



Acteurs, auteurs, spectateurs ?

**Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes
au sein des dispositifs et des processus communicationnels ?**

**Colloque organisé à l'Université de Bourgogne (Dijon), les 21 et 22 novembre 2012
par l'équipe COSMOS du laboratoire CIMEOS (EA 4177)**

Communications choisies

par le comité scientifique pour publication en ligne

Sous la direction de Fabien Bonnet et Fabrice Pirolli

***Avec le soutien des laboratoires
SPMS (EA 4180, Université de Bourgogne)
&
MICA-COS (EA 4426, Université de Bordeaux 3)***



Les actes du colloque

Acteurs, auteurs, spectateurs ?

*Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes
au sein des dispositifs et des processus communicationnels ?*

sont publiés chez l'Harmattan en deux tomes :

- BONNET Jacques, BONNET Rosette, RAICHVARG Daniel (dir.) (2014), *Communication et intelligence du social*, T.1, Acteurs, auteurs ou spectateurs des médias, de la consommation et des territoires, Paris : L'Harmattan
- BONNET Jacques, BONNET Rosette, RAICHVARG Daniel (dir.) (2014), *Communication et intelligence du social*, T.2, Acteurs, auteurs ou spectateurs des savoirs, de l'éducation et de la culture, Paris : L'Harmattan

Sommaire

Atelier 1 :

Acteur, auteur ou spectateur dans les milieux et les professions de santé

Les dispositifs de sensibilisation au don d'organes : libérer la parole, contraindre l'expression ? 8

Anne Masseran, Philippe Chavot

Les PPSMJ sont ils acteurs de leur violence ? Représentation des professionnels investis dans leur prise en charge. 29

Charlotte Joly, Brigitte Minondo-Kaghad, Marie Françoise Lacassagne,

Psychologue clinicien de santé publique en Algérie 43

Yamina Aboura - Nadji

Quelle(s) place(s) pour le soignant au sein du projet culturel ? 57

Mylène Costes

Atelier 2 :

Acteur, auteur ou spectateur de la communication et des médias, de la consommation et des usages

Photographier, commenter. Une approche communicationnelle du Web social du Louvre. 72

Séverine Giordan

Rôles du lecteur et personnalisation de l'information dans les dispositifs de médiation du document presse 86

Cécile Payeur

Les discours de justification dans la presse écrite généraliste. Identité collective et difficultés des métiers du journalisme en cas d'innovation ou de remise en cause 98

Annick Batard

Le learning 2.0 : Vers une instrumentalisation du lien communautaire en ligne pour l'apprentissage 110

Kais Lakhoua

Environnement éducatif et nouvelles intermédiations technologiques : Convergences et contrastes avec un modèle traditionnel 130

Katerina Diminikou

Atelier 3 :

Acteur, auteur ou spectateur des territoires et de l'environnement

Acteurs et processus communicationnels dans l'acte de construire 144

Hafida Boulekbache Mazouz, Patrizia Laudati

Quelles ressources pour donner sa place à la créativité en conception architecturale ? 155

Hafida Boulekbache Mazouz, Michel Martin

Atelier 4 :

Acteur, auteur ou spectateur des savoirs et de l'éducation

Le professeur des écoles : acteur de médiation culturelle ? 168

Henri-Pierre Deliou

La révolution technologique pour l'accès aux savoirs à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar : Enjeux, pratiques et savoir-faire des acteurs et des usagers de la bibliothèque centrale 184

François Malick Diouf

Mais où est passé le Maître ? Expérimentation d'un dispositif coopératif au sein d'un Master en audiovisuel	197
<i>Yann Kilborne</i>	
Éducation au développement durable et à la complexité. Rendre les élèves et enseignants acteurs par une meilleure connaissance d'eux-mêmes ?	211
<i>Emmanuelle Canarelli</i>	
Peut-on être acteur de son apprentissage ? Cas de la conception architecturale dans un cadre pédagogique	222
<i>Smail Khainnar, Michel Martin</i>	
La mutualisation des outils et des ressources pédagogiques dans les dispositifs numériques à l'université. Quelles places, rôles et postures pour les enseignants et les étudiants ?	234
<i>Mathilde Miguet</i>	
Des élèves acteurs : La valise pédagogique ADN	247
<i>Marie - Pierre Chevron</i>	

Atelier 5 :

Acteur, auteur ou spectateur de la culture, des cultures et de l'interculturalité

La parole donnée aux enfants dans le rôle de « guide » en contexte muséal : De l'intérêt d'un dispositif communicationnel méthodologique pour approcher leur interprétation de l'exposition.	262
<i>Thérèse Martin</i>	
Technologies de communication face à l'interculturel : le cas des Anciens Combattants Marocains de Bordeaux	273
<i>Mahdi Amri, Nayra Vacaflor</i>	
Jeu de rôles. La médiation culturelle comme facteur de transformation sociale	285
<i>Isabelle Mathieu</i>	

Le théâtre amateur comme lieu de transformation – un cas particulier	295
<i>Sara Diogo</i>	
Du guide au spectateur : le cas du commissaire d'exposition	304
<i>Nicolas Boutan</i>	
Réduire les tensions du chercheur impliqué. Un auteur entre spectateur et acteur	313
<i>Laurent Morillon, Monique Martinez Thomas</i>	

ATELIER 1 :

Acteur, auteur ou spectateur dans les milieux et les professions de santé

Les dispositifs de sensibilisation au don d'organes : libérer la parole, contraindre l'expression ?

*Anne Masseran
Université de Strasbourg
Centre de recherche sur les médiations (CREM)
Université de Lorraine*

*Philippe Chavot
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)
Université de Strasbourg*

Si les campagnes officielles de promotion des dons d'organes existent depuis les années 90, elles ont radicalement changé de cap il y a une dizaine d'années, notamment sous l'égide de l'Agence de biomédecine (AB). En effet, au début des années 2000, la personne cible (isolée) est encore définie comme un spectateur/donneur, alors qu'aujourd'hui elle est appelée à devenir actrice de la transplantation d'organes. Les campagnes tendent depuis à susciter un engagement réel et symbolique en incitant les personnes à affirmer leur choix au sein du cercle familial et *via* différentes plateformes web. Ainsi, la communication publique assigne progressivement au citoyen le devoir de s'impliquer dans la chaîne de la greffe en tant que donneur évidemment, mais aussi en tant que « preneur de parole ».

Or, malgré ce changement communicationnel dans la forme et le fond, les proches refusent toujours dans un cas sur trois de permettre le prélèvement sur une personne en état de mort encéphalique¹. C'est un paradoxe : la communication est renforcée et diversifiée, mais cela ne semble avoir que peu d'effet sur un taux de refus toujours stable. Or, la sensibilisation au don d'organes en cas de prélèvement post-mortem représente un enjeu majeur pour, d'une part, sauver des vies et, d'autre part, assurer la pérennité d'une pratique

¹ <http://www.dondorganes.fr/002-la-penurie-d-organes>, consulté le 28 mai 2013.

en plein développement. L'une des questions qui sous-tend ce paradoxe relève précisément de ce « devoir » de parole, matérialisé par l'usage de plus en plus massif des réseaux sociaux par l'institution. La communication interactive – lorsqu'elle est mise en œuvre par l'institution – ne demeure-t-elle unilatérale, en ce qu'elle impose un devoir de parole ? Et ce d'autant plus que la communication de l'institution est elle-même structurante : elle offre tout un ensemble de points de repère et de cadrages dans lesquelles la parole du citoyen doit trouver sa place.

En vue de comprendre ce paradoxe, nous retracerons rapidement l'évolution de la communication faite par les institutions en charge de l'organisation du don d'organes sur une dizaine d'années. Joule et Bernard montraient déjà en 2000 qu'une communication de forme « engageante » devrait prendre le pas sur la traditionnelle communication persuasive. Ainsi, en sus de diffuser une information argumentée qui serait, idéalement, capable de changer les dispositions à agir des citoyens, l'institution multiplie les messages incitant ces derniers à des micro-actions : donner son opinion à ses proches, s'engager dans les réseaux sociaux... On espère ainsi que la multiplication d'actions « peu coûteuses » en termes d'implication finira pas susciter le changement d'attitude attendu².

Nous mettrons en lumière l'existence de processus engageants en considérant l'évolution des slogans « résumant » le message des campagnes de sensibilisation ainsi que la diversification des dispositifs mobilisés, notamment la mise en place des plateformes interactives. Ensuite, nous tenterons de comprendre en quoi l'utilisation d'outils de communication interactifs favorise et problématise à la fois cette approche. En effet, les appels à l'action peuvent-ils atteindre les personnes peu sensibles à la question du don ? Sont-ils compatibles avec les formes plus classiques de communication, où le bien-fondé de la transplantation et du don s'appuie sur l'autorité de la science et du droit ? Enfin, la mise en relation de la communication institutionnelle avec des expériences plus concrètes,

² Pour une introduction à la communication engageante voir les travaux de Françoise Bernard et Robert Vincent Joule (2004). Cette approche semble pouvoir porter ses fruits dans les campagnes de sensibilisation (VIH, protection routière,...), comme le montre Marchioli et Courbet (2010).

notamment les propos recueillis lors de *focus groups* réalisés en 2005, mettra en évidence certains décalages et non-dits qui peuvent en partie expliquer cette situation paradoxale³.

Évolution du discours institutionnel à partir de la fin des années 90

Un contexte de mutation des institutions

En vue de recomposer l'évolution du discours institutionnel vers le grand public, nous avons recours à deux sources : les plaquettes distribuées dans les endroits « stratégiques » pour le don d'organes (pharmacies, par exemple) et les dossiers de presse de l'AB, notamment ceux qui précèdent la journée annuelle de réflexion sur le don d'organes (tous les 22 juin depuis 2001)⁴. Cette matière est assez riche pour que nous puissions tenter de répondre aux questions suivantes : Comment les publics étaient-ils conçus à la fin des années 90 et comment le sont-ils aujourd'hui ? Quels éléments du discours ont été favorisés, actés, pour donner lieu à cette transformation ?

La transformation du contexte institutionnel représente un élément capital pour répondre à ces questions. En effet, dans les années étudiées – années 90 jusqu'aux années 2010 – l'institution a changé de nom et de mission. En 1994, l'Établissement français des greffes (EFG) avait été créé en remplacement de l'association France-Transplant. Cette date marque un tournant : sortant du domaine associatif – quoique qu'il ait été largement soutenu par l'État –, la promotion du don d'organes devient officiellement une affaire publique. C'est aussi à ce moment que la transplantation est inscrite dans les lois bioéthiques. L'AB est créée dans le cadre de la deuxième loi de bioéthique de 2004. Plusieurs domaines sont regroupés sous son égide : le prélèvement et la greffe d'organes, de tissus et de cellules, l'assistance médicale à la procréation, l'embryologie et la génétique

³ Cette étude a pour antécédents : une étude réalisée pour la CE en 2004-2007 (*Challenges of Biomedicine*), et un travail toujours en cours sur la médiatisation des greffes à la télévision depuis les années 50.

⁴ Les dossiers de presse les plus récents sont accessibles sur le site de l'Agence de biomédecine : <http://www.agence-biomedecine.fr/Espace-presse>. Dans ce qui suit, la référence aux dossiers de presse sera signalée par les lettres DP suivies de l'année.

humaines. Dans le cadre de ses missions, l'AB est chargée de développer l'information et la communication sur le don, le prélèvement et la greffe d'organes.

Les données que nous présentons sont donc issues d'un moment particulier de passage de relais entre deux institutions : l'AB est plus englobante que l'EFG. Par ailleurs le contexte juridique s'est également précisé. La loi Cavaillet est appliquée au sens plein jusqu'en 1994 : elle s'appuyait sur le principe du consentement présumé et stipulait que toute personne en état de mort encéphalique était un potentiel donneur. Depuis les lois de bioéthiques de 1994, et plus encore celles de 2004, l'obligation de demander le témoignage des proches en cas de mort encéphalique confronte la médecine des transplantations à la possibilité du refus de prélèvement⁵. Or, éviter ce « risque » est l'enjeu principal des campagnes de communication des institutions.

Soulignons encore que la publicité autour du don d'organes au profit d'un individu ou d'une organisation est interdite à l'EFG et à l'AB⁶ (ce qui n'est pas le cas pour les associations). Cette interdiction limite leur champ d'action et les contraint à user de moyens « détournés » pour promouvoir le don d'organes – par exemple, les appels au don se font essentiellement *via* la diffusion de témoignages. Ce contexte peut expliquer, dans une certaine mesure, les réajustements communicationnels très rapides auxquels nous avons affaire.

Une foule de messages

L'évolution des slogans dédiés à la promotion du don d'organes est marquée par des transformations très rapides depuis 2003 : la durée de vie de certains d'entre eux n'excède pas un an. Par ailleurs, la nature des supports de communication sur lesquels s'inscrivent ces messages contribue à ces reformatations successives : à la formulation simple et presque binaire à la fin des années 90 succède une formule plus compacte, euphonique, presque publicitaire depuis 2010. En 2003, ces supports étaient classiques, centrés sur les plaquettes

⁵ Loi n°2004-800 du 6 août 2004.

⁶ Article L. 1211-3 du Code de la santé publique.

et la radio (même si un site très statique existait déjà). A partir de 2008 tous les médias sont utilisés et notamment les médias sociaux. Citons le dossier de presse : « Pour la première fois, l'Agence de la biomédecine s'appuie sur l'ensemble des médias [...] pour toucher l'ensemble de la population. La communication et les messages sont adaptés à chacune des cibles : le « tout public » avec des spots télévisés et une campagne presse ; les 16-25 ans avec des spots radios et un site internet dédié ; les plus de 60 ans avec une campagne de relations presse spécifique » (DP 2008 : 2). L'une des explications de ces transformations réside dans le processus de professionnalisation de la communication de l'AB. En effet, d'abord promotrice de ses propres campagnes, cette tâche est progressivement déléguée à des agences de communication.

Malgré cet appel aux agences, tout se passe comme si l'institution tâtonnait dans sa communication, s'imposant des corrections successives, comme en témoignent les différentes signatures des campagnes :

- 2000 : « Pour ou contre prenez position » ;
- 2003 : « Vous avez une position, dites la à vos proches » ;
- 2004 : « Donneur ou pas, pourquoi je dois le dire à mes proches » ;
- 2006 : « Don d'organes. Donneur ou pas... Pourquoi et comment je le dis à mes proches ? » ;
- 2007 : « Dire sa position, c'est aussi aider ses proches » ;
- 2008 : « Don d'organes : Donneur ou pas, je sais pour eux, ils savent pour moi » ;
- A partir de 2010 : « Don d'organes. Pour sauver des vies, il faut l'avoir dit. »

Cette succession très rapide de slogans constitue un phénomène assez rare en communication. Mais ce qui frappe au delà de la forme, c'est la permanence du message : il s'agit, depuis la fin des années 90, d'inciter l'individu à partager une parole avec ses proches. Ce message univoque est associé à des hésitations quant au choix d'une forme et de supports qui lui permettraient d'être entendu, et surtout, appliqué. Deux éléments inhérents à la « nature » du don d'organes peuvent expliquer cette difficulté :

- L'institution a lancé plusieurs enquêtes qui montrent que le don d'organes reste un sujet devant lequel on se protège (peur d'envisager sa propre mort, par exemple) (Carvais, Sasportes, 2000) ;
- De plus, même si ces enquêtes montrent un taux d'adhésion très fort à l'idée du don d'organes⁷, cette adhésion semble être remise en question lors du don lui-même, surtout lorsque la famille doit se prononcer pour le défunt.

Des éléments plus contextuels sont également perceptibles dans la forme même du message. La première campagne étudiée, celle de 1998-2003, prend racine dans un contexte considéré par les parties prenantes comme défavorable au don d'organes. Les acteurs associés à la greffe – chirurgiens, institutionnels, journalistes, etc. – évoquent fréquemment une « crise de confiance » des donneurs pour expliquer le taux élevé de refus de prélèvement. Cette crise de confiance ferait-elle suite à une période qui a parfois été qualifiée « d'âge d'or » ? En réalité, c'est surtout le contexte juridique qui s'est modifié, passant en 1994 du principe de consentement présumé à l'obligation de demander le témoignage des proches du défunt. Et ces proches refusent dans un tiers des cas. Les années 90 ont également été marquées par des scandales dans le domaine du prélèvement d'organes et des trafics (Campion-Vincent, 1997). La campagne pour le don est donc à ce moment également une campagne de réassurance. Dans ce cadre, le slogan est aussi simple que la plaquette : un quatre-feuilles en bichromie qui relaie les interrogations supposées. L'information quant à elle porte sur deux versants : sur l'institution et sur les aspects techniques et médicaux. En ce qui concerne le message, le public est appelé à prendre position : est-il « pour ou contre » le don d'organes ? L'alternative « pour » suppose que l'individu a l'intention de donner ses organes, ce qui, comme le montrent les sondages, n'est pas évident. Le refus, quant à lui, impose à la personne d'effectuer une démarche active, en s'inscrivant au registre national des refus.

⁷ En 2010, 84% des français adhèrent à l'idée de dire son choix sur le don d'organes à ses proches, selon un sondage sur 400 personnes de 15 ans et plus, réalisé par Ipsos Santé sur lequel se fonde l'AB. http://www.agence-biomedecine.fr/IMG/pdf/dondorganes-22_juin-abmvf2.pdf, consulté le 30 mai 2013.

Le récepteur de cette campagne est imaginé comme une personne rationnelle (qui reconnaît la valeur médicale de la transplantation, sa transparence institutionnelle et sa garantie juridique) doublée d'un citoyen capable de faire passer l'intérêt général (solidarité, générosité) avant ses préoccupations personnelles. Il est spectateur de « l'aventure de la greffe », extérieur à son déroulement, simplement appelé à exprimer son consentement au don de ses organes en « prenant position »⁸.

Or, lors de la campagne suivante en 2003, dernière année d'existence de l'EFG, il est moins question de réassurer le public que de le pousser à s'exprimer. Cependant, la nouvelle campagne, « vous avez une position, dites-la à vos proches », repose sur un implicite : certes les personnes ne disent pas leur position, mais en ont une. L'argumentation proposée dans le dossier de presse part d'ailleurs de ce présupposé : « partant du constat que de nombreux Français ont une opinion sur le don d'organes mais ne la font pas forcément connaître » (DP 2003 : 3). A partir de ce moment, ce sera l'axe fort de toutes les campagnes institutionnelles concernant le don d'organes : il s'agit bien sûr de susciter l'adhésion au principe du don, mais surtout de créer des conditions favorisant l'émergence d'une parole susceptible d'être recueillie auprès des proches en cas de décès encéphalique.

En 2004, la campagne devient plus explicative avec la signature : « Donneur ou pas, pourquoi je dois le dire à mes proches ». L'idée récurrente à la lecture du dossier de presse est la suivante : les familles refusent le don car elles ne connaissent pas la volonté du défunt. Là encore, un présupposé marque la représentation du public : celui-ci serait presque forcément favorable, mais sa parole est entravée par tout un ensemble d'obstacles. La campagne de 2006 procède à une entreprise de responsabilisation au second niveau du public : « "Rompre la glace" sur le don d'organes avec son entourage, avec sa famille, c'est se mettre en situation d'accueillir avec sérénité, si les circonstances l'imposent, une proposition de prélèvement sur un proche décédé à l'hôpital » (DP 2006 : 7). L'année suivante le discours se fait plus culpabilisant, ainsi lit-on dans le dossier de presse que la

⁸ Pour une analyse plus fine de cette campagne, voir l'article de Chavot, Masseran et Felt (2000).

situation qui place les proches dans l'obligation de prendre une décision pour le défunt est « une source de désarroi et d'hésitation pour la famille, à un moment où le temps est précieux et la douleur importante ; cela peut conduire à une opposition au prélèvement » (DP 2007 : 2). La responsabilisation secondaire porte ainsi sur deux plans : atténuer la souffrance des proches en les allégeant d'une responsabilité qui génère une douleur s'ajoutant à celle du deuil, et permettre, grâce à la rapidité avec laquelle la réponse est accessible *via* le témoignage, de sauver des vies. C'est donc un appel aux devoirs d'empathie, de responsabilité et d'altruisme qui est ainsi lancé.

Tout se passe comme si l'aspect culpabilisant et ses conséquences contre-productives étaient pris en compte par l'institution en 2008. La nouvelle campagne insiste sur la réciprocité, l'idée que la discussion autour du don d'organes est d'abord un lien entre personnes : « Donneur ou pas, je sais pour eux, ils savent pour moi ». L'idée de la chaîne, qui domine le discours depuis les années 80, réapparaît ici de manière renouvelée : la chaîne qui va du donneur au receveur *via* l'institution, est redoublée par la chaîne familiale. La famille est représentée/idéalisée comme un cocon protégé dans lequel la parole est censée circuler plus aisément qu'ailleurs, tout du moins plus aisément qu'à l'hôpital. Pour citer le dossier de presse (DP 2008 : 2) : « Tout le monde peut être confronté un jour à cette situation : apprendre la mort brutale d'un parent, d'un conjoint... et être sollicité pour témoigner en urgence de sa décision sur le don de ses organes. Quand le choix du défunt sur le don de ses organes est connu, l'échange avec l'équipe médicale est grandement facilité. Dans le cas contraire, les conditions du dialogue sont beaucoup plus difficiles, le désarroi des proches s'ajoute au choc du deuil. Dans certains cas, la famille hésite et, parfois, dans le doute, refuse le prélèvement. »

Ce chemin des « signatures » nous mène à 2010, année de parution d'un message relativement pérenne puisque c'est toujours le message actuel. C'est à ce moment qu'il prend une forme évolutive et déclinable suivant certaines spécificités des cibles – notamment les jeunes et les personnes âgées – et la nature des technologies de communication utilisées. Cette signature est : « Don d'organes. Pour sauver des vies, il faut l'avoir dit. »

Si ce message fait rupture, c'est parce qu'il se situe dans la valorisation du don, du geste lui-même. Contrairement aux messages précédents, celui-ci est débarrassé de toute allusion au décès du donneur et se tourne résolument vers la vie sauvée du receveur. Le donneur devient quasiment un héros, mais un héros désincarné. Il s'agit d'« une communication positive qui valorise la finalité du don, à savoir sauver des vies, et qui change de point de vue : le sujet n'étant plus l'individu et sa propre mort mais l'autre et la vie sauvée » (DP 2010 : 4). Implicitement, il est supposé que la parole est un « oui » au don d'organes, qui devient à ce moment un « oui-dit » (*sic.*). La campagne de 2011 insiste sur l'idée de la chaîne, matérialisée par le média théoriquement interactif qu'est internet. Si la page facebook a été créée dès 2009⁹, elle est optimisée chaque année. En 2011, elle propose aux membres d'afficher un badge sur la photo utilisée dans leur profil facebook : la parole résumée au « oui-dit » est ainsi exhibée sur le net, dans les espaces de conversation du web en clair obscur qui caractérise le Facebook « des amis » (Cardon, 2010).

En 2012, cependant, le donneur décédé réapparaît. L'année est nommée « Année du remerciement au donneur et aux proches qui ont donné ». Le discours devient plus grave. Ainsi peut-on lire dans le dossier de presse que « La nation est reconnaissante de ce geste de solidarité du donneur » (p.3) ou encore « La reconnaissance envers les donneurs par la société est donc nécessaire » (p.6).

Cette histoire des « messages » montre la transformation progressive et « tâtonnante » de la représentation institutionnelle du public cible. Au spectateur rationnel et civique, mais passif, de la fin des années 90 a succédé un acteur positif, voire enthousiaste, qui assume son devoir de donneur en parlant de son choix à son entourage et en le faisant savoir. Plus encore, les médias sociaux ont pour effet de susciter une nouvelle représentation : celle d'un militant qui fait porter sa voix sur le web pour promouvoir la parole autour du don. Il devient, en quelque sorte, *leader* d'opinion, maillon actif de la chaîne. Reste à savoir si l'ensemble du public peut ainsi s'emparer de la cause du don ?

⁹ Cette page, qui s'appelait « le don d'organes, j'en parle ! » a toutefois été remplacée par la page actuelle « je le dis », plus fonctionnelle et conviviale.

Analyse des dispositifs de communication

La chaîne du don représente ainsi la métaphore centrale qui permet de donner sens à la transplantation. Elle rend visible et donne une forme concrète – par le biais de la mise en scène de paroles et d’images choisies – à l’engagement des différents acteurs. En tant que telle, la métaphore de la chaîne du don constitue l’outil signifiant principal de la communication. Il convient d’interroger cette métaphore en la confrontant d’abord à la parole recueillie auprès des potentiels publics.

Par exemple, les *focus groups* (FG) que nous avons organisés en 2005 ont révélé que l’absence de discussions autour de certains sujets faisait obstacle à l’acceptation sociale de la transplantation d’organes. Ces FG réunissaient deux catégories de personnes : celles qui sont directement concernées par le don (personnes greffées, proches etc.) ; et celles qui ne connaissent le don qu’à travers la communication, qu’elle soit institutionnelle ou médiatique. Or, dans ce groupe de personnes « non concernées », la discussion autour des questions relatives à la conception mécaniste du corps et de la mort a été particulièrement intense. De plus, le paradigme d’une médecine efficace et infaillible était loin d’être partagée par tous, alors que le manque d’humanité des hôpitaux et les défaillances du système – affaires, intéressements financiers, etc. – ont été dénoncés. De l’autre côté, le groupe de participants « concernés » soulignait les dysfonctionnements de l’institution médicale et le manque de prise en charge des patients à l’issue de la greffe. Il s’agit là de sujets sensibles, qui ne peuvent se résumer à l’obtention d’une adhésion de principe au don d’organes ou à l’acceptation d’une métaphore. Comment la communication institutionnelle centrée autour de la métaphore de la « chaîne » compose-t-elle avec ces doutes, craintes, interrogations ?

Informer ou diriger le questionnement ?

Une analyse de différents sites web dédiés au don d’organes met en évidence que plus le thème est médical et/ou juridique, plus la forme donnée au contenu sera celle de la vulgarisation. En effet, le contenu étant considéré par les auteurs comme « objectif », il ne

semble pas devoir faire l'objet d'une mise en discussion. Par ailleurs, les thèmes associés à des questions plus « sensibles », directement liées à l'engagement des publics envers le don, sont traités de manière à susciter l'émotion et l'empathie.

En premier lieu, pour ce qui concerne la vulgarisation sur le site web dondorganes.fr, l'efficacité du système médical est attestée par des données chiffrées, les progrès en matière de transplantation sont rappelés *via* une narration de l'histoire des greffes et le cadre d'action est garanti par les textes légaux. C'est ici une mise en scène de l'objectivité qui est à l'œuvre. Elle débouche sur le message suivant : la médecine de la transplantation constitue la meilleure solution pour traiter certaines maladies (insuffisance cardiaque et rénale, mucoviscidose, etc.). Les mises en perspective avec des questions plus « sociétales » concernent uniquement la pénurie des organes, les économies réalisées grâce aux greffes de rein, et l'extension du champ de la transplantation. De même, lorsqu'il s'agit d'aborder les sujets nécessitant l'adhésion du public à la logique de la transplantation, l'option choisie est de ne présenter que des éléments de savoir « utiles » : ceux qui permettent de comprendre la pratique de la transplantation en général, par exemple l'âge minimum et maximum du donneur ou encore la possibilité d'exclure certains organes du don. Ces savoirs seront plus ou moins simplifiés et plus moins scénarisés. Le public est souvent confronté à un argumentaire fermé, qu'il ne peut qu'accepter ou rejeter en bloc.

Deuxièmement, il est à souligner que la communication entourant le don vivant et le don post-mortem constitue une exception dans ce schéma relativement simple qui met en scène des éléments d'information « objectifs » – médicaux, juridiques ou institutionnels. Dans ce cadre, l'institution se donne pour mission de répondre aux questions supposées des publics. Ce dernier est ici préconçu comme une entité « en demande », qui a besoin de l'appui de l'institution pour pouvoir s'engager en faveur du don d'organes. Cette dernière assure donc une fonction « de tiers aidant » face à un public perçu comme ignorant et hésitant. Le public est, quant à lui, mis en scène : il participe virtuellement à un dialogue pour partie imaginé. Ainsi, la longue liste de questions présentées sur le site dondorganes.fr est sensée représenter les questions que se pose effectivement l'internaute : quelle est la démarche pour être donneur ? Qu'est-ce que le consentement présumé ? Si je n'ai pas dit

mon choix sur le don d'organes à mes proches, que se passe-t-il ?... Cependant, ce public imaginé, matérialisé *via* un « Je » singulier reçoit une réponse institutionnelle formelle, formulée par le biais de tournures impersonnelles.

En résumé, les questions de science, de droit et de fonctionnement institutionnelle appellent une mise en scène de l'objectivité, alors que les arguments précis incitant le public à s'exprimer se focalisent sur une représentation imaginée de la parole même de ce public. Or, à l'analyse, cette double mise en scène maintient une asymétrie entre public apprenant et institution enseignante. On devine ainsi quelle est la difficulté majeure de ce type de communication : comment informer « objectivement » les publics – c'est à dire en protégeant la pratique et l'institution de toute mise en sens affective – tout en incitant à l'interactivité ? Lorsque le public est très ciblé, il semble possible de relever ce défi. Ainsi sur le site « Le don, la greffe et moi » (2007-2012¹⁰), dédié aux jeunes de 16 à 25 ans, les arguments sont présentés sous forme d'articulets rédigés en style direct et informant sur la provenance des organes, leur destination, les contrôles, et la vie après la greffe. De même la plateforme www.vosquestionssurlagreffe.fr, mise en place lors de la campagne de sensibilisation au don d'organes de 2011, visait à répondre aux questionnements des publics en instaurant un dialogue de « personne à personne » entre internautes, personnes greffés et médecins transplantateurs. La clé de la problématique de l'engagement des publics en faveur – ou en défaveur – du don, résiderait-elle dans une confrontation directe des acteurs, virtuellement présents et s'exprimant en leur nom et qualité propres, débarrassés de l'anonymat et des contraintes institutionnelles ?

La parole positive

Lors des FG de 2005, la possibilité d'entrer en contact avec la famille du donneur ou avec le receveur constituait l'une des préoccupations majeures des personnes tant « non-concernées » que « concernées ». Elle met en évidence l'absence de contre-don qui préside

¹⁰ Le site www.ledonlagreffeetmoi.com à destination des 16-25 ans a été mis en ligne par l'agence en 2007. Il a fonctionné jusqu'en août 2012.

à la transplantation d'organes prélevés pos-mortem. D'un côté, les participants imaginaient des moyens d'exprimer une forme de gratitude envers le donneur. De l'autre côté, il s'agissait pour eux d'identifier le receveur, pour éventuellement comprendre comment l'être cher décédé poursuivait sa vie à travers une autre personne. Par exemple :

Femme : Moi [...] j'aurais besoin de savoir, parce que je crois que j'aurais besoin d'exprimer ma reconnaissance à la famille, voilà ! et parce que j'ai besoin de savoir.

Homme : Je pense aussi à un besoin de savoir, pour à la fois être capable de remercier et savoir qui est ... [...]. Parce que c'est une seconde vie et puis quelque part savoir qui nous l'a donné¹¹

Le site de l'AB prend certes en charge ce type de questionnement, mais contrairement à ce qui se passe lors de discussions vives, il est reformulé dans une direction précise. La réponse institutionnelle est relativement froide, concise, se rapportant à la science et au droit. Par exemple, lorsqu'il est question de définir la mort encéphalique, il est simplement affirmé qu'il s'agit de « vraie mort » : « On parle de mort encéphalique (ou mort cérébrale) quand le cerveau n'est plus irrigué ni oxygéné par le sang. Il est détruit de façon irréversible »¹². Ce qui ne laisse guère de possibilité à l'internaute de se projeter symboliquement dans cette situation et de mettre en sens cette notion. Autre exemple, la question de la gratitude n'est pas posée puisqu'y est d'emblée opposé le cadre juridique qui stipule que le don d'organes doit demeurer anonyme et gratuit : « L'anonymat signifie que le nom du donneur ne peut être communiqué au receveur, et réciproquement. [...] Ce cloisonnement a été conçu pour préserver les familles en deuil mais également pour aider les personnes greffées à prendre de la distance par rapport à leur greffon. »¹³

Toutefois, en complément à ces réponses factuelles et indiscutables, le site propose une approche plus affective de ce type de questionnement. Dans ce cadre, nous assistons à la mise en scène d'une parole positive déléguée à un témoin, une personne concernée. C'est

¹¹ Groupe de discussion sur la transplantation d'organes - Personnes non-concernées, Nancy, le 18 février 2005.

¹² <http://www.dondorganes.fr/003-l-origine-des-organes>, consulté le 30 mai 2013.

¹³ <http://www.dondorganes.fr/076-l-anonymat-et-la-gratuite>, consulté le 30 mai 2013.

cette personne, identifiée par une photographie, son prénom, son âge et la nature de son lien au don d'organes, qui donnera du sens au don. Elle indique non seulement la manière dont elle compose avec cette difficile question du « contre-don », mais porte également une parole-modèle, légitimée par le fait qu'elle est impliquée dans la problématique du don. Prenons pour exemple le témoignage d'Elodie, 25 ans, greffée du cœur :

« [...] le vrai problème est que le don d'organes [...] est à sens unique, il n'est pas question de "contre-don" ou de remerciement. [...] Je pense à lui (au donneur), à sa famille, à la vie qu'il avait et qui s'est arrêtée, mais qui finalement, quelque part, continue en quelque sorte au travers des existences qu'il a pu sauver ou améliorer. Le "devoir" auquel je me tiens est finalement plus une idée de respect, du donneur et de la vie, et d'autre part de faire partager ces notions de don de soi, "d'héroïsme", qui pourraient permettre à d'autres malades de bénéficier, comme moi d'une deuxième chance. [...], il est malheureusement nécessaire de ne pas penser chaque jour au donneur [...] auquel cas le greffon risquerait de rester un corps étranger dans l'esprit du receveur, et donc dans son organisme. Le rejet qui pourrait alors survenir gâcherait ce précieux don...¹⁴ »

A travers cette mise en scène d'une parole positive, portée par un témoin impliqué, le « contre-don » impossible est transformé en état d'esprit positif pour le greffé. Cependant, lu par une personne « non concernée », il peut aussi être compris comme l'imposition de l'interdiction de connaître le donneur et d'un devoir d'héroïsme, alors que l'héroïsme est justement hors de l'ordinaire et que le devoir ne concerne pas tout le monde...

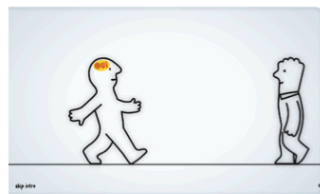
Instaurer des modèles

Pour que la chaîne du don fonctionne correctement il faut que le premier maillon, le donneur, fasse connaître son intention afin de permettre (ou non) le prélèvement dans les meilleures conditions. C'est ainsi que le « oui-dit », centre de la campagne lancée en 2010, apparaît comme l'élément le plus important de la chaîne du don. Il s'agit dans ce cas de

¹⁴ <http://www.dondorganes.fr/081-temoignage-de-elodie-camus>, consulté le 30 mai 2013.

susciter et d'unifier l'expression des internautes tout en leur assignant un rôle précis dans la chaîne.

Plusieurs dispositifs de communication guident le public vers l'expression son opinion concernant le don d'organes. C'est le cas de l'animation mise en ligne sur la plateforme facebook de l'AB en juin 2011¹⁵. L'argument est simple, si on est pour le don d'organes, il faut le dire : « Comme ça si on meurt, celui à qui on l'a dit peut dire aux médecins : « il avait dit oui ». Et grâce à ce oui-dit, les médecins peuvent sauver des vies ». Dans l'animation, le oui-dit, visible sous forme de bulle, vient remplacer l'organe défaillant chez le patient, le médecin jouant le rôle d'intermédiaire : le oui-dit devient un acteur non-humain qui résume la chaîne qui va du don à la greffe en le présentant sous une forme idéale, souriante et non problématique.



Alors, on peut être pour le don d'organes mais si on garde son choix pour soi, ça ne suffit pas. Le mieux, c'est de le dire à un proche.



Comme ça si on meurt, celui à qui on l'a dit peut dire aux médecins : « il avait dit oui ».



Et grâce à ce oui-dit, les médecins peuvent sauver des vies.

Figure 1 : Spot « Don d'organes. Pour sauver des vies, il faut l'avoir dit ».

¹⁵ <https://www.facebook.com/pages/Don-dorganes-je-le-dis/196349233735717>, consulté le 30 mai 2013. Cette animation est d'abord utilisée comme spot TV puis reprise sur le site de l'AB.

Une seconde animation est présentée pour guider l'internaute vers le « oui-dit »¹⁶. Elle lève, un à un, les obstacles à l'expression, ainsi :

- Les idées reçues entravant le don sont surmontées en donnant le point de vue des religions, en éclairant sur l'âge du donneur, en expliquant qu'on peut limiter son don à certains organes ou encore changer d'avis...
- De plus, sont clairement exposés les éléments qui permettent au public de comprendre les conséquences du « oui-dit » et du « oui non-dit » assimilé ici à un « non-dit ». Le propos est didactique, parfois infantilisant et culpabilisant. En effet, le « oui-dit » est matérialisé par un smiley, ce qui le valorise par rapport au « non-dit » (associé à un émoticon triste).
- Enfin, l'expression de l'opinion est présentée comme la seule solution permettant de réduire le nombre de « oui non-dits ». Par exemple : « Imaginons, je suis pour le don de mes organes, mais seulement voilà, je ne dis rien, et voilà que je meurs dans des conditions qui permettent le prélèvement. Les médecins se tournent alors vers mes proches pour connaître mon choix sur le don d'organes, c'est comme ça, c'est la loi. Seulement comme j'ai rien dit, mes proches doivent alors décider à ma place. C'est une épreuve qui s'ajoute à leur douleur. Dans l'urgence et dans le doute, ils pourraient bien dire "non".¹⁷ »

Un autre volet de l'animation met en exergue qu'il existe de multiples formes d'expression du oui, qui varient en fonction du « style » de l'internaute (pressé, occupé, timide, etc.). Parallèlement à ces films d'animation éducatifs, l'agence diffuse un ensemble de témoignages (réels-retravaillés) qui doivent servir de modèles. Ainsi sur le site « Le don, la greffe et moi » voit-on Adrian (22 ans), Chloé (21 ans), Marine (17 ans) et d'autres, expliquant leur démarche et donnant quelques bonnes raisons d'exprimer leur oui. Enfin, les spots radio diffusés en 2011, puis les vidéos virales humoristiques mises en ligne en 2012, illustrent les « 1001 façons » de dire son oui en dédramatisant la situation.

¹⁶ <http://www.dondorganes.fr/026-le-ba-ba-du-don-en-animation>, consulté le 30 mai 2013.

¹⁷ Ibid.

En travaillant cette diversité de personnalités et de styles, la communication tente d'accrocher tout type de personnes. Pour citer le communiqué de presse relatif à la campagne vidéo (CP AB, 2012) :

« La variété des personnages et des situations permettront ainsi au plus grand nombre de :

- *S'identifier et se reconnaître dans ces personnages qui font partie de notre vie quotidienne.*
- *Démontrer que peu importe sa personnalité, le lieu ou la situation, il est possible d'en parler.*
- *Encourager les internautes : tout le monde peut y arriver, même les plus timides. »*

Cependant, cette approche se focalise sur l'agir, elle n'aborde pas les représentations de la greffe et de ses présupposés. Une fois encore, on part du principe que chacun a déjà une opinion et qu'il suffit de trouver les leviers adéquats pour qu'elle s'exprime.

Engagement des publics

Depuis 2008, les sites web mettent à disposition des outils permettant aux sympathisants de la cause du oui de relayer l'information. Pour « faire bouger les choses » l'internaute peut installer un bandeau ou un macaron animé sur son site, interpeller sa classe ou son professeur sur le sujet en proposant une séance de SVT sur le thème du don d'organes, ou encore afficher et commenter son choix sur sa page facebook. Le dispositif est complété, peu après, par la mise en place d'une plateforme Facebook. Elle constitue, en principe, un excellent outil de communication puisqu'elle permet de multiplier à l'infini, sans grand travail éditorial, les témoignages de ceux qui ont franchi le pas, témoignages qui constitueraient, en principe, autant de modèles. Idéalement, elle serait un lieu d'expression où les doutes peuvent se dire et être écoutés. Enfin, cette plateforme devrait faciliter la diffusion virale des informations, puisque tous les membres convaincus relayeraient et discuteraient l'information proposée par l'AB sur leur propre page facebook.

Toutefois, une analyse de la dynamique des échanges sur 18 mois (avril 2011 à octobre 2012) montre que le dialogue ne s’instaure pas. En effet, initiée et modérée par l’institution, la page s’est vite transformée en « caisse de résonance » des propos officiels. Les actions de sensibilisation de l’AB sont plébiscitées, dès leur annonce, par les amis qui relayent le message. A titre d’exemple, les vidéos humoristiques postées sur la page en juin 2012 suscitent plusieurs centaines de « j’aime » et sont relayées sur autant de pages personnelles. De même, ce sont les posts institutionnels qui occasionnent le plus de commentaires – quelques dizaines – ceux-ci exprimant le plus souvent une adhésion inconditionnelle à la cause du don. La plupart des posts extérieurs à l’institution suscitent au mieux un ou deux commentaires. Il peut toutefois arriver que des paroles plus critiques se glissent dans les flux des nombreux commentaires positifs et enthousiastes. Comment sont-elles gérées ?

Premier exemple : le 22 juin 2012, Anne-Marie¹⁸ exprime son opposition au don, car son fils a été prélevé sans que la famille ne soit consultée et que « le corps n’avait pas été préparé pour que nous puissions lui faire nos adieux ». Elle raconte les difficultés rencontrées pour inscrire ses enfants sur le registre des refus. Les commentaires qui suivent ne sont guère reliés au contenu de la critique de Anne-Marie. Seule l’AB tentera maladroitement de lui répondre. Deuxième exemple, le 26 juin 2012, Jonathan adresse sept commentaires successifs en exposant le manque de considération dont l’institution fait preuve en regard à son statut de donneur vivant, ainsi que les difficultés qu’il rencontre pour en parler. Une trentaine de membres postent à leur tour un message, mais aucun ne répond à Jonathan. Ils se contentent d’exprimer tantôt leur reconnaissance par rapport au don que certains ont reçu tantôt leur choix de donner les organes.

Finalement, seules les « fausses croyances » représentent une matière à échange sur la plateforme. Il s’agit alors de corriger les confusions, par exemple entre don d’organes et don du corps à la science ou encore de convaincre un membre que la carte de donneur est insuffisante. Ainsi, cette plateforme incite à l’expression d’un soutien inconditionnel et

¹⁸ Les prénoms ont été modifiés.

presque euphorique à la cause du don, qui permet une appropriation collective du message de l'institution. Mais elle est loin d'être un lieu d'échange, une mise en acte concrète de la métaphore de la chaîne, car les questions, les doutes, les critiques, les ressentis individuels, ne sont pas « dialogués ». Ce n'est pas plus le lieu où les actions de l'AB peuvent être discutées.

Or, idéalement, nous l'avons évoqué, facebook aurait du permettre tout cela, en vertu de son interactivité, son dynamisme et son instantanéité. En fait, la plateforme facebook de l'AB situe les participants dans le registre de la sphère publique à infrastructure médiatique si nous considérons la schématisation établie par Coutant et Stenger (2010 : 13). Ainsi, loin d'être un espace réduit à « la bande de potes » ou un territoire où le moi s'expose, il s'agit d'une zone où l'individu adopte une position négociée (et non pas « narcissique ») et extimisée (plutôt qu'intimisée). Cette caractéristique du facebook institutionnel peut expliquer le peu d'interactions entre membres ainsi que l'omniprésence du *community manager*. Elle met aussi en lumière une forme d'autocensure de la part des usagers, qui ne livreront guère que des opinions qui sont en phase avec les normes implicites de la page. Les promesses du web 2.0 se heurtent ici à la mise en forme institutionnelle.

Conclusion

Ces exemples montrent combien l'AB peine à rencontrer les préoccupations des publics et plus encore à susciter de véritables échanges sur la question du don. Les messages diffusés sont marqués par l'autorité de l'institution et prennent souvent la forme de l'injonction. Ce phénomène est particulièrement frappant lorsqu'on considère les non-échanges sur la page facebook. Deux processus croisés peuvent l'expliquer : d'un côté, la mise en scène de l'objectivité institutionnelle et, de l'autre côté, la nécessité tacite pour l'internaute de présenter la meilleure image de soi-même dans une sphère publique à infrastructure médiatique¹⁹. En ce sens, l'acceptation ne peut être qu'inconditionnelle.

¹⁹ Les réseaux sociaux ont été étudiés selon une fructueuse perspective goffmanienne, voir par exemple Perea (2010).

Pourtant, dans d'autres contextes, plus privés, celui des *focus groups* par exemple, des paroles plus « libres » s'expriment, discutant et mettant en perspective la mort encéphalique, la greffe, le système de la transplantation et le don. Y a-t-il une place pour ces paroles dans l'espace public virtuel ? Il faut aller chercher sur les fora où l'institution est moins présente²⁰ ou sur les blogs personnels « santé-maladie ». En ce qui concerne ces derniers, Legros (2009) montre que loin d'être des productions où l'individu s'exhibe, il s'agit plutôt de « blogs pour autrui », qui témoignent et partagent des fragments d'histoire de vie (*Ibid.*) De même, des fora, comme par exemple « greffe et don d'organes » sur le site Doctissimo, sont parcourus par cette parole « plus libre » : beaucoup de sujets abordés par des anonymes y sont commentés par une petite communauté virtuelle d'habités, souvent directement concernés par la greffe. L'internaute est ici confronté au vécu intime des personnes, à leurs histoires de vie, à leurs doutes, leurs craintes, leurs hésitations, leurs questionnements par rapport à la greffe. Les profils des intervenants sont très divers : personne en attente de greffe, personne désireuse de diriger un don vers un proche, opposants au don d'organes, greffé, parents de donneurs... L'engagement dans ce cas est redéfini, loin de sa réduction au « oui-dit » : il s'agit d'un partage d'informations ou de tranches de vie, de l'expression de ressentis, de soutien psychologique.

Ces fora sont souvent discrédités par les experts, au prétexte que les propos ne sont pas vraiment modérés, et ni scientifiquement ni juridiquement validés. A rebours, il ne s'agit pas de les présenter comme un lieu idéal. Ainsi par exemple, de violents affrontements verbaux peuvent littéralement « casser » un intervenant ; de plus des connaissances hésitantes y circulent effectivement, voire même des hérésies médicales. Cependant, force est de constater, que loin du prosélytisme affiché sur facebook, la greffe et le don y sont mis en sens de manière vivante et diversifiée et qu'au vu du nombre de participants, une partie du public internaute se sent effectivement interpellé.

²⁰ Toutefois un ou plusieurs membres porte la parole de l'institution sur ces fora, ce qui fait partie du plan de communication de l'AB.

Bibliographie

BERNARD, Françoise, JOULE, Robert-Vincent, « Lien, sens et action : vers une communication "engageante" », *Communication & Organisation*, n° 24, 2004, p. 347-362.

CAMPION-VINCENT, Véronique, *La légende des vols d'organes*, Paris, Les belles lettres, 1997.

CARDON, Dominique, *La démocratie Internet. Promesses et limites*, Paris, Seuil, 2010.

SASPORTES Marilyne et CARVAIS, Robert (Éds.), *La greffe humaine. (In) Certitudes éthiques : du don de soi à la tolérance de l'autre. Dialogue pluridisciplinaire sur la greffe, le don et la société.* Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

CHAVOT, Philippe, MASSERAN, Anne et FELT, Ulrike, "Une crise entre savoirs et confiance", in COLLANGE, Jean-François (Dir.), *Éthique et Transplantation d'organes*, Paris, Éditions Ellipses, 2000, pp. 23-38.

COUTANT, Alexandre, STENGER, Thomas, « Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques », *Les enjeux de l'information et de la communication*, 1, 2010, pp. 45-64.

JOULE, Robert-Vincent, BERNARD Françoise, « La communication en matière de don d'organes : de la persuasion à l'engagement par les actes », in SASPORTES Marilyne et CARVAIS, Robert (Eds.), *La greffe humaine. (In) Certitudes éthiques : du don de soi à la tolérance de l'autre. Dialogue pluridisciplinaire sur la greffe, le don et la société.* Paris, Presses Universitaires de France, 2000, pp. 487-497.

LEGROS, Michel, « Étude exploratoire sur les blogs personnels santé et maladie », *Santé publique*, 21, 2009, pp. 41-51.

MARCHIOLI, Audrey, COURBET, Didier, « Communication de santé publique et prévention du sida. Une expérimentation sur l'influence de mini-actes *via* Internet », *Hermès*, 58, 2010, pp. 169-174.

PEREA, François, « L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique », *Les enjeux de l'information et de la communication*, 1, 2010, pp. 144-159.

Les PPSMJ sont ils acteurs de leur violence ? Représentation des professionnels investis dans leur prise en charge.

*Charlotte Joly
Doctorante, Université de Bourgogne, SPMS*

*Brigitte Minondo-Kaghad,
Maitre de conférences, Université de Bourgogne, SPMS*

*Marie Françoise Lacassagne,
Professeur, Université de Bourgogne, SPMS*

Introduction¹

Acteur, auteur et spectateur. Les différents dictionnaires s'accordent à définir l'auteur comme celui qui est le créateur de l'action (pense), l'acteur celui qui réalise physiquement l'action (agit) et le spectateur comme celui qui est placé face à l'action (regarde). Mettre ensemble ces termes revient à convoquer une métaphore théâtrale : l'auteur produit la pièce, l'acteur la joue et le spectateur la regarde.

Pour étudier le problème de la récidive, nous avons considéré plusieurs niveaux d'emboîtement, à l'image d'un entonnoir. Le niveau le plus haut serait représenté par les professionnels, les PPSMJ et la société (cette dernière en tant que spectateur). Le niveau intermédiaire serait centré sur les relations entre les professionnels et les PPSMJ, dépendant des scènes sociales dans lesquelles chacun d'entre eux, jouent un rôle pré-déterminé. Il structure des relations qui se retrouvent dans les représentations sociales (Moscovici, 1976) des personnes chargées de la prise Enfn, le niveau inférieur serait langagier et centré sur l'analyse du discours.

¹ Nous adressons nos remerciements à Ahmed Jébrane, maitre de conférences à l'Université de Bourgogne et aux professionnels en charge des PPSMJ.

L'analyse des relations sociales se centre sur l'individu dans son positionnement par rapport aux autres. Si nous souhaitons appréhender l'interaction « professionnels - PPSMJ » selon ce cadre d'analyse, nous pouvons nous demander de quelles natures sont leurs relations et plus particulièrement nous attacher au rôle occupé par chacun dans la scène sociale qui les lie, à savoir : Comment les professionnels perçoivent-ils les PPSMJ ? Les considèrent-ils comme acteurs ou auteurs de leurs comportements ? Centrent-ils leur discours sur l'action ou sur la réflexion? Nous tenterons de répondre à ces questions par l'analyse du discours considérant non plus la scène sociale mais la proposition définie par Ghiglione (1998) comme une unité de découpage qui tout en respectant la surface textuelle, permet la mise en scène langagière d'un univers minimal.

En effet, comme le souligne une étude de Rosenberg et Wolsfeld (1977) l'explication d'un comportement peut refléter l'attitude du sujet à l'égard de la personne impliquée dans le comportement. Ainsi, avoir des connaissances sur la façon dont les professionnels se représentent les PPSMJ permettra de comprendre leur attitude et à plus long terme peut être, de proposer des pistes de réflexion.

Contexte

Début 2012, le système judiciaire français comptait 240 000 personnes placées sous main de justice (PPSMJ). La société est alors considérée comme spectateur de ces personnes et des moyens mis en œuvre par les professionnels afin d'éviter la récidive. Pour ce faire, ces personnes sont suivies par plusieurs services au sein de l'administration pénitentiaire, qui assurent de manière distincte leur prise en charge. La présente étude s'est intéressée à quatre départements concernés plus particulièrement par le suivi des PPSMJ, dans leur rôle spécifique : la police, le service psychiatrique et plus précisément les psychiatres, le Service Pénitentiaire d'Insertion et de Probation (SPIP) et la Société Dijonnaise d'Assistance par le Travail (SDAT). Les officiers de police sont les garants des libertés et de la défense des institutions de la République et ils assurent le maintien de l'ordre public ainsi que la protection des personnes et des biens. Les psychiatres

préviennent et diagnostiquent les pathologies. Ils réalisent les soins, organisent la prise en charge médicale d'urgence et mettent en place le recueil et le traitement des informations médicales. Le SPIP favorise l'accès au droit et aux dispositifs d'insertion de droit commun des PPSMJ, tandis que la SDAT optimise la prise en charge sociale des personnes ou familles sans domicile fixe ou confrontées à d'importantes difficultés sociales.

Les communications entre les professionnels et les PPSMJ

La situation de communication (Brown & Fraser, 1979) est dépendante du contexte dans lequel elle est établie. En ce sens, elle est composée de différents éléments : le cadre, le but, les participants et les relations qu'ils entretiennent entre eux. La situation est définie par des règles plus ou moins implicites que les individus respectent ou pas au risque de rompre cette scène.

Ainsi, dans la scène « arrestation », on imagine un représentant de l'ordre (P1) et une personne venant de commettre un acte délictueux (P2). La communication peut se dérouler sur le lieu de l'arrestation ou dans les locaux de police et le but pour P1 est de neutraliser P2. Ainsi dans cette situation, ce sont les actions qui sont mises en avant : P1 qui « arrête » et P2 qui « commet une infraction ». Les policiers sont amenés, par la scène, à considérer la PPSMJ comme auteur voire acteur de son acte mais se voient aussi comme auteur de l'arrestation. On peut donc imaginer que si P1 doit parler de P2 lors de l'entretien, il se focalisera sur l'action, attribuant ou non un statut d'acteur à la PPSMJ.

Les psychiatres eux, sont dans une relation personne soignante (P1) et patient (P2) et le plus souvent dans la scène sociale « consultation psychiatrique ». Tous les PPSMJ ne peuvent être considérés comme auteurs de la visite qu'ils effectuent ; une bonne partie des PPSMJ étant des acteurs contraints, elles se retrouvent face au psychiatre qui doit leur proposer un suivi et donner le papier justificatif qui confirme leur venue. Les deux protagonistes sont en fait contraints dans la scène qui les met en relation. Le travail des psychiatres serait de rendre la PPSMJ spectateur de ses actes délinquants et acteur de la démarche de soins, mais l'obligation de suivi freine la possibilité de ce contrat. On peut

donc poser l'hypothèse que les psychiatres vont retenir de cette scène le papier qu'ils doivent fournir au PPSMJ et non les soins qu'ils doivent fournir et donc centrer, eux aussi, leurs discours sur l'action.

En opposition, pour les CPIP (Conseillers Pénitentiaires d'Insertion et de Probation) et les travailleurs sociaux de la SDAT, le délit est posé comme dépassé. Ils sont dans une relation de personnes qui aident à la réinsertion (P1) avec la PPSMJ (P2), et dans la scène sociale « réinsertion ». Ainsi, on peut imaginer que ces personnes vont rendre les PPSMJ auteurs de leurs actions à venir en leur faisant prendre conscience qu'elles sont responsables de leurs actes et de leur suivi. L'identité sociale défavorable de PPSMJ sera minimisée dès que cela sera possible par les CPIP et les travailleurs sociaux dans le but de positionner la PPSMJ comme personne en réinsertion. On peut donc penser que les CPIP et les travailleurs sociaux pourraient être d'avantage centrés sur la réflexion (par la prise de conscience) que sur l'action dans leur relation avec la PPSMJ.

Le discours

Le langage est un moyen privilégié d'accéder à la représentation que le locuteur exprime malgré lui, même s'il essaie de masquer le contenu dans un souci de désirabilité sociale. Sa représentation est révélée par la mise en scène discursive qu'il met en place et peut être mise au jour par le biais de différents indicateurs langagiers.

C'est pourquoi nous envisageons de réaliser une analyse propositionnelle du discours permettant, par l'étude de certains indicateurs langagiers, de définir d'une part quelle représentation les professionnels se font des PPSMJ et d'autres part les rôles qu'ils leur attribuent.

Un premier indicateur peut être retenu, à savoir les verbes utilisés pour décrire l'action ou l'état des PPSMJ. Ghiglione, Matalon & Bacri (1985) ont réparti les verbes en trois méta-catégories : les statifs qui révèlent un état ou une possession, les factifs qui transcrivent une action et les déclaratifs qui renvoient à la déclaration d'un état, d'une possession ou d'une action. Semin et Fielder (1988), dans leur analyse des verbes posent

différents niveaux d'abstraction. Pour eux, les verbes d'état tels que les statifs (être) sont durables et n'ont pas de début et de fin clair, ce qui n'est pas le cas du verbe « avoir ». Ainsi, nous avons choisi d'ajouter la catégorie « avoir ». Dire de quelqu'un « il est violent » ne traduit pas la même pensée que dire que « quelqu'un a un comportement violent ». Dans le premier cas, le verbe « être » qualifie l'état de l'individu comme « violent », c'est un état permanent puisque c'est un attribut, une qualité de la personne. Dans le second cas, le verbe « avoir » renvoie à un état ponctuel de la personne « (à ce moment là), il a un comportement violent ».

En ce qui concerne l'action de l'individu elle peut être appréhendée à travers la notion de factifs, « il fait son suivi » et la réflexion à travers la notion de déclaratifs « il pense à son suivi ».

Cette notion d'action va pouvoir être affinée à travers un deuxième indicateur, à savoir la position actancielle des protagonistes qui permet de renseigner sur une dimension structurelle de la représentation (Castel & Lacassagne, 1995).

Ce concept d'actancité propre à l'analyse langagière renvoie à l'idée que dans une phrase, le référent humain n'est pas placé comme sujet (c'est-à-dire comme contrôlant l'action), ou comme complément du verbe (c'est-à-dire comme subissant l'action) au hasard, mais en fonction de la représentation sociale que le locuteur a du référent. Dire « la police arrête les personnes délinquantes » ou « les personnes délinquantes sont arrêtées par la police » ne traduit pas la même structuration des référents humains par le locuteur. Dans le premier cas ce dernier se place en spectateur d'une action en faisant de la police un réel acteur (police positionnée en sujet du verbe) contrairement au second cas où il affaiblit le rôle d'acteur de la police (police positionnée en complément du verbe).

Méthode

Echantillon

Une liste de quinze PPSMJ a été établie par le SPIP, tous de sexe masculin. Pour le SPIP et la SDAT, les personnes en charge de ces PPSMJ ont été sollicitées pour réaliser

l'étude ; pour le SPIP, 3 femmes et 4 hommes, pour la SDAT les médecins et les policiers, tous sont des hommes. Un professionnel peut avoir à sa charge plusieurs des quinze PPSMJ, ainsi, l'échantillon recueilli est de quinze entretiens de conseillers du SPIP, treize entretiens de conseillers de la SDAT, quatorze entretiens de policiers et cinq entretiens de médecins. Les personnels ayant participé étaient tous volontaires et étaient impliqués dans la démarche de recherche.

Méthode de recueil du discours

La méthode choisie consiste à faire émerger les représentations que se font les différents acteurs des cas étudiés. Pour que les différents protagonistes puissent exprimer leur point de vue selon une approche écologique, la méthode de recueil choisie a été l'entretien semi directif enregistré. Chaque participant était engagé dans un entretien d'une heure environ.

Une première question ouverte était posée : "Qu'est-ce qui vous vient spontanément à l'esprit au sujet de Mr X ?", suivie d'une série de questions essentiellement basées sur les relations de Mr X avec l'interviewé ou les membres de son entourage. Les deux dernières questions traitaient de la relation avec les différents services afin de recueillir la représentation des partenariats.

Méthode d'analyse des discours recueillis

Les entretiens retranscrits ont fait l'objet d'un découpage en propositions grammaticales sélectionnées à partir du référent noyau PPSMJ. Ces derniers constituant « les termes autour desquels s'ordonnent les relations langagières » (Ghiglione & Blanchet, 1991 p 48). Deux indicateurs langagiers ont été considérés à partir de ces propositions à savoir les verbes et les positions actanciennes des référents noyaux (sujet ou complément du verbe).

Dans un premier temps, nous avons relevé dans le discours les propositions dans lesquelles apparaissait le référent noyau « PPSMJ » (c'est-à-dire tous ses équivalents

paradigmatiques : noms, pronoms etc ... la désignant). Lors d'un second dépouillement, nous avons repéré la nature des verbes se rapportant au référent noyau puis nous les avons classés selon les quatre possibilités : factifs, statifs (être et avoir), et déclaratifs. Enfin, nous avons comptabilisé, lors d'un troisième dépouillement, le nombre de fois où ce référent apparaissait en position d'actant ou d'acté.

Etant entendu que les corpus recueillis sont de taille différente, nous avons vérifié si les indicateurs produits variaient suivant une loi normale pour envisager une procédure paramétrique. Après avoir utilisé le test de Shapiro-Wilk, nous avons adopté une ANOVA non paramétrique de Kruskal Wallis basée sur les rangs lorsque nous avons plusieurs groupes de comparaison et le Test U de Mann-Whitney basé sur les rangs lorsque nous avons seulement deux groupes indépendants.

Présentation des résultats

D'un point de vue général, le nombre moyen de propositions dans le texte est de 354. Le nombre de propositions moyen ayant le référent noyau PPSMJ est de 287 et varie selon les institutions, les indicateurs ont donc été rapportés, pour chaque sujet, au nombre de propositions.

L'utilisation des verbes

	CPIP	Travailleurs sociaux de la SDAT	Policiers	Médecins (psychiatres)
« Etre »	0,37	0,33	0,35	0,32
« Avoir »	0,22	0,19	0,12	0,23
Factifs	0,24	0,36	0,41	0,35
Déclaratifs	0,17	0,12	0,12	0,10

Tableau 1 : proportion de chaque type de verbes selon les professionnels considérés

Dans l'utilisation des verbes, seuls les résultats pour les verbes factifs sont significatifs ($y = 10.84$, $p = .01$). Les verbes être ($y = 1.5$, $p = .68$), avoir ($y = 7.47$, $p = .05$) et les déclaratifs ($y = 3.73$, $p = .29$) ne donnent pas de résultats significatifs (tout au plus tendanciels). Nous avons alors effectué des analyses de contraste afin de comparer plus spécifiquement l'utilisation des verbes pour chaque institution.

Pour les *verbes factifs* le SPIP est le seul service à différer significativement avec d'une part la police ($p = .00$) et d'autre part la SDAT ($p = .02$). En d'autres termes, deux éléments sont saillants : une utilisation faible de la part des CPIP (24%) qui contraste avec une utilisation plus importante de la part des policiers (41%) et de la SDAT (36%), les médecins ne se distinguant significativement d'aucun des autres groupes.

Pour les *verbes statifs (être)*, aucune différence n'est significative.

Pour le *verbe avoir*, l'analyse de contraste donne des effets significatifs pour la police contre les trois institutions ($p = .00$). Autrement dit, il y a une utilisation moins importante du verbe « avoir » de la part des services de police pour parler des PPSMJ. Ils sont les seuls à se différencier dans l'analyse de contraste avec une proportion de 12% contre 20% pour les trois autres institutions.

Pour les *verbes déclaratifs* aucune différence significative n'est constatée. Après calcul, même le SPIP qui semble utiliser plus de verbes déclaratifs ne diffère pas significativement des autres institutions.

En conclusion, comparativement aux autres institutions, la police se démarque en privant la PPSMJ de possession (avoir) et en lui attribuant comme la SDAT un potentiel d'action important. Le SPIP pour sa part « évacue » l'action.

Les premiers résultats vont pour la police dans le sens attendu dans la mesure où ils sont d'avantage centrés sur l'action. Les résultats concernant le SPIP, qui, contrairement aux attentes ne se comporte pas comme la SDAT, vont dans le sens des attentes en ce qui concerne le faible nombre de factifs, mais ne permettent pas d'entériner une centration sur la réflexion.

L'actancité

Actancité selon les professionnels	CPIP	Travailleurs sociaux de la SDAT	Police	Médecins (psychiatres)
Sujet	0,67	0,71	0,54	0,66
Complément	0,33	0,29	0,46	0,34

Tableau 2 : utilisation du référent noyau PPSMJ comme sujet ou complément selon les professionnels considérés

Comme on peut le lire dans les graphiques 1 et 2, il y a une différence significative pour l'utilisation de sujets et de compléments.

L'analyse de contraste révèle une différence significative de la police dans l'utilisation du référent noyau sujet contre les 3 institutions ($p = .00$), contre le SPIP ($p = .00$), contre la SDAT ($p = .00$) et contre les médecins ($p = .04$).

Les trois autres comparaisons des institutions ne sont pas significatives.

En conclusion, au niveau du taux d'actancité, comme nous nous y attendions, nous avons observé un effet entre la police versus la SDAT, le SPIP et les médecins. Les agents de police utilisent moins de référents noyaux sujets à propos de la PPSMJ que les autres institutions. Ces résultats vont dans le sens attendu et précisent le résultat précédent. La police envisage la relation aux PPSMJ comme centrée sur l'action, et dans cette action, contrairement aux trois autres institutions, elle positionne la PPSMJ moins souvent en position de sujet. Tout se passe comme si la police privait la PPSMJ de son rôle d'acteur.

Discussion

De par les scènes sociales dans lesquelles les PPSMJ et les différents professionnels sont impliqués, nous avons posé des hypothèses quant à la différence de gamme de rôle attribué : les policiers et les médecins vont privilégier l'action, tandis que les CPIP et les travailleurs sociaux de la SDAT vont être centrés sur la réflexion.

En ce qui concerne les professionnels de la police, ce qui ressort de cette analyse discursive, c'est la centration sur l'action qui peut être validée à travers l'utilisation supérieure aux autres institutions des verbes factifs. Cette centration se caractérisant par des positions précises dans la relation via la position actancielle.

Le condamné est vu par le champ répressif comme subissant davantage l'action (complément de ...) que par les autres intervenants. En référence à la scène de l'interpellation, tout se passe comme si la police retenait de son interaction avec le sujet multirécidiviste la position qui est la plus favorable à son identité sociale (Tajfel, 1974). Inséré dans la réalité telle qu'elle se présente (Ghiglione, 1988) et impliqué dans l'action, les policiers se positionnent comme dominants face au PPSMJ qu'ils placent en dominé. Dans cette partition emprisonnaire (Castel & Lacassagne, 2011), la police se place en acteur, laissant en suspend l'idée que le criminel est plus acteur de son crime qu'auteur (Bessoles, 2006). La seule conception de la PPSMJ par la police est la privation de possession (avoir).

En ce qui concerne les professionnels chargés de la réinsertion, SPIP et SDAT se différencient dans l'utilisation des verbes. En effet, les CPIP emploient significativement moins de factifs que les autres professionnels. Nous pouvons en déduire que le contact privilégié des conseillers ne va pas jusqu'à les pousser à attribuer des déclarations aux PPSMJ. En ce sens, les CPIP, ne semblent pas faire de la PPSMJ un acteur, mais n'en font pas réellement un auteur. Les CPIP se distinguent des personnels de la SDAT qui, par ses actions d'aide concrète, sont amenés à rapporter davantage de faits. Plus ancrés que les CPIP dans le monde réel, les professionnels de la SDAT pour aider la PPSMJ à « vivre normalement » après sa sortie de prison, ne paraissent pas pouvoir éviter ce qu'elle fait, a fait, peut faire.

Les rôles attribués par les professionnels de la médecine ne sont pas clairement définis même s'ils rendent, comme le SPIP et la SDAT, les PPSMJ plus sujets que la police, l'utilisation des verbes ne nous permet pas de comprendre s'ils les considèrent comme acteur ou auteur.

Conclusion

Pour conclure, si l'analyste se place en spectateur du discours produit, il semble pouvoir repérer la position d'acteur dans les dires des professionnels en charge des PPSMJ. Comme l'analyse permet de le souligner, dans l'action, il existe deux positions complémentaires, l'acteur qui fait l'action et celui qui la subit, chacune d'elle pouvant être endossée soit par le locuteur soit par la personne dont il parle, le locuteur devient peut être ainsi auteur de l'action, et acteur dans l'action.

L'auteur, quant à lui, se place sur un continuum soit en étant quelque chose malgré lui « il est agressif », soit en possédant quelque chose « il a des excès de violence ». Les professionnels en charge des PPSMJ semblent, sur cette conception, peu discriminants si ce n'est que la police refuse la possession.

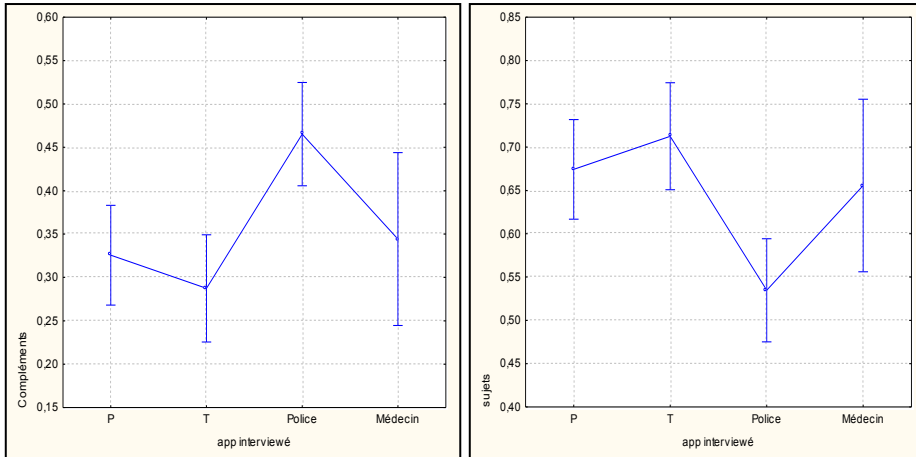
La notion de spectateur enfin est difficilement appréhendable dans le discours des professionnels, qui parlent des PPSMJ à la troisième personne du singulier, mais pourra être repérée dans les entretiens des PPSMJ quand elles se placeront en spectateur (observateur) de leur comportement. Lorsqu'elles aborderont la question de leur déviance, elles pourront l'expliquer par des facteurs intrinsèques et donc se considérer comme auteur ou par des facteurs extrinsèques et se considérer comme acteur (Jones et Nisbett, 1972).

Bibliographie

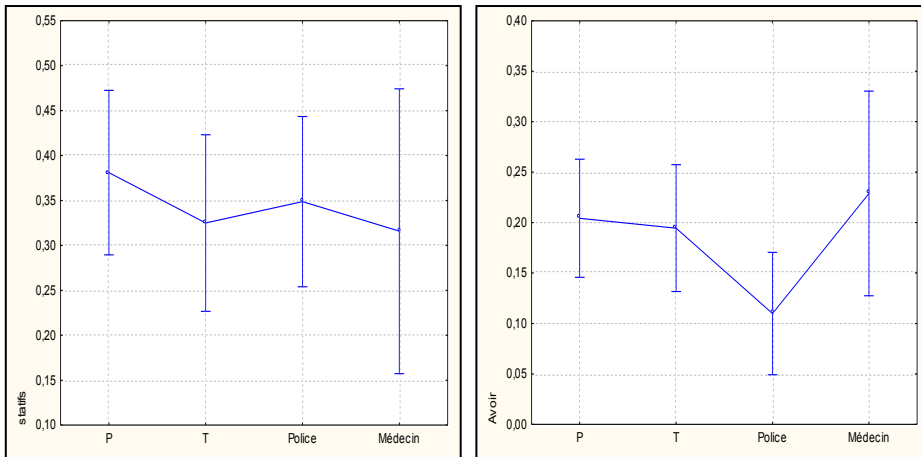
- BESSELES, P. (2006). Criminalité sexuelle et processus autocalmant. *L'évolution psychiatrique*, 71, pp. 619-629.
- BROWN, P., FRASER, C. (1979). Speech as a marker of situation. In R. K. Sherer et H. Giles (Eds.). *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.33-63.
- CASTEL, P., LACASSAGNE, M-F. (1995). Un indicateur psychosocial : la position syntaxique, *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 49, pp. 121-129.
- CASTEL, P., et LACASSAGNE, M.-F. (2011). Contrat de communication et partitions sociales. In P. Castel, E. Salès-Wuillemin & M.-F. Lacassagne. *Psychologie Sociale, Communication et Langage*. Paris : De Boeck, pp. 19-34
- GHIGLIONE, R, MATALON, B, BACRI, N. (1985). *Les direx analysés. L'analyse propositionnelle du discours*. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- GHIGLIONE, R, BLANCHET, A., (1991) (Eds.) *Analyse de contenu et contenus d'analyse* , Dunod, Paris, pp. 39-48.
- GHIGLIONE, R, (1998), *L'analyse automatique des contenus*, Dunod, Paris.
- GHIGLIONE R.,(1988). Enjeux et discours: le paradigme de la cohérence. *R.I.P.S.*, 3-4, pp. 365-388.
- JONES, E.E., NISBETT, R.E. (1972). The actor and the observer : Divergent perceptions of the causes of behavior. In E.E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attributions: Perceiving the Causes of Behavior* (pp. 79-94). Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- MOSCOVICI, S, (1976). *La psychanalyse. Son image et son public* (2ed). Paris: PUF.
- ROSENBERG, R, WOLSFELD, G. (1977). International conflict and the problem of attribution. *Journal of conflict resolution*, 21, pp. 75-103.
- SEMIN, G.R, & FIELDER, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons : social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (4), pp 558-568.
- TAJFEL, H, (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, 13(2), pp 65-93.

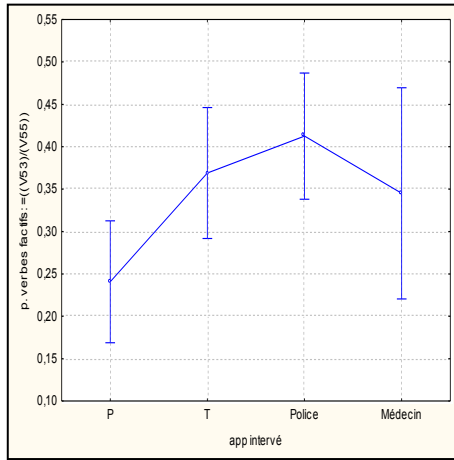
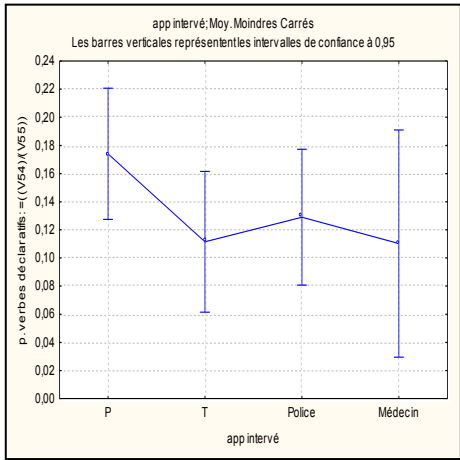
Annexes

L'actancité : sujet ou complément. Graphiques 1 et 2 : Comparaison entre les quatre institutions



L'utilisation des verbes. Graphiques 3,4,5 et 6 : Comparaison entre les quatre institutions





Psychologue clinicien de santé publique en Algérie

*Yamina Aboura - Nadji
Maitre de conférences, Université d'Oran (Algérie)*

Introduction

Cette profession a vu le jour en Algérie dans les années soixante dix, sans statut et sans profils de postes clairs. Les pionniers se sont trouvés pris en étau entre une formation qui ne les préparait pas à affronter le public, un public qui ne reconnaissait pas le type de soins prodigués et une équipe soignante qui ne se reconnaissait pas dans ce nouveau partenaire qu'elle intégrait ou rejetait selon des critères plus affectifs qu'objectifs.

Auxiliaire paramédical ? Apprenti sorcier, il a du trouver sa place sans aucune supervision, sans aucune possibilité de prendre du recul par rapport à sa pratique, à sa place dans l'équipe et surtout à son rôle dans la société.

Quelles sont les véritables causes de ces difficultés d'intégration : une formation mal adaptée ou insuffisante ? Un statut bancal qui n'a pas pu ou su clarifier son rôle pour lui-même et pour ses partenaires ? Une société qui n'était pas préparée à coopérer avec ce type de soignant ?

Contrairement à son homologue français, les statuts de la fonction publique lui ont toujours dénié son statut de cadre universitaire, et son rôle de « *concepteur de méthodes, de moyens et de techniques correspondant à la qualification issue de la formation qu'il a reçue.* »¹

¹ <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/psypublic.htm>

Le psychologue algérien n'a pas toujours les moyens d'exercer les prérogatives de son poste. *«Les psychologues cliniciens sont chargés sous l'autorité du responsable hiérarchique, d'exécuter les tâches [...]»*² Or ce responsable hiérarchique est toujours médecin.

Alors que le psychologue français : « est autonome dans sa façon de travailler. Il n'est en aucun cas subordonné à un médecin avec qui il travaille en collaboration. »³

Quel rôle donc pour ce psychologue ? Acteur par définition, auteur de fait, mais parfois confiné dans le rôle de simple spectateur dans une interaction qui se fait sans lui quand elle ne se fait pas à ses dépens.

La réponse à ces questions se fera à travers la description du parcours et des stratégies adoptées par un groupe de pionniers qui entre 1978 et 2000 a essayé de se trouver une place au sein des équipes de soins et de donner du sens à sa pratique.

Approche méthodologique

La participation à ce colloque a été pour nous l'occasion de systématiser un vécu, même si, lorsque l'auteur d'une réflexion en est aussi l'acteur principal, il lui est très difficile de s'inscrire dans une position épistémologique et encore moins dans une démarche méthodologique ; à moins d'opter pour une approche empirico-inductive impliquant un : *« mode de connaissance « en compréhension », une saisie, par l'intérieur et par empathie, du phénomène. Ce type de connaissance est lié à la nature propre des phénomènes humains. C'est parce que nous sommes Hommes et que nous partageons la même nature humaine avec nos semblables que nous pouvons saisir de l'intérieur et « subjectivement » leurs démarches et leurs actions. »*⁴

La démarche empirico-inductive implique que le chercheur va, à partir d'une question qu'il pose à un ensemble de phénomènes, fournir l'effort empirique de recueil, de catégorisation et d'organisation des données : qui va déboucher sur un effort d'induction

² JORA n°22/05/ 1991 Art.18

³ <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/psypublic.htm>

⁴ Mucchielli A., *Théorie systémique des communications*, Paris, Armand Colin, 1999, p 11-12.

c'est-à-dire une tentative de construction d'un schéma organisant la compréhension du fonctionnement global des phénomènes. Or le recueil de données se fait toujours en « *interprétation* », *c'est-à-dire en tenant compte constamment du sens que les différents acteurs donnent aux phénomènes.* »⁵ Dès lors comment coder après coup les données constituant une réalité, ou plutôt des réalités propres à chaque acteur « *et coexistantes en même temps, mais aussi vraies les unes que les autres.* » ?

Il est indéniable que nous étions logés à la même enseigne dans une « *réalité objective* » incontournable celle d'une formation inadaptée, d'un statut professionnel et social particuliers, mais chacun de nous avait en tant qu'acteur, trouvé à sa manière le moyen de survivre dans sa réalité propre construite à partir des conditions spécifiques au service dans lequel il était affecté et en fonction de sa singularité en tant que personne. Mucchielli avance que « Plutôt que d'envisager les individus dans leur subjectivité, quand on parle d'acteur, on suppose d'une part l'existence d'une scène sociale, et d'autre part l'importance de logique qui sous tendent l'action. »⁶

Scène socioprofessionnelle

Par scène socioprofessionnelle, nous entendons à la fois la formation, les spécificités culturelles, mais aussi le statut professionnel.

La formation

La réforme de 1971-72 a permis de passer de la licence de psychologie générale (Bac +3) à un cursus (Bac + 4) de deux années de tronc commun suivies de deux années de spécialité (psychologie du travail psychologie clinique et sciences de l'éducation) avec, pour la filière clinique, un programme entièrement calqué sur le programme français, l'enseignement étant dispensé à 80 % par des français.

⁵ Ibid. p.31-32-33

⁶ Ibid. p.31-32-33

L'absence d'ancrage culturel spécifique au pays dans les contenus des programmes d'enseignement a été l'un des écueils majeurs. A partir de 1980, avec l'arabisation des sciences sociales, les difficultés se sont démultipliées aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant, déchiré entre le français, l'arabe classique et l'arabe dialectal. B. Mimouni avance que : «Les préoccupations identitaires se faisaient plus exigeantes ce qui amenait un grand nombre d'étudiants [...] à être suspicieux vis-à-vis des enseignants « francophones » [...] La Spaltung entre l'arabe classique et l'arabe dialectal : tout ce qui touchait à ce dernier était violemment rejeté, suspecté d'hérésie contre « l'arabité », et même la religion[...]pour le clinicien, la langue maternelle véhicule les tendresses enfouies, les murmures de l'inconscient, la nostalgie des maternances inégalées. Le clinicien ne peut faire l'impasse sur cet espace organisateur du moi individuel et collectif.»⁷

Formation et culture

La première désillusion en début d'exercice, a été le décalage, entre ce que nous ont appris nos enseignants français ou francophiles, d'obédience psychanalytique, concernant la relation psychologue/sujet et la réalité du terrain. D'abord la sacro sainte neutralité bienveillante et le devoir de réserve, comment réagir quand une patiente vous fait quatre bisex bien appuyées ? Qu'une femme d'un certain âge, vous dit « benti », en s'adressant à vous ? Répondre violemment comme cette collègue : « vous n'êtes nullement ma mère et je ne suis pas votre fille. » ?

Hymes considère que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social »⁸
Quels sont ceux d'entre nous, qui ont tenu compte de ce relativisme culturel et avec quel impact sur l'orthodoxie de l'exercice de la profession ?

⁷ <http://www.p-s-f.com/psf/>

⁸ Hymes D. H., Vers la compétence de communication, Hatier-Crédif, Paris, 1984, p 34.

La place de la femme dans la profession

La femme psychologue n'a pour tout viatique que sa parole, quelques « images » ou dieu sait quel objet incongru mais non moins médiateur, or même cette parole lui est parfois déniée. Au cours d'une « expédition revendicatrice » à la direction de l'inspection du travail d'un groupe composé de six femmes toutes titulaires et d'un jeune stagiaire, l'une des femmes a pris la parole pour expliquer la situation. L'inspecteur du travail lui a dit : « taisez vous, laissez parler l'homme ». Au-delà de l'anecdote cet épisode se passe de commentaires.

Le statut

Jusque dans les années quatre vingt dix, pour les psychologues le seul acte de ressourcement était la visite à l'Institut national de santé publique, presque un pèlerinage, d'où nous revenions la tête pleine de projets revendicateurs. On nous disait: « il faut revendiquer des bureaux, du matériel, du temps pour la formation, c'est votre droit. » Or ce droit n'était mentionné nulle part donc, au lieu de nous atteler à créer notre propre statut avec nos propres droits, nous avons perdu beaucoup de temps et d'énergie à travers la création de plusieurs associations (avortées) pour défendre l'application de droits que nous n'avions pas.

Statut du psychologue clinicien algérien

Un bref aperçu du statut du psychologue de santé publique Algérien en comparaison avec celui de son homologue français et les causes de cette progression chaotique apparaitrons :

Décret n° 73-69 du 16 avril 1973 :

Article 1er – Les psychologues de santé publique exercent notamment les fonctions de psychologue clinicien, de thérapeute, de rééducateur ou de psychopédagogue dans les

services et établissements de santé publique, ainsi que ceux à caractère social ou éducatif [...] Ils peuvent être appelés à la formation des personnels de santé publique.⁹

Article 18 –Les psychologues cliniciens sont chargés sous l'autorité du responsable hiérarchique, d'exécuter les tâches suivantes : suit une énumération hétéroclite et sur-enchérisante de tâches (Guidances, conseils, accompagnement psychologique du malade grave etc.)¹⁰

Statut du psychologue clinicien français¹¹

Décret n° 91-129 du 31 janvier 1991 :

Art. 2. - Les psychologues [...] exercent les fonctions, conçoivent les méthodes et mettent en œuvre les moyens et techniques correspondant à la qualification issue de la formation qu'ils ont reçue [...] ils étudient et traitent, au travers d'une démarche professionnelle propre, les rapports réciproques entre la vie psychique et les comportements individuels et collectifs afin de promouvoir l'autonomie de la personnalité.

Ils contribuent à la détermination, à l'indication et à la réalisation d'actions préventives et curatives assurées par les établissements et collaborent à leurs projets thérapeutiques ou éducatifs tant sur le plan individuel qu'institutionnel.

Ils entreprennent, suscitent ou participent à tous travaux, recherches ou formations que nécessitent l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leur action.

[...] ils peuvent collaborer à des actions de formation [...] Le psychologue est un cadre supérieur (cadre A) autonome dans sa façon de travailler. Il n'est en aucun cas subordonné à un médecin avec qui il travaille en collaboration.

Décret du 31 janvier 1991 :

La première fonction du psychologue est clinique [...] Cette fonction concerne les 2/3 de son temps de travail. Le tiers restant est un temps investi dans la formation, l'information et

⁹ JORA n°34 du 27/04/1973

¹⁰ JORA n°22 du 15/05/ 1991

¹¹ <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/psypublic.htm>

la recherche du psychologue. [...]. Si ce temps F.I.R. est parfois mal accepté, il est nécessaire de le clarifier pour qu'il prenne sens.

Le lecteur aura fait de lui-même la différence entre le statut du psychologue clinicien français, à la fois acteur et auteur, en tout cas partie prenante et interlocuteur reconnu et le statut du psychologue algérien acteur au sens « applicatif » seulement et sous l'autorité d'un médecin.

Ce bricolage, nous y avons une part de responsabilité, au cours des commissions pour les projets de statut, c'était à qui énumérait le plus de tâches. Comme nous étions à statut égal, personne n'avait les prérogatives d'animer ou d'encadrer ces séances de travail. Tout était mis en vrac dans le rapport final, sans travail de synthèse. De graves conflits naissaient entre nous au cours de ces commissions, où nous avions l'illusion d'être enfin auteurs, d'une partition qui ne sera jamais jouée, ou bien acteurs alors que nous n'étions que les marionnettes dont la tutelle tirait les ficelles et que la pièce, de toute les manières, se jouait sans nous.

Mais le grand responsable reste la tutelle. Dans le statut du psychologue français il est dit clairement : « Le psychologue est un cadre supérieur (A) autonome dans sa façon de travailler. Il n'est en aucun cas subordonné à un médecin avec qui il travaille en collaboration ». ¹²En revanche, même les psychologues principaux algériens restent sous l'autorité du responsable hiérarchique, qui est médecin.

Néanmoins Michel Crozier avance que : « la rigidité des règles d'une organisation, l'existence des systèmes les plus bureaucratiques et les plus contraignants coexistent sans problème avec la liberté des acteurs qui développent, dans tout système, leurs propres stratégies. »¹³

Quelles stratégies avons nous développées pour échapper au carcan bureaucratique et à la stigmatisation professionnelle ?

¹² <http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/psypubli.htm>

¹³ Crozier M., Friedberg E., L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Paris, Seuil 1977 in Ollivier B., Les sciences de la communication : Théories et acquis, Paris, Armand Colin p. 97.

Logique d'acteurs

« Le concept de logique d'acteur suppose que tout acte, toute action de communication et tout comportement répondent à une logique de libre choix. »¹⁴ Quelle est la marge de liberté d'acteurs dont les actions sont entravées de quelque côté qu'ils se tournent ?

La formation continue : une quête d'identité professionnelle

Souvent la formation continue relève plus de la quête de l'identité professionnelle que d'une stratégie en vue de l'accomplissement d'un projet professionnel pertinent et dument réfléchi. Ceux qui entamaient une formation post-graduée parallèlement à l'exercice de leur profession rencontraient toutes sortes d'obstacles, aussi bien au niveau de l'université, qu'au niveau de leur tutelle, où préparer un Magister était considéré comme une formation personnelle qui n'ouvrait droit à aucune progression en termes de carrière. Quant à la formation initiée par la tutelle, ce que le ministère offrait d'une main, l'institution de rattachement le reprenait de l'autre. Ainsi par exemple, certains d'entre nous avaient suivi une formation de formateurs mais n'ont jamais eu l'occasion de former quiconque.

Des apprentis sorciers à défaut de professionnels compétents

La plupart des psychologues, de leurs employeurs et de leurs patients, étaient convaincus que la licence en psychologie clinique faisait d'eux des psychothérapeutes. D'où l'émergence, d'une génération d'apprentis sorciers qui, à l'épreuve du terrain, se retrouvent complètement démunis, surtout ceux qui ont été affectés dans des services de médecine. Et ils sont majoritaires.

Certains collègues, n'ont pas trouvés mieux pour s'intégrer dans les services, que de faire autre chose que ce pourquoi ils ont été formés et recrutés, ainsi cette collègue qui tenait le secrétariat de son « patron », telle autre qui prenait la tension artérielle des malades

¹⁴ Ollivier B., Les sciences de la communication : Théories et acquis, Paris, Armand Colin 2007, p. 97.

ou faisait des injections. Il y en a même qui ont tenu des services de consultation psychiatrique avec ordonnances à la clé pendant des décennies et, avec l'expérience, ils étaient là pour initier les étudiants en médecine à la pharmacologie spécifique à la psychiatrie. Cette spécialité étant un domaine très valorisé dans le milieu des psychologues, l'accent est mis, en cours de formation, sur la psychopathologie lourde. Même les stages sont effectués en majorité dans les services de psychiatrie, où se trouve justement l'encadrement adéquat : psychiatre et psychologue.

Capital humain et discours informel

Coupé de l'université officielle, le praticien se débat seul face aux difficultés rencontrées. Capital humain et discours informel ont fait que malgré tout il n'y a pas eu trop de casse ni du côté des psychologues ni de celui des patients. D'une part, certains de nos professeurs et de nos anciens camarades qui avaient gardé le pied à l'étrier nous ont été d'un grand secours et, d'autre part, une solidarité entre nous a fait que nous avons fait de la supervision et de l'analyse des pratiques sans le savoir. Nous nous sommes rencontrés régulièrement tous les mois de façon quasi clandestine. Les nouveaux pris en charge par les anciens, pour une co-construction du sens à partir de notre formation et d'une expérience bien ancrée dans notre culture.

Facteur humain ou séduction

Entre le psychologue fantasmé, celui qui sert « de faire valoir » au service, qui va résoudre tous les problèmes des patients, et ce jeune fraîchement sorti de l'université, il y a un monde, d'autant plus que personne ne connaît vraiment le profil du poste concerné. L'équipe soignante va l'intégrer ou le rejeter selon des critères plus affectifs que professionnels. Seuls ceux qui ont su mettre en avant le facteur humain, quand ce n'est pas la séduction, ont réussi à s'intégrer et à se pérenniser au sein des équipes. Les autres ont changé régulièrement de poste, quand ils n'ont pas abandonnés la partie, souvent dans la violence face à des situations conflictuelles inextricables.

Quand le psychologue est conscient d'une utilisation rationnelle et contrôlée de la relation humaine pour pouvoir travailler et avancer, en prenant du recul et en réfléchissant sur sa pratique, il n'y a pas de problèmes. Mais s'il plonge de plain pied sans aucune distanciation, il fera tout et n'importe quoi, du « social », de « l'humanitaire », mais pas de la psychologie.

A travers un « *mode de connaissance en compréhension* » et dans le cadre d'une démarche empirico-inductive, nous avons essayé dans ce qui précède de répondre à la problématique suivante : quelles sont les véritables causes des difficultés d'intégration du psychologue clinicien algérien : une formation mal adaptée ou insuffisante ? Un statut bancal qui n'a pas pu ou su clarifier son rôle pour lui-même et pour ses partenaires ? Une société qui n'était pas préparée à coopérer avec ce type de soignant ? La réponse à cette problématique s'est faite par induction à travers la description du parcours de ces pionniers qui ont survécu malgré les difficultés rencontrées.

Reste la question de savoir si ce praticien dans l'exercice de ses fonctions est auteur, acteur, spectateur ou spect-acteur ? C'est ce que nous allons essayer d'explicitier par déduction à partir des définitions des différentes notions citées et de notre propre expérience sur le terrain.

Le psychologue clinicien algérien est-il auteur, acteur, spectateur ou spect-acteur ?

Si la notion d'acteur renvoie « à une place et des rôles d'opérateur ou d'intervenant au sens participatif et applicatif du terme », le psychologue clinicien algérien est acteur, même s'il doit user de diplomatie pour mener à bien sa tâche face à deux fronts antagonistes (l'équipe médicale et l'équipe paramédicale) qui se liguent juste le temps de lui dénier sa place et son rôle.

Si le concept d'auteur témoigne davantage d'une posture à travers laquelle le sujet ou le groupe « se sentirait autorisé à... », il concernerait davantage cette génération de pionniers qui a tout fait pour survivre et continue à lutter en s'autorisant, sans jamais se sentir autorisée à la co-construction du sens.

D'autant que la révision du statut du psychologue n'est pas à l'ordre du jour et, si jamais elle l'est un jour, ceux que l'institution autorisera à le faire resteront dans la cacophonie habituelle, tant que la hiérarchisation des postes ne sera pas bien définie et tant que le psychologue ne sera pas considéré comme partie prenante. La décision finale reviendra à ceux qui ne sont nullement partie prenante. Nous en voulons pour preuve, le ballottage administratif des psychologues de santé publique d'un corps de métiers à l'autre, suivant les institutions.

Quand au concept de spectateur qui marquerait une passivité choisie ou contrainte au sein des processus et des dispositifs communicationnels, il semblerait qu'il soit le plus approprié pour qualifier la posture d'un certain nombre de nos collègues, du moins du point de vue de l'observateur non averti. Montaigne (Essais) définit le spectateur comme : « celui qui assiste à une action, par opposition à celui qui la fait », Or, le simple fait d'assister à l'action, marque une part de volonté donc annule la passivité.

C. Gueneau évoque l'émergence des nouveaux dispositifs interactifs pour justifier le bouleversement de la position du spectateur «au point de remettre en cause son existence même, et son remplacement par le mot spect-acteur ou carrément interacteur, car : « *La frontière de l'un à l'autre semble délimitée par une posture « nouvelle» liée à une forme de communication (ou de réception) interactive qui reste elle-même à définir.* »¹⁵

Le psychologue clinicien dans l'exercice de sa profession est toujours dans une posture de réception à la fois flottante et interactive, du fait même de son existence dans une institution, qu'il soit présent ici et maintenant ou pas. «*Ce n'est plus la rencontre fortuite qui fait de lui un spectateur mais le rendez-vous culturel programmé, la fréquentation ritualisée des lieux de représentation où il incarnera cette « personne de référence regardant un spectacle, observant ou contemplant une œuvre d'art. »* »¹⁶

Même confiné au rôle de spectateur par l'équipe soignante, le psychologue l'est en fait dans un cadre et un dispositif bien défini, où il sera malgré tout et tous cette « *personne*

¹⁵ <http://www.mediascreationrecherche.com/spectateur.pdf>

¹⁶ Ibid.

de référence » regardant un spectacle (celui de la vie) observant ou contemplant une œuvre d'art (la relation interhumaine).

C. Gueneau ajoute : « Cette définition peut en cacher une autre, celle d'un spectateur [...] entièrement soumis à une logique de destination de l'œuvre. »¹⁷ Par sa seule présence, le psychologue va induire des comportements adressés directement au psychologue fantasmé, que nous avons évoqué au début de ce travail : Leblanc évoque un « spectateur fictif. »¹⁸

D'un côté on condamne et on stigmatise sa prétendue passivité ; il est ouvertement considéré comme la cinquième roue de la charrette. De l'autre on ne cesse de s'adresser à lui comme celui qui a le pouvoir magique de lire dans les pensées : un « *acteur privilégié placé au centre des dispositifs, un destinataire sensible et participant qu'on cherche à séduire.* »¹⁹

Conclusion

Tout au long de cette réflexion, nous avons essayé de faire un cadrage aussi large que nous le permettait notre position inconfortable de témoin/observateur mais, du fait même de cette position, le problème de la pertinence de ce cadrage reste posé. Nous avons essayé de cerner des phénomènes comme la formation et le statut en tant que scène sociale, de décrire les logiques d'acteurs, sans toutefois nous sentir autorisés à nous arrêter sur « *l'articulation des jeux individuels* » et les « *intersubjectivités* » qui constituent les conditions de production de cette réalité à la fois psychique, sociale et politique, même si en filigrane nous en avons parfaitement conscience.

Tout ce que nous nous sentons autorisé à dire sans léser nos collègues, c'est qu'une réflexion globale reste à entreprendre, pour notamment réviser le statut de 1991, et redéfinir le rôle et la place de chacun, dans l'intérêt des patients et des psychologues. Car jusqu'à

¹⁷ <http://www.mediascreationrecherche.com/spectateur.pdf>

¹⁸ Leblanc G., « *Le téléspectateur* », *Scénarios du réel*, Tome 1, Paris, L'harmattan, coll. «Champs Visuels », 1997, p.22-31.

¹⁹ <http://www.mediascreationrecherche.com/spectateur.pdf>

présent, ni dans la formation, ni dans l'élaboration des statuts il n'y a eu cette cohérence qui nait de la cohésion des allées et venues entre le terrain et l'université, entre la tutelle et les différents acteurs praticiens et usagers, or « *ce qui est important dans la communication n'est pas le message échangé [...] mais la relation de circularité qui se noue entre les protagonistes engagés dans cette communication.* »²⁰

Quand à la « *confrontation-résolution* »²¹ et à la production de « *distinction* » et de « *conjonction* », aucune des parties, tutelle comprise n'y est préparée pour le moment. Ce sont des pratiques qui ne sont pas encore ancrées dans notre culture.

²⁰ Winkin Y., *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p. 240.

²¹ Mucchielli A., *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Paris, Armand Colin, 1998, pp. 38-40.

Bibliographie

CROIZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard, *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil 1977, 436 p

HYMES, DELL, HATHAWAY, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984, 219 p.

LEBLANC, Gérard, « *Le téléspectateur* », *Scénarios du réel*, Tome 1, Paris, L'harmattan, coll «Champs Visuels », 1997, 240 p.

MUCCHIELLI, Alex, *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Paris, Armand Colin, 1998, 174 p.

MUCCHIELLI, Alex, *Théorie systémique des communications*, Paris Armand Colin, 1999, 153 p.

OLLIVIER, Bruno, *Les sciences de la communication : Théories et acquis*, Paris, Armand Colin, 2007, 284 p.

WINKIN, Yves, *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, 384 p

JORA (Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire) n°34 du 27 avril 1973

JORA (Journal officiel de la république algérienne démocratique et populaire) n°22 du 15 mai 1991

Sites web

<http://www.afscet.asso.fr/dgcommtu.doc>, Donnadiou, (2003),

<http://www.mediascreationrecherche.com/spectateur.pdf>, Gueneau, C (2006)

<http://www.p-s-f.com/psf/>, Mimouni, B. (2003)

<http://geza.roheim.pagesperso-orange.fr/html/psypublic.htm>, Statut du psychologue français

Quelle(s) place(s) pour le soignant au sein du projet culturel ?

*Mylène Costes
Maître de Conférences, IUT 2 Grenoble, UPMF
Laboratoire GRESEC*

Prenant pour cadre le programme « Culture à l'hôpital ¹ » (1999), notre recherche vise à analyser comment le soignant devient acteur puis auteur du projet culturel. En quoi, la participation à un tel projet permet-elle de réinterroger, de bousculer les processus communicationnels et les pratiques professionnelles du personnel hospitalier en institution psychiatrique ?

Bien que l'implication du personnel dans ces projets culturels reste minoritaire on peut se demander quels en sont les bénéfices sur le plan individuel ? Partant du postulat selon lequel on assiste à un dépassement, voire même un détournement (De Certeau, 1980) de l'objectif initial lié à ce programme (démocratisation culturelle et amélioration des conditions d'hospitalisation), nous souhaitons rendre compte de la mobilisation faite du projet culturel et plus particulièrement du dispositif atelier comme un nouveau territoire, favorisant par ailleurs la (re)définition d'une identité professionnelle (Herreros, 2007) (Sainsaulieu, 1977) ; le projet est en ce sens l'objet d'un réinvestissement symbolique.

¹ Il s'agit d'un programme interministériel mené conjointement par le ministère de la Culture et de la Communication et celui de la Santé dont l'objectif est de permettre le développement d'une politique culturelle dans les établissements hospitaliers, par la mise en place de partenariats avec des structures culturelles locales. Le lancement officiel de ce programme s'est fait lors de la signature d'une convention nationale le 04 mai 1999.

Il convient également d'interroger les répercussions au niveau collectif de cette participation individuelle du soignant au projet culturel. Force est de constater que des tensions peuvent émerger au sein des équipes de soins quant-au personnel impliqué, voire même sur-impliqué dans ces projets. Comment cette implication est-elle perçue par la majorité de soignants qui reste spectateur de ces projets ?

Pour étayer notre démonstration, nous prendrons appui sur une recherche menée sur trois sites hospitaliers psychiatriques : le Vinatier, la Fondation Bon Sauveur d'Alby et le CHS de Montfavet de 2007 à 2009. Le corpus se compose de divers projets culturels et projets thérapeutiques ainsi que d'une trentaine d'entretiens semi directifs avec des membres du personnel hospitalier, participant ou non participant ainsi que des artistes intervenants au sein du programme « Culture à l'hôpital ²».

Il convient dès lors de distinguer le projet culturel du projet thérapeutique. Le premier s'inscrit dans le cadre de la convention « Culture à l'hôpital » et relève du choix de l'établissement hospitalier, il n'est pas mobilisé dans une démarche de soins. Les établissements choisissant de participer à ce programme se doivent de respecter l'obligation de mise en place d'un atelier de pratique artistique à l'attention des personnes hospitalisées, avec intervention d'un professionnel reconnu (dans le champ artistique). Le projet thérapeutique quant à lui se retrouve dans tout établissement, il s'agit du projet global de prise en charge élaboré pour chaque patient visant l'élaboration d'une stratégie pour le traitement médical. Il est généralement pensé par une équipe pluridisciplinaire et mobilise donc les différents acteurs de l'équipe médicale à contrario du projet culturel ou très peu sont impliqués.

Dans une première partie, nous inscrivant dans la lignée des travaux menés en anthropologie culturelle par Marie Christine Pouchelle et en sociologie des organisations par Gilles Herreros, nous questionnerons la place accordée au projet culturel par le personnel participant. En quoi le projet représente t-il pour le personnel l'opportunité

² Les personnes entretenues l'ont été sur la base du volontariat. Pour le personnel participant et les artistes les contacts ont été pris directement lors des ateliers initiés au cours du projet. Concernant les non participants, une sollicitation écrite a été lancée auprès de chaque salarié. Les échantillons sélectionnés sont représentatifs des différentes catégories professionnelles exerçant en établissement hospitalier.

d'investir un territoire autre au sein du cadre hospitalier ? Que modifie pour lui, dans le quotidien professionnel, le fait d'être acteur d'un projet dont la finalité première n'est pas thérapeutique ? Dans un deuxième temps, les résultats empiriques de notre recherche seront mobilisés pour éclairer le dépassement parfois opérant dans ces projets, à savoir un « glissement » du rôle du soignant qui, de simple acteur, devient auteur du projet culturel, rendant par la même la frontière entre projet culturel et projet thérapeutique de plus en plus floue.

Le soignant face au projet culturel : entre acteur et spectateur

Le projet culturel comme perturbateur de la ritualisation instituée

Nous allons voir comment le projet culturel bouscule le caractère ritualisé de l'institution hospitalière. Pour cela, nous pouvons prendre appui sur les travaux de Marie Christine Pouchelle. L'auteure a analysé les pratiques professionnelles en tant que formes de rites initiatiques au sein des hôpitaux spécialisés en actes chirurgicaux. Cette ritualisation (entendue comme celle que l'on peut trouver dans les sociétés traditionnelles) est également présente dans les hôpitaux psychiatriques, non pas tant dans les actes que dans le comportement des individus. « *Par ritualisation, j'entends le développement de comportements stéréotypés et répétitifs destinés à conjurer le malheur, à assurer le succès des procédures, à canaliser les affects, à cimenter la communauté des initiés et à la distinguer de la masse informe des profanes* » (Pouchelle, 2003 : 7).

Le projet culturel peut être considéré comme une réelle perturbation dans les processus établis et ritualisés qui norme le fonctionnement hospitalier. La ritualisation à l'œuvre dans les services de soins participe du conditionnement des rites d'interaction au sens goffmanien (1974). Les attitudes et comportements des acteurs répondent aux codes institués par le contexte de l'unité et de l'hospitalisation. Cette présence de rites participe de la difficile perméabilité des institutions hospitalières face au changement et donc au projet culturel, dans la mesure où il favorise un glissement des territoires.

Un territoire à investir de façon collective

Le projet culturel peut être un territoire à investir de façon collective. L'hôpital est constitué de plusieurs communautés qui entrent parfois en conflit. En premier lieu, nous pouvons retenir les communautés territoriales qui distinguent les services, puis les communautés professionnelles (médecins, infirmiers, aides-soignants, personnel administratif...) ainsi que les communautés affectives au sein même des services (Pouchelle, 2003). Les territoires respectifs des acteurs sont bien délimités dans le contexte du service ainsi qu'au sein des projets thérapeutiques. Par contre dans celui du projet culturel, ils sont bousculés, se croisent et parfois se confondent. Ici, nous entendons le territoire d'après la définition qu'en a donnée Marie-Christine Pouchelle : « *La notion de territoire recouvre des aspects complexes (cf Goffman 1973), mais, au sens éthologique, c'est un espace géographique propre à une personne ou un groupe, caractérisé par des limites, plus ou moins fixes, et par la qualité d'intrus appliquée à celui qui les franchit* » (Pouchelle, 2003 : 179).

Cette notion de territoire est à mettre en lien direct avec celle d'identité puisqu'elle participe fortement de sa mise en questionnement, phénomène par ailleurs récurrent au sein de l'univers hospitalier. Interrogeant la dynamique du projet culturel à l'œuvre dans l'hôpital, Gilles Herreros a mis en exergue l'importance de ce souci d'appartenance chez le personnel hospitalier (appartenance à un lieu, un service, une équipe, un statut). Pour autant cette quête identitaire se révèle souvent sources de frontières (Herreros, 2007). Dans ce climat de tensions, il s'avère que l'investissement dans le projet culturel est perçu par certains des acteurs (personnel) comme l'occasion d'investir un territoire autre. Il offre l'occasion de se dégager des clivages institutionnels.

Rappelons que le projet de service (dont est constitutif le projet thérapeutique) est générateur de « concurrences symboliques » (Basse, 2003). Patrick Basse parle du service comme d'un « espace d'identification » pour le personnel. Le sentiment d'appartenance étant plus lié à un service qu'à l'institution elle-même. Le projet de service a ce caractère de travail collectif (pensé à l'échelle de l'unité de soins) à l'instar du projet thérapeutique,

que n'a pas le projet culturel. Ce dernier n'est pas produit dans « l'espace privé » que peut représenter le service mais dans « l'espace public³ » à l'échelle de l'institution. Cette caractéristique rend possible l'effacement de cette répartition normée du territoire ; on assiste plutôt à un partage. Le projet culturel est un territoire nouveau à investir au sein de l'hôpital. Les lieux attribués pour la tenue des ateliers diffèrent d'un établissement à l'autre. Dans la majorité des cas, il s'agit d'un espace au sein de l'institution, dans un service. Face au manque de locaux, il arrive même que ce soit les salles réservées aux ateliers thérapeutiques qui soient mobilisées. Cela n'est pas sans poser certains problèmes. Le personnel insiste sur la nécessité du déroulement des ateliers à l'extérieur du service. On perçoit une volonté de s'éloigner des services de soins pour bien distinguer projet thérapeutique et projet culturel tout en inscrivant ce dernier dans une fonction artistique (au regard des participants). Ainsi les acteurs du projet cherchent à développer des partenariats extérieurs. Bien que la tendance soit à la généralisation de ce cas de figure, cette nécessité de « détachement » du service, invoqué par le personnel, n'est pas toujours comprise par les services économiques. Les deux groupes fonctionnent dans des logiques différentes d'où bien souvent un certain manque de compréhension et donc un premier niveau de tension entre acteurs du milieu soignant et acteurs administratifs.

À la Fondation Bon Sauveur d'Alby, le partenariat passé avec le musée Toulouse Lautrec a permis d'y organiser certaines séances. Le projet culturel ne se limite pas au cadre de l'hôpital psychiatrique. Opérateur de déplacements à l'intérieur de l'hôpital psychiatrique, il peut aussi être déplacé. La séparation physique entre les deux territoires (l'hôpital et le projet) participe d'une réduction de la distance hiérarchique qui existe dans les services entre soignants et soignés. On peut dès lors considérer le projet culturel comme un territoire neutre, à investir collectivement par les différentes parties en présence (patients, soignants, artistes).

³ Ces définitions : « espace privé » et « espace public » étant donné au regard de la conception des espaces par le personnel au sein de l'institution hospitalière.

Le projet culturel comme territoire symbolique pour le soignant

Le projet culturel, notamment par le biais du dispositif de l'atelier, représente un nouvel espace de reconnaissance identitaire pour le personnel. La théorie du processus identitaire relationnel développée dans les travaux de Renaud Sainsaulieu (1977) présente le travail comme le lieu au sein duquel se développent des expériences relationnelles qui peuvent être conduites par un désir de reconnaissance. Cette théorie nous permet de mieux saisir l'enjeu que peut avoir pour le personnel la participation en tant qu'acteur à un projet culturel. Sortis du contexte traditionnel des rapports de pouvoir avec leur chef de service, leurs collègues, l'implication dans le projet culturel peut être vécue comme une réussite, une reconnaissance professionnelle. Cette dernière est alors faite à titre personnel et non plus au nom de l'équipe.

Cette réalité, bien que rarement explicitée face aux collègues, tend à expliquer le phénomène selon lequel le personnel impliqué dans ces ateliers a du mal à déléguer, et lorsque c'est le cas, se sent parfois dépossédé. Ce constat pose d'ailleurs un dilemme, une antinomie observable dans le processus discursif du personnel. Nombreux sont ceux qui déplorent l'absence d'implication du reste de l'équipe dans le projet ou un certain manque de soutien, cependant peu d'entre eux apparaissent prêts à laisser leur place à un collègue. La présence de nouvelles personnes est parfois même considérée comme «dérangante». Le détachement peut être difficile pour le personnel participant car le projet symbolise un espace autre, différent du service, un espace dans lequel les rapports sont «redistribués» ; une reconnaissance personnelle et (ou) professionnelle y est rendue possible.

En effet, l'implication dans le projet culturel se révèle pour certains soignants comme l'occasion de se démarquer par rapport au reste de l'équipe et de s'impliquer différemment auprès des patients. Il existe des marques de « possession » vis-à-vis du projet culturel. Une certaine forme de « dépendance » au projet culturel se crée. Ils ont conscience que ce comportement n'est pas adéquat et qu'il est préférable d'avoir d'autres salariés qui se sentent impliqués dans le projet. Toutefois, un lien affectif s'établit souvent et le projet

culturel est évoqué par les soignants qui en sont porteurs au sein du service, comme leur « bébé » :

« C'est difficile de laisser la place aux autres. On a tellement été porteur de ce projet que c'est un peu notre bébé, même si l'on sait que ce n'est pas bien (...) C'est une bouée de sauvetage, ça donne un sens à mon travail. Le travail en psychiatrie c'est aussi là où l'on crée des liens avec l'extérieur, dans le plaisir si possible. Il est important d'introduire la culture pour les aider à aller mieux. Je me dis que le jour où ce ne sera plus possible moi j'arrête mon boulot. Je sais qu'il n'y aurait plus d'intérêt à faire ce boulot enfermé entre quatre murs, il n'y aurait plus de sens. »

(Entretien, infirmière-Hôpital de Montfavet).

Le soignant, de par sa participation au projet culturel, s'affirme en tant qu'individu au sein du groupe constitué par l'équipe soignante. Le projet culturel peut en ce sens faire l'objet d'une appropriation personnelle. Au regard du reste de l'équipe, il apparaît ainsi comme un territoire marqué, relatif à un ou deux individus. Ce constat participe de la limitation de l'implication du personnel, certains ne souhaitent pas être intrusifs au regard du travail mené par leurs collègues :

« Il y a aussi le pour et le contre. C'est-à-dire que c'est aussi fermé, moi je parle juste de l'atelier. C'est un soignant qui y va, c'est toujours le même et ça ne permet pas aux autres de pouvoir intervenir. C'est mon petit quoi, tu vois ? C'est une ouverture plus large, mais c'est aussi une fermeture par rapport à ça. [...] Je ne suis pas partie de ce projet donc personnellement ce serait comme de l'intrusion par rapport à la collègue qui mène cet atelier. J'ai l'impression que c'est son bébé et donc tu ne vas pas piquer le bébé de celle qui vient d'enfanter. Effectivement moi je me mets un frein.»

(Entretien infirmière-Fondation Bon Sauveur d'Alby).

De même, retenons que l'accueil des retours par l'équipe soignante est très mitigé et varie énormément d'un service à l'autre. Il y a le cas où le service est porteur du projet,

donc en demande d'informations et le cas opposé où le personnel fait preuve d'une grande réticence. Le personnel impliqué dans le projet est alors regardé suspicieusement, comme voulant échapper aux tâches soignantes incombant à la profession. « *Le projet n'est pas trop accepté, c'est plutôt : "Vous allez vous amuser pendant que d'autres travaillent". C'est délicat. Je me donne les moyens de le faire.* » (Entretien psychomotricienne- Hôpital de Montfavet). Enfin, il n'est pas rare que le projet culturel soit source de tensions au regard du projet de service. Des clivages se créent et les relations entre personnels peuvent devenir conflictuelles. Pour certains soignants, les projets culturels paraissent futiles, récréatifs, voire même dérangeants, ce qui complique la tâche des soignants engagés dans ces projets. Les mêmes difficultés ont d'ailleurs été relevées dans les actions culturelles menées en établissement pénitentiaire (Siganos, 2007).

Après s'être intéressé au positionnement adopté par le personnel au cours du projet culturel, il convient de s'interroger sur ce qu'il en est lorsque celui-ci en devient l'auteur.

Quand le soignant- acteur devient soignant-auteur

Le projet culturel devient production secondaire (De Certeau, 1990). Bien souvent il est objet de détournements et de diverses réappropriations par le personnel soignant. A la fois nouveau territoire d'identification, le projet, lorsqu'il est pensé en amont par le personnel lui-même se voit investi d'objectifs autres (soignants, financiers...) pourtant bien loin du cadre initial de la convention « Culture à l'hôpital ». Ainsi, d'objet « braconné », le projet culturel devient objet hybride lorsqu'il impulse lui-même l'émergence d'autres projets culturels.

Un détournement du projet : du culturel vers le thérapeutique

En 2006-2008, sur proposition de la DRH de l'hôpital du Vinatier, la FERME⁴ a lancé un appel à projet interne (« Eclat d'arts ») auprès du personnel soignant, dans le cadre

⁴ La FERME est le service culturel du centre hospitalier du Vinatier (Fondation pour l'étude et la recherche sur les mémoires et l'expression).

du programme « Culture à l'hôpital ». Ce dernier est une déclinaison de l'appel à projet régional⁵. Pourtant, en étudiant ce projet et en interrogeant ses acteurs majeurs, nous avons pu constater un « glissement » de fonction du personnel hospitalier participant.

Les cinq unités de soins (exclusivement des services ouverts) ayant répondu à cet appel avaient déjà préalablement mené des actions culturelles ou collaboré avec la FERME. Jusqu'alors unique opérateur des projets culturels, la FERME a pris un rôle d'ingénierie culturelle (coordination des projets, aide aux unités), permettant ainsi aux services de passer du statut de partenaire à celui d'acteur principal, gestionnaire du projet culturel. L'implication de l'équipe soignante dans le rapport de l'accès à la culture prend dès l'ores une dimension autre. Les compétences de l'équipe sont engagées dans la réussite et le développement du projet puisqu'ils en deviennent concepteurs. Du statut de spectateur, voire au mieux d'acteur du projet culturel, le personnel peut devenir concepteur de projet.

Mais comment interpréter la gestion d'un projet culturel par une équipe soignante ? Peut-on considérer ce cas comme un « dépassement de fonction » dans le sens positif du terme ? Sur ce point, on relève un certain rapprochement avec le projet thérapeutique. Cette situation nous interroge sur la nature de cet engagement pour les professionnels hospitaliers. Quelles sont leurs motivations ? Nous avons pu observer que le partenariat passé par certains services avec la FERME avait parfois pour objectif, pour le personnel en question de mener à bien des projets thérapeutiques n'ayant pu être développés au sein du service. Par ailleurs, nous avons relevé certaines incohérences dans les appels à projet rédigés par les services de soins. La définition des rôles n'est pas des plus explicites et se pose parfois en opposition aux fondements du programme « Culture à l'hôpital ». Par exemple dans l'un

⁵ Au même titre que ce dernier, une série d'objectifs est établie en préambule, dont voici la liste :

« 1. Inciter les unités de soins à développer des partenariats avec des structures culturelles pour la mise en œuvre de projets artistiques favorisant l'expression des personnes malades et leur ouverture sur le monde social.

2. Favoriser les logiques de coopération entre les différentes structures culturelles, sanitaires et médico-sociales d'un même territoire afin de faciliter la cohérence de la trajectoire de la personne malade.

3. Créer les conditions d'une meilleure coopération entre professionnels et avec les usagers, grâce aux interventions et aux œuvres artistiques et culturelles, participant d'une prise en charge plus globale du patient. » (Document interne de la FERME du Vinatier, *Dossier de candidature « Culture et Hôpital », Appel à projet interne, 2006*).

des projets, sur la place tenue par les infirmières, il est dit : «*Le rôle thérapeutique leur incombe*». Or, l'appel à projet est ouvert à l'ensemble des domaines artistiques, néanmoins il est bien précisé que les ateliers d'art thérapie et les projets d'animation internes ne rentrent pas dans l'appel à projet. Alors, cet appel révèle-t-il une ambition thérapeutique affichée ou assiste-t-on à une confusion des termes employés ? Il semblerait que le qualificatif de « thérapeutique » soit mobilisé pour légitimer l'action culturelle auprès des soignants. Après lecture des diverses propositions de projets, cela semble indéniable. Certaines présentent les objectifs de l'équipe soignante comme « *justificatifs theorico-clinique* ». Autre exemple avec le Centre de Jour Jean XXIII : « *Nos objectifs sont toujours d'allier la prise en charge thérapeutique des patients par la libération de l'expression vocale de chacun et une meilleure insertion sociale dans le quartier en allant à la MJC de Laennec.* »

Malgré les quelques limites que nous venons d'évoquer, cette prise en charge conceptuelle des projets par le personnel est à même d'impulser de nouveaux projets hors cadre conventionnel.

Emergence de nouveaux projets à l'initiative du personnel soignant

L'exemple de l'organisation d'une exposition dans un hôpital de jour : le projet culturel mené à la Fondation Bon Sauveur d'Alby sur l'année 2007-2008 a donné lieu à une exposition dans les espaces d'accueil de l'institution. Dans la poursuite de cette démarche et afin de rendre visible tout ce qui avait pu être produit tout au long du projet « Culture à l'hôpital », une infirmière référent a pris l'initiative d'organiser une exposition temporaire au sein de son unité.

Pourriez-vous me raconter l'expérience de l'exposition que vous avez organisée à l'hôpital de jour A ?

« L'idée a germé parce qu'il y a eu l'exposition sur l'hôpital (projet culture à l'hôpital). L'idée m'est venue puisque nous avons choisi avec Corinne et Jürgen un certain nombre de dessins pour l'exposition de l'hôpital. Bien sûr il fallait sélectionner certains

dessins et nous avons essayé de mettre des dessins de tous les patients qui ont participé durant ces longs mois. Du coup, ça a été l'occasion pour nous de regarder tous les dessins des patients. Moi j'ai été impressionnée, je n'avais pas pris conscience de la quantité de dessins qui a été produite. Et puis tous, ils ont quelque chose à dire. C'est là que j'ai demandé aux patients s'ils aimeraient que l'on fasse quelque chose avec tout ça. Je leur ai dit que l'on exposerait tous les dessins, de tous les patients de A. Nous avons invité tous les gens de l'hôpital qui voudraient venir et leur famille. Bien sûr il a fallu que je demande des autorisations, j'en ai parlé à mon surveillant qui devait s'en occuper, voyant qu'il ne le faisait pas j'ai pris les choses en mains et je m'en suis occupée. On a mis beaucoup de temps, beaucoup de passion dans la préparation de cette exposition (...). Quelques personnes sont venues, de l'hôpital de jour B, ponctuellement quelques patients, mais il n'y a pas eu d'écho. Mais ça ne fait rien, car pour les patients, ceux qui sont venus sont venus et ça, c'est bien.» (Entretien infirmière-Fondation Bon Sauveur d'Alby).

A travers cet exemple, on peut voir que l'expérience qui a été menée est un effet direct du projet culturel. Il agit tel un véritable levier dans les propositions d'actions culturelles.

Vers des projets culturels hybrides ?

Le projet culturel amorce chez le personnel un processus réflexif et impulse un certain dynamisme au sein des unités déjà impliquées. À la Fondation Bon Sauveur d'Alby, le projet culturel a permis le développement d'un projet interservices mené en collaboration avec les ateliers de thérapies médiatisées. Il s'agit d'une proposition faite par le cadre d'un service à l'artiste et aux deux infirmiers du pôle des thérapies médiatisées. Cette collaboration étroite a permis la création d'un atelier Masques au sein du service Saint-Jean. Il s'agit de l'une des deux unités d'admission fermée de l'établissement.

Le projet culturel mené par l'artiste Jürgen Schilling s'intitule « *l'Étoffe des Songes* ». Dans ce cadre, l'artiste a « passé commande » auprès du pôle des thérapies médiatisées, pour la réalisation de masques, indispensable à la réalisation de l'œuvre. La mise en place de cet atelier au sein de l'unité a fait l'objet d'une inscription dans le projet de service et

donc dans le projet thérapeutique. Nous allons voir comment il a été influencé par le projet culturel. Nous nous demandons également si dans la mesure où la culture a été partie prenante dans sa conception on peut toujours parler d'un projet thérapeutique. Se pourrait-il que cette expérience représente une forme hybride de projet culturel ?

Inscrit dans la continuité du projet culturel, le projet « *Etoffe des Songes* » s'en inspire fortement. Pour reprendre les termes du cadre du service, « *l'atelier Masques est une espèce de tentacule du projet culturel* ». Il permet de répondre aux contraintes organisationnelles inhérentes plus spécifiquement aux services fermés. Dans l'unité Saint Jean, seulement deux patients pouvaient participer aux séances menées par l'artiste. La mise en place de ce projet a été pensée dans un objectif de participation plus conséquente des patients. L'intervenant n'est plus l'artiste mais l'infirmière responsable du pôle des thérapies médiatisées, ce qui donne au projet sa dimension thérapeutique. Le lieu n'est plus à l'extérieur, mais au sein même du service (dans la salle d'activités), ce qui limite considérablement les difficultés d'ordre organisationnel. La gestion interne du projet permet par là même de multiplier la tenue des séances, de l'ordre de deux heures une fois par semaine. L'inscription dans la continuité est plus importante que pour les deux patients participant au projet culturel (seulement deux séances par mois). Flirtant avec les limites du culturel et du thérapeutique, cette expérience est annonciatrice d'une nouvelle catégorie de projets où l'implication du personnel en tant qu'auteur favorise une adaptation des projets aux contraintes et objectifs professionnels, organisationnels mais risque encore de semer le trouble.

Ainsi, le projet culturel initial, nouveau territoire symbolique, objet de fortes appropriations personnelles, se voit détourné et réapproprié dans des logiques essentiellement soignantes faisant du personnel non plus un simple spectateur ou acteur mais un véritable protagoniste, auteur du projet. La frontière entre projet culturel et projet thérapeutique s'effaçant progressivement au fur et à mesure de l'implication des professionnels de santé. Il n'en reste pas moins certain que le projet culturel participe d'une dynamique et favorise, à posteriori, une implication plus directe du personnel soignant qui de simple acteur devient concepteur de projets.

Le passage d'un statut à l'autre semble alors relever du degré d'implication dans la conception du projet et son adéquation avec des préoccupations professionnelles. De ce constat, il reste en suspens la question du statut à proposer à l'ensemble du personnel hospitalier, afin qu'il puisse se saisir de tels projets qui ne mobilisent encore qu'une simple parcelle d'initiés.

Bibliographie :

BASSE, Patrick, 2003, Cadre de santé, projet d'établissement et communications de travail à l'hôpital : De l'écriture des projets d'établissements aux modifications identitaires des cadres de santé. Th. doct : sciences de l'information et de la communication/sous la direction de Pierre Delcambre : université Lille 3.

DE CERTEAU, Michel, 1990, *L'invention du quotidien, 1. arts de faire*. Saint Armand, Gallimard [Publication originale de 1980].

GOFFMAN, Erving, 1974. Les rites d'interaction. Paris, Minuit.

POUCHELLE, Marie-Christine, 2003, *L'hôpital corps et âmes*. Paris, Seli Arslan.

HERREROS, Gilles, 2007. « L'hôpital à l'épreuve des réformes ». *Socio-anthropologie*, « Santé et sociétés », 21, p.23-36.

SAINSAULIEU, Renaud, 1977, *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*. Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SIGANOS, Florine, 2007, *L'action culturelle dans les prisons françaises : Formes et Enjeux*. Thèse de Doctorat de 3ème cycle : Sociologie/ sous la direction de Jean Marc Leveratto : université de Metz- Paul Verlaine.

ATELIER 2 :

**Acteur, auteur ou spectateur de la communication et des médias,
de la consommation et des usages**

Photographier, commenter. Une approche communicationnelle du Web social du Louvre.

*Séverine Giordan
Université d'Avignon, ATER*

En 2010, le Louvre a créé un web social intitulé « *La Communauté Louvre* ». Pour rappel, les Web sociaux¹ sont des dispositifs rendant possible la participation et la contribution des usagers dans la production et la diffusion du contenu du site. Ils s'inscrivent dans le vocable « Web 2.0² », terme marketing dédié à ce concept.

Dans ce contexte, quels objectifs muséaux l'inscription d'un web social instaure-t-elle pour une institution culturelle ? Quels statuts la contribution du visiteur possède-t-elle au sein de l'institution ? Quels sont les types de relations tissés à travers le web social du musée entre les visiteurs et l'institution ou entre les visiteurs entre eux ? Quelles sont les expérimentations temporelles et spatiales que *La Communauté Louvre* offre au Louvre tangible et à son site internet traditionnel ? Quelles sont les formes d'appropriation des visiteurs de ce site internet singulier ? Quels sont les effets de ces productions ? Enfin pourrait-on définir la relation entre institution et visiteurs et entre les visiteurs eux-mêmes en termes de co-construction de sens ? Quels sont les enjeux identitaires pour l'institution d'une part, pour les contributeurs d'autre part ?

Cette étude s'inscrit dans un cadre plus large³ qui propose un méta-modèle pour concevoir un système numérique innovant et donne des pistes de réflexions pour saisir les

¹ *Web social*, Florence Millerand, Serge Proulx, Julien Rueff (dir), Québec, Presse de l'université du Québec, 2010, p.2.

² Cette notion a été introduite par Tim O'Reilly en octobre 2004.

³ Séverine Giordan, *Anti-mémoires de l'art contemporain à l'ère du numérique : Co-production entre usagers et concepteurs pour un dispositif communicationnel : Méthodes et conceptions*, Thèse soutenue le 30 janvier 2012 à l'Université de Bourgogne, sous la direction de Serge Chaumier.

enjeux du « commissariat d'informations »⁴. Pour limiter le sujet, l'analyse ne s'intéressera cependant ici qu'à un seul module d'un web social - le dispositif de publications des contributions photographiques - et à ses commentaires du web social *Communauté Louvre*. La méthodologie de cette enquête repose sur une approche communicationnelle du module. Dans un premier temps, l'étude réalisée délivre une description du web social *Communauté Louvre* et des intentions du Musée du Louvre par rapport à ce projet de web social. Dans un deuxième temps, la méthodologie de l'analyse des traces d'usages est développée. Puis le contexte des publications et les productions des contributeurs sont décryptés et repérés. Dans un troisième temps, il sera discuté le positionnement de l'institution, le degré d'appropriation des contributeurs de ce web social et la relation de confiance mis en jeu entre l'institution, les contributeurs et les contributeurs entre eux.

La Communauté Louvre

Le réseau social *Communauté Louvre* existe depuis novembre 2010 sur la « toile ». Le Louvre, fort de ses 8 millions de visiteurs par an, s'est lancé dans la constitution d'un réseau social consacré au musée et à l'histoire de l'art⁵, en partenariat avec la société de télécommunication Orange.

Le site internet réalisé repose sur une technologie hybride : il est constitué à la fois à partir d'une technologie descendante « top down » et d'une technologie ascendante « bottom up ». La présence d'un contenu et d'une structure experte nommée « top down » appartient à une technologie descendante et le contenu, le sens, la signification dont les usagers sont responsables, est dans une posture dite ascendante.

La *Communauté Louvre* rassemble environ 1000 notices d'œuvres qui comportent chacune :

- Une reproduction d'œuvres d'art
- Une légende de l'œuvre d'art

⁴ « media curation » en anglais.

⁵ « La Communauté Louvre s'adresse à tous ceux qui s'intéressent au musée du Louvre, à ses collections, à l'histoire de l'art et à l'archéologie. » <http://communaute.louvre.fr/> (consulté le 08/07/2011)

- Un texte de médiation sous la responsabilité d'un auteur
- Une bibliographie

Ces contenus informatifs instaurent la technologie descendante. Celle-ci est formée de plusieurs modules. Leurs caractéristiques sont les suivantes :

- Le réseau social permet aux internautes de publier des photos, des vidéos, des articles illustrés et des galeries d'œuvres⁶.
- Celui-ci donne également la possibilité aux internautes de créer des groupes de réflexion⁷.
- Les usagers peuvent compléter, à partir de leurs propres annotations, les indexations scientifiques des collections du musée.

Lors des rencontres numériques 2011, *Médiation et numérique dans les équipements culturels*⁸, Anne-Myrtille Renoux, responsable du site *Communauté Louvre*, exprime en ces mots les intentions du Louvre dans la création et l'édition numérique de ce site : « Comment ces outils participatifs pouvaient-ils rapprocher l'institution de ses publics ?⁹ » et « offrir un espace d'échange (...) et créer du lien entre les publics. » Le Louvre met ainsi à l'épreuve le postulat¹⁰ selon lequel le réseau social *Communauté Louvre* est porteur de liens entre le musée et ses publics, et entre les publics eux-mêmes.

⁶ Les galeries d'œuvres peuvent être constituées à partir des reproductions de notices d'œuvres de la collection du Louvre. Une fois la reproduction choisie, un module permet de la commenter.

⁷ Les groupes de réflexion peuvent être visibles ou invisibles aux autres internautes selon le choix.

⁸ *Médiation et numérique dans les équipements culturels*, Gaieté Lyrique, 3 et 4 mai 2011. <http://rencontres-numeriques.medias-cite.org/2011/mediation/?action=restitution> (consulté le 6 juillet 2011), Session "Participation active des publics : réseaux sociaux / communautés" Avec : [Musée du Louvre](#) (Paris) - Anne-Myrtille Renoux.

⁹ Ibid

¹⁰ Le Louvre ne s'est pas donné des objectifs chiffrés par rapport à ce projet pilote.

Méthodes et productions des contributeurs

La méthodologie du décryptage des traces d'usage

Les traces d'usage sont analysées en tant que pratique médiatique d'une activité sémio-pragmatique¹¹. Celles-ci sont liées autant à une activité médiatique et sociale que textuelle. Il est relevé ici seulement les traces d'usages intentionnelles, c'est à dire les publications volontaires des utilisateurs. Il est dans un premier temps inventorié le contenu de ces traces puis spécifié les enjeux des productions des utilisateurs. Il est donc saisi les traces d'action, « textualisation de la pratique du lieu » et les traces d'identité, « textualisation de l'énonciation des acteurs ». Le contexte de publications des productions des amateurs photographes est mis à jour à partir d'autres traces d'usage intentionnelles : commentaires des documents d'art, les profils des membres de la communauté, les écrits des groupes de réflexion.

Le contexte de publication

Les contextes de publication sont multiples. Ce réseau social créé par le plus grand musée français a entraîné une grande participation des professionnels de la culture, mais aussi d'un public amateur. Ceux-ci ont donc expérimenté les différentes fonctionnalités du web social et évalué ses possibilités. Certains conçoivent ce web social comme une opportunité de s'entretenir avec d'autres personnes passionnées de l'histoire de l'art ou comme une possibilité de discuter directement avec les concepteurs des expositions et les spécialistes des collections, mais aussi être informés de l'actualité scientifique des collections. Certains membres de la communauté emploient le portail à des fins promotionnelles. Enfin, le module *photographies* encourage la pratique photographique. Il est alors un moyen pour certains de partager leur passion pour la photographie, en tant que professionnel ou amateur.

¹¹ Emilie Flon, Jean Davallon, Cécile Tardy, Yves Jeanneret, *Colloque H²PTM09 : Rétrospective et Perspective 1989 – 2009*, 30, 1 et 2 octobre 2009, Paris, Hermès, 2009, p.190.

Les rencontres, le partage d'expérience, l'échange de connaissances, d'idées de lecture, la possibilité de discussions, la promotion personnelle sont les motifs qui sous-tendent la publication des productions des contributeurs sur ce web social.

Les photographies des usagers

Décrypter les photographies des membres de la Communauté permet de rendre compte de l'expérience de visite et de saisir la perception¹² que le visiteur a de l'institution culturelle. Lors de la prise de vue, l'opération de cadrage du visiteur correspond à un point de vue, une prise de position par rapport à l'institution, aux expôts, à lui-même. A l'heure où des institutions muséales culturelles interdisent de prendre des photographies¹³, le réseau social *Communauté Louvre* propose un module qui donne la possibilité aux internautes de partager leurs photographies, notamment les photographies prises au Louvre. Le module de publication de photographies comporte, en plus du mode « j'aime », une fonction de vote¹⁴ et une nouvelle fonction de commentaires qui rend visible les observations que les usagers ont écrites sur les photos des autres usagers.

Pour rappel, cette étude a été menée fin mars 2011. A cette période, le module de publication de photographies comportait environ 460 photographies. Les photographies des usagers ont été classées par catégories. Afin de résoudre les différents points de vue qu'une photographie peut relever, les photographies ont été étudiées à l'intérieur d'une série. En effet, le théoricien John Szarkowski considère qu'une photographie se comprend à partir d'un ensemble plus grand¹⁵. Les photographies des usagers sont donc observées à partir des séries publiées de chaque photographe amateur pour cerner un point de vue principal.

¹² Jean Davallon, Hannah Gottesdiener, Représentations et attentes des visiteurs du musée national des techniques (Conservatoire national des Arts et Métiers), février 1992, p.64.

¹³ Serge Chaumier, Véronique Parisot, « Un nouvel interdit au musée : la photographie ? », *La lettre de l'Ocim*, Dijon, O.C.I.M, n°115, janvier-février 2008.

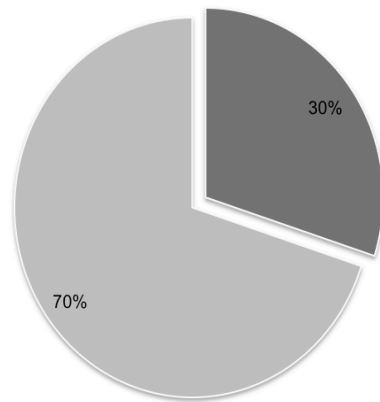
¹⁴ L'utilisateur peut exprimer son appréciation par rapport à une photographie affichée.

¹⁵ John Szarkowski, *New Japanese Photography*, New York, The Museum of Modern Art, 1974, p.9.

Styles et thèmes de la production des usagers

Fin mars 2011, à partir de l'étude entreprise, il est possible d'établir les pourcentages suivants :

■ photographies non prises au Louvre ■ photographies prises au Louvre



Graphique représentant la nature des photographies sur le réseau social Communauté Louvre.

30% des photographies publiées sur le réseau social du Louvre sont des photographies qui ne concernent pas Le Louvre. Cependant l'ensemble de ces photographies se rapportent au champ de l'art. Les photographies donnent à voir d'autres lieux culturels artistiques nationaux et internationaux. Le réseau social *Communauté Louvre* est donc à cette période une plateforme dédiée à l'art *lato sensu* et pas uniquement au musée du Louvre.

Pour les 70% des photographies prises au Louvre, en prenant appui sur une méthodologie basée sur l'analyse de contenus des images, les photographies ont été catégorisées selon les styles et sujets des usagers. Toutefois, ces catégories ne sont pas étanches entre elles. Donc quand une photographie relevait plusieurs dominantes, une dominante a été privilégiée par rapport à l'ensemble des photographies que l'utilisateur photographe a publiée.

9 grands styles et sujets remarquables peuvent être distingués :

Catégories	Description
Architecture du Louvre	Photographies qui ont comme sujet d'inspiration le bâtiment du Louvre
Détails des œuvres d'art	Photographies qui ont isolé un ou des détails d'une œuvre d'art.
Œuvres d'art	Prises de vue frontales d'une œuvre d'art.
Points de vue atypiques ou originaux	Prises de vue qui reposent sur l'originalité du point de vue.
Photo-montages, dessins	Productions photographiques ayant été travaillées après la prise de vue et représentations graphiques
Vues d'exposition	Photographies présentant une vue générale d'expositions
Ingénierie technique	Photographies montrant les signalétiques, les éclairages, les éléments de sécurité
Auto-promotions	Productions de l'utilisateur s'auto-promotionnant.
Portraits	Autoportraits ou portraits de visiteurs

On remarque alors une diversité de points de vue que les visiteurs peuvent élaborer à partir de leur visite, contrairement à l'institution qui publie sur ce site des photographies frontales d'œuvres d'art.

Les commentaires des photographies

Il est à noter qu'il y a, à la fin du mois de mars 2011 (date de l'étude), sur les 466 publications¹⁶, seulement environ une vingtaine de commentaires écrits à partir des photos publiées. Les votes rassemblent à peu près la même quantité de participation. Qu'en est-il en matière de commentaires des photographies publiées ? Et qu'apportent-ils ?

- Les commentaires peuvent être une légende que l'utilisateur-photographe donne à sa photographie, précisant le regard qu'il porte de la photographie et de ce qu'il souhaite exprimer. Le caractère humoristique des légendes est dominant. Par exemple Rémi C a

¹⁶ Le 31 mars 2011

envoyé une photographie qui montre une personne avec un masque médical photographiant un tableau. Il accompagne sa photo du commentaire suivant :

« Y aurait-il de la radioactivité dans les galeries du musée du Louvre!? Une précaution excessive ne fait pas de tort! Mais peut-être est-ce Mona Lisa qui s'est échappée de la toile de ce bon Léonard et qui, incognito, recherche un beau tableau pour s'y intégrer, histoire de changer de décor!? Ce serait original de retrouver La Joconde parmi les naufragés du radeau de la Méduse ou comme serveuse de vin dans les noces de Cana de Véronèse! » Rémi 27 mars 2011

- Les commentaires des autres usagers sont laudatifs sur les prises photographiques. Sushi M a envoyé une photographie du Louvre éclairé la nuit. On peut y lire les commentaires suivants :

« Un Louvre qu'on dirait de métal fondu...très poétique ! » Alba R 15 déc. 2010
« Très beau ! » celine b 22 janv. 2011

Ou une photographie du Louvre prise du musée d'Orsay a pour observation :

« Cette photo est vraiment étonnante ! C'est une vue vraiment originale du Musée du Louvre. » Josiane T 9 déc. 2010

- Les commentaires des usagers internautes peuvent s'intéresser aussi au processus de fabrication de l'image.

« Vertigineux ! Avez-vous retraité la photo ? On dirait presque une gravure aquarellée... » Alba R 20 janv. 2011
« Disons que je l'ai passée en mode sepia, aspect vieilli :-) » celine b 5 févr. 2011

- Les commentaires sont aussi réflexifs quant aux fonctionnements du réseau social. Le manque de réactivité du réseau social conduit Sushi M sous sa photographie d'un chien sculpté par l'artiste Pompon au musée des Beaux-Arts de Dijon au commentaire suivant :

« Oh qu'il est beau ce chien vert (oui, j'ai décidé de poster mes propres commentaires, pour éviter un silence abyssal) ! » Sushi M, 3 févr. 2011

Détournement de la fonction « Commentaire ».

La définition générale du commentaire est « ensemble des explications, des remarques à propos d'un texte.¹⁷ ». La fonction commentaire des photographies des visiteurs présent dans le dispositif sollicite l'inscription de remarques sur la photographie publiée. On observe, du point de vue des usages que la fonction « commentaire » peut conduire à des conversations.

« Est ce une mise en scène ou un instant volé ? » Josiane T, 28 décembre 2010

« Je suppose que j'ai involontairement volé cet instant ! Je photographie les reflets qui me fascinaient sans du tout m'apercevoir du couple devant la pyramide.

Tout d'un coup, une voix dans mon dos me demande de me déplacer, je me retourne et vois un photographe, professionnel apparemment et bien équipé, qui prenait le couple en photo. Je fus gênée et suis parti, ce n'est que plus tard en regardant mes photos que j'ai vu ces deux personnes sur le côté, en train de poser, mais pas pour moi ! » Grillon D, 29 décembre 2010

On remarque aussi des discussions dans le module commentaire des œuvres de la collection. A partir de la fiche de la sculpture *Scribe accroupi*, sculpture égyptienne du 2620-2500 av J.-C, il est inscrit les commentaires suivants :

« Très bonne idée d'avoir choisi le Scribe comme premier représentant des collections d'égyptologie du Louvre ... mais j'attends avec impatience d'autres chefs d'oeuvre égyptiens. » Alexandre C le 9 déc. 2010 00h06

« Pour les + curieux :

http://www.louvre.fr/llv/dossiers/visu_oal.jsp?CONTENT%3C%3Ecnt_id=10134 »

Yominn T le 9 déc. 2010 17h57

¹⁷Définition du Petit Robert 2013. Le Petit Robert, Paris, Le Robert, 2013.

« Alexandre, cette recherche pourrait vous servir :
<http://communaute.louvre.fr/recherche?types=group,article,photo,gallery,...> » Jean-
Baptist. G 13 déc. 2010 01h53

Cet échange est un exemple de partage de webographies. Il s'agit d'un apport de sources biographiques émis sous un ton convivial et personnalisé.

Patrice Flichy avait proposé plusieurs figures d'utilisateurs¹⁸ :

Le stratège conçoit le cadre de conception de l'outil,
Le tacticien opère à partir d'un outil qu'il subit.

Il a précisé aussi les types d'utilisateurs des technologies ascendantes¹⁹

Le concepteur-usager emploie une technique qu'il a inventé,
L'utilisateur innovant modifie le cadre des objectifs d'une technologie existante.
L'utilisateur concepteur invente une technologie en fonction de ses projets.

Le contributeur des commentaires est dans une situation de « tacticien », il adapte fortement son usage au dispositif, c'est-à-dire qu'il ne se situe pas dans un seul positionnement de commentateur mais il s'installe dans une situation conversationnelle. Dans les termes de Patrice Flichy, les contributeurs de la *Communauté Louvre* sont dans ce contexte des usagers innovants, puisqu'ils subsument les fins de l'implication sémantique de la fonction « commenter » par « converser ».

Le positionnement de l'institution

Les technologies numériques ont fait évoluer largement les pratiques sociales et la relation des individus à la connaissance. Avant la démocratisation des pratiques numériques,

¹⁸ Patrice Flichy, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, 1995, p.136.

¹⁹ Patrice Flichy, *Technique, usage et représentations*, *Réseaux*, n°148-149, Issy-les-Moulineaux, CNET, 2008, p.147-174.

la relation entre les individus et les institutions était verticale et unidirectionnelle. Les institutions émettaient un savoir reconnu et contrôlaient les usages. L'appropriation et la diffusion des pratiques muséales étaient quasi-inexistantes. Les technologies numériques ont intégré et apporté en sus aux institutions la possibilité d'une relation horizontale avec le public. Les visiteurs des musées sont suscités à créer, à véhiculer, à partager, à publier des savoirs avec d'autres visiteurs et professionnels du musée, à partir de dispositifs numériques initiateurs de nouveaux contextes d'interactions. Cette intégration dans les musées de ces technologies de web social n'est pas en contradiction avec les conceptions contemporaines du musée²⁰, notamment des conceptions des deux courants de la « nouvelle muséologie ». Cependant la popularité de ces sites n'est pas encore acquise et leur maintenance a un coût financier et humain non négligeable. Actuellement le site Communauté Louvre n'existe plus (voir information ci-dessous). Les raisons de la fermeture de ce web social ont été partiellement données. Ce web social était une « version d'essai », expliquent les administrateurs. Ils promettent que les modules qui ont rencontré une adhésion du public seront intégrés aux prochaines versions du site internet du Louvre. Les contributeurs ont été dans un positionnement de bêta-testeurs à leur insu²¹.

Fermeture de la Communauté Louvre

A partir du 15 octobre 2011, la Communauté Louvre, site participatif du musée du Louvre, cessera d'exister. Les contenus qui y sont publiés ne seront donc plus accessibles à compter de cette date.

Nous remercions chaleureusement tous les membres de la Communauté d'avoir participé à ce projet pilote, qui nous permettra d'élaborer de nouvelles offres en direction de nos publics.

Annonce de la fermeture du site

²⁰ *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, André Desvallées, François Mairesse (dir), Paris, Arman Colin, 2011, p.271-320.

²¹ Des groupes de réflexion ont été créés par les membres pour réfléchir à l'amélioration du site. La médiation du musée qui a participé aux débats n'a pas évoqué la suppression du site. Une idée qui est récurrente chez les membres est d'être alertée dès qu'un internaute laisse un commentaire à propos de ses publications.

L'arrêt de projet participatif numérique n'est pas le premier. Par exemple, le Centre Pompidou, musée national d'art moderne et contemporain, a aussi tenté de créer un web social²². Le manque de contributeurs à cette expérience a modifié les stratégies d'appropriation du web social par le musée. Le centre Pompidou structure actuellement ses contenus éditoriaux en incorporant les ressources disponibles sur Internet à partir du web sémantique de Wikipédia. Les singularités du web social sont intégrées dans ce musée à partir d'un web social populaire, ici *Wikipédia*²³. Des ateliers de création de fiches Wikipédia par les visiteurs du Centre Pompidou ont été réalisés²⁴. La fonction sociale du musée pour sa constituante virtuelle est ainsi confiée à une organisation extérieure. Les institutions sont chargées de composer le bien commun, de consolider l'intérêt général, le vivre-ensemble. Elles doivent honorer une confiance institutionnelle qui s'apparente au contrat social²⁵. Le web social confère une confiance créée à partir d'une participation égale et le partage du pouvoir²⁶ entre membres de la communauté et l'institution, qui présuppose alors la constitution d'un monde commun. La confiance que les visiteurs confèrent aux institutions est-elle légitime ? Cette question peut tout autant être posée pour les partenariats que les institutions mènent avec des organisations externes, qui sont, eux, en dehors du contrat social.

Conclusion

Cette étude et ces enquêtes concentrées sur le module de publication photographique et sur ses commentaires révèlent que la contribution des usagers élargit, nourrit les points de vue, les approches muséales. Il est également intéressant de constater que ce web social a rassemblé autant le grand public que les professionnels, avec autant d'intérêts personnels

²² Ligne de temps, IRI. <http://www.iri.centrepompidou.fr/outils/lignes-de-temps/> (consulté le 29/09/2012)

²³ Entretien avec Gonzague Gautier, Le Point.fr - Publié le 17/09/2012 à 15:29.

http://www.lepoint.fr/futurapolis/digital/le-centre-pompidou-adopte-le-web-semantique-17-09-2012-1507079_429.php (consulté le 18/09/2012)

²⁴ Atelier Wikipédia au Centre Pompidou, du 7-14 juin 2011, lors de Futur en Seine 2011.

²⁵ Christian Thuderoz, Vincent Mangematin, Denis Harisson, *La confiance. Approche économiques et sociologiques*, Paris, Gaëtan Morin Editeur, 1999, p.51-52.

²⁶ Ibid, p.176.

différents à cette contribution. Ces différences retrouvent finalement un fil directeur autour de l'attrait que les collections et le lieu suscitent.

La fonction « commentaire » a été détournée en espace de conversations. Les fonctionnalités du média non négociées avec le public n'ont pas encouragé ses usages. Le temps et l'espace du musée sont cependant étirés et participent à donner une place au visiteur non comme consommateur mais comme contributeur critique.

Cette étude met en évidence que la proposition du web social *Communauté Louvre* nourrit une double contrainte. La *Communauté Louvre* tente d'offrir un espace participatif aux usagers. Pourtant le dispositif est appropriable par l'internaute comme « stratège » et non comme « tacticien ». La contribution est dans cet exemple une contribution partielle. Cette co-construction de sens des visiteurs entre eux et du visiteur à l'institution a une condition nécessaire et suffisante : la maîtrise des modes de circulation, de valorisation et d'appropriation technologique de ses contenus. Ensuite l'entrée des contributions des publics questionne sur le type de statut quant à leur conservation pour les institutions. Le commissariat d'informations prend son sens dans l'interrogation des modalités, des conditions suffisantes et nécessaires de la co-construction de sens des visiteurs entre eux et des institutions avec les visiteurs. Un récit commun est envisageable si les processus de fonctionnement, les logiques internes du dispositif sont rendus conscients aux contributeurs. La mise à distance n'est pas seulement à mener au niveau du dispositif technique. Les objectifs, les missions de l'institution culturelle sont aussi à rendre explicites, afin que les contributeurs puissent comparer, reconstruire et évaluer sa contribution. L'étude devra se prolonger sur le long terme afin de décrypter les évolutions des contributions au travers de nouveaux dispositifs mis en place par les institutions ou par des corps intermédiaires. La confiance que le public a envers l'institution, comme l'institution envers ses visiteurs doit s'ancrer à travers les « raisons pour lesquelles ces personnes ont confiance dans le musée, même lorsqu'ils n'en sont pas usagers.²⁷ »

²⁷ Joëlle Le Marec, *Publics et musées. La confiance éprouvée*, Paris, L'harmattan, 2007, p.205.

Bibliographie

Serge CHAUMIER, Véronique PARISOT, « Un nouvel interdit au musée : la photographie ? », *La lettre de l'Ocim*, Dijon, O.C.I.M, n°115, janvier-février 2008.

Dictionnaire encyclopédique de muséologie, André Desvallées, François Mairesse (dir), Paris, Arman Colin, 2011.

Emilie FLON, Jean DAVALLON, Cécile TARDY, Yves JEANNERET, *Colloque H²PTM09 : Rétrospective et Perspective 1989 – 2009*, 30, 1 et 2 octobre 2009, Paris, Hermès, 2009.

Patrice FLICHY, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, 1995.

Joëlle LE MAREC, *Publics et musées. La confiance éprouvée*, Paris, L'harmattan, 2007

Web social, Florence Millerand, Serge Proulx, Julien Rueff (dir), Québec, Presse de l'université du Québec, 2010.

Christian THUDEROZ, Vincent MANGEMATIN, Denis HARRISSON, *La confiance. Approche économiques et sociologiques*, Paris, Gaëtan Morin Editeur, 1999.

Rôles du lecteur et personnalisation de l'information dans les dispositifs de médiation du document presse

*Cécile Payeur, maître de conférences
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Laboratoire DICEN-IDF-TACTIC (EA1738)*

Introduction

Cette communication se base principalement sur les travaux réalisés pendant ma thèse -soutenue en 2009- dans laquelle j'avais été amenée à aborder notamment des questions théoriques autour de la notion d'acteur et du rapport à l'information diffusée via un artefact médiateur. Au cours de mes travaux, j'ai proposé un modèle pour rendre compte des différentes médiations qui interviennent et se succèdent en allant de la production d'un contenu sémiotique par un « auteur » vers sa réception par un « lecteur ». Dans cette communication, je propose de reprendre ma réflexion en la centrant sur la figure du lecteur, engagé dans une médiation diffusionnelle. Il s'agit de re-interroger notre modèle théorique en différenciant les situations d'activités dans lesquelles celui-ci agit comme acteur, comme auteur ou comme spectateur -c'est-à-dire en tant que dernier maillon d'une séquence diffusionnelle porteuse d'intentions spécifiques orientant l'engagement des autres acteurs : cherchant à intéresser, vulgariser, mobiliser ou plus généralement informer... Ainsi, le destinataire serait vu en tant qu'acteur ou agent prenant place dans différentes situations transactionnelles d'activité associées comme la lecture (voire la lecture-écriture) d'un article de presse sur Internet ou l'achat du journal papier et/ou numérique par exemple, et pourrait être dit : lecteur-client, lecteur-lisant, lecteur-écrivain, ou encore lecteur-spectateur. Il s'agit d'évaluer ce que ces rôles changent de la représentation que le lecteur-client a de

lui-même et des autres dans son accès au contenu, pour rendre compte de la mise en place d'une information de plus en plus personnalisée dans des modèles économiques qui se cherchent encore. Nous verrons, en conclusion, quels enjeux sont soulevés si l'on aborde la question des acteurs, et en particulier du « lecteur », du point de vue de la personnalisation d'une information orientée, via des artefacts médiateurs.

Le lecteur, co-acteur sur un artefact médiateur

A l'origine, ma thèse avait été initiée à la demande d'un diffuseur de journaux papier, qui se trouvait contraint d'innover dans le contexte de crise structurelle liée à l'ampleur du mouvement de numérisation des documents. J'avais travaillé sur le thème de la conception de dispositifs de médiation du document presse, et en particulier sur ce que cela induisait dans le passage du physique au virtuel [PAYEUR, 2009]. D'un point de vue théorique, je m'inscris dans une approche relationnelle, qui est celle de la sémiotique des transactions coopératives définie par Manuel Zacklad [ZACKLAD, 2007], et qui amène à considérer le document comme étant un artefact médiateur en prise avec l'action de personnes qui co-agissent sur lui et finalement, à poser la question de la distribution comme étant celle de la mise en relation entre un réalisateur et un lecteur à travers un document. Dans le cadre de l'analyse transactionnelle de l'action, Manuel Zacklad définit les transactions comme étant « *des rencontres productives à l'issues desquelles un médium et des parties prenantes ont été transformés* » (ibid.) et nous ajouterons « *du fait de leurs interventions en interaction et de leurs intentions* ».

A partir de différents projets expérimentaux¹, j'ai construit le modèle PANUD (PApier NUMérique d'édition-Diffusion), qui montre l'importance de la médiation diffusionnelle, en la situant par rapport aux différentes médiations qui interviennent entre la production d'un contenu sémiotique et sa réception par un lecteur. En voici la troisième version générique, que je veux commenter dans ces grandes lignes :

¹ Par exemple, la mise en place d'une borne interactive de recherche d'informations indexées sur les documents en kiosque de presse, ou la conception d'un portail Internet d'accès aux journaux papier et numériques basé sur l'agrégation de contenu.

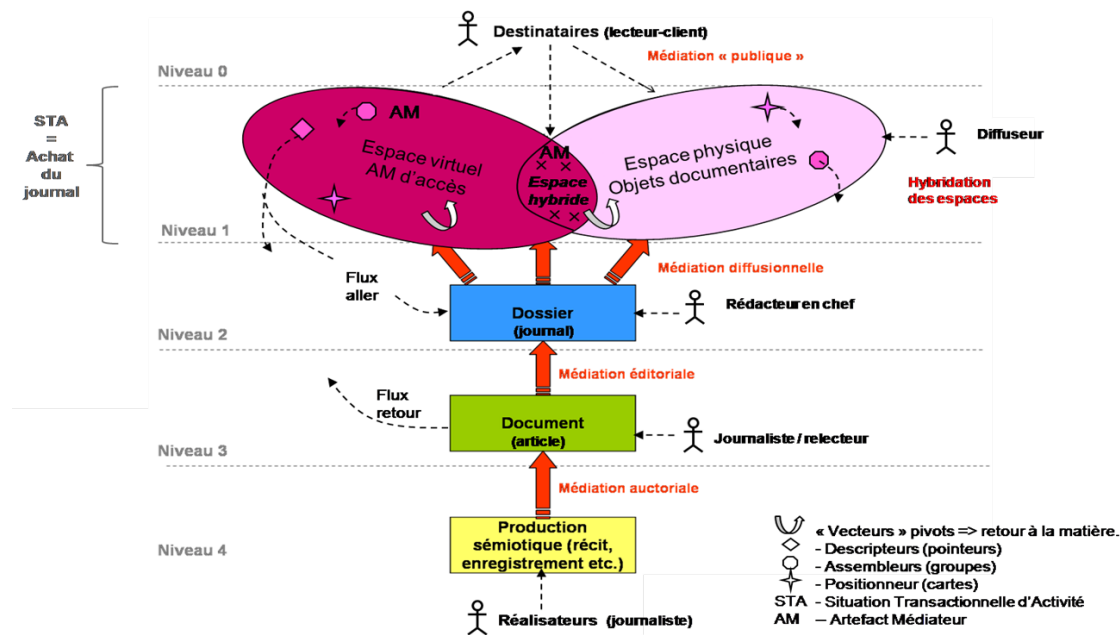


Figure 1: Modèle PANUD 3 -version générique [PAYEUR, 2009].

Dans cette version générique, on observe quatre niveaux de médiation différents: la médiation auctoriale, la médiation éditoriale, la médiation diffusionnelle, et la médiation « publique ».

- Par le processus de médiation auctoriale, au sens où l'entend Evelyne Broudoux [BROUDOUX, 2007], l'auteur marque son autorité sur la production sémiotique². La médiation de type auctoriale comprend également une documentarisation selon la théorie du document proposée par Manuel Zacklad [ZACKLAD, 2007].
- La médiation éditoriale comprend à la fois une documentarisation et une recombinaison des différents éléments constitutifs qui permet une transition du document (l'article par exemple) au dossier (le journal).
- La médiation diffusionnelle, sur laquelle portent plus spécifiquement mes travaux, concerne la réception de la production sémiotique par le destinataire, en ouvrant et

² Dans le cas de la presse, une tendance émerge fortement : le lecteur tend à devenir lui-même producteur de contenus, et parallèlement le journaliste à devenir pour partie lecteur, selon qu'ils modifient l'un et l'autre la manière dont ils se déplacent le long des différentes médiations mises en jeu. La question est alors de savoir quel acteur prend la main dans la trans-action et selon quelle légitimité.

configurant un espace physique, virtuel ou hybride, d'accès au contenu. C'est dans ces espaces que les différents acteurs se trouvent dans une situation transactionnelle d'activité particulière -qu'ils soient usagers ou commanditaires du dispositif.

- La médiation publique, enfin, a trait à un mouvement du lecteur vers l'un ou l'autre de ces espaces. Elle fait partie intégrante de la médiation diffusionnelle en tant qu'aboutissement séquentiel et d'une certaine façon de sanction mesurable par des indicateurs (chiffres de ventes, de consultation, degrés de notoriété...).

Ainsi, en interrogeant la question de la médiation, on ne considère pas les artefacts médiateurs d'accès seulement comme des appareils de connexion, mais comme étant pleinement des artefacts de médiation, c'est-à-dire relevant de pratiques significatives productrices de sens pour des sujets et justifiant leur engagement dans l'activation à différentes étapes de l'artefact médiateur. Dans le cas du document presse, on voit que les acteurs qui entrent en relation avec le document ont différents profils : journaliste (ou réalisateur), rédacteur en chef, diffuseur, lecteur (ou destinataire)... Au moins cinq figures d'acteurs apparaissent, une ou plusieurs fois dans ce modèle, à quatre niveaux de médiations différentes. Les acteurs entrent en relation avec le document à différents niveaux de la chaîne documentaire. Le lecteur est donc un lecteur-agissant : lecteur-client qui va acheter un journal dans l'espace du kiosque de presse (physique ou virtuel), lecteur-mobile, qui construit un sens en se déplaçant à travers des espaces symboliques, physiques ou virtuels, etc.

Vous avez proposé, pour ce colloque, d'interroger la question de la place et des rôles en termes d'auteur, d'acteur et de spectateur. La notion d'acteur pouvant renvoyer (je cite l'appel à communications) « à une place et des rôles d'opérateur ou d'intervenant au sens participatif et applicatif du terme », celle d'auteur à « une posture à travers laquelle le sujet ou le groupe « se sentirait autorisé à... » et donc inscrite dans des interactions œuvrant à la co-construction du sens », et celle de spectateur à « une passivité choisie ou contrainte au sein des processus et des dispositifs communicationnels étudiés ». Dans le modèle PANUD, on voit que le lecteur est toujours acteur : il joue le rôle d'auteur lorsqu'il est impliqué dans une médiation de type auctoriale, associée à une situation transactionnelle

d'activité d'écriture, et la posture de spectateur n'est jamais complètement passive ou inactive, puisqu'elle dépend également de la mise en place d'une situation transactionnelle d'activité intervenant au niveau de la médiation diffusionnelle - d'où ma proposition d'y voir éventuellement un spect-acteur ? Les postures d'acteur ou de spectateur, en tous cas, relèvent chacune d'une intervention au niveau des médiations diffusionnelle/publique, associées à différentes situations transactionnelles d'activité. Jean Caune a rappelé que « *les processus de communication ne sont jamais entièrement déterminés par les supports et les techniques ; leur performativité résulte de conditions culturelles d'attentes et d'appropriation dans lesquelles la subjectivité, la motivation, les relations de pouvoir conditionnent les usages* » [CAUNE, 2008] et l'emploi du terme spect-acteur induit une performativité particulière en orientant vers l'idée de « mise en scène » d'un savoir, d'une information.

Le cas de la lecture d'un article numérique de presse en ligne

Pour illustrer mon propos, je propose de m'intéresser à une situation transactionnelle d'activité devenue courante, à savoir la lecture d'un article de presse quotidienne sur Internet (en l'occurrence sur le site du *Monde.fr*), et à la figure du lecteur, qui intervient à différents niveaux de médiations, avec des postures différentes. Je vais tenter de mettre à jour les modifications du rôle de cet acteur au fur et à mesure des situations d'activité rencontrées, mettant en jeu différentes médiations. Le lecteur-client, tout d'abord, a l'intention de lire un article en ligne. Il accède à la page générale du *Monde.fr* depuis des points d'ancrages extérieurs (depuis un moteur de recherche, depuis un agrégateur de contenu ou en tapant directement l'adresse dans le navigateur Web par exemple). Il agit initialement en tant que lecteur qui s'oriente, en cherchant de l'information, vers une destination cible.

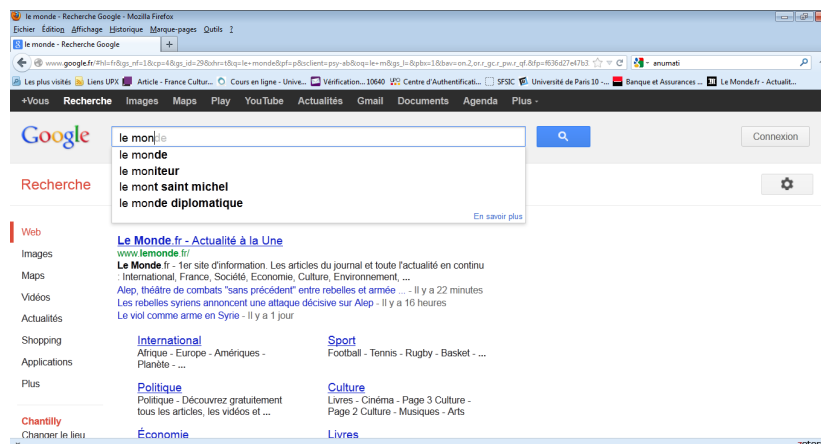


Figure 2: Orientation du lecteur-client vers *LeMonde.fr* depuis un site extérieur (ici, moteur de recherche).

Arrivé sur la page d'accueil du *Monde*, qui présente les titres principaux, le lecteur navigue en suivant les liens hypertextes ou en utilisant les différentes rubriques pour aller consulter l'article qui l'intéresse. Il se déplace dans du contenu structuré par thèmes, à travers des catalogues, et au sein d'une visite virtuelle semi-guidée. A ce niveau, et au niveau de chacune des pages d'accueil successives, le lecteur est déjà un lecteur-client : client du journal, même gratuit, qui se trouve souvent contraint de visualiser une publicité avant d'accéder au contenu de l'article. C'est alors l'intention de lecture initiale qui justifie la présentation de publicité et la rémunération indirecte de la production du contenu sémiotique par le journal.

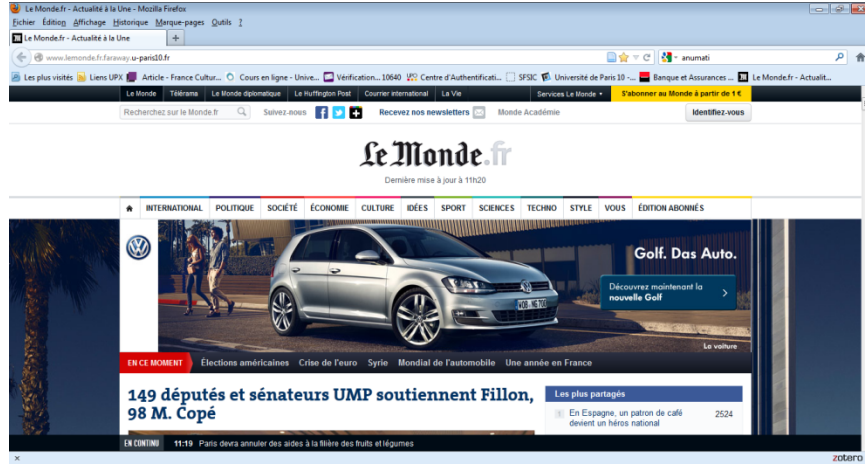


Figure 3: Page d'accueil du Monde.fr.

Dans notre exemple, le lecteur-client, toujours impliqué dans une action de navigation au sein de l'espace virtuel, choisit la rubrique « Technologies ». Les articles présents sur la page d'accueil de la rubrique « Technologies » ne le sont qu'à certains moments et le contenu change très vite, dès que la page est actualisée.



Figure 4: Navigation via la page d'accueil de la rubrique "Technologies" sur LeMonde.fr.

Le lecteur-client va finalement décider de lire l'article « Les stocks d'adresses IP presque épuisés en Europe », publié en ligne le 20 septembre 2012. Il passe d'une situation transactionnelle d'activité initiale de navigation, à une nouvelle situation de lecture (gratuite, en ligne, au sein de l'espace virtuel). Au sein de cette situation, il procède à la construction d'un sens (dimension représentationnelle) qui orientera son action future (dimension agentive).



Figure 5: Lecture de l'article en ligne.

A cette étape, le lecteur-client peut choisir de s'abonner au *Monde* en numérique et d'accéder à une fonction d'archivage personnalisé, moyennant une contribution financière de l'ordre d'un euro par mois. Il peut également choisir d'acheter le journal papier en kiosque, pour compléter sa lecture avec des contenus plus détaillés. S'il s'abonne dans l'espace virtuel, il accède à une personnalisation plus forte du contenu. Lorsqu'il stocke et archive dans son espace personnel, le lecteur-client intervient au niveau de la médiation éditoriale en « dé-construisant » les parties telles qu'elles ont été pensées dans le journal numérique pour reconstituer son propre dossier. Ce faisant, il crée son propre univers de référence, avec les « briques de contenu » personnalisées [COTTE, DESPRES-LONNET, 2005], et entre lesquelles il établit des liens sémiotiques. Il construit son propre « enregistrement » personnalisé, qui va lui permettre de fonctionner dans la société. Je fais

référence à l'expression « newspapers of record » [MARTIN, HANSEN, 1998], employée dans le monde anglo-saxon pour désigner le document journal. Dans cette perspective, les journaux sont des médiations portant à la connaissance, c'est-à-dire au bénéfice, d'un public large ou intéressé, des contenus d'information, dont il a besoin et qu'il peut acheter.

Peut-on dire, lorsque le lecteur-client commente l'article en ligne, qu'il prend alors le statut d'auteur ? Il est vrai qu'il devient auteur de méta-données qui viennent décrire, enrichir ou nuancer le contenu sémiotique présent dans l'article. En ce sens, il procède à une redocumentarisation de l'article, qui modifie indirectement l'article lui-même. Mais il intervient finalement plus au niveau de la médiation éditoriale qu'au niveau de la médiation auctoriale qui le définirait comme auteur.

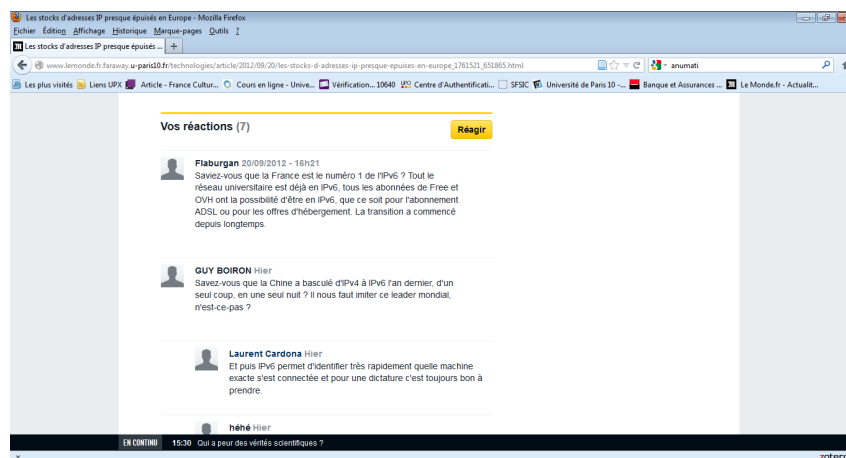


Figure 6: Commentaires d'un article sur LeMonde.fr.

Si le lecteur procède à cette redocumentarisation de manière identifiée (via un réseau social par exemple), ou s'il clique sur le bouton « j'aime » pour « partager » le contenu présenté sur la page du *Monde*, l'article choisi va venir s'agréger au fil d'actualité (ou journal) qui témoigne de son activité auprès d'autres lecteur-clients potentiels dans le réseau social. Il intervient alors directement au sein de la médiation diffusionnelle. L'article initial, subit, de ce fait, une nouvelle médiation mettant en relation l'auteur de l'article, et le journal, avec de nouveaux lecteurs-clients au sein de l'espace virtuel. Sur les murs de tous

les contacts « amis » du lecteur-client apparaît alors la recommandation de lecture de l'article. Ces lecteurs-clients « prospects », bien qu'encore inactifs, sont impliqués dans une situation de lecture passive, et jouent, à notre sens, le rôle de spectateurs. Ceux-ci peuvent librement changer de rôle en choisissant par exemple de : commenter (jouer le rôle d'auteur de métadonnées), diffuser à leurs contacts ou lire l'article (jouer le rôle d'acteur) ou simplement visualiser l'information, sans parfois même la lire (rester dans le rôle de spectateur).

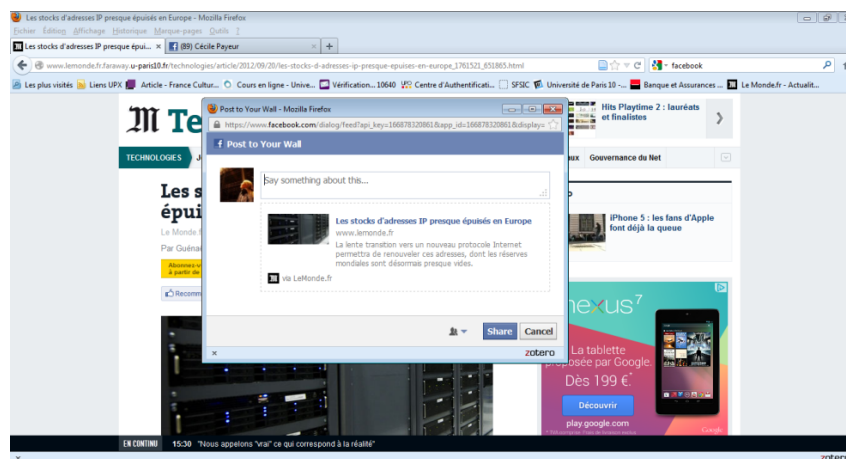


Figure 7: Partage d'un article sur le réseau social Facebook.

A ce niveau, et particulièrement dans les réseaux sociaux, la dimension de représentation de soi est fortement mise en jeu. Elle touche à l'identité du lecteur-client, à celle qu'il se construit pour lui-même et à celle qu'il donne à voir aux autres. Le récent « Bug de Facebook », intervenu fin septembre 2012, et au cours duquel des messages privés auraient été diffusés publiquement sur le profil de la personne, montre l'enjeu en terme de sélection et de personnalisation de l'information au niveau de la médiation diffusionnelle. C'est en choisissant son public, ses espaces de diffusion, ses niveaux de médiation que le lecteur, agissant dans une situation transactionnelle d'activité donnée, construit son identité et touche de manière ciblée d'autres lecteurs-clients, pour l'instant simples spectateurs, mais potentiellement lecteurs-clients-en-devenir.

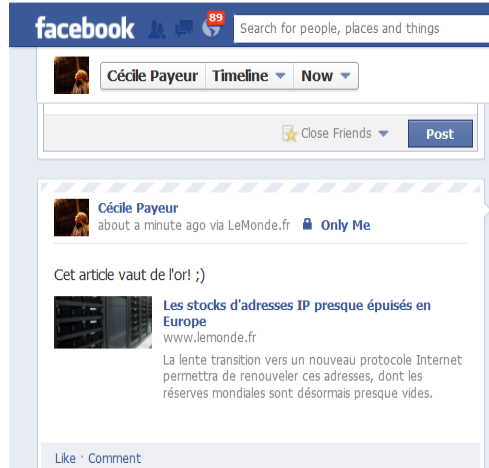


Figure 8: Diffusion de l'article sur le profil du lecteur-client.

Vers une construction identitaire

On voit ici que la prise en compte des trois postures (acteur, auteur, spectateur –voire spect-acteur), à chacun des niveaux de médiation et dans des situations d'activité données, met à jour des enjeux en termes de représentation de soi et d'identité d'un lecteur-agissant au sein d'un dispositif de médiation documentaire. Il semble qu'il s'agisse d'un outil d'analyse intéressant pour évaluer et qualifier l'activité du lecteur entrant en relation avec d'autres acteurs par l'intermédiaire d'un artefact médiateur (ici, le document) support de communication entre deux ou plusieurs acteurs. J'ai donné une première illustration dans le domaine de la presse, qu'il faudrait continuer à détailler et à décliner dans d'autres secteurs (je pense notamment au secteur de l'édition, ou au secteur culturel, pour les travaux que je mène actuellement...). Ainsi, la prise en compte de la posture / ou du rôle du lecteur (1) associée à deux autres paramètres, qui sont la situation transactionnelle d'activité (2) et le niveau de médiation (3), permettrait la conception ou l'évaluation de dispositifs de médiation documentaire qui soient créateurs de valeur, car proposant une information sur-mesure ou personnalisée à de nouveaux lecteurs, constamment recrutés, se donnant à voir et construisant leur identité par cet intermédiaire, et, de ce fait, devenant potentiellement des lecteurs-clients.

Bibliographie

BROUDOUX, Evelyne, « Construction de l'autorité informationnelle sur le Web », archive SIC, 17 janvier 2007, version 1. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710, consulté le 25 septembre 2012.

CAUNE, Jean, « La culture scientifique : une médiation entre sciences et société », *Lien social et Politiques*, n° 60, 2008. <http://id.erudit.org/iderudit/019444ar>, consulté le 25 septembre 2012.

COTTE, Dominique, DESPRES-LONNET, Marie, « Le document numérique comme « lego »® ou La dialectique peut-elle casser des briques? », in *Revue Information-Interaction-Intelligence (I3)*, volume 4, n°1, 05 juillet 2004. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001021 consulté le 25 septembre 2012.

MARTIN, Shannon E., HANSEN, Kathleen A., *Newspapers of record in a digital age: from hot type to hot link*, Praeger series in political communication, ISSN 1062-5623, USA, 1998.

PAYEUR, Cécile, Dispositifs de médiation du document presse à l'ère du numérique : du physique au virtuel, Université de Technologie de Troyes, thèse de doctorat, décembre 2009.

ZACKLAD, Manuel, « Une théorisation communicationnelle et documentaire des TIC », in REBER, Bernard, BROSSAUD, Claire, *Humanités numériques 2 : socio-informatique et démocratie cognitive* (Traité IC2, série cognition et traitement de l'information), Hermes Science Publications, Londres-Paris, 2007. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00180186 consulté le 25 septembre 2012.

**Les discours de justification dans la presse écrite généraliste.
Identité collective et difficultés des métiers du journalisme
en cas d'innovation ou de remise en cause**

*Annick Batard
Maître de conférences
Université Paris 13, LabSic et MSH-Paris Nord*

« Il fut une époque, sinistre, où Blum était « un homme à fusiller dans le dos ». La nôtre, par le biais d'un invraisemblable déferlement de haine, relayé jusqu'à plus soif, a fait feu sur *Le Monde*, avec une arme : la calomnie. Imagine-t-on, par le biais d'un livre venimeux, charriant pêle-mêle le ressentiment et la dévotion déçue, déstabiliser une communauté de travail qui compte plusieurs milliers de salariés ? Non bien sûr¹ », écrit en 2003 Jean-Marie Colombani, alors directeur de la publication du quotidien, lors de la polémique suscitée par la publication du livre *La face cachée du Monde* sur laquelle nous reviendrons.

Notre communication visera, selon une approche communicationnelle, à étudier les « métadiscours » journalistiques, c'est-à-dire les articles que les journalistes, en tant qu'auteurs, écrivent à propos de leur propre journal, dans la presse généraliste française contemporaine, notamment les quotidiens nationaux *Le Figaro*, *Libération* et *Le Monde*, durant ces trente dernières années environ, pour essayer de distinguer ce qui relève de la dimension collective. Nous nous inscrivons dans le champ des sciences de l'information et de la communication à un double titre. D'une part, la presse écrite fait partie des industries culturelles traditionnelles étudiées par Bernard Miège depuis longtemps et contribue -même

¹ COLOMBANI J.-M., « A nos lecteurs », *Le Monde*, 7 mars 2003.

si c'est seulement pour partie- à une certaine forme d'espace public². D'autre part, parce qu'interroger les métadiscours journalistiques autour de la dimension collective, c'est aussi questionner la communication interne et l'organisation de l'entreprise médiatique. À la question de savoir quelles sont les circonstances qui peuvent susciter ces métadiscours dans la presse généraliste contemporaine, deux grands points semblent importants à interroger, un peu antagonistes, mais complémentaires, le moment de l'innovation et celui de la remise en cause. Nos hypothèses formulent que le métadiscours journalistique des innovations est en quelque sorte du registre de la satisfaction et de la louange, tandis que celui de la remise en question lutte contre les attaques portées et serait plutôt du registre de la dénégation (« nous faisons ce que nous pouvons pour faire correctement notre métier, mais... »). Si ces deux types de discours semblent plutôt en opposition, ils font aussi tous deux parties du même registre de discours de justification des honneurs et difficultés du métier en insistant sur la dimension collective.

Le moment de l'innovation : nouvelle rubrique, nouvelle formule ou Livre de Style

Une nouvelle rubrique ou une nouvelle formule : un événement peu fréquent et structurant

La création de nouvelles rubriques est une occasion de s'adresser à ses lecteurs, dont différents auteurs ont souligné l'importance. Mouillaud et Tétu indiquent que c'est « la mise en rubrique qui, la première, transforme les contenus du journal en 'réalité'³ ». Dans une recherche antérieure, nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'interroger la création des rubriques « Médias » dans les années quatre-vingt et « Multimédias » dans les années quatre-vingt-dix dans les trois quotidiens, *Libération*, *Le Monde* et *Le Figaro*⁴.

À la création de nouvelles rubriques, les trois quotidiens, argumentent autour de la société qui change et de la nécessité pour eux d'en rendre compte en innovant avec des

² MIEGE B., *L'espace public contemporain*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, p. 116-144.

³ MOUILLAUD M. & TETU J.-F., *Le journal quotidien*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1989, p. 65.

⁴ BATARD A., « Information/communication. Un modus vivendi pour informer le lecteur », in *Questionner les pratiques d'information et de communication*, Actes du XV^e Congrès des sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux, 10-12 mai 2006, p. 45-52.

rubriques adaptées. Voyons en 2008, la création de la rubrique « Planète » du *Monde* : « Le lancement des pages Planète illustre d'abord le dynamisme de notre rédaction, et ce malgré les épreuves sociales du printemps. Notre devoir est de nous renouveler sans cesse, avec des contenus stimulants, capables de répondre à vos besoins de compréhension et à votre exigeante curiosité dans un monde en pleine mutation. Notre mission est rendue plus difficile, plus excitante aussi, par un environnement médiatique très concurrentiel, où les modes d'accès à l'information changent de façon effrénée⁵ ».

Une nouvelle formule, comme une nouvelle rubrique, est un élément important dans la vie du journal. En juin 1994, les salariés de *Libération* doivent se prononcer sur la réforme des statuts, la recapitalisation, annonçant la nouvelle formule de *Libération 3* pour septembre de la même année. *Libération 3* ambitionne de devenir un « quotidien citoyen », voire une « véritable encyclopédie du quotidien ». « La nouvelle formule utilise tout le spectre de la presse écrite [...] Ce projet qui repose sur six axes : proximité, exhaustivité, distinction, recentrage sur la France et la région parisienne, générosité et engagement, sera conduit par l'équipe du journal ainsi que des correspondants permanents en banlieue avec aussi un véritable réseau d'informateurs et comptera sur ses liens privilégiés avec ses lecteurs⁶ ». Malgré tout, l'expérience de *Libération 3* se révèle être « une tentative avortée⁷ » comme l'explique rétrospectivement Serge July, qui a failli faire « sombrer » le quotidien.

La nouvelle formule du *Figaro* en 2005 vise à « tenter d'enrayer la baisse des ventes ». En effet, en septembre 2005, *Le Figaro*, propriété depuis un an de Serge Dassult, investit cinq millions d'euros pour rajeunir son image jugée trop institutionnelle et trop lisse. Le journal veut parvenir à être « un journal plus moderne, très agréable à regarder,

⁵ FOTTORINO E., « Editorial. Bienvenue sur notre Planète », *Le Monde*, 24/09/2008.

⁶ LABE Y.-M. & SALLES A., « *Libération 3* ambitionne d'être une 'véritable encyclopédie du quotidien' », *Le Monde*, 22/06/1994.

⁷ JULY S., KAHN J.-F., PLENEL E., *Faut-il croire les journalistes ?*, Editions Mordicus, 2009, p. 60.

mais qui reste toujours *Le Figaro*⁸ », résume Francis Morel, alors directeur général du journal.

Une nouvelle formule de *Libération* en date d'octobre 2007 permet à Laurent Joffrin, le directeur de la rédaction d'alors, de remercier ses lecteurs et d'indiquer que la nouvelle formule « a été bien accueillie⁹ » par les lecteurs. Laurent Joffrin associe les membres de l'équipe qui sont en charge de cette nouvelle formule aux explications de la stratégie multimédia du journal : « Sous la direction de Marie Guichoux, responsable du projet, avec Stéphanie Aubert, Yohan Boniface, le cabinet de Natta Rampazzo et toute l'équipe du journal, qui a fourni un énorme travail, cette nouvelle formule sera évidemment améliorée en fonction des consultations que nous menons notamment sur le site Libération.fr.¹⁰ ».

En 2009, à l'occasion d'une nouvelle formule, Laurent Joffrin indique dans son éditorial intitulé « L'info est un combat¹¹ », qu' « une nouvelle fois, *Libération* évolue » : « Au milieu d'une révolution médiatique à la fois exaltante et pleine de risque, il s'agit de réhabiliter le journalisme par rapport à la communication, l'écriture et la réflexion contre le formatage de la pensée. L'équipe de *Libération* démontre chaque jour son indépendance : un journal comme le nôtre n'a rien à vendre que du bon journalisme¹² ».

Si les propos sont toujours dans le registre de l'autocélébration, ils sont néanmoins plus en phase avec la réalité médiatique, difficile, qui contraint une certaine exigence journalistique, ce que revendique Laurent Joffrin, à titre personnel et collectif.

⁸ SANTI P., « La nouvelle formule du *Figaro* en trois cahiers veut tenter d'enrayer la baisse des ventes », *Le Monde*, 28/09/2005.

⁹ JOFFRIN L., « A nos lecteurs. Merci », *Libération*, 24/10/2007. Un journal qui annonce son changement de maquette voit généralement sa diffusion augmenter ce jour-là et les suivants. Il s'agit de ce que l'on appelle un succès de curiosité, lié à la nouveauté, comme lors du lancement d'un nouveau titre.

¹⁰ Ibid.

¹¹ JOFFRIN L., « L'info est un combat », *Libération*, 7/0/2009, en référence au célèbre film intitulé « La sociologie est un sport de combat » de Pierre Carles consacré à Pierre Bourdieu ?

¹² Ibid.

En 2002, *Le Monde* publie un *Livre de Style*¹³, portant sur la forme et le style du journal. « En publiant son *Livre de Style*, donc en mettant à nu les normes régissant son activité, *Le Monde* décrit la spécificité du métier de journaliste et rappelle à sa rédaction qu'elle a le devoir d'être à la hauteur de l'exigence de ses lecteurs. », conclut Jean-Marie Colombani. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que *Le Monde* se préoccupe de donner des indications sur ses procédures de fabrication à l'extérieur, pour des publics d'enseignants, de scolaires ou de lecteurs intéressés par les « coulisses » de la fabrication du journal, via ses mallettes pédagogiques payantes, proposant des fiches détaillées.

Le livre de Style du Monde est un recueil relié de deux cents pages environ. Il propose une double entrée de lecture, puisque le lecteur peut le lire dans les deux sens (en le retournant), avec les deux éditoriaux signés de Jean-Marie Colombani et Edwy Plénel, ainsi que différents éléments comme la déontologie, le portrait du quotidien, la formule du *Monde*, un abécédaire, des patronymes, différentes fiches...L'esprit et la forme du quotidien y sont précisés. L'organisation qui préside au séquençage de l'actualité est expliquée : ce qui incombe à la rédaction ou à la direction artistique, les grandes rubriques¹⁴ ou l'innovation telle que l'introduction de la quadrichromie en 1999¹⁵ par exemple. Plusieurs articles présentent l'architecture du journal, les titres, la disposition des articles¹⁶. La partie relevant du « *Monde en images*¹⁷ » est aussi, en quelque sorte consacrée au journal et ses collaborateurs dans les locaux du quotidien, donnant des indications processuelles de la forme du journal en « train de se faire ».

Quelle est la justification de ce volume consacré au style du *Monde* ? Jean-Marie Colombani y répond par plusieurs arguments : « L'un des buts du *Livre de Style* du *Monde* est justement de proposer une codification écrite de nos règles internes -règles morales, professionnelles, rédactionnelles-, et de les rendre publiques. Cet exercice de transparence,

¹³ *Le Style du Monde*, 2002.

¹⁴ « D'une séquence à l'autre », *Le Style du Monde*, 2002, p. 24-26.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, p. 47-71.

¹⁷ *Ibid.*, p. 33-45.

indispensable, vise à renforcer le contrat qui lie notre quotidien et ses lecteurs. Il s'inscrit dans le prolongement de l'institution d'un médiateur : en 1994, *Le Monde* a en effet installé pour la première fois dans la presse française cette figure d'arbitre, ayant en charge de veiller au respect par la rédaction de ses principes rédactionnels et de favoriser le dialogue avec ses lecteurs¹⁸ ». Si la publication des règles et normes en vigueur au quotidien de référence *Le Monde* insiste bien sur la dimension collective de la fabrication du journal et englobe les lecteurs dans un processus collectif, elle relève pourtant plus de l'opération de communication que d'un réel dialogue, témoignant de l'importance des « relations-publiques généralisées¹⁹ », selon l'expression d'Yves de la Haye et Bernard Miège.

L'autre éditorial, celui d'Edwy Plénel, intitulé « Une discipline collective », comme celui de Jean-Marie Colombani, insiste sur le fait que le quotidien se veut un « journal indépendant de tous les pouvoirs, qu'ils soient économiques, politiques ou idéologiques » et que l'objet de pages du *Livre de style* consiste à « présenter le contrat de lecture par lequel *Le Monde* se propose d'être à la hauteur de cette ambition²⁰ ». Plénel évoque l'« épreuve » que constitue la réalisation d'un quotidien et indique que « la crédibilité d'un journal quotidien n'est jamais conquise durablement²¹ ». « Tout pouvoir [poursuit-il] suppose un contre-pouvoir. Libre d'écrire ce qu'il pense et indépendant de tout pouvoir, un journaliste du *Monde* doit s'imposer des contre-pouvoirs dans sa pratique professionnelle quotidienne. Ces contre-pouvoirs, ce sont ces règles collectives qui font d'une communauté de travail une communauté d'esprit, partageant une communauté de destin²² ».

Plus loin, insistant sur les devoirs des journalistes à informer leurs lecteurs « le plus honnêtement, le plus rigoureusement et le plus complètement possible », Plénel écrit qu'« humilité, ouverture et pluralité sont les mots-clés de cette discipline collective ». Il poursuit d'ailleurs sur cette dimension collective et termine son éditorial en martelant : « Entrer dans ces détails, avec minutie et exhaustivité, est la raison d'être de cet ouvrage qui,

¹⁸ COLOMBANI J.-M., « Une exigence particulière », *Le Style du Monde*, 2002, p. 3.

¹⁹ MIEGE B., *L'espace public contemporain*, Grenoble, P. U. G, 2010, p. 116.

²⁰ PLENEL E., « Une discipline collective », *Le Style du Monde*, p. 3.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

en publiant nos outils rédactionnels et en exposant les règles qui font le « style » du *Monde*, définit au plus près ce qui fonde et façonne notre identité collective²³».

Ce *Livre de style* du *Monde* est donc une occasion pour les éditorialistes et collaborateurs du journal de préciser leurs normes et leurs règles de fonctionnement, mêlant fond, forme, esprit et matérialité du journal, de manière collective. Le lecteur ne peut que conclure que ce *Livre de Style* est un plaidoyer de la difficulté et de la noblesse d'être journaliste au *Monde*.

Hélas, un an à peine s'écoule et la publication du livre de Pierre Péan et Philippe Cohen, *La face cachée du Monde. Du contre-pouvoir aux abus de pouvoir* vient ébranler ce bel optimisme.

Le moment de la remise en question : livre polémique ou plans de restructuration

Un livre polémique contre Le Monde fait parler du journalisme

Rappelons quelques éléments de la publication du livre *La face cachée du Monde* de Pierre Péan et Philippe Cohen²⁴ en février 2003, qui suscita une vive polémique lors de sa parution. Les auteurs enquêtent en grand secret sur le journal *Le Monde*, considéré alors comme une référence en matière de presse et publient leur livre à l'issue de leurs investigations. Denis Jeambar, alors directeur de la publication de *L'Express*, publie des bonnes feuilles²⁵ du livre dans l'hebdomadaire, dont la publication a exceptionnellement été avancée d'un jour. *Le Canard enchaîné* rédige également un grand article intitulé « *Le Monde* a de l'influence, et elle a un prix²⁶ ». Ces publications font l'effet d'un coup de tonnerre. Olivier Costemalle de *Libération* rappelle l'inimitié entre Denis Jeambar et Jean

²³ Ibid.

²⁴ PEAN P. & COHEN P., *La face cachée du Monde. Du contre-pouvoir aux abus de pouvoir*, Mille et une nuits, 2003.

²⁵ La publication des bonnes feuilles recouvre une pratique qui consiste à acheter (pour un journal) et à vendre (pour l'éditeur) l'exclusivité d'extraits du livre avant sa publication. Le journal qui publie ces bonnes feuilles considère que le scoop est susceptible d'augmenter ses ventes et l'éditeur bénéficie ainsi d'un lancement médiatique largement relayé dans l'espace public médiatique.

²⁶ CANARD J., « *Le Monde* a de l'influence, et elle a un prix », *Le Canard enchaîné*, 19/02/2003.

Marie Colombani datant de « la tentative de rachat de *L'Express* par *Le Monde*, en 1997²⁷ », même si Denis Jeambar s'en défend. Ce dernier souligne qu' « un journal en met rarement un autre en cause : ce n'est pas l'usage », mais s'emploie pourtant à publier de larges extraits du livre au nom de la nécessité de « transparence démocratique », d'une « confraternité sans failles » et pour éviter « une omerta corporatiste », en scandant que « *Le Monde* fait peur²⁸ ».

Le Monde réagit de manière individuelle et collective. Jean-Marie Colombani, en complément des propos que nous citons en introduction, indique : « Aussi ma première préoccupation, dès la sortie du livre de Pierre Péan et Philippe Cohen, fut-elle d'aller d'abord à la rencontre des ouvriers, des employés, des cadres et des journalistes du *Monde*, puis des personnels du groupe, des journaux du *Midi libre*²⁹, afin d'écouter, de répondre aux inquiétudes suscitées par l'agression que nous subissons, et aux questions nées d'un brûlot construit à coup d'insinuation et d'injures, de diffamation et de folles accusations³⁰ ».

Les différentes sociétés de rédacteurs, de journalistes et autres entendent défendre « solidairement leur honneur », en écrivant : « C'est l'ensemble de la collectivité du *Monde*, ses rédacteurs, ses cadres, ses employés, ses ouvriers, qui est livré à l'opprobre, à la vindicte de l'opinion, de ses lecteurs, de ses actionnaires et de ses alliés. C'est notre société tout entière qui est agressée. C'est notre société tout entière qui doit et va se défendre³¹ ».

Toute la presse, ou presque, à l'exception du *Figaro* qui observera un silence prudent, publie des articles qui évoquent la polémique, car la remise en question semble ricocher sur l'ensemble des journaux d'informations. Que ce soit les hebdomadaires ou les quotidiens, chacun y va de son article. *Charlie Hebdo* publie une interview de Pierre Péan, avec un dessin de Une montrant les trois principaux protagonistes du *Monde* dire autour d'une table,

²⁷ COSTEMALLE O., « 'L'express' révèle des extraits d'une enquête sur 'Le Monde' », *Libération*, 20/02/2003.

²⁸ JEAMBAR D., « La face cachée du *Monde*. Enquête sur une institution au dessus de tout soupçon », *L'Express*, 20/02/2003.

²⁹ Le groupe du *Monde* a vendu ces journaux en 2007. *Le Midi Libre* appartient actuellement au groupe *Sud-Ouest*.

³⁰ COLOMBANI J.-M., « A nos lecteurs », *Le Monde*, 7 mars 2003.

³¹ Le conseil d'administration de la Société des rédacteurs du *Monde*, « Les journalistes du 'Monde' entendent solidairement défendre leur honneur », *Le Monde*, 28/02/2003.

« on est dans la M...³² », [Un M avec la typographie du *Monde*]. *Le Point* explique que le livre se vend très bien : 265 000 exemplaires tirées en cinq jours, depuis sa parution³³ ».

Marianne et Jean-François Kahn, voient un intérêt dans le « brûlot, qui au delà du réquisitoire, pourrait peut-être permettre au grand quotidien de se remettre en cause³⁴ » et ainsi renaître. « S'il en était ainsi, il n'y aurait pas de perdants. Simplement des vainqueurs : les lecteurs du *Monde*³⁵ », conclut Kahn. Daniel Schneidermann³⁶, quant à lui, alors billettiste de télévision au *Monde*, critique le quotidien dans son ouvrage *Le cauchemar médiatique*³⁷, se fait licencié peu après (octobre 2003), même si c'est « abusivement » selon le jugement des prud'hommes³⁸.

En avril 2003, *Le Monde* assigne les auteurs et leur éditeur en diffamation et ce n'est qu'au bout d'un an que l'affaire se termine définitivement par le biais d'une médiation judiciaire et d'un protocole d'accord établissant que *Le Monde* retire sa plainte et que les auteurs et l'éditeur, tout en assumant leur ouvrage, « acceptent qu'il ne soit pas réimprimé³⁹ ».

La mise en cause du *Monde* et de son magistère par le livre *La face cachée du Monde* porte sur l'esprit du journal, de manière collective ou individuelle. Un livre polémique et c'est toute l'équipe d'un journal, et même au-delà de toute la profession, qui s'organise, entend rétorquer et répondre.

³² *Charlie Hebdo*, 26/02/2003.

³³ BERRETTA E. & ROLAND-LEVY F., « *Le Monde*. Dix jours de tempête », *Le Point*, 07/03/2003.

³⁴ KAHN J.-F., « Tempête sur le pouvoir médiatique. L'affaire *Le Monde* », *Marianne*, 3/03/2003.

³⁵ Ibid.

³⁶ Auteur d'« Arrêt sur images » diffusé sur France 5 de 1995 à 2007, puis sur le web, Daniel Schneidermann collabore avec le quotidien *Libération*.

³⁷ SCHNEIDERMANN D., *Le cauchemar médiatique*, Denoël, 2003.

³⁸ « Schneidermann : *Le Monde* condamné », *Libération*, 16/05/2005.

³⁹ PEAN P., propos recueillis par Catherine Malaval « Que '*Le Monde*' nous fasse un procès pour l'honneur », *Libération*, 13/07/2004.

Des plans de redressement et de réorganisation

Après 2003 et la publication du livre *La face cachée du Monde* notamment, mais pas seulement, *Le Monde* voit sa diffusion baisser. C'est ainsi qu'en 2004, Jean-Marie Colombani écrit un grand article dans lequel il expose le plan de restructuration du journal. « Une équipe renouvelée, dirigée par Gérard Courtois [...] est mise en place de manière à vous offrir chaque jour le meilleur journal possible, en tenant compte d'ores et déjà de la nécessité d'un changement perceptible. Mais de manière aussi à construire le journal de demain, différent, renouvelé autour de ces quelques principes et de ceux qui naîtront de cette réflexion collective (qui sera animée par Eric Fottorino). Aujourd'hui, le propos du *Monde*, des journalistes du *Monde*, est d'examiner, d'analyser leur journal, de se le réapproprier, pour mieux demain le rénover ; et par le même mouvement, de rendre le journal à ses lecteurs⁴⁰ ».

En 2005, Jean-Marie Colombani annonce la nouvelle donne du *Monde*, tant au niveau du groupe qu'au niveau du quotidien qui prépare une nouvelle formule qui « permettra de mieux expliciter [la] complémentarité⁴¹ » entre le site Internet et le quotidien. S'ensuit en 2007-2008 une grave crise de gouvernance au *Monde*. Depuis lors, les trois anciens dirigeants mis en cause n'assurent plus leurs fonctions au *Monde*, sans avoir pour autant quitté l'univers des médias⁴². En juin 2010, l'offre de reprise et de recapitalisation du journal par le trio d'hommes d'affaires Pierre Bergé, Xavier Niel et Matthieu Pigasse est acceptée. En novembre 2012, Eric Izraélewicz⁴³ qui dirige alors *Le Monde* propose une nouvelle étape, avec un journal « désormais entièrement imprimé en couleurs⁴⁴ ».

L'innovation ou la remise en cause sont donc les temps forts de la vie du journal comme les métadiscours le montrent bien. Il en est ainsi depuis longtemps. Trente ans que

⁴⁰ COLOMBANI J.-M., « A nos lecteurs » *Le Monde*, 1/12/2004.

⁴¹ COLOMBANI J.-M., « Nouvelle donne », *Le Monde*, 22/03/2005.

⁴² Edwy Plénel a fondé, avec d'autres, Médiapart, Jean-Marie Colombani Slate.fr. Alain Minc a été éditorialiste pour la chaîne de télévision Direct 8, devenue D 8.

⁴³ Erik Izraélewicz est prématurément décédé depuis lors. Nathalie Nougayrède le remplace à la direction du *Monde*.

⁴⁴ Deyfus L. et Izraélewicz E., « 'Le Monde', nouvelle étape », 18-19/11/2012.

les quotidiens français se plaignent de la crise, trente ans qu'ils essaient d'y faire face. La dimension collective du métier de journaliste est particulièrement soulignée, et, si les arguments lors des innovations sont parfois un peu exagérés, du moins sont-ils enthousiastes. La polémique créée par la publication du livre *La face cachée du Monde* de Péan & Cohen est telle qu'elle remet en cause le quotidien *Le Monde*, ses dirigeants, tout le groupe, mais aussi l'ensemble des journaux d'informations générales et politiques. Réorganisations et nouvelles formules s'ensuivent valorisant elles aussi le collectif.

Bibliographie

BATARD, Annick, « Information/communication. Un modus vivendi pour informer le lecteur », in *Questionner les pratiques d'information et de communication*, Actes du XV^e Congrès des sciences de l'information et de la communication, Université de Bordeaux, 10-12 mai 2006, pp. 45-52.

JULY, Serge, KAHN, Jean.-François & PLENEL, Edwy, *Faut-il croire les journalistes ?*, Editions Mordicus, 2009, 166 p.

MIEGE, Bernard, *L'espace public contemporain*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, 227 p.

MOUILLAUD, Maurice & TETU, Jean-François, *Le journal quotidien*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1989, 204 p.

PEAN Pierre & COHEN, Philippe, *La face cachée du Monde. Du contre-pouvoir aux abus de pouvoir*, Mille et une nuits, 2003, 631 p.

SCHNEIDERMANN, Daniel, *Le cauchemar médiatique*, Denoël, 2003, 281 p.

Le learning 2.0 : Vers une instrumentalisation du lien communautaire en ligne pour l'apprentissage

*Kais Lakhoua
Doctorant, Université de Bourgogne CIMEOS ; Crossknowledge*

Introduction

La formation dans une organisation répond à deux objectifs principaux. Elle permet d'une part, de répondre aux besoins des salariés en termes d'acquisition de connaissances et de compétences directement exploitables. Elle offre d'autre part à certaines catégories de personnels un moyen de mieux appréhender leur métier et d'envisager les changements professionnels avec une meilleure compréhension des enjeux. Elle suscite cependant des coûts non-négligeables. L'industrialisation des formations permet d'obtenir des dépenses moins élevées pour le client, en réduisant les frais de déplacement des formateurs et des apprenants ainsi qu'en individualisant les enseignements. Il semble évident que les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage à distance se développent avec des outils multimédias conviviaux. L'interaction homme-machine qui prévaut dans ce type de formation montre cependant certaines limites.

La question se pose ainsi de savoir si l'injonction communautaire est suivie d'effet en termes de participation au dispositif d'apprentissage. La question même de la définition de la communauté d'apprentissage demande à être d'abord clarifiée. L'exploitation utilitariste de ce modèle en management, en marketing ou en politique d'apprentissage doit aussi être évaluée. En effet, la socialisation électronique induite par ces pratiques présente des

conséquences inédites dans un plan de formation. Des communautés nouvelles apparaissent. Il convient d'en analyser la cohabitation réciproque.

Dans un premier temps, nous présentons la construction de l'injonction communautaire dans le discours des chefs de projets de l'entreprise Crossknowledge et des autres salariés. Puis dans un deuxième temps, nous examinons l'absence d'usages communautaires à proprement parler, absence qui tend à montrer que l'injonction participative, comme pour de nombreux services 2.0, n'est pas suivi de réels effets. Pour finir, nous présentons notre méthodologie de recherche et nos premières observations « terrain ».

Le Développement des outils e-learning : entre désirs d'économie, individualisation des pratiques et social learning ?

L'enseignement et la formation à distance sont abordés dans un champ interdisciplinaire embrassant tout à la fois l'informatique, les sciences de l'éducation, la didactique ainsi que les sciences de l'information et de la communication. Ces diverses sciences mobilisent elles-mêmes des méthodes et des problématiques issues de disciplines plus anciennes comme la sociologie, la psychologie, la philosophie et l'anthropologie. Les doctrines élaborées dans le cadre de ces dernières servent de base à l'étude de ce que l'on nomme aujourd'hui les « Technologies de l'Information et de la Communication Educatives » (TICE). Ces TICE concernent à la fois l'éducation formelle, l'apprentissage à l'école, la formation initiale, et toutes les autres formes de situation d'apprentissage non formelle, comme par exemple le secteur de l'éducation populaire.

Les entreprises ont intégré ces nouveaux outils dans leurs programmes de formations grâce à l'évolution des technologies éducatives et au développement du web 2.0¹. Il s'agissait pour les salariés plus âgés, de s'adapter aux usages des jeunes générations, dites

¹ Le web 2.0 : il s'agit du web collaboratif ou web social centré sur un usager qui devient producteur des connaissances qu'il consomme par ailleurs.

génération Y et Z², dont la pratique des réseaux sociaux est inscrite dans leurs habitudes de communication. On a ainsi mis en place des modes d'apprentissage adaptés à la construction des référents particuliers d'une culture participative considérée comme naturellement acquise.

Le e-Learning est d'abord vu comme un moyen de s'affranchir des contraintes du présentiel dont les coûts baissent dès lors que ce type de dispositif est mis en place. La formation en ligne permet de diminuer la répercussion de l'organisation du travail de l'apprenant. Les parcours sont individualisés pour une meilleure adéquation à un management basé sur l'autonomie du salarié. Mais très vite, les limites apparaissent : comment évaluer l'efficacité des formations en e-Learning ? Comment éviter les taux d'abandon des formations par les « auto-apprenants » ? Comment s'affranchir du « bruit » généré par la reterritorialisation de l'apprentissage sur le poste de travail, au milieu des contraintes du quotidien et de l'environnement de travail parfois turbulent ? Comment enfin créer une interactivité dans le cadre d'une communication homme-machine ?

Si ces questions sont loin d'embrasser toutes les interrogations fonctionnelles liées aux usages des dispositifs de e-learning, elles nous éloignent de l'idée d'un e-learning vu comme une solution miracle et révolutionnaire. Dès lors, plusieurs options peuvent être envisagées par les professionnels du secteur. Ils peuvent miser sur davantage d'individualisation des parcours de formation ou encore soigner mieux l'interactivité et la qualité des interfaces (*ergonomie ou design*). On peut aussi mixer le e-learning avec des apprentissages en présentiel, ce que l'on nomme « *Blended Learning* ». Une autre option consiste à rassembler les apprenants et les formateurs dans des communautés virtuelles d'apprentissage, « *Social Learning* », ou encore considérer le lien social comme un atout pour la stimulation du sentiment de « *présence à distance* » (Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Weissberg, 2000). C'est cette dernière possibilité que nous questionnons ici.

² Le terme « génération Y » désigne les personnes nées entre la fin des années 1970 et le milieu des années 1990. Il tire son nom de la génération précédente, nommée génération X. Les Américains utilisent également l'expression « Digital natives ou Net generation » pour pointer le fait que ces enfants ont grandi dans un monde où l'ordinateur personnel et l'Internet sont de plus en plus accessibles.

Enjeux communicationnels des communautés d'apprentissages en ligne

Vers un e-Learning communautaire et 2.0

L'introduction et le développement de technologies collaboratives et sociales, qualifient le franchissement d'une étape dans la participation innovante et dans la formation de groupes en ligne. Les dispositifs d'e-Learning n'échappent pas à ce mouvement, à ce qui a pu être qualifié par ailleurs d'injonction communautaire³.

Les fonctionnalités des systèmes d'e-Learning, basées sur une approche participative et collaborative des usages sont multiples. Par exemple, les technologies utilisées dans les systèmes d'annotations collaboratifs mais les permettent aux usagers-apprenants de compléter la description des documents. Ces annotations décrivent le contenu du document et fournissent une information sémantique supplémentaire qui peut être utilisée dans un processus de filtrage d'information, pour la classification des documents, mais aussi pour l'identification des centres d'intérêt des apprenants.

Certes, la participation proactive de l'apprenant à l'actualisation ou à la mise en visibilité des ressources qu'il utilise, pourrait constituer un moyen de l'impliquer davantage dans la situation d'apprentissage à distance. Ceci est d'autant plus important que l'une des raisons de l'échec identifié d'un dispositif d'e-Learning réside dans l'abandon de l'utilisateur. C'est ainsi que nous assistons progressivement à une prise en compte de la relation entre apprenants, ou entre apprenants d'une part et facilitateurs-formateurs d'autre part. L'interaction à distance des apprenants, dans le cadre de véritables communautés virtuelles d'apprentissage, est envisagée par les professionnels du secteur et par nombre de spécialistes comme un levier d'usage non négligeable. La constitution d'un lien social en ligne entre apprenants (*Social Learning*), ou entre facilitateurs-formateurs⁴, ou encore entre apprenants et « facilitateurs-formateurs » (*e-coaching*) est un enjeu non-négligeable qui

³ Galibert O., Lepine, V., Pelissier, C. (2011). Convergence des logiques sociales de la collaboration et des communautés en ligne. Chapitre de l'ouvrage collectif *Les masques de la convergence. Enquêtes sur Sciences, industries et aménagements*. Sous la direction de Bernard Miège et Dominique Winck, Editions des Archives contemporaines. Paris.

⁴ Les facilitateurs formateurs : il s'agit de communautés virtuelles autour du partage de connaissances thématiques et/ou de compétences didactiques

demeure cependant encore à explorer notamment dans le domaine de l'apprentissage autorégulé pour les salariés (apprentissage tout au long de la vie)⁵. De même, des communautés de pratiques professionnelles voient le jour, spontanément ou sous l'impulsion du management, dans les Intranets des organisations. Dès lors, « *l'apprentissage en ligne dans l'organisation se combine plus ou moins harmonieusement au management des connaissances lui-même traversé par l'injonction communautaire (Knowledge Management 2.0)* »⁶.

Ainsi, l'engouement que suscitent les applications du web 2.0 dans la formation professionnelle amène les entreprises à réfléchir à son usage à tous les niveaux de l'organisation. Toutefois, cet outil ne représente pas seulement une révolution technologique, il constitue avant tout un changement culturel.

Normes et formes de la socialisation électronique en situation d'apprentissage à distance

Notre approche de la socialisation électronique⁷ est basée sur le couplage de la notion de « logique du don » et du concept d'« éthique de la discussion ». La logique de don, initialement étudiée par Marcel Mauss et aujourd'hui travaillée particulièrement par Alain Caillé et Jacques Godbout⁸, nous fournit des critères d'identification d'échanges non-marchand entre des individus. Ces échanges, basés sur la socialisation réciproque du « donner-recevoir-rendre » (figure1), constituent une alternative à l'analyse purement utilitariste des rapports sociaux dans les dispositifs sociotechniques.

Ainsi, on s'intéresse aux dons d'informations et de conseils, en étudiant également les « *joutes verbales* » entre utilisateurs considérées comme une illustration du don

⁵ Apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) : il s'agit d'une formation qui va au-delà de la formation *initiale* c'est une réalité à laquelle les individus se trouvent confrontés à tout moment de leur vie professionnelle ou privée.

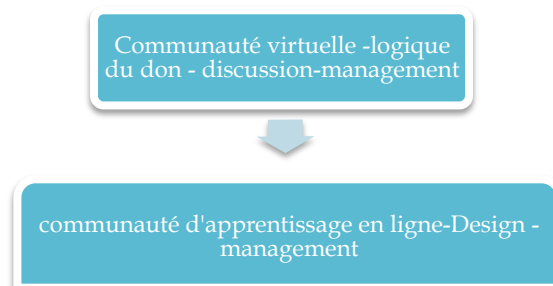
⁶ Perriault, J. (2002). « *L'accès au savoir à distance* » Paris: Odile Jacob

⁷ Galibert, O. (2005). « *Vendre, donner, discuter : une approche communicationnelle des communautés virtuelles sur Internet* », Revue scientifique Les enjeux de la communication, Groupe de Recherche sur les Enjeux de la Communication (GRESEC), Université de Grenoble 3, Revue électronique « *les enjeux de la communication* » Mis en ligne le 18 mars 2005.

⁸ Godbout, J.-T. en coll. avec Caillé, A. (1999). « *L'esprit du don* », Paris, La Découverte / Poche.

compétitif (agonistique) au travers par exemple de la messagerie instantanée (Chat) à l'intérieur des « *Services et Applications Communautaires d'Apprentissage* » (SACA). Nous considérerons le lien produit par les usagers dans une perspective plus complète. Par ailleurs, l'agir communicationnel, théorie principalement développée par Jürgen Habermas⁹, introduit l'idée que les communications entre les usagers d'un dispositif d'échanges doivent se faire dans le respect d'une certaine éthique de la discussion (ouverture du débat au plus grand nombre, respect de la dimension illocutoire des débats, consensus en finalité).

Nous émettons l'hypothèse que l'éthique de la discussion, issue pour partie de la cyberculture des pionniers du Net (éthique Hackers¹⁰ et éthique scientifique) ne nous semble pas être aujourd'hui épuisée. Cette culture hacker, fondée sur les principes de réciprocité (Logique de don – contre don d'informations) et de liberté d'expression (logique de l'espace public numérique – Miège, 2011) constitue selon nous une hypothèse forte de structuration et d'organisation du lien communautaire en ligne. Elle donne aux échanges en ligne une dimension communicationnelle normative. C'est cette dimension normative que nous nous proposons de questionner pour comprendre comment s'organise cette dynamique communautaire dans les dispositifs de formations à distance.



Transposition des pratiques de gestion communautaires pour les communautés d'apprentissage en ligne

⁹Habermas, J. (1987). « *Théorie de l'agir communicationnel* ». Tome1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard.

¹⁰Himanen, P. (2001). *L'éthique hacker et l'esprit de l'ère de l'information*, Paris, Edition Exils.

Méthodologie de recherche

Notre démarche empirique se nourrit d'entretiens exploratoires auprès des chefs de projets et des responsables de formation des entreprises clientes (tableau1) de la société Crossknowledge.¹¹ Elle vise à appréhender les représentations des acteurs de l'offre de formations en ligne. Ainsi, on s'intéresse aux représentations relatives à l'offre de formation et à la construction des dispositifs communautaires. Il sera par exemple possible de travailler sur l'injonction participative d'une part et sur l'approche « (N)ethnographique ou sémio-pragmatique d'autre part. On pourra ainsi appréhender les effets et les usages de ces dispositifs. Les «*Knowledge communities*» constituent en effet, un terrain d'observation et de questionnement riche en ce qui concerne le e-Learning. Les dispositifs communautaires d'apprentissage des salariés-intranauts des entreprises clientes, que se proposent de construire *ad hoc* les équipes de la société Crossknowledge, doivent répondre opérationnellement aux objectifs du Social Learning.

La méthodologie déployée fait référence à la (N)ethnographie qui désigne l'étude ethnographique appliquée au réseau en ligne. C'est la démarche qui semble la plus adaptée pour étudier les différents types de communautés virtuelles. Contrairement à l'ethnographie, la (N)ethnographie ne peut avoir recours, par exemple, aux expressions faciales, aux intonations de la voix ou aux silences, dans l'analyse des échanges. Cette méthode est fondée sur une immersion de longue durée au sein d'un système social en ligne. R.Kozinets la définit ainsi comme « *une nouvelle méthode de recherche qualitative qui adapte la méthode ethnographique à l'étude des cultures et des communautés qui émergent grâce aux communications automatisées* »¹².

¹¹ http://www.crossknowledge.com/fr_FR/elearning/home.html

Notre travail de recherche doctorale s'inscrit dans une convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) entre le laboratoire CIMEOS (EA 4177) et l'entreprise Crossknowledge. Si notre recherche fait écho à une demande des concepteurs de formation, ainsi que des responsables RH, d'amener le salarié internaute vers de nouveaux champs de compétences et de connaissances, elle se veut résolument critique. En effet, elle cherche à dépasser les discours d'accompagnements inhérents aux principes du web 2.0 qui mettent en exergue la collaboration entre internautes et l'intelligence collective qui en découlerait immanquablement comme vecteur de créativité, de performance voire de productivité.

¹² Kozinets.R-V (2010) «*Netnography Doing ethnographic research online*. Oaks, CA: Sage Publications.

Nous procédons à travers cette observation à l'analyse des actes des membres d'une ou de plusieurs communautés virtuelles professionnelles d'apprentissage. Notre posture s'organise autour d'une méthodologie inductive qui « *se prête particulièrement à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire et qui consiste à passer du spécifique vers le général* » c'est-à-dire « *à partir de faits rapportés ou expériences, événements* »¹³.

Cette étude vise à découvrir par l'observation non participative ce qui organise les échanges sociaux sur une plateforme dite d'apprentissage. Ainsi, notre recherche débute par une observation des communautés d'apprentissage, c'est-à-dire les « *knowledge communities* », identifiées avec l'aide des chefs de projet de Crossknowledge en interne, par souci d'accès au terrain. Le but de la démarche empirique est d'avoir des retours des « apprenants » sur leurs manières d'interagir grâce à l'étude des traces numériques laissées par leurs écrits. Il convient de s'intéresser aux contenus de l'apprentissage ainsi qu'aux différents supports utilisés. Par ailleurs, il convient de procéder à l'étude de ces échanges virtuels dans le cadre des grandes entreprises

Notre observation, qui a débuté au mois de juin-juillet 2012, s'est prolongée sur l'année 2013. Elle permettra d'étudier la mise en place de relations entre apprenants ou entre formateurs-facilitateurs de manière longitudinale. Nous allons centrer notre recherche sur la nature des interactions et des relations entre apprenants dans les « *knowledge Communities* », ainsi que sur l'intelligence collective qui se développe au sein de ces groupes. A cette fin, un échantillon de quatre terrains d'observations nous a été offert à l'analyse afin de produire les premiers éléments de cette étude. Ces terrains consistent en de grandes entreprises spécialisées dans divers domaines (Voir le tableau 1).

¹³ Blais M, Martineau S (2006) L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, Recherches qualitatives, - recherche-qualitative.qc.ca

Entreprises	Domaines d'activité
Entreprise 1	Secteur de la grande distribution
Entreprise 2	Distribution internationale de mode et décoration sur Internet
Entreprise 3	Groupe énergétique français
Entreprise 4	Distributeur sur les marchés mondiaux des parfums représentant des créateurs de mode

Echantillon des KC des entreprises observées

L'interface 2.0 des communautés d'apprentissage les « Knowledge community » : la construction du dispositif technique communautaire

L'interface d'apprentissage est une page web. Elle s'inspire des sites web comme « Youtube »¹⁴ ou « Facebook »¹⁵. Les portails communautaires d'apprentissage tentent d'associer une communauté d'intérêt autour de contenus qui traitent de thématiques stratégiques telles que le leadership, la performance commerciale, ou le management et le business.

La *knowledge community* « KC » est composée de quatre pages. D'abord, apparaît une page d'accueil qui consiste en un éditorial du client au format texte ou vidéo. Une liste de contenus de formation (figure2) est également mise en avant en zone centrale. Généralement utilisée pour mettre en avant une sélection thématique liée à l'animation de la communauté, cette liste peut être modifiée très facilement par un administrateur. Ensuite, une page « produit » regroupe l'ensemble des métadonnées qui sont réparties en trois

¹⁴ Les vidéocasts ont le même fonctionnement que les vidéos qui sont postées sur Youtube. La communauté s'approprie les contenus, les consulte en un clic, les note, les commente, échange à leur sujet, se les recommande et peut elle-même poster des contenus sur tous les thèmes intéressant la communauté.

¹⁵ Facebook : réseau social sur Internet permettant à toute personne possédant un compte de créer son profil et d'y publier des informations, dont elle peut contrôler la visibilité par les autres personnes, possédant ou non un compte

onglets : «*En bref*»¹⁶, «*En détail*»¹⁷, «*Thèmes et Tags*»¹⁸. Elle permet à son utilisateur de noter le contenu et de le commenter si les discussions sont activées. Il peut aussi choisir la langue du contenu et du sous-titre associé. Une page «*résultat de recherche*» (figure 3 parties droites) permet à l'apprenant de retrouver des contenus correspondant à ses thématiques de prédilection ou à un besoin immédiat de formation. On peut réaliser une recherche par ordre alphabétique, par contenus les plus vus, ou encore par contenus les mieux notés. Enfin, une page «*Mon activité*» concerne les actions de l'apprenant durant les sessions de connexions. Les contenus Crossknowledge, les vidéos tierces¹⁹ de type «*You Tube*», «*Flash*» ou les contenus vidéo réalisés par l'entreprise sont lancés directement dans la page produit (figure 3 partie droite). La fonction «*Mes discussions*» crée un lien social entre les apprenants. Il s'agit d'un espace d'échanges communautaire où les apprenants partagent de l'expérience, des savoir-faire et mettent en place des processus de création.

Sur un plan ergonomique, il existe de nombreuses fonctionnalités (figure3) qui permettent aux apprenants aussi bien de noter les ressources que de les commenter et de les partager. L'intensité des échanges entre les membres détermine leurs degrés de satisfaction et donne une indication de l'influence de la communauté virtuelle sur les comportements de ses membres. De ce fait, «*une communauté virtuelle connaîtra une utilité managériale et ne deviendra profitable que dans la mesure où elle engendre un seuil minimal de participation*».²⁰ Les groupes d'apprenants sont en mesure de partager leurs idées mais aussi des documents et des vidéos. Ils peuvent également initier une discussion ou lancer un

¹⁶ L'onglet 'En bref' précise pour chaque contenu : le résumé, la durée, le type, le code, le niveau, le nombre de visites, la progression sur le contenu, le nombre de votes.

¹⁷ L'onglet 'En détail' précise pour chaque contenu : les objectifs pédagogiques, les points forts, le nom de l'auteur et la cible.

¹⁸ L'onglet Thèmes et Tags : une série de tags, le(s) centre d'intérêts, le(s) sous-thème(s) auxquels le contenu se rapporte.

¹⁹ Les vidéos tierces ne proviennent pas du catalogue de Crossknowledge, elles sont postées par les apprenants elles peuvent provenir des contenus de l'entreprise ou encore celle qu'il trouve sur le net.

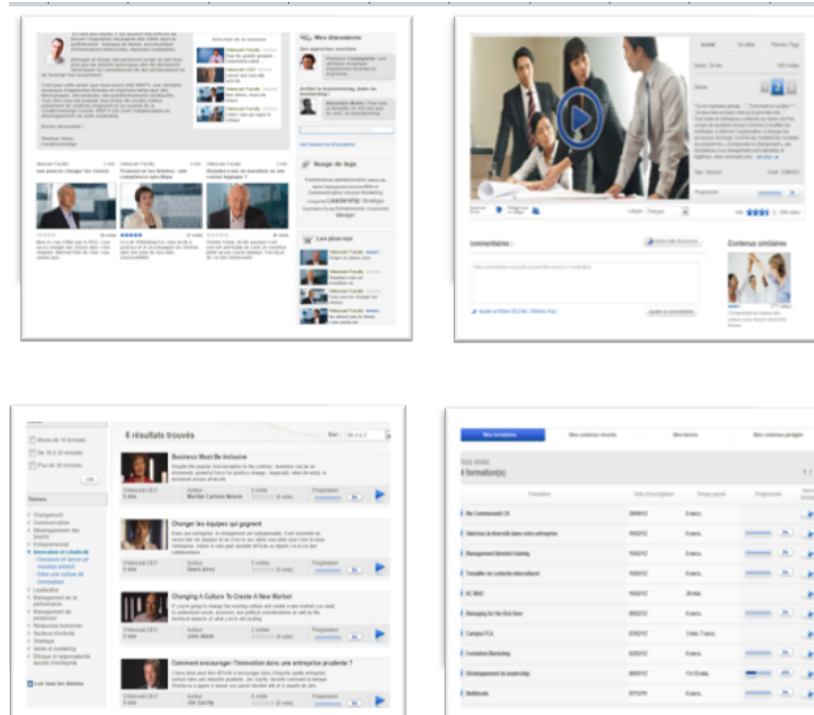
²⁰ Bughin J. et Zeisser M., (2001), "*The Marketing Scale Effectiveness of Virtual Communities*", Seventh Americas Conference on Information Systems.

débat thématique ou encore un parcours de formation depuis un onglet (*widget*)²¹ collaboratif au sein d'un portail. Les stagiaires sont incités à contribuer mais aussi à commenter et à noter les contenus. Les entreprises font appel à un animateur/modérateur des communautés virtuelles ou plutôt à un « community manager » qui veille à créer et susciter l'interaction entre les apprenants.

C'est ainsi, les entreprises 1 et 3 ont mis en place toute une politique de community management qui génère et structure les liens sociaux. Les discussions libres et commentaires émis sur un contenu pédagogique font l'objet d'une modération a posteriori par celui-ci.

Les Knowledge Community permettent donc d'intégrer tous les types de contenus du catalogue Crossknowledge, de même que celui des éditeurs tiers partenaires, ainsi que de ceux d'éditeurs certifiés. Ceci reste une description de la Knowledge community, elle demeure cependant introductive. A ce stade, elle nous permet de produire les observations préliminaires de cette enquête exploratoire, notamment d'observer les interactions entre les apprenants et les pratiques de partage de connaissances et expériences (Knowledge Management). Nous allons voir dans les faits les usages ou non-usages de ces outils communautaires, seuls à même de valider la possibilité même du social learning médiaté dans l'organisation.

²¹ Un Widget : un composant d'interface graphique, un élément visuel d'une interface graphique (bouton, ascenseur, liste déroulante, etc.)



Les Captures d'écran des communautés d'apprentissage "Knowledge Community"

Premiers faits saillants de l'observation participante des communautés d'apprentissage : des usages communautaires embryonnaire

Notre phase « terrain », dans un premier temps, a commencé par des entretiens auprès des responsables pour le choix des quatre communautés d'apprentissage des entreprises clientes. Dans un deuxième temps, une prise de contact a été établie avec les chefs de projet de Crossknowledge qui s'occupent de ces comptes clients. Dès lors, le travail d'observation a débuté puisque nous avons pu accéder aux quatre Knowledge communities (KC) afin d'étudier la manière dont les apprenants communiquaient sur cette plateforme d'échange. Des mots de passe nous ont été fournis pour accéder aux instances.

Affichage communautaire et logique de l'accès : une socialisation électronique peu développée ?

L'interface se présente de la même manière pour les quatre comptes clients excepté pour la page d'accueil qui est modifiable. Chaque entreprise a ainsi personnalisé la sienne avec ses couleurs, son logo et ses slogans propres. Notons que les entreprises 1 et 3 ont signalé d'emblée le caractère communautaire de leur dispositif de e-learning en l'affichant sur leurs pages d'accueils. De plus, ces quatre entreprises déploient leurs Knowledge communities dans une dimension internationale c'est-à-dire que le portail est dès le départ en anglais et en français.

Cependant, l'accessibilité au portail est différente d'une entreprise à une autre. Par exemple, l'entreprise 3 ouvre l'accès de leurs « KC » à tous leurs salariés tandis que les autres réservent l'accès aux cadres dirigeants, et aux personnels administratifs. L'e-formation reste valorisée pour les meilleurs salariés, car les postes intermédiaires (low profile) ne sont pas souvent concernés par ce type de formation. De là provient, entre autres, la faiblesse des interactions (vu le nombre limité des apprenants).

Premiers signes faibles d'interaction communautaire des fonctions « Like » et « Vote »

Les fonctions « Like », et « Vote » restent massivement employées dans les quatre communautés mais principalement dans les entreprises 1, 2 et 3 car le nombre d'apprenants y est plus important. Ces deux fonctions illustrent les formes de participation des apprenants dans leurs échanges communautaires. On peut citer l'exemple de l'entreprise 2 où la fonction de l'apprentissage est détournée plutôt en intranet ou en réseau social afin de communiquer sur un événement qui regroupe les acteurs principaux de l'entreprise. De ce fait, les KC peuvent avoir la fonction d'un réseau social d'information.

Notons aussi que chaque apprenant influe par ses commentaires sur la popularité des ressources disponibles dans les *Knowledge communities* par les fonctions d'identification (*Tags*) et de classement (*Ranking*), qui sont dans la plupart des cas les ressources les mieux

notées et les plus votées par le « *Vote* ». Le « *Vote* » permet ainsi, à l'apprenant de bénéficier de l'expérience des membres de sa communauté. Des suggestions de thématiques rapprochées lui sont proposées.

Les publications des apprenants : une logique de don largement à développer ?

La fonction « Mes discussions » permet aux apprenants d'échanger entre eux autour de thématiques liées à leurs formations. Le contexte professionnel fait que les échanges dans les communautés des quatre entreprises restent formels.

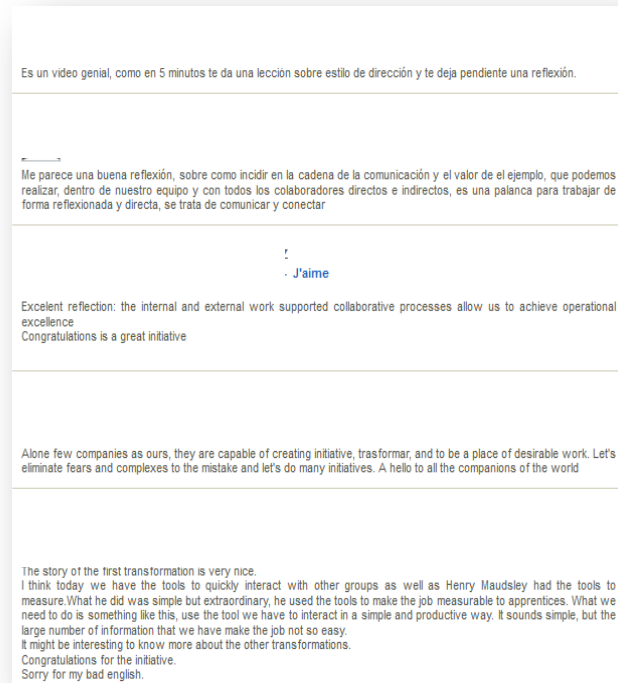
Les « *Like* » et « *Vote* » sont réalisés par les apprenants autour des problématiques qui les intéressent. Cependant le contenu de certaines vidéocasts attire l'attention des stagiaires bien plus que d'autres. Ceci est observable surtout par le nombre des commentaires qui suivent les publications des apprenants. Selon le sens rhétorique de l'orateur, ou selon la facilité de compréhension des thématiques, l'attention des apprenants est plus ou moins retenue. Les commentaires sont majoritairement en français et en anglais dans les quatre KC, et parfois dans d'autres langues comme l'espagnol.

Les commentaires proviennent aussi des vidéos et des fichiers qui se trouvent en pièces jointes dans les commentaires des apprenants. Cependant ce sont pour la plupart des documents qui concernent des études sur des thématiques propres à l'entreprise et sont principalement reprises et vérifiées par un modérateur de la « KC ». On observe ce schéma principalement dans les entreprises 3 et 2. Les publications de commentaires sont un moyen efficace pour échanger, communiquer et apprendre de l'autre.

Les publications des apprenants prennent la forme soit d'encouragements comme des « bravos » (figure2) soit d'émoticônes « smiley »²² ou de commentaires de bienvenue tels que « bonjour comment ça va ». Dès lors, on constate que les apprenants cherchent dans un premier temps à se présenter afin de créer un échange social, puis dans un second temps à

²² Smiley : (sourire en anglais) cet émoticône est utilisé dans les discussions sur les réseaux sociaux. Il représente un dessin stylisé de visage souriant coloré en jaune.

dialoguer sur des thématiques des modules visionnés. Les apprenants ne se connaissant pas tous, les échanges restent simples et cordiaux dans la majorité des cas.



Capture d'écran sur la nature des commentaires

Une éthique de la discussion sans discussion ?

Les observations préliminaires nous ont permis de nous adapter à l'outil d'apprentissage en ligne employé, mais aussi d'examiner la manière dont les communautés se forment et interagissent sur la plateforme.

Une forte culture participative embryonnaire est générée par ces deux fonctionnalités au vu du nombre de « *like* » par vidéo. Ces « *vidéocasts* » sont très visionnées car elles traitent des problématiques auxquelles les salariés s'identifient.

Si certains commentaires, liens ou images sont «likés» (aimés) par les apprenants, ces derniers deviennent visibles dans la chronologie (timeline) ce qui ouvre une nouvelle audience à la vidéocast. La fonction « Like » reste intéressante même au niveau des commentaires. Elle permet à certains apprenants d'avoir de l'influence dans leurs discours et, de ce fait, ils deviennent des acteurs majeurs dans la communauté. Ce sont des apprenants qui ont un poste de cadre et qui postent des publications sur le portail lors du visionnage d'une vidéo. Ils émettent des commentaires où des avis pour inciter les apprenants à poser leurs questions donc à visionner les contenus. Il s'agit de leaders d'opinions. On en trouve deux ou trois dans chaque communauté. Ils ont dans la plupart des cas des postes importants au sein de l'entreprise ; cela explique que leurs opinions soient importantes pour les autres. La fonction « Like » leur permet de s'ouvrir à une base potentielle de « fans »²³, tout en apportant une nouvelle façon de s'engager activement dans le processus d'apprentissage.

Les dispositifs de modération et de transparence de la discussion comme par exemple les chartes, ou encore les consignes d'utilisation et le discours des community managers ne sont pas suffisant. C'est pour cela qu'il n'y a aucune « interaction en langage naturelle » ou très peu d'échanges entre apprenants.

Les limites de la communication interculturelle

L'interculturalité s'exprime à travers la mobilité des personnes et la circulation des biens et des services culturels par l'usage des réseaux numériques. Ces réseaux nous permettent de nous introduire dans des communautés virtuelles différentes et de sortir des territoires cloisonnés des appartenances identitaires figées. Nous observons des commentaires publiés dans différentes langues en français ou en anglais, et en espagnol dans l'interface de l'entreprise 3. L'anglais est une langue internationale qui est parlée et lue par plusieurs apprenants. Mais il convient de s'interroger sur l'impact de la

²³ Fan : dans notre contexte de recherche, un apprenant peut avoir des fans de ces publications qui ne tardent pas de commenter ou de suivre les formations réalisées par cet apprenant qui est très influent et actif au sein de la communauté.

communication interculturelle des organisations. Ainsi on s'interroge, d'une part sur la manière d'envisager le dialogue des cultures dans un environnement électronique et, d'autre part, sur celle dont la didactique interculturelle est pensée dans les communautés virtuelles.

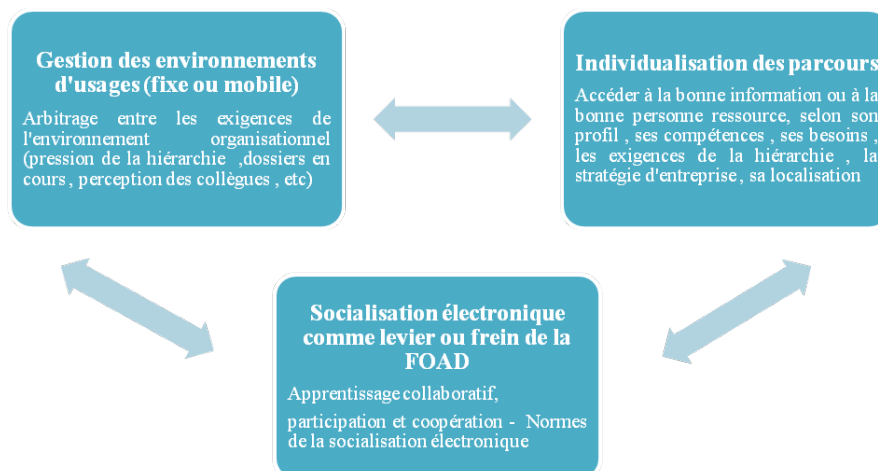
Cette observation (N)ethnographique, ainsi que l'étude des représentations des acteurs de l'offre de formation en ligne, représentent une première phase de notre recherche. Lors des prochaines étapes de notre recherche, nous allons réaliser des entrevues auprès des responsables formation, mais aussi des community manager et des responsables de la communication. Des entretiens sont aussi programmés avec les chefs de projet Crossknowledge et le Digital Manager afin de prendre connaissance des retours qu'ils ont pu enregistrer sur l'utilisation d'autres dispositifs communautaires comme la formation tout au long de la vie (Lifelong Learning). Les problématiques liées à l'échange dans un environnement bilingue ou multilingue seront étudiées.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté une première approche de notre observation exploratoire des « knowledge communities » des entreprises clientes de la société Crossknowledge. Les traces de la socialisation en ligne y sont encore faibles, avec une participation des apprenants très différenciée selon les entreprises observées. La complexité des situations d'usage ou de non-usage provoquée par la multiplication des DISTIC (Dispositifs Socio-Techniques d'Information et de Communication) d'apprentissage et de gestion de la connaissance nous apparaît ainsi comme un enjeu majeur du déploiement des solutions e-learning à venir.

Cette complexité sera en effet exacerbée par le développement des usages organisationnels en mobilité via les « *smartphones* » et autres tablettes qui permettent un apprentissage à distance « n'importe où, n'importe quand » (anytime, anywhere) de plus en plus personnalisé. Le m-learning n'en est encore qu'à ses débuts et les contenus pédagogiques demeurent peu adaptés aux écrans des « *smartphones* », même si

l'avènement des usages professionnels des tablettes pourrait rapidement changer la donne. Mais s'il est difficile de lire ou encore de regarder clairement une vidéo, les supports audio « mp3 / podcasts » sont d'ores et déjà de plus en plus employés, pour l'apprentissage des langues. Selon les discours d'accompagnement en vigueur, ce nouveau type de support technique va permettre à l'apprenant de gagner en souplesse d'usage et d'acquérir une liberté supplémentaire dans la formation. En d'autres termes, le m-Learning démultiplie les situations possibles d'apprentissage. La mobilité permise par les terminaux mobiles se combine à une hyperpersonnalisation des contenus, désormais disponible en tout temps et en toute circonstance. En effet, le terminal mobile est l'outil personnel par excellence. S'il s'inscrit dans un processus d'individualisation des pratiques communicationnelles, qu'en sera-t-il du social learning en mobilité ?



Le croisement problématique entre le social learning et l'individualisation des parcours de formation est une préoccupation qui constitue l'un des objectifs du projet R&D dans lequel se situe notre approche des communautés d'apprentissage. Ce couplage a nécessité la constitution d'une équipe interdisciplinaire SIC/STIC associant deux laboratoires de l'université de Bourgogne, le CIMEOS (SIC) et le LE2I-Cheksem (STIC). Ainsi, la constitution *ad hoc* et automatisée de communautés d'apprentissage ou de réseaux sociaux numériques pédagogiques, sur la base des réponses que notre recherche apportera

aux différentes hypothèses d'usages des dispositifs communautaires observés, via une exploitation ontologique et sémantique des profils d'utilisateurs identifiés, représente un enjeu scientifique et opérationnel non-négligeable qui ajoutera une base expérimentale à nos analyses.

Bibliographie

BLAIS M, MARTINEAU S (2006) L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, Recherches qualitatives, - recherche-qualitative.qc.ca

BUGHIN J., ZEISSER M., (2001), "*The Marketing Scale Effectiveness of Virtual Communities*", Seventh Americas Conference on Information Systems.

CAILLE, A. (2000), « *Anthropologie du don : le tiers paradigme* », Paris, Ed. Desclées de Brouwer.

COATES, T. (2003) "*My working definition of social software*", Plasticbag.org, Blog.

MILLERAN F., PROULX S., RUEFF. J. (2010) *Web social Mutation de la Communication*, Presses de l'Université du Québec Page 35

GALIBERT, O. (2005). « *Vendre, donner, discuter : une approche communicationnelle des communautés virtuelles sur Internet* », Revue scientifique Les enjeux de la communication, Groupe de Recherche sur les Enjeux de la Communication (GRESEC), Université de Grenoble 3, Mis en ligne le 18 mars 2005

GALIBERT O., LEPINE, V., PELISSIER, C. (2011). Convergence des logiques sociales de la collaboration et des communautés en ligne. Chapitre de l'ouvrage collectif *Les masques de la convergence. Enquêtes sur Sciences, industries et aménagements*. Sous la direction de Bernard Miège et Dominique Winck, Editions des Archives contemporaines. Paris.

GODBOUT, J.-T. en coll. avec Caillé, A. (1999). *L'esprit du don*, Paris, La Découverte / Poche.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard.

HIMANEN, P. (2001). *L'éthique hacker et l'esprit de l'ère de l'information*. Paris, Edition Exils.

MIEGE, B. (2010). *L'espace public contemporain. Approche Info Communicationnelle* », Grenoble, PUG, coll. « communication médias société ».

KOZINETS.R-V (2010) "*Netnography Doing ethnographic research online*. Thousand .Oaks, CA: Sage Publications.

WEISSBERG, J.-L. (2000), *Présence à distance : déplacements virtuels et réseau numériques*. Pourquoi nous ne croyons plus en la télévision, Paris, L'Harmattan.

Environnement éducatif et nouvelles intermédiations technologiques : Convergences et contrastes avec un modèle traditionnel

*Katerina Diminikou, doctorante
Université de Bourgogne, CIMEOS*

L'importance des nouvelles technologies et des médias sociaux dans l'enseignement est reconnue au niveau international. Nombreux sont les universitaires et les enseignants qui reconnaissent leur importance en tant que nouvel outil intégré à l'agenda éducatif qui crée un milieu plus attirant pour la jeune génération d'élèves. D'autres mettent cependant en avant leurs préoccupations concernant l'utilisation de ces médias dans l'enseignement.

Toutefois, tous sont d'accord pour dire que les nouvelles technologies et les médias sociaux conduisent au passage du modèle d'apprentissage traditionnel à un nouveau modèle où ces technologies et médias servent d'intermédiaires, modèle porteur de plusieurs changements dans le milieu éducatif. Cette transition devrait être achevée avec l'établissement de l'environnement technologique tridimensionnel.

Ainsi, le présent article a pour objectif d'analyser les caractéristiques du nouvel environnement éducatif avec l'intermédiation des nouvelles technologies et des médias sociaux, par le biais d'une comparaison avec le modèle d'enseignement traditionnel. Nous analysons notamment le rôle et la place des enseignants et des élèves dans les deux cas de figure, le flux de la communication, les influences sur la relation et la collaboration entre eux, dans le but ultime de constater si, en fin de compte, le nouvel environnement éducatif opère au bénéfice de ses membres et de lui-même et d'esquisser les points sur lesquels la recherche devrait approfondir, à l'avenir.

Analyse des deux formes d'environnement

Selon Atay (2009), l'émergence des médias sociaux en tant que nouvelle forme de communication affecte et modifie de plusieurs façons les rapports entre enseignants et apprenants (Mason et Rennie, 2008) qui "ont évolué en amitié fondée sur le cyberspace [...], par comparaison aux rapports traditionnels, souvent placés sous le contrôle des règles de l'Université" (Atay, 2009: 73). En outre, Sturgeon et Walker révèlent que, dans les médias sociaux, les rapports entre enseignants et apprenants sont principalement qualifiés par une "familiarité", élément "qui crée une ligne de communication ouverte dont l'effet [...] est la participation d'un nombre plus élevé d'apprenants à la classe." (2009: 11) C'est pourquoi ils considèrent que les médias sociaux devraient être intégrés à l'agenda éducatif : "Tout ce qui aide les apprenants à se sentir plus à l'aise dans la classe, tout ce qui leur permet de sentir un lien plus étroit avec leurs enseignants, ouvre la porte à une meilleure compréhension, une meilleure communication et un meilleur apprentissage"¹ (Sturgeon et Walker, 2009: 3).

Ce changement est attribué à plusieurs facteurs tels que l'accès aisé à l'information (Mason et Rennie 2008, Sturgeon et Walker 2009), la possibilité d'enregistrer les communications, le développement de la pensée créative, l'interactivité des relations en ligne (Mason et Rennie 2008, Shailey 2009) et la transition de l'orientation unidirectionnelle du savoir - de l'enseignant vers l'apprenant- à la création conjointe de contenu et de savoir. Il s'agit de facteurs qui rendent le nouvel environnement plus attirant pour les apprenants (Rosen, Carrier et Cheever, 2010).

O'Brien (2009) indique qu'un des défis les plus importants à relever dans l'enseignement en environnement Web 2.0 est le passage à de nouvelles formes d'enseignement et le changement des rôles "traditionnels" des enseignants et des apprenants (2009). Dans ce passage, le rôle de l'enseignant n'est plus celui de la personne qui établit les règles mais bien celui qui supervise les activités de l'apprenant. Celui-ci, à son tour, se transforme de récepteur passif du savoir en créateur actif du contenu et, dans ce

¹ Déclaration d'un professeur ayant participé à la recherche de Sturgeon et Walker (2009)

processus, il peut assumer plusieurs rôles : devenir orateur, commentateur social ou politique, auteur, ce qui accorde plus de réalisme à son activité et, par conséquent, la rend plus intéressante pour lui tout en augmentant fortement la créativité (Rosen, Carrier et Cheever, 2010).

D'un autre côté, dans l'apprentissage en ligne à distance (Online Distance Learning: ODL) comme l'indique Easton, le rôle de l'enseignant demeure actif par comparaison au rôle traditionnel du professeur auquel il est similaire, mais est enrichi de compétences et d'exigences plus nombreuses dans l'environnement virtuel : activité sociale, activité de gestion plus complexe, formation technique et technologique (2009). Enfin, dans le monde virtuel, de simple distributeur de savoir, l'enseignant se mue en régulateur des activités de l'apprenant (Shelton, Lane, Waldhart 1999 in : Easton, 2003). Ainsi, selon le Professeur Zane Berge, le rôle de l'enseignant dans le nouvel environnement change dans quatre domaines : "pédagogique, social, gestion et technique" (in : Rosen, Carrier, Cheever, 1999 : 123)

Ces changements qu'apporte le passage du modèle traditionnel au modèle d'enseignement avec l'intermédiation des nouvelles technologies, constituent également les principales caractéristiques des deux formes d'environnement, telles qu'elles sont esquissées par plusieurs chercheurs et enseignants (Rosen, Carrier et Cheever 2010, O'Brien 2009, Sturgeon et Walker 2009, Munoz et Tower 2009, Shailey 2009, Easton 2003) et pourraient être résumés comme suit (tableaux 1, 2, 3) :

Traditionnel	Avec intermédiation
Plat - Unidimensionnel	Multifacette
Deux dimensions	Deux dimensions (Facebook, Myspace) avec possibilité de passer à un environnement à trois dimensions (Second Life)
Défini sur le plan temporel et spatial	Personnalisation du temps et de l'espace
Limité aux sens fondamentaux	Multisensoriel
« Passé de mode », ennuyeux pour les jeunes générations d'apprenants	Moderne, attirant, conforme aux exigences des jeunes apprenants
Soutient l'apprentissage passif	Active la participation et l'interaction
Utilisation de canaux de communication réduits	Opportunités d'ajouter et d'utiliser un plus grand nombre de canaux de communication
Enseignement « de masse »	Possibilité de personnaliser l'apprentissage (par le biais de la répétition)

Tableau 1 : Caractéristiques et différences entre les deux types d'environnement éducatif

	Traditionnel	Avec intermédiation
Rôle des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Actif • Possibilités de gestion limitées • Superviseur de la classe • Exigences restreintes en matière de savoir technique • Formateur (détermine l'activité des apprenants) • Régulateur : selon les exigences de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Actif • Activités de gestion nombreuses et complexes (relier les deux formes différentes d'environnement) • Guide virtuel et superviseur de comportements • Conseil technique • Facilite l'activité des apprenants • Jonction : Lien entre les exigences de l'enseignant et celles des apprenants
Rôle des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Récepteur passif du savoir • Rôle unidimensionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Créateur actif de contenu • Rôle multidimensionnel :

	<ul style="list-style-type: none"> • Pensée créative limitée 	commentateur politique, social, orateur, auteur, etc.
		<ul style="list-style-type: none"> • La créativité est encouragée

Tableau 2. Les rôles des enseignants et des apprenants dans les deux types d'environnement

	Traditionnel	Avec intermédiation
Relation enseignants-apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Caractère formel, officiel • Se limite dans l'auditoire et les locaux de l'Université • Dans la majorité des cas, contrôlée par les règles de l'Université • Stricte, non productive • Il n'existe pas de lien entre la relation entre eux et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractère amical, informel • Se développe rapidement, également, hors des limites de l'Université • La relation est exclusivement gérée par eux-mêmes • Directe, interactive, productive • Contribue au meilleur apprentissage des apprenants

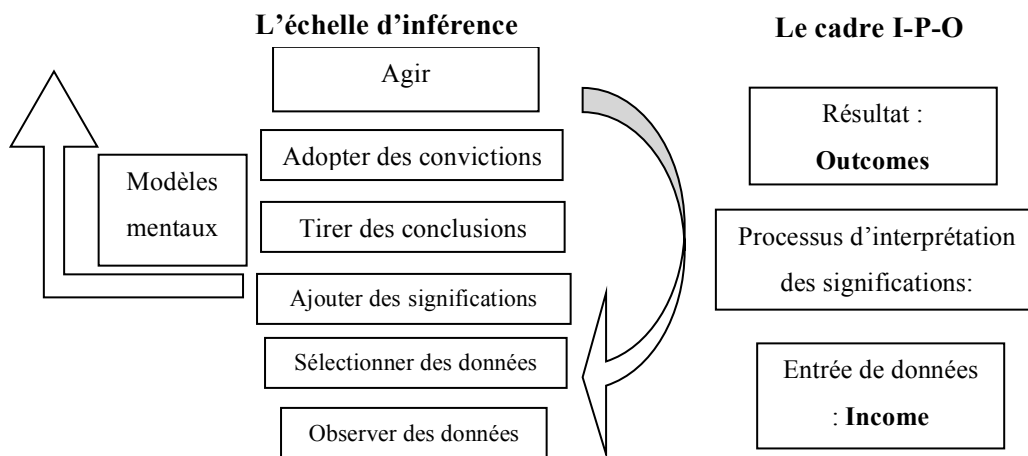
Tableau 3. Les relations enseignants - apprenants dans les deux types d'environnement

Communication et apprentissage

Il est nécessaire de comparer les caractéristiques des deux types d'environnement éducatif (Tableaux 1, 2, 3) pour mettre en avant les changements dans le processus de communication entre enseignants et apprenants ainsi que dans l'apprentissage des apprenants. En effet, selon Bronn et Bronn, l'environnement communicationnel que développe toute organisation "est caractérisé par une complexité prononcée, est particulièrement instable et est influencé par des facteurs tels que les changements opérés dans l'environnement, la nature de la tâche, les relations entre les membres de l'organisation, le degré de compréhension de la place qu'occupent les membres." (2000:3)

En outre, les chercheurs soutiennent que le niveau élevé de compréhension entre les membres², résulte en une “communication plus efficace” et, enfin, à un “apprentissage accru” (Bronn et Bronn, 2000) “McLeod et Chaffee (1973 in : Bronn et Bronn, 2000:4) se servent du modèle de la “co-orientation” (co-orientation model) pour déterminer les relations entre groupes dans le processus de communication [...] dont les principaux axes sont les modèles cognitifs (mental models) (Senge 1980, 1992 in : Bronn et Bronn, 2000:4) et la théories des parties prenantes (stakeholder’s theory) (Bronn , Bronn, 2000:4)”

Dans le processus de communication, de la perception de l’information à son décodage, les groupes et les individus suivent des étapes précises qui sont représentées par Argyris (1990) par le biais de “l’échelle d’inférence” (« the ladder of inference », cf. Figure 1) où les modèles mentaux existent et opèrent aux niveaux moyens et supérieurs de l’échelle. (in Bronn et Bronn, 2000:7,8)



Source : Argyris, 1990 in Bronn et Bronn, 2000: 7

Source : Mathieu et al., 2000: 275

Figure 1 : Echelle d'inférence et cadre I-P-O

² Pour Bronn et Bronn, les membres de l’organisation participant au processus de communication sont l’administration et les employés. (2000) Dans le présent article, les membres de l’environnement éducatif qui interviennent dans le processus de communication sont les enseignants et les apprenants.

Selon cette “échelle d’inférence”, le succès de la communication entre les membres dépend du degré d’identification de leurs modèles mentaux et du degré de compréhension commune du monde qui les entoure (Bronn και Bronn, 2000:9), tandis que, pour Mathieu et al., “le cadre IPO” (figure 1) “...pour qu’il existe un lien entre la performance des individus et leurs modèles mentaux il faut prendre en compte des facteurs importants tels que la stratégie de la communication, l’usage coordonné des sources d’information, les relations interpersonnelles ou la coopération” (2000: 275)

L’illustration ci-dessus permet de constater qu’il existe, entre les deux types d’environnement éducatif, des différences tant au premier stade, celui de la collecte ou de l’entrée des données, qu’à celui du fonctionnement des modèles mentaux, aux stades supérieurs du côté des apprenants ou au stade de l’interprétation des données. Pour ce qui est de l’étape de collecte des données, étant donné que l’environnement avec intermédiation offre plusieurs canaux de communication, l’enseignant a la possibilité de transmettre l’information de plusieurs façons, augmentant ainsi les probabilités qu’elles soient acquises et interprétées par un plus grand nombre d’apprenants par comparaison à l’environnement de la classe où les canaux de communication sont précis et limités (tableau 1). Si, en outre, les données sont également acquises de manière empirique (environnement en trois dimensions) les probabilités de réaliser la compréhension et l’apprentissage sont accrues, puisque la “clef de l’apprentissage accrue c’est le réalisme qui est obtenu par le biais des nouvelles technologies et des médias sociaux” (Rosen, Carrier, Cheever, 2009:101)

En outre, dans la classe réelle, en tant qu’émetteur d’informations, l’enseignant ne peut que formuler des hypothèses quant au degré d’acquisition et de compréhension des informations qu’il transmet aux apprenants. Cannon - Bowers et al. Indiquent que “plus les membres du groupe se connaissent entre eux, concernant le savoir, les compétences, les préférences, les comportements, etc., et plus ces renseignements sont précis, plus la convergence de leurs comportements est efficace et automatique.” (1995, in Mathieu et al., 2000: 274)

Par conséquent, l’environnement avec intermédiation des médias sociaux comportant plusieurs niveaux, il offre plusieurs sources parallèles d’information et l’activité des

apprenants est visible (par le biais des publications, des débats, des avis personnels, etc.) (tableau 1). L'enseignant a ainsi la possibilité de connaître en profondeur les conceptions des apprenants et, par conséquent, d'aborder leurs modèles mentaux – non pas en intervenant sur ceux-ci mais en adoptant les méthodes d'enseignement adaptées – grâce à la communication entre eux et à l'apprentissage. En effet, “plus la corrélation entre la perception d'une organisation³ et celle de ses membres est élevée, plus la communication entre eux sera réussie.” (Bronn και Bronn, 2000:14). Allant dans le même sens, Cannon-Bowers et al. Indiquent que la convergence des modèles mentaux dans un groupe “...donne à un membre ou à un groupe la possibilité, en s'appuyant sur leur savoir bien structuré, de choisir les actions qui sont les plus coordonnées et les plus cohérentes par rapport à celles des autres membres du groupe.” (1993 in Mathieu et al., 2000: 274) (enseignants, apprenants).

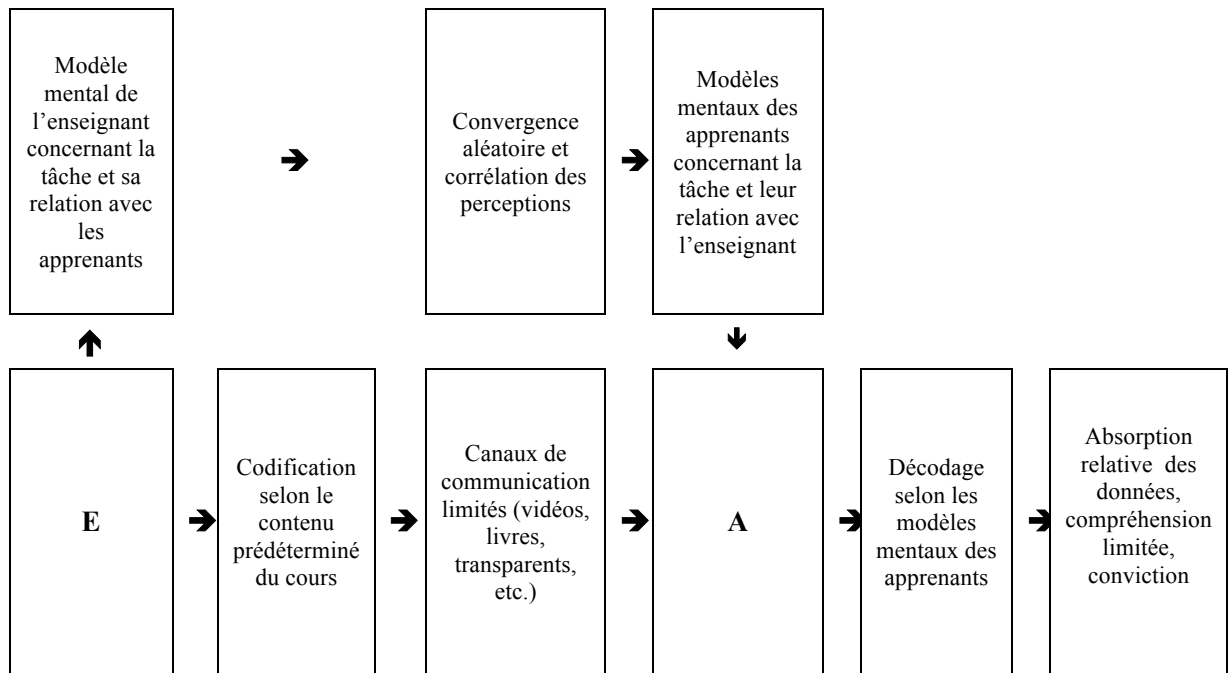
Les travaux de plusieurs chercheurs (McIntyre & Salas 1995, Morgan, Glickman, Woodard, Blaives et Salas, 1986) permettent de distinguer différents modèles mentaux, indiquant que “...la véritable convergence entre ces modèles doit avoir lieu sur deux principaux axes sur lesquels ceux-ci fonctionnent : le mode d'exécution de la tâche et les relations entre les membres du groupe, pour qu'il y ait une évaluation complète de la performance.” (in Mathieu et al. 2000: 275)

Dans l'environnement éducatif avec intermédiation des médias sociaux, cette “véritable convergence” semble plus facile à réaliser. En effet, contrairement à l'environnement isolé – d'autres sources d'information et d'interaction- de la classe réelle, la transparence des actions des membres (enseignants, apprenants, apprenants entre eux, parents, etc.) permet aux enseignants de recueillir des informations sur l'attitude des apprenants face à la tâche (contenu, méthode pédagogique, etc.) mais aussi sur leurs relations avec les groupes avec lesquels ils interagissent et dont ils sont influencés dans le processus de l'échelle d'inférence (figure 1).

³ L'organisation occupe la place du communicateur et, en l'occurrence, est assimilée à l'enseignant qui assume le même rôle.

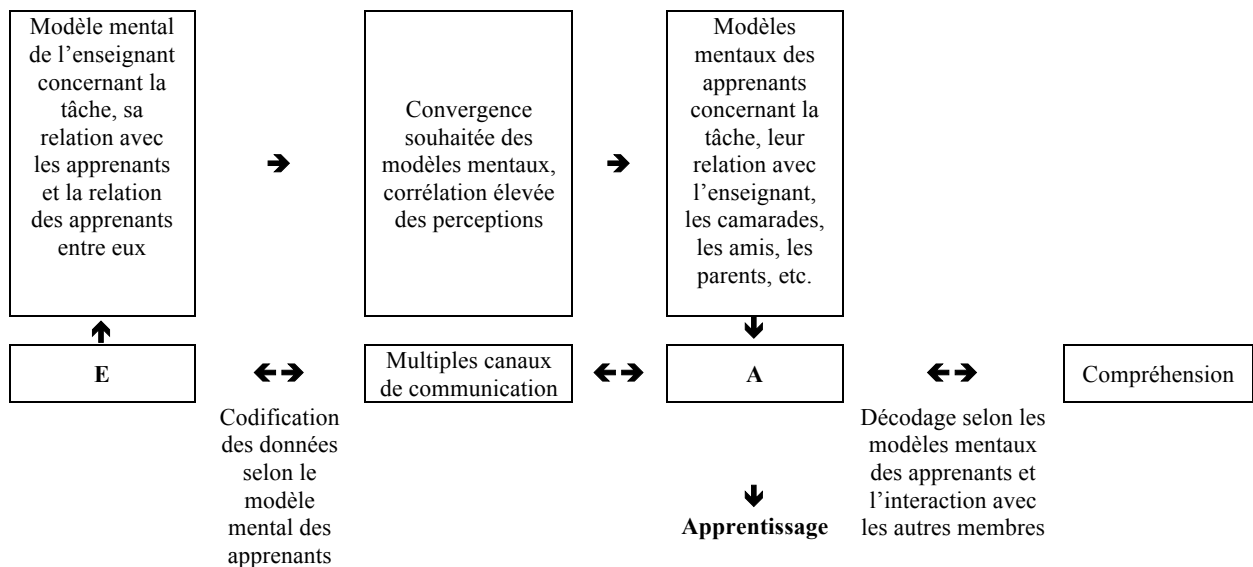
La question du succès de la communication dans les organisations est également abordée par Pavlik (1989) qui se range en faveur du modèle de communication symétrique et bidirectionnel, opposé au flux asymétrique et unidirectionnel. En effet, il soutient que la première forme est également plus “éthique” et plus “efficace” pour les organisations en tant que communicateurs. (in Grunig et Grunig, 1992: 309). Allant dans le même sens, Grunig (1984) qualifie de “monologue” le flux unidirectionnel de communication qui vise à diffuser des informations et, enfin, de s’imposer sur l’auditoire. Au contraire, dans la communication bidirectionnelle et équilibrée il existe un échange d’informations et un “dialogue” visant à la compréhension (in Grunig et Grunig, 1992: 289)

Ainsi, si l’on compare le flux de communication dans les deux types d’environnement éducatif et les modèles de relations publiques, et si l’on tient compte des caractéristiques des deux types d’enseignement (tableaux 1, 2, 3), l’environnement éducatif avec intermédiation des médias sociaux offre un nombre de probabilités plus élevé d’atteindre la communication réussie entre apprenants et enseignants ainsi qu’un apprentissage accru, par comparaison à l’environnement traditionnel. Dans la salle réelle, l’enseignant diffuse les données du contenu prédéterminé du cours qui laisse peu de marges de manœuvre. Le résultat en est que les apprenants sont obligés d’absorber le cours, indépendamment du degré de compréhension des données reçues. Dans le second cas, le contenu du cours est "bâti" ensemble et la balance de l'enseignement penche du côté de la compréhension du contenu et non pas de celui de l’absorption “superficielle” des données. Un schéma du type de ceux qui suivent pourrait représenter cette situation .



Flux unidirectionnel de communication, efficacité limitée de la communication, apprentissage réduit

Schéma 2a : A. Environnement éducatif traditionnel, salle réelle



Flux de communication bidirectionnel et équilibré, efficacité accrue de la communication, apprentissage accru

Schéma 2b : Environnement éducatif avec intermédiation des médias sociaux et des technologies nouvelles

Impacts sur l'enseignement et propositions de recherches ultérieures

Selon l'analyse présentée ci-dessus, il devient clair que l'environnement éducatif avec l'intermédiation des nouvelles technologies et des médias sociaux conduit à une communication plus essentielle entre enseignants et apprenants et, en fin de compte, à un apprentissage accru. Néanmoins, cette donnée ne devrait pas amener à remplacer la salle réelle mais plutôt à "renforcer l'enseignement dans la classe et à créer une plateforme éducative plus attirante." (Rosen, Carrier et Cheever, 2010: 105)

Toutefois, nombreuses sont également les préoccupations qui émergent quant à la familiarité entre enseignants et apprenants – familiarité à laquelle donne naissance le nouvel environnement éducatif – étant donné que les limites sont vagues et que se posent des questions d'autoreprésentation des deux côtés, de sécurité et d'atteinte à la vie privée. (Atay 2009, Munoz et Towner 2009, Sturgeon et Walker 2009). O'Brien cite un point supplémentaire à considérer dans le nouvel environnement éducatif : "Dans les systèmes où la technologie joue un rôle de médiateur, il n'existe pas de méthode permettant de vérifier et de valider facilement l'apprentissage "informel" : Qui produit et valide le contenu informel des informations ? Quand, où et comment est-il créé, classé et abordé ? Comment est-il renouvelé et amélioré ? " (2009: 58). De même, Bronn et Bronn indiquent que "bien que les communications constituent un élément important de la stratégie des organisations, il a eu peu de présentations concernant la façon idéale d'incorporer la communication "informelle" dans le développement et la mise en œuvre du plan stratégique" (2000: 24)

S'agissant de la question de la sécurité dans l'utilisation de ces technologies, Patil et Kobsa (2005), semblent plus rassurants. En effet, ils considèrent que "...l'utilisation de méthodes de contrôle de la vie privée dans l'environnement technologique dépend de la connaissance des caractéristiques de sécurité et de la technologie elle-même" (in Mendez et al., 2009: 2). En outre, si elle offre plusieurs opportunités de développement de l'enseignement, la structure complexe des médias sociaux et des nouvelles technologies présuppose que les deux groupes (enseignants et apprenants) disposent d'un savoir-faire accru mais aussi de temps (Rosen, Carrier, Cheever, 2010), notamment pour ce qui est des

enseignants, car leur rôle dans le nouvel environnement éducatif acquière également des aspects de conseiller technique, selon les cas. (Tableau 2)

Il serait particulièrement utile de parvenir à penser le mode d'intégration de toutes les caractéristiques des nouvelles technologies et des médias sociaux à l'agenda éducatif qui serait accompagné de la planification stratégique et du "filtrage" des sujets qui sont source de préoccupation pour les usagers. Dalsgaard soutient que "nombreux sont les outils de logiciels sociaux qui sont en mesure de soutenir les activités d'apprentissage, mais ils ne sont pas conçus à des fins éducatives. C'est pourquoi il est nécessaire de consentir un effort coordonné afin de développer des outils éducatifs de logiciels sociaux qui soutiendront les activités d'apprentissage" (2006, in O'Brien, 2009: 60)

Une idée allant dans ce sens et pouvant faire l'objet de recherches ultérieures consiste en la segmentation du contenu échangé par le biais des médias sociaux. Empruntant aux disciplines concernées et à la pratique marketing, si cette solution visant à la satisfaction des différentes préférences des consommateurs (même si elles ne sont pas uniformes) renvoie à la segmentation d'un marché de masse "caractérisé par la production, distribution et promotion en masse d'un produit pour tous les acheteurs" (Kotler, 2006: 274), il pourrait en aller de même pour les médias sociaux à contenu de masse (tels que Facebook) où les informations sont destinées à un public de masse et la sélection est opérée par les usagers. Si, par exemple, "Facebook" est le "marché de masse", la solution pourrait consister en la planification de "marchés spécialisés" (médias sociaux à contenu précis), tenant compte des préférences des "acheteurs" -en l'occurrence, des membres de la communauté éducative - créant un environnement éducatif avec intermédiation technologique qui soit "sain" et sûr.

Bibliographie

Atay A., (2009) “Facebooking the student – teacher relationship: How facebook is changing student – teacher relationships”, in *Rocky Mountain Communication Review*. 6 (1) août, pp. 71-74

Bronn PS, Bronn C. (2000) “A Reflective stakeholder approach: Co-orientation as a basis for communication and learning”, Colloque 2000 7th International Public Relations Research Symposium, Bled, Slovénie

Easton S., (2003) “Clarifying the instructor’s role in online distance learning”, in *Communication Education*, 52(2), pp. 87-105

Grunig J., Grunig L. (1992) “Models of Public Relations and Communication”, in Grunig, J. (éd.), *Excellence in Public Relations and Communication Management*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 285-326

Mason, R., Rennie, F. (2008), *E-learning and social networking handbook: resources for higher education*. New York, Routledge

Mathieu et al. (2000), “The Influence of Shared Mental Models on Team Process and Performance”, in *Journal of Applied Psychology*, 85(2), pp. 273-283.

Mendez J., Curry J., Mwavita M., Kennedy K., Weinland K., and Bainbridge K., 2009. “To friend or not to friend: Academic interaction on Facebook,” in *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 6 (9), pp. 33–47.

Munoz, C.L., Towner, T.L. (2009), “Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom” au Colloque 2009 *Society for Information Technology and Teacher Education*, Charleston, South Carolina, USA.

O’Brien, M. (2009), “The E-learning industry: Facing the challenges of Web 2.0”, in *Rocky Mountain Communication Review*. 6 (1) août, pp. 57-61.

Shailey, M. (2009) “Role of social software tools in education: A literature review”, in *Education and Training*, 51 (5/6), pp. 353-369

Sturgeon, C.M., Walker, C. (2009) “Faculty on Facebook: Confirm or Deny?”, au colloque 2009 14th *Annual Instructional Technology Conference*, Murfreesboro, Tennessee, USA.

ATELIER 3 :
Acteur, auteur ou spectateur des territoires et de l'environnement

Acteurs et processus communicationnels dans l'acte de construire

*Hafida Boulekbache Mazouz
Université Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

*Patrizia Laudati
Université Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

Introduction

La collaboration, au sein d'un même projet, entre acteurs issus de disciplines et d'approches différentes n'est pas récente dans l'acte de construire. Elle se pose pourtant aujourd'hui avec une certaine acuité. D'une part, formations, corpus référentiels, statuts et identités sociales distinctes ont, de fait, contribué à une disjonction des acteurs du processus, sur la base de champs «de compétences» jugés antagonistes (architectes/conducteurs de travaux), ou d'enjeux de pouvoirs (élus/usagers) et de responsabilités fortement hiérarchisées (Maître d'ouvrage, Maître d'œuvre). D'autre part, les outils numériques de conception et de communication, en mettant sur un même plan interaction et superposition des approches et des perceptions facilitent et renforcent l'échange et le travail collaboratif. Autrement dit, la complexification et peut-être la sophistication des projets nécessite de plus en plus la réunion de compétences toujours plus nombreuses et spécialisées. La fréquence de ce type de collaborations transversales pose donc la question de la circulation de l'information et de son interprétation par les différents acteurs de l'acte de construire.

Ce questionnement, alimenté par nos pratiques personnelles qu'elles soient empiriques, théoriques ou pédagogiques, mais aussi par les dialogues esquissés avec des acteurs dont la pratique professionnelle expérimente ces interactions constitue à nos yeux, un axe de recherche porteur de perspectives fécondes.

Le secteur d'activité de l'Architecture

Si le projet de conception/réalisation est unique, les « perceptions » que les acteurs ont de ce projet et les interprétations qu'ils en font à travers leurs outils sont très différentes¹ (Kubicki et Halin, 2004). Les intervenants sont *nombreux* et une forte interdépendance temporelle et topologique de leurs interventions rend toujours plus difficile la coordination. De plus, il existe une forte *incertitude* qui est liée à l'activité de production du bâtiment elle-même. Tout bâtiment étant par nature un prototype au sens industriel du terme, la reproductibilité des opérations est donc limitée. La capitalisation de connaissance telle qu'elle s'exprime dans certains domaines de l'ingénierie est presque impossible dans celui du bâtiment. L'activité de réalisation (le chantier) s'effectue évidemment « sur site ». Des problèmes non anticipés apparaissent souvent, dus par exemple à la composition géotechnique des sols ou encore aux conditions climatiques de la mise en œuvre (intempéries).

La construction de l'œuvre architecturale passe par plusieurs états que nous pouvons résumer en trois grandes phases (Figure 1): la phase de conception, qui naît avec le dessein de réaliser une œuvre et va jusqu'à sa réalisation virtuelle. Cette phase est suivie par la phase réalisation, c'est-à-dire le passage, pour l'œuvre, d'un état virtuel à un état réel et enfin une troisième phase qu'on nomme exploitation et qui concerne l'utilisation de l'œuvre par les usagers.

¹ S. Kubicki, G. Halin, « Métamodèles pour le développement de services de visualisation supports à l'activité collective en Architecture ». Colloque - SCAN'12, 21-22 juin 2012, Paris, France

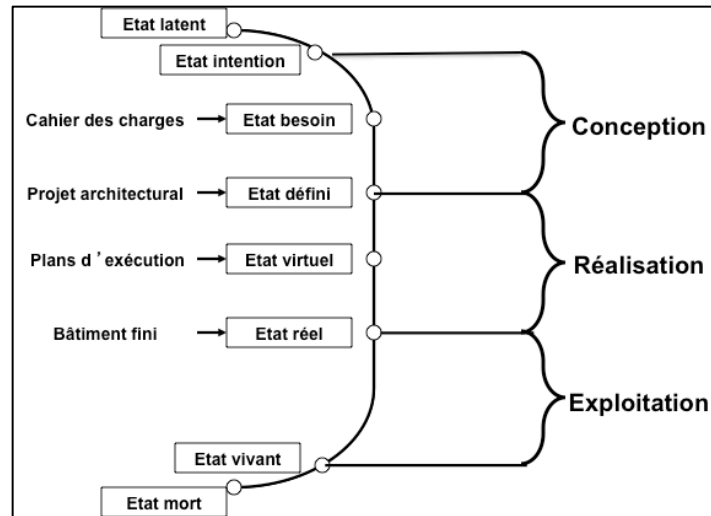


Figure 1 : Cycle de vie de l'œuvre architecturale

Les acteurs du processus de construction

Le secteur d'activité de l'Architecture, de l'Ingénierie et de la Construction (AEC1) regroupe des acteurs qui sont impliqués dans des actions spécifiques tout au long du cycle de vie du bâtiment (montage de l'opération, conception, construction, réception de l'ouvrage, exploitation et démolition). Dans les opérations de conception et de construction de bâtiments les réseaux d'acteurs impliqués sont *éphémères*, il est donc difficile pour eux de créer des relations durables. Les structures professionnelles sont *hétérogènes* et les « logiques métiers » en situation de coopération sont très différenciées notamment par leurs compétences, leurs modes opératoires, leurs objectifs, et les contraintes liées au métier même ou au type d'entreprise (Evette et Thibault, 2000)². Enfin, chaque acteur utilise des outils qui sont adaptés aux tâches qu'il doit réaliser, mais aussi à ses compétences ou encore à sa formation et à la phase de son intervention.

Pendant les phases représentant l'existence d'une œuvre architecturale intervient un nombre plus ou moins important d'acteurs. Ce nombre est relatif à la taille et à la

²T. Evette, E. Thibault, « *Interprofessionnalité et action collective dans les métiers de la conception urbaine et architecturale* », Paris, Plan Urbanisme Construction Architecture, Cahiers Ramau numéro 2, Rencontres RAMAU des 28 et 29 septembre 2000

complexité du projet. Néanmoins, ces acteurs peuvent, dans tous les cas, être identifiés selon des catégories (Figure 2) :

- Maître d'ouvrage ; acteur qui commande l'œuvre
- Maître d'œuvre ; acteur qui conçoit l'œuvre
- Entreprise ; acteur qui réalise l'œuvre
- Usager ; acteur qui perçoit et/ou utilise l'œuvre.

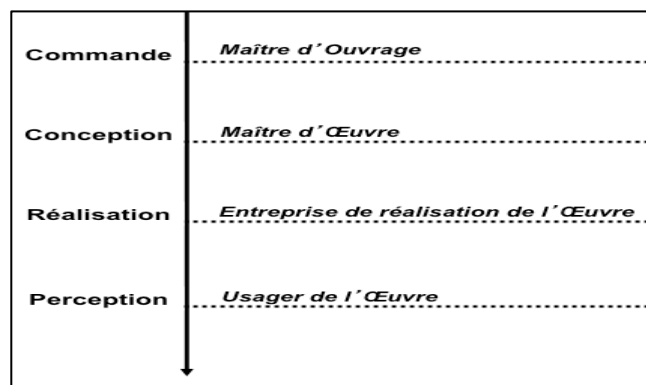


Figure 2 : Cycle de vie de l'œuvre architecturale

Besoin informationnel et acteurs du processus de construction

Les artefacts de description du projet sont de nature variée : documents 2D (plans, coupes et façades), maquettes, maquettes 3D (ou virtuelles), pièces écrites (par exemple, les Descriptifs-Quantitatifs-Estimatifs) ou encore images (croquis manuels, simulations d'insertion). En marge de ces documents propres au projet, de nombreux textes réglementaires sont cités en référence (lois, normes, Avis Techniques, Documents Techniques Unifiés pour certains ouvrages particuliers). Enfin, de nombreux documents servent de supports de transmission de l'information de coordination, comme les comptes-rendus de chantier par exemple.

L'échec de l'importation des méthodes dites « d'ingénierie concurrente », du domaine de l'industrie au domaine de la construction, n'est pas dû à un retard du monde du bâtiment. Nous faisons l'hypothèse « *qu'elles sont fortement inadaptées au contexte* ».

singulier de coopération dans le secteur AEC » (Bignon 2002)³. Dans ce contexte se pose la question de la manière de prendre en compte les spécificités du domaine, que nous avons évoquées. Comme dans tout autre secteur d'activité, les acteurs impliqués dans un travail collaboratif utilisent des outils afin d'accomplir leurs tâches. Ces outils reposent sur des modèles et des interfaces qui permettent de représenter et d'interagir sur les données manipulées. L'utilisation simultanée de ces différents outils pose un problème, qui n'est pas vraiment résolu à l'heure actuelle : celui de la représentation des données du domaine dans un format interopérable afin de faciliter les transferts d'informations entre ces applications logicielles. Associé à ce problème se pose aussi celui de la variété des interfaces proposées et de leur adaptabilité aux utilisateurs, acteurs du projet, mais aussi aux tâches que ces acteurs ont à effectuer.

En résumé, durant le cycle de vie d'une oeuvre en construction et plus largement d'un aménagement urbain, on constate la circulation d'une masse colossale d'informations. Informations qui passent soit par l'utilisation :

- D'outils classiques de CAO/DAO et qui visent une interopérabilité encore non atteinte ;
- Des outils dédiés à la gestion de projet qui intègrent les technologies des réseaux et de la mobilité ;
- Des outils et méthodes de la fabrication des ouvrages élémentaires de construction ;
- Des outils de gestion et de maintenance des édifices bâtis qui intègrent des systèmes de gestion de données de grande taille.

Nouvelles formes de communication

Depuis les années 90, l'analyse du processus d'un projet de construction ou d'aménagement urbain en situation de production montre que les pratiques professionnelles ont évolué en tirant profit des évolutions technologiques mises à leur disposition tout en se trouvant également à l'origine de leur développement. En effet, comme nous l'avons

³J. C. Bignon "Modélisation, simulation et assistance à la conception-construction en architecture", *Habilitation à Diriger les Recherches*, Institut National Polytechnique de Lorraine, Nancy, 2002.

indiqué précédemment, les champs disciplinaires des sciences de l'ingénieur et des sciences et techniques de l'information et de la communication sont largement investis dans le processus de l'acte de bâtir. Mais, dans le même temps, les questions relatives aux mutations organisationnelles et notamment aux concepts d'entreprise virtuelle ou étendue, participent également à l'accroissement des besoins en informations. Autrement dit, la coopération entre acteurs est rendue nécessaire par une commande de plus en plus formalisée et contractualisée ainsi que par une complexité croissante des oeuvres à concevoir. Les technologies avancées ont fourni de nouvelles solutions techniques et de nouveaux outils qui supportent des procédures innovantes capables d'assister l'ensemble des acteurs de la filière construction. Maîtres d'ouvrage, Maîtres d'œuvre, bureaux d'études et entreprises sont tour à tour acteurs, producteurs et usagers d'informations. Il est donc important de développer une meilleure gestion et communication de ces informations en dépassant la simple "mécanisation" des méthodes traditionnelles pour atteindre de manière durable des pratiques professionnelles avancées et performantes. C'est pourquoi les activités de conception, de production, mais également de gestion de patrimoine construit, représentent les terrains d'expérimentation privilégiés pour notre recherche. L'objectif étant l'appropriation des avancées technologiques les plus récentes et leur intégration aux pratiques et usages professionnels d'aujourd'hui et demain (co-conception, ingénierie concourante, organisation distribuée, Product Life Management, etc.).

Constats et analyses

En tant qu'architecte/enseignant dans une filière qui regroupe le Génie Civil, l'Architecture et l'Urbanisme (Filière GCAU de l'Université de Valenciennes) nous côtoyons très régulièrement, et ce depuis plusieurs années, des professionnels du bâtiment (Maîtres d'ouvrage, Maîtres d'œuvre, conducteurs de travaux, contrôleurs techniques, ... qui viennent enseigner ou encadrer nos étudiants. Lorsque nous débattons avec eux autour du projet de construction, ils mettent tous en avant la même problématique. Selon eux et selon également nos étudiants à leur retour de stage, les dessins d'architectes ne sont pas

porteurs d'informations suffisamment « précises », « explicites » et « décriptables ». Ce manque de clarté engendre des problèmes sur chantier qui se traduisent par des retards et des surcoûts.

Il faut signaler également que de nouvelles formes organisationnelles (groupements d'entreprises, coopérations inter-entreprises, coopérations pluri, inter et transdisciplinaires, organisations distribuées, etc.) contribuent fortement à ce flou qui accompagne la circulation de l'information. L'hypothèse que nous formulons repose sur la nécessité de porter une attention toute particulière aux outils supports de communication et de collaboration. Ensuite il est possible d'analyser les pratiques collaboratives (co-conception, ingénierie concourante, gestion de fonctionnement et maintenance distribuée, entreprise étendue). Le but étant de répondre à un certain nombre de questionnements : quels mécanismes de genèse interviennent dans le processus de l'acte de construire, quelles sont les définitions et les limites de responsabilités de chaque acteur dans ce processus, quelles infrastructures de support, etc. ? Pour y répondre nous avons exploité les sources issues d'entretiens ouverts et semi directifs avec des architectes, acteurs principaux pour l'élaboration de l'information et sa diffusion.

Ebauche du modèle

Après analyse des pratiques professionnelles, nous identifions deux sortes de pratiques :

1. Pratiques collaboratives,
 - a. réalisées par un groupe d'acteurs
 - b. commune à plusieurs projets (génériques)
 - c. traduisent un besoin relatif au bon déroulement du projet

2. Pratiques individuelles
 - a. réalisée par un acteur
 - b. définies par un contexte de projet particulier
 - c. induites par une pratique collaborative et le besoin qu'elle traduit

L'élaboration du modèle passe par :

- *La proposition d'usages appropriés*
 1. la transposition des pratiques à travers les usages d'un collectif
 2. la modélisation d'un usage
- La possibilité d'outiller les usages par des services adaptés
 1. utilisation d'un repository (espace de stockage de données) de services
 2. adaptation, amélioration voire création

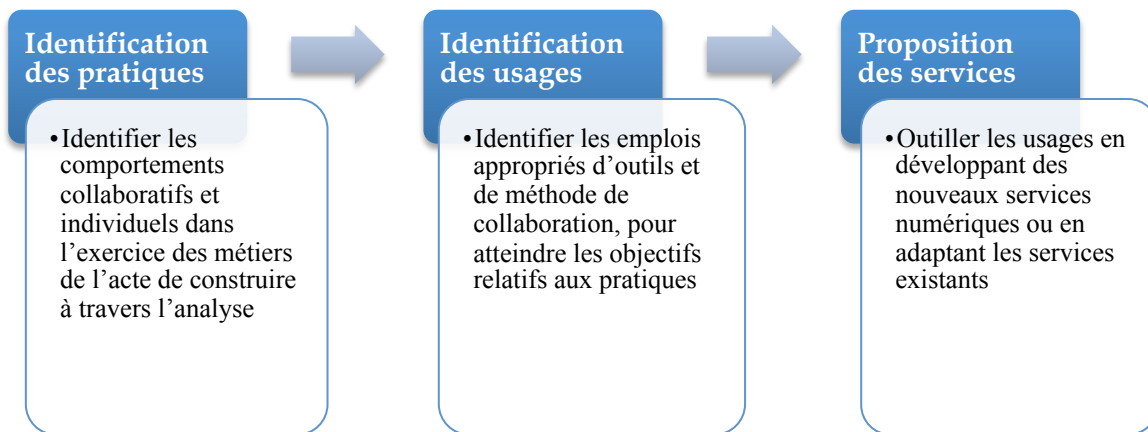


Figure 3 : Première étape de construction du modèle

La modélisation doit traduire le besoin en prenant en considération : Qui ? Quel ? Quand ? A quel rôle ? Où ? Quel moment ? Quelle information ? Combien ? Avec qui ? Pour qui ? Par ailleurs, le modèle doit intégrer le listing de toutes les pratiques collaboratives. Exemple pour la phase « réalisation de l'œuvre architecturale »:

- PRACO⁴ 1 : choix et évaluation du site
- PRACO 2 : choix de la maîtrise d'œuvre
- PRACO 3 : détermination des objectifs
- PRACO 4 : choix des entreprises

⁴ PRACO : PRATique COLlaborative

- PRACO 5 : évaluation de l'exécution
- PRACO 6 : implication des usagers
- PRACO 7 : ...

Pour construire le modèle, il s'agit donc de décrire chaque activité collaborative qui s'appuie sur un ensemble de concepts de base que l'on retrouve dans de nombreux outils de coopération actuels. Cependant chaque activité collective possède une terminologie qui lui est propre (type d'acteurs, type de phases, type de d'artefacts et type de relations).

La proposition repose sur un métamodèle relationnel de coopération qui permet une représentation du contexte coopératif orienté sur la définition des types de relations existant entre les acteurs, les activités et les documents ou artefacts.

Le rôle de ce métamodèle est de mettre en relation des modèles existants dans toute activité collective. Le concept d'activité fait référence aux modèles de processus, qui sont aujourd'hui très répandus dans de nombreux secteurs d'activités. A titre d'exemple nous citerons le modèle utilisé dans les outils de gestion de flux de tâches (workflow) décrivant les activités et leurs enchaînements dans une activité donnée (WfMC 1999)⁵. Le concept d'acteur entretient le lien avec les modèles d'organisation qui permettent de décrire les formes d'organisation d'acteurs impliquées dans une activité collective ainsi que les relations qu'ils entretiennent. Enfin le concept d'artefact, et plus précisément celui d'objet, fait référence aux modèles de description de produits qui sont utiles à la structuration des données autour des activités de production. Dans le domaine du bâtiment c'est le modèle des IFC qui joue ce rôle.

Conclusion

La recherche a pour point de départ une question, à savoir: à quelles fins et comment un moyen peut-il être mis à contribution pour bien communiquer pendant l'acte de construire ? Cette question a généré d'autres questions permettant de baliser une démarche

⁵ WfMC, "The Workflow Management Coalition Specification, Interface 1: Process Definition Interchange Process Model", Workflow Management Coalition, Winchester, United Kingdom, 1999

vers une proposition. A partir d'une analyse métier du contexte de coopération d'un processus de construction et de ses dysfonctionnements, nous nous sommes intéressés particulièrement aux outils, modèles, et interfaces utilisées au cours de cette activité collective afin de proposer une infrastructure dirigée par les modèles pour la construction d'une interface adaptative aux différents acteurs participant à l'acte de construire. La difficulté est d'hierarchiser et d'intégrer des points de vue différents. Ainsi, un examen de la communication en architecture permet de relever les discordances entre les fins des acteurs d'un processus de construction et les moyens de communication disponibles. Alors qu'un acteur peut être intéressé à la fois par la façon de réaliser une action et son résultat, les modes de représentation disponibles non seulement ne traduisent que ce résultat mais, de plus, leur contenu peut être difficile à interpréter par certains acteurs. Notre recherche a été entreprise pour essayer de résoudre ces discordances. Cependant, dire que nos travaux ont épuisé notre problématique serait abusif évidemment. Au mieux ils montrent que l'hypothèse est féconde et que le modèle présente une certaine pertinence. Il convient donc, dorénavant, de l'enrichir, de le mettre à l'épreuve de façon plus large et systématique et d'en affiner les fondements. Une recherche exploratoire portant sur la perception étudiée en psychologie, une recherche historique relative au développement des moyens de communication disponibles et une recherche de développement visant la proposition d'une méthode alternative pour la représentation en architecture trouveront bien entendu leur place pour le développement de notre modèle, modèle très utile dans le domaine du travail collaboratif.

Bibliographie

BIGNON, Jean Claude, "Modélisation, simulation et assistance à la conception-construction en architecture", *Habilitation à Diriger les Recherches*, Institut National Polytechnique de Lorraine, Nancy, 2002.

EVETTE, Thérèse, *Interprofessionnalité et action collective dans les métiers de la conception urbaine et architecturale*, Paris, Plan Urbanisme Construction Architecture, Cahiers Ramau numéro 2, Rencontres RAMAU des 28 et 29 septembre 2000.

HALIN, Gilles, "Modèles et outils pour l'assistance à la conception. Application à la conception architecturale", *Habilitation à Diriger les Recherches*, Institut National Polytechnique de Lorraine, Nancy, 2004.

HANROT, Stéphane, *Enjeux pour l'ingénierie de maîtrise d'oeuvre*, Paris, Ministère de l'Equipement Plan Urbanisme Construction Architecture, Pratiques de projet et ingénieries, 2003.

KUBICKI, Sylvain, "Assister la coordination flexible de l'activité de construction de bâtiment. Une approche par les modèles pour la proposition d'outils de visualisation du contexte de coopération", *Thèse de doctorat*, Université Henri Poincaré, Nancy, 2006.

KUBICKI, Sylvain, HALIN, Gilles, Métamodèles pour le développement de services de visualisation supports à l'activité collective en Architecture. Colloque - SCAN'12, 21-22 juin 2012, Paris, France

JULIA, Luc, *Interface Homme-Machine Multimodale pour la Conception et l'Edition de Documents Graphiques*. Thèse de Doctorat, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, Paris, 1995.

TAHON, Christian, *Le pilotage simultané d'un projet de construction*, Paris, Plan Construction et Architecture, Collection Recherche n°87, 1997.

WfMC, "The Workflow Management Coalition Specification, Interface 1: Process Definition Interchange Process Model", Workflow Management Coalition, Winchester, United Kingdom, 1999.

Quelles ressources pour donner sa place à la créativité en conception architecturale ?

*Hafida BOULEKBACHE MAZOUZ
Univ Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

*Michel MARTIN
Univ Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

Introduction

Dans la pratique architecturale, l'objectif de tout concepteur, c'est le projet, quelles ressources et méthodes il va mettre en œuvre pour concevoir et donc pour exprimer sa créativité. Dans l'enseignement, c'est la définition du processus d'apprentissage qui conduit au projet donné, ce qu'on appelle la *mise en forme architecturale*. En fait, la question qui s'impose et se pose à nous est de comprendre le processus de conception des experts d'un point de vue cognitif puis de le comparer à celui des étudiants. En tant qu'architecte-enseignant, nous nous demandons si la conception architecturale est enseignable, et par retour d'expériences nous nous interrogeons sur son enseignabilité. Dans un premier temps, nous aborderons donc les aspects cognitifs majeurs du processus de conception des professionnels et nous essaierons de les caractériser afin de le modéliser en nous inspirant de modèles issus de travaux précédents (MARTIN, 2006, 2008 ; SOLTANI & MARTIN, 2013). Dans un second temps, à partir du modèle présenté et du mode de fonctionnement des étudiants, nous montrerons en quoi cela ne donne pas satisfaction. Nous verrons alors comment aider les étudiants à concevoir et donc à exprimer leur(s) créativité(s), grâce à quel processus, à quels instruments et pour quelles médiations.

Le processus de conception

La composante fondamentale de la conception architecturale repose sur les qualités intellectuelles, les capacités du concepteur à percevoir, à imaginer, à innover, à donner du sens. Les opérations mentales conduites à travers ce processus reposent sur deux modes de pensée distincts : la pensée verbale, logique, linéaire et analytique, et la pensée visuelle, spatiale, concrète, simultanée, associative.

Comme le suggèrent RUNCO et PRITZER (1999), plusieurs qualificatifs peuvent être associés à la notion de conception. Ceux qui nous concernent traitent de notions d'esthétique, de qualité, d'inattendu, de non-commun, d'intelligence, ... Ils introduisent de ce fait une forte valeur de jugement qui complète la notion d'originalité.

Pour sa part, BIAUSSER (2001), identifie les principaux modes de pensée créative. Selon lui, elle regroupe ainsi la pensée logique fondée sur la logique d'Aristote, la pensée complexe, la modélisation, la médiation, la contextualisation, la pensée systémique et la pensée analogique. La pensée logique pose comme postulat que la pensée créative fonctionne comme une structure dissipative, « *se créant à partir du désordre aléatoire engendré par les dissonances d'avec nos imprinting et s'auto-organisant loin de l'équilibre* ». CHUPIN et LÉGLISE (1996) insistent sur le fait qu'en tant que ressources, les croquis et schémas de l'élaboration du projet, à travers la mise en relation analogique des informations, participent au dialogue réflexif, entre le concepteur et la situation (cf. Figure 1).

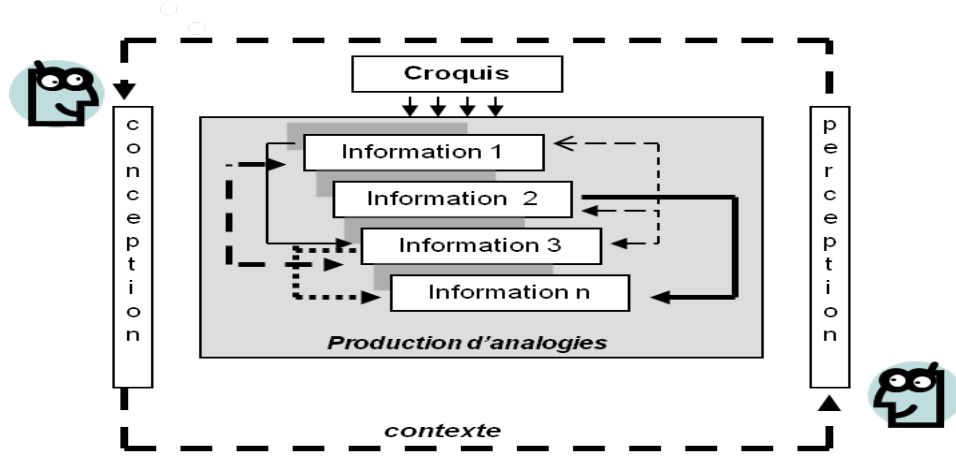


Figure 1 : Phénomène de reliance et processus de conception

Nous pouvons noter la présence, ici, d'un phénomène de reliance entre la conception de ce qui a été figuré et la perception induite. Autrement dit, l'activité de conception se traduit par la création de liens entre des choses apparemment sans rapport, la production d'analogies, la création de raccourcis dans la pensée logique, etc.

De notre point de vue, en nous inspirant d'un modèle (*Figure 2*) issu de travaux précédents (MARTIN, 2006, 2008 et SOLTANI & MARTIN, 2013), nous dirons que de telles ressources propres à chaque projet, mais aussi à chaque concepteur (*étape 2*), sont des instruments au service d'une médiation première dite « épistémique », nécessaire à l'éclaircissement des idées du concepteur, à partir des objectifs, sous-objectifs et sous-sous-objectifs qu'il s'est fixé au début du processus de conception (*étape 1*). Puis, dans une médiation dite « heuristique », ou grâce à « dame nature », dirons-nous, le concepteur, vu ses compétences, va élaborer des concepts plus précis propres à sa créativité (*étape 3*), répondant mentalement ou de manière réflexive aux objectifs. Une fois ce passage franchi, dans une médiation dite « pragmatique », le concepteur va utiliser des outils ou d'autres instruments lui permettant de tracer graphiquement ce à quoi correspondent ses concepts. Ces artefacts, en tant que représentations externes, sont, pour le concepteur professionnel, sa solution au projet engagé (*étape 4*) suite aux parcours d'étapes reconnues indispensables dans d'autres travaux.

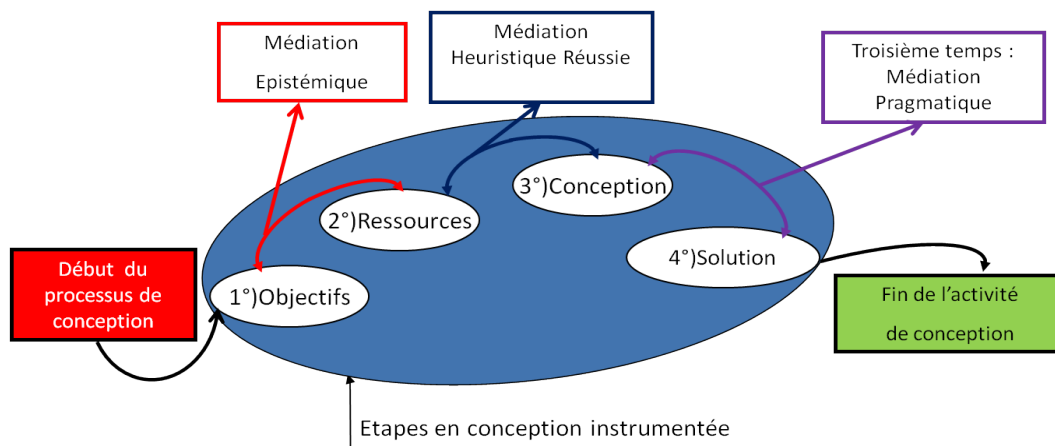


Figure 2 : Modèle représentant le processus de conception et les médiations induites

Les étapes de la conception

Pour décrypter les processus cognitifs mis en œuvre dans un contexte pédagogique, nous nous sommes appuyés aussi sur des recherches effectuées en psychologie et ergonomie cognitive. Cette discipline a produit beaucoup d'analyses sur les caractéristiques externes des tâches de conception et leurs impacts sur la construction des représentations mentales. Comme nous venons de le montrer, la conception n'est donc pas qu'une simple phase en amont d'un processus global de production, mais passe par plusieurs étapes regroupant l'ensemble des activités tout au long de ce processus. Pour autant, si l'activité de la conception est par essence « mal définie », les analyses de GOËL et PIROLI (1992) ont permis de caractériser les démarches invariantes mises en jeu par des concepteurs lors de la résolution de ces problèmes complexes tels que des dessins ou croquis réalisés tout au long du parcours, en fonction des besoins psycho-cognitifs des concepteurs (*Figure 3*). En effet, la solution finale est obtenue par la mise en œuvre d'un système complexe qui doit satisfaire un ensemble de contraintes très peu définies au départ et spécifiées tout au long du processus.

Même si le processus de conception correspond à une démarche systémique plutôt que chronologique, par souci méthodologique, nous l'avons décomposé en plusieurs points.

Il s'agit du développement de plusieurs modèles du système, de la génération et de l'évaluation d'un ensemble de solutions plus ou moins acceptables, de la précision progressive des contours du système, laissant ainsi la place à des alternatives, de l'évolution de buts abstraits vers des spécifications concrètes et de l'utilisation de systèmes symboliques ou graphiques pour décrire les résultats intermédiaires. Ces activités peuvent être regroupées en trois grandes phases :

L'exploration

Durant cette phase, le concepteur examine les ressources qui lui sont fournies. Il se trouve alors dans une posture de spectateur, puisqu'il compose avec ce qu'il reçoit comme informations. Autrement dit, le *concepteur-spectateur* analyse, interprète et sélectionne les données, les contraintes, les caractéristiques du problème à partir de ses connaissances, de son expérience et de données externes. La phase d'exploration peut être qualifiée comme une phase de recherche. Elle permet de cerner le problème, de le situer afin de pouvoir constituer un espace des solutions possibles, donc de délimiter le problème par des contraintes, de bien voir ce dont il s'agit de concevoir, comme le montre le modèle de la figure 2.

Il est évident que l'exploration est un processus ouvert et donc propre à chaque concepteur. Par contre, selon EDMONDS et CANDY (2002), la quantité de connaissances acquises par le concepteur est un élément clef dans l'exploration de ses idées. Plus, le concepteur se servira des usages et de retours d'expériences, en tant que ressources, et mieux il pourra améliorer son projet.

Par ailleurs, EDMONDS et CANDY (2002) soulignent les aspects importants de l'exploration que sont la rupture avec les attentes conventionnelles, l'immersion totale dans l'activité, la vue holistique, ...

La génération des solutions

Le processus créatif s'inscrit dans une démarche itérative pour développer un résultat original et nouveau. La génération des solutions possibles positionne le concepteur dans un processus d'« écriture » qui intègre à la fois son esprit critique et la proposition de solutions. Il est donc l'acteur principal dans la résolution des problèmes. Sa démarche, basée sur la pensée analogique, au sens de CHUPIN et LÉGLISE (1996), est à la fois un processus de synthèse de ses connaissances, mais aussi des essais qu'il se fait à partir de l'espace initialement délimité par l'exploration et la formulation du problème. Ce processus créatif est fondé sur l'expérimentation et l'exploration de solutions multiples (SCHÖN, 1994). Il faut une certaine habilité pour obtenir la génération de beaucoup de solutions potentielles. La focalisation sur une seule solution offre moins de possibilités pour atteindre l'une des meilleures solutions. Cette habilité à considérer des chemins parallèles dans la conception est un élément important de la génération de solutions. Sur la figure 2, cela se traduit par les doubles flèches signifiant des allers et retours possibles entre chacune des étapes du processus.

L'évaluation

A ce niveau, le concepteur doit évaluer les solutions potentielles par rapport à l'ensemble de contraintes qui ont été posées au départ, ou introduites a posteriori afin d'opter pour une seule solution. Cette solution analysée, testée, affinée, et reformulée ou modifiée, deviendra l'œuvre du *concepteur-auteur*. La solution « définitive » est considérée comme favorisant l'émergence de nouvelles solutions créatives (BODEN, 1997). Ce processus incrémental et itératif exige néanmoins de garder une vision globale. Plusieurs études sur des concepteurs et ingénieurs de domaines et savoirs différents (MACCOBY, 1991) ont conforté cette vision par le constat que l'approche la plus fréquemment employée est de rechercher une vision globale et détachée avant d'avancer vers des détails plus précis. En résumé, nous retenons que le concepteur passe par plusieurs étapes et change de posture selon le besoin (spectateur, acteur, ou auteur) durant le processus de conception ou de mise

en forme architecturale. Avant d'être définitive, chaque solution est en soi une réponse à une des contraintes dont il faudra tenir compte comme ressources. En tant qu'architecte-enseignant, nous nous focalisons sur ces points.

La mise en forme architecturale dans un contexte d'enseignabilité

Les phases nécessaires à la formation et à l'aboutissement d'un projet ont été fortement décomposées par plusieurs théoriciens, par exemple BÉGUIN et DARSES, (1998), puis GOËL et PIROLI (1992). Pendant les cours, cette décomposition est souvent simplifiée, dans un souci pédagogique. Elle correspond aux trois étapes précédemment citées que sont l'exploration, la génération des solutions et l'évaluation. En même temps, pour les étudiants, nous nous fixons plusieurs niveaux d'objectifs, afin de les aider à acquérir des outils et des techniques de représentation, à traiter les données, à disposer dans l'espace les fonctions du programme, à mettre en forme le projet, à tenir compte de l'esthétique, etc..

C'est à ce niveau qu'intervient l'articulation entre théorie et pratique. Notons que la réalisation de ces objectifs ne se déroule pas de façon linéaire. Nous sommes dans un processus itératif jusqu'à un stade a priori définitif, ce qui met en exergue la complexité de la mise en forme architecturale.

Par ailleurs, l'enseignement du projet en architecture est une situation artificielle de conception, finalisée par la réalisation d'un état de compétences de l'étudiant. L'enseignant a pour but de conduire ses étudiants à un certain « *état final de compétences* » (CIRIANI, 1995).

Pour réaliser ce dessein, nous passons par deux phases. Tout d'abord, nous construisons la situation qui confronte l'étudiant à une tâche de conception (transformer l'état initial de représentation d'un objet architectural à l'aide de moyens de simulation bien définis : plans, coupes, élévations, dessinés à la main). Nous fixons les objectifs et les conditions de réalisation de cette tâche (résultats attendus, durée de l'exercice, dates et

modalités de correction). Nous déterminons la manière dont sont transmises aux étudiants, les consignes de leurs tâches (en bloc ou par sous-tâches successives et progressives).

Puis ensuite, nous adaptons les tâches que nous soumettons aux étudiants, nous choisissons les ressources utiles pour la conception (par exemple, les organigrammes, les documents graphiques, photographiques, etc.), à la fois comme des outils de professionnels, et comme des instruments d'apprentissage de l'architecture en relation avec l'exercice.

Subjectivité du vécu perturbant la conception

Face à un exercice de mise en forme architecturale (par exemple, la conception des plans d'une maison), l'étudiant construit ses hypothèses dans ses premiers croquis, à partir de connaissances acquises dans les cours et d'anciens exercices. Mais, il récupère aussi des solutions immédiatement réutilisables, par exemple une référence de plan de maison individuelle aperçu dans une revue spécialisée ou au cours de ses voyages ou chez les professionnels qui l'ont employé en tant que stagiaire ; donc de son vécu. De nombreuses études historiques montrent l'importance du vécu et du rôle joué par ce mode de pensée dans les processus majeurs de conception architecturale (CHUPIN & LÉGLISE, 1996). Le Corbusier parlait « *d'objet à réaction poétique* ». Dans de tels moments, chaque concepteur, architecte-praticien ou étudiant en architecture, devient acteur, auteur ou spectateur, c'est-à-dire qu'il passe par ces postures obligées pour tracer son projet.

L'expérimentation crée un lien avec les éléments ci-dessus

Lorsque nous proposons un exercice en tant qu'enseignant, nous construisons une situation contextualisant la conception dans laquelle nous installons les étudiants, pour que ceux-ci atteignent un état désiré de compétences, en réalisant un ensemble de tâches spécialement conçu dans ce but (LEBAHAR, 2007).

Un des exercices que nous avons suggérés dernièrement aux étudiants du Master 1 en GCAU¹ de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis était de faire la conception d'une maison individuelle pour une famille de quatre personnes : parents et deux enfants. Avant d'élaborer les solutions, nous avons exigé un séquençage de consignes écrites en termes d'objectifs pédagogiques :

- La première consigne concerne *le diagnostic architectural* et amène les étudiants à cerner le contexte, définir le problème et à prendre en compte les contraintes de surface et topologie du terrain, les contraintes écologiques, juridiques, les règles de conformité.
- La deuxième consigne *concerne la recherche de l'objet par simulation graphique*. Elle doit aboutir à la génération de solutions grâce à l'utilisation du dessin qui est à la fois un vecteur de simulation, outil de développement du raisonnement mais permet également de constituer une base des transformations successives. La base graphique qui en découle est composée d'organigrammes pour l'affectation spatiale et la répartition fonctionnelle et d'esquisses qui tracent l'idée force du projet (*Figure 3*).

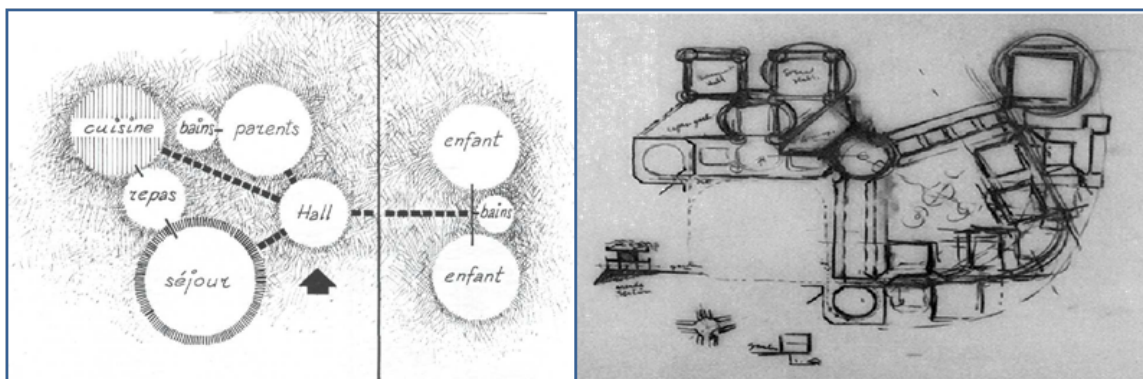


Figure 3 : Simulation graphique dans le processus de conception

- La troisième consigne représente *l'établissement du modèle constructif* ce qui correspond à des représentations graphiques précises et une solution claire de la « décision définitive » concernant l'ensemble du projet.

¹ Filière Génie Civil, Architectural et Urbain

L'analyse de l'activité des étudiants confrontés à cet exercice révèle une situation didactique distanciée, c'est-à-dire l'existence d'un écart important entre les objectifs exigés au départ et leurs productions graphiques partielles. En effet, le but était d'initier directement l'étudiant à la pratique de conception d'un bâtiment réel (une maison individuelle sur son terrain), en le plaçant dans une situation qui simule différents aspects d'une pratique professionnelle traditionnelle. Dans les faits, nous constatons plusieurs incohérences :

- Dès la définition du problème, la plupart des étudiants s'équipent de règles et de crayons et commencent à tracer des lignes droites, représentant les différents espaces intérieurs de la maison ;
- Pas de croquis ni de brouillon, pas de dessin à main levée ;
- Aucune recherche d'esthétique (volumétrie classique, non originale reproduisant l'architecture vernaculaire de leur quotidien ;
- Pas d'alternatives de solutions ;
- Aucun argument pour justifier leur conception lorsqu'ils sont spectateurs de leurs plans, sauf la fameuse phrase « j'aime bien ! ».

Ces éléments démontrent que nos étudiants se comportent comme des acteurs réalisant « machinalement » une tâche alors qu'on exige d'eux une posture d'auteur. En effet, nos étudiants ne s'approprient pas leur projet et restituent une production médiocre du travail exigé. Ici, comme dans le cas d'un acteur de cinéma qui interpréterait sans aucune sensibilité personnelle, sans émotion, sans s'approprier le rôle et qui se déplacerait de façon détachée du contexte du scénario, pour eux, il y a « *rupture de sens* ». Nous espérons, lorsque nous sommes spectateur de leur travail que les étudiants soient de bons acteurs voire de bons auteurs et qu'ils aient ce qu'il leur faut pour « *construire du sens* ». Suite à cette analyse critique, nous allons présenter plusieurs hypothèses permettant de cerner la problématique. Nous en profiterons pour conclure et énoncer quelques perspectives de remédiation.

Conclusion et développement possible

L'analyse des processus de conception des architectes montre qu'ils ont une approche différente de celle des étudiants. Pourquoi un tel écart ? Est-ce parce que les étudiants ne connaissent pas assez la procédure des architectes ou est-ce parce qu'ils procèdent à leur manière, dans une approche directe, genre « stimulus-réponse », en proposant une réponse inadéquate et incomplète (Acteur).

Sans passer par les 4 étapes nécessaires et indispensables pour profiter des trois médiations fondamentales (*Figure 2*), l'étudiant ne peut pas concevoir une solution satisfaisante (*Auteur*). Sans prendre le temps de réfléchir, il ne peut pas voir précisément à quoi correspond chacune des contraintes auxquelles il doit répondre (Spectateur).

Finalement, nous pouvons dire que les étudiants n'ont pas naturellement assez d'expérience dans ce domaine. Plus précisément, qu'ils ne réussissent pas, par le biais du cours que nous leur apportons, à se représenter mentalement le processus de conception utilisé par les concepteurs professionnels et à l'intégrer dans leurs pratiques. Nous faisons donc l'hypothèse que si nous analysons en cours un processus de conception déjà connu, comportant les dites étapes, nous apporterons aux étudiants des ressources leur permettant de donner une place satisfaisante à leur créativité en conception architecturale.

Bibliographie

BÉGUIN, Pascal et DARSES, Françoise (1998), *Les concepteurs au travail et la conception des systèmes de travail : points de vue et débats*. Deuxièmes journées Recherche et Ergonomie 1998, Toulouse.

BODEN, M. (1997), *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Second edition published by Weidenfeld and Nicolson, Londres.

CHUPIN, JP. et LÉGLISE, M. (1996), Un carnet de schémas analogiques pour les phases préliminaires de la conception architecturale, in *Science et Techniques de la Conception*, vol 5 N°2.

CIRIANI, H. (1995), La transformation, in J.F. Mabardi (Éd), *L'enseignement du projet en architecture*. Paris, Direction de l'architecture et de l'urbanisme, pp. 45-57.

EDMONDS, E.A. et CANDY, L. (2002), Creativity, Art Practice, and Knowledge, *Communications of the ACM*, 45.

GOËL, V., et PIROLI, P., (1992), *The structure of design problem spaces*. Cognitive Science.

LEBAHAR, Jean-Claude (2007), *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Hermès Science Publications.

MACCOBY, M. (1991), *The innovative mind at work*, in *IEEE Spectrum*, Washington, D.C., USA.

MARTIN, Michel (2006), *Et si pour l'élève, être évalué signifiait montrer ce qu'il pense d'un objet précis*, in *L'évaluation : regards croisés en didactiques*. Cahiers d'études du CUEEP, n°57, Lille : Université des Sciences et Techniques de Lille. Centre Université Economie Education Permanente. pp 31-44.

MARTIN, Michel (2008), *Quelles médiations et médiatisations pour toutes situations d'enseignement-apprentissage avec ou sans T.I.C.*, in 16^{ième} Congrès de la SFSIC. COMPIEGNE, http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article60

SOLTANI, Souhila & MARTIN, Michel (2013), Les Dispositif communicatif de l'activité de l'exposé, entre contexte favorable ou défavorable à l'autonomisation. Analyse d'interactions verbales d'étudiants à l'université de Mostaganem, AFRICAMPUS, LOME (TOGO), actes à paraître

RUNCO, M. et PRITZKER, S. (1999), *Encyclopedia of creativity*, Academic Press California, USA.

SCHÖN, D. (1994), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Éditions Logiques, Montréal.

ATELIER 4 :
Acteur, auteur ou spectateur des savoirs et de l'éducation

Le professeur des écoles : acteur de médiation culturelle ?

*Henri-Pierre Deliou
IUFM de Guyane*

Notre recherche en Sciences pour l'Education concerne les professeurs des écoles en cycle 3 du primaire et l'apprentissage de leur métier d'enseignant en sciences et technologie. Nous visons à identifier les connaissances et les compétences nécessaires au professeur pour dispenser cet enseignement en Guyane, milieu multiculturel et multilingue. A partir de sa formation initiale à l'IUFM nous observons les compétences mobilisées par un professeur lors de ses premières séances d'enseignement sur la potabilité de l'eau dans un village Bushi-Nengé de l'ouest guyanais.

L'analyse des entretiens et des séances en classe conduit à interroger la place du professeur, comme « enseignant » dans sa classe, comme « médiateur scientifique » envers un public élargi aux communautés où vivent ses élèves.

Contexte de la Guyane

La Guyane, département français au nord du continent sud américain, entre le Brésil et le Suriname est un patchwork d'une douzaine de communautés avec leurs langues et cultures propres : Amérindiens du littoral, Amérindiens des forêts, Brésiliens, Haïtiens, Bushi-Nengé, Créoles guyanais, Guadeloupéens, Martiniquais, Haïtiens, Surinamais, Guyaniens, Hmong, Chinois, Libanais et métropolitains... Le Français est la langue scolaire officielle. Mais sur les sites isolés de Guyane, ce n'est pas la langue véhiculaire, au profit du Portugais ou du Bushi-Nengé Tongo. Pour de nombreux élèves, le Français n'est la langue ni maternelle, ni vernaculaire, ni véhiculaire, mais une langue étrangère qu'ils découvrent en arrivant à l'école.

Les communautés de Guyane se répartissent sur le littoral et le long des fleuves. Si les communautés du littoral sont de plus en plus citadines et occidentalisées, celles des fleuves vivent avec leurs us et coutumes ancestraux. Le patchwork culturel et linguistique de la Guyane est un véritable laboratoire pour nos recherches car il offre une multitude de situations linguistiques et/ou culturelles influençant l'enseignement des sciences.

Contexte de l'enseignement des sciences en cycle 3 du primaire.

La loi d'orientation de 2005 pour l'avenir de l'école définit les connaissances et les compétences que doivent avoir acquis les élèves à seize ans, en fin de scolarisation obligatoire. Le décret de 2007 les rassemble dans le "socle commun des connaissances et des compétences" qui comprend trois paliers correspondant : aux cycles 1 et 2 (maternelle jusqu'au CE1), au cycle 3 des approfondissements (CE2 à CM2) et au collège.

En Guyane, la formation des professeurs des écoles s'effectue à l'IUFM au sein du Master « Parcours PE ». En "Sciences et Technologie", la première année est consacrée à l'actualisation des connaissances (niveau collège) pour préparer le concours de recrutement. La deuxième année du Master est centrée sur la formation au métier d'enseignant.

Pour notre étude, nous avons pris en compte l'enseignement des sciences expérimentales et technologie (ESET)¹ en cycle 3 de l'école primaire. Le "socle commun des connaissances et des compétences"² indique page 12 « *Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine... pour atteindre ces buts, l'observation, le questionnement, la manipulation et l'expérimentation sont essentiels, et cela dès l'école primaire...* » Plus loin, ce texte indique : « *l'élève doit être capable d'observer, de questionner, de formuler une hypothèse, d'argumenter... de participer à l'élaboration d'un protocole...* » Le programme de

¹ L'acronyme ESET signifie « enseignement des sciences expérimentales et technologie ».

² Le socle commun des connaissances et des compétences. BO du 11 juillet 2006

sciences³ indique au sujet des repères d'apprentissages : « *ces repères sont construits en partant de situations simples de la vie quotidienne et du milieu proche et connu. Les élèves dépassent leurs représentations initiales par l'observation et la manipulation...* ». Ainsi, l'enseignement s'inscrit dans l'environnement, le milieu et la culture de l'élève. Ce socle commun décrit les objectifs d'acquisition pour les élèves que nous considérons comme un curriculum prescrit.

En deuxième année de Master, chaque étudiant effectue deux stages de deux semaines chacun avec la responsabilité d'une classe sans la présence du titulaire. Il est alors confronté aux élèves et à leurs cultures. Pour résumer nos travaux antérieurs⁴, l'étude de la préparation et du déroulement de nouvelles situations d'enseignement révèle les connaissances et les compétences mobilisées.

Cadre théorique

Nous étudions les connaissances, les compétences et/ou les capacités mobilisées par le professeur. Ces compétences présentées par Shulman⁵ sont reprises dans diverses études⁶ et rapports de recherche⁷. Ces études montrent non seulement le rôle indispensable des savoirs disciplinaires, mais aussi l'importance des connaissances sur l'environnement et les pédagogies disciplinaires. Ainsi Shulman (id) met en évidence que les connaissances et les compétences mises en œuvre par un enseignant sont beaucoup plus étendues que les seuls

³ Bulletin officiel du 5 janvier 2012

⁴ DELIOU, Henri-Pierre. 1996. Mise en place de la formation professionnelle en Contrôle et Régulation. N°spécial ASTER la technologie.

⁴ DELIOU, Henri-Pierre. 1997. Rôle des pratiques sociales de référence dans la mise en place et l'évolution d'une formation professionnelle, cas du BTS CIRA. In, actes des séminaires 96-97 du LIREST sous la direction Jean-Louis MARTINAND.

⁴ DELIOU, Henri-Pierre. 1999. Rôle didactique du stage en entreprise dans la formation professionnelle, filière Maintenance Industrielle. In, actes du colloque International IUFM-UNIMECA organisé par l'IUFM de Marseille et l'AEET.

⁵ SHULMAN Lee S. Shulman. 1986. Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2. pp. 4-14.

⁶ ROBINAULT, Karine. 2007. Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. Aster n° 45. p.1-19.

⁷ COQUIDÉ, Maryline. 2011. Étude sur l'élargissement de la spécialité enseignante dans l' E.I.S.T au collège. Rapport STEF – IFE.

savoirs disciplinaires. Shulman montre les « knowledge » (savoirs et savoir-faire) nécessaires à la compréhension de l'enseignement d'une discipline.

Nous retrouvons ces « knowledges » dans les compétences 3 et 4 des dix compétences⁸ professionnelles qui recensent les connaissances, les « capacités à » et les attitudes du professeur. Elles sont classées selon 10 objectifs qui constituent notre grille d'analyse des études de cas :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Evaluer les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. Se former et innover

Nous remarquons que la compétence « 6 » intègre la diversité (*linguistique, culturelle...*) des élèves.

Contexte expérimental

Notre étude se situe dans un système complexe de variables : milieux culturels, langues, thématiques d'enseignement, position de la séance dans l'année, niveau d'enseignement, expérience de l'enseignant. Etudiant l'enseignement des sciences en milieu multiculturel, nous essayons de limiter l'influence des autres variables. Ainsi :

- Toutes les séances observées sont en cycle 3 du primaire.

⁸ Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°27 du 8 juillet 2010.

- Tous les enseignants sont de jeunes étudiants – professeurs effectuant leurs premiers stages.
- Toutes les séances se situent en février 2012.
- Situation linguistique simple : le professeur enseigne en Français et parle au moins la langue véhiculaire de ses élèves.
- Le thème d’enseignement est choisi dans le programme officiel d’une part et dans l’environnement de l’élève d’autre part.

Le thème de « l’eau » choisi répond à notre objectif de confrontation de l’enseignement défini au programme officiel et d’un savoir coutumier de l’élève. Le programme officiel prévoit : états et changements d’état de l’eau, mélanges et solutions, le cycle de l’eau dans la nature...

L’élève vivant au bord du fleuve a un rapport coutumier à l’eau : on y pêche, se nourrit, boit l’eau, on s’y baigne, se rafraîchit, on y joue, y lave le linge et la vaisselle, on s’y lave, y fait ses besoins et s’y purifie... Ce qui confère à l’eau une dimension utilitaire, vitale, sacrée, purificatrice qui se retrouve dans les récits et contes populaires où le fleuve est un élément « domestique » très proche des populations et intégré à leur vie.

Les savoirs coutumiers liés à l’eau ne sont pas dans les manuels scolaires qui représentent le cycle de l’eau par un graphique avec l’océan, l’évaporation, les nuages qui se refroidissent au contact des montagnes enneigées pour former la pluie... En Guyane, il n’y a pas de telles montagnes et avec une température minimale de 17°C on ne verra jamais de neige. La pluie résulte de la saturation de l’air en humidité, souvent proche de 98%... Ce phénomène n’est abordé ni dans les manuels ni dans les programmes, alors que tous les élèves observent la brume du matin sur le fleuve ou la pluie.

Comme les populations boivent l’eau du fleuve sans traitement préalable, la thématique de l’eau pose inévitablement la question de santé publique liée à sa potabilité. Cela dépasse les aspects didactiques ou culturels. Un rapport de l’Agence Régionale pour la Santé⁹ indique « *Le défaut d’accès à l’eau potable, la qualité de l’eau... illustrent la*

⁹ Programme d’actions du PRSE2 – Guyane 2009-2012. ARS Guyane

diversité et l'importance des questions en santé – environnement en Guyane. ». Cayenne, Kourou et Saint Laurent ont un réseau de distribution d'eau potable, tandis que près de 80 % des populations non citadines n'ont pas accès à l'eau potable. Pour promouvoir la qualité de l'eau potable du robinet et la protection des ressources en eau, une sensibilisation, une formation et un accompagnement de ces populations sont nécessaires. Ces actions sont du ressort de la médiation scientifique. Et le professeur des écoles pourrait y contribuer.

Comme nous étudions un enseignement des sciences en milieu multiculturel et multilingue, nous intégrons à la compétence « 6 » (« prendre en compte la diversité des élèves ») les connaissances des cultures traditionnelles de la communauté Bushi-Nengé et les connaissances de la nature et de l'environnement « in situ » de cette communauté. Ainsi, nous avons intégré une dimension de médiation scientifique au profit des populations du fleuve et un enseignement spécifique a été dispensé aux étudiants-professeurs de Cayenne sur les aspects culturels et sanitaires des fleuves de Guyane.

Étude du cas : Nadège

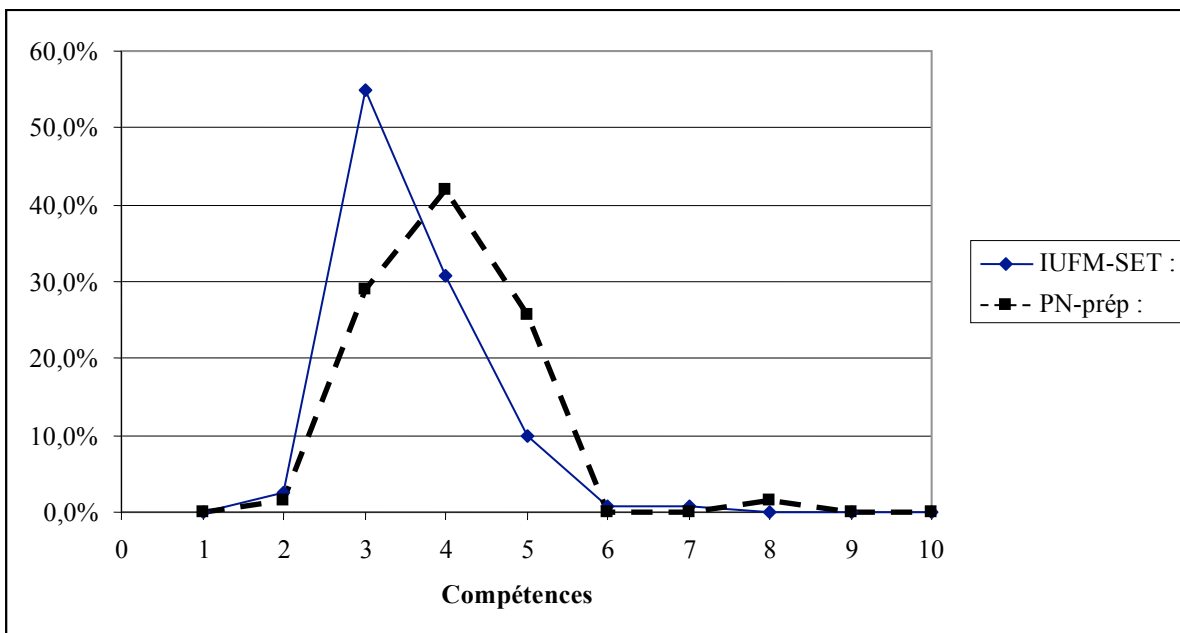
« Nadège », jeune étudiante, effectue son premier stage dans l'école « La Charbonnière » proche de St Laurent du Maroni. Elle est Bushi-Nengé, connaît bien ce quartier et parle la langue de ses élèves. Nous observons comment elle prépare sa séance et si elle prend en compte la dimension de communication et de médiation scientifique. Notre grille d'analyse (cf. § 1.3) repère les compétences mobilisées au cours de différentes étapes : préparation et mise en œuvre de la séance et quelques savoirs traditionnels et/ou sanitaires. Nous appelons « *spectre de compétences* », présenté sous forme de graphique, l'ensemble des compétences mobilisées au cours d'une étape.

Par ses aspects normatifs, nous considérons la formation initiale dispensée à l'IUFM de Guyane comme une des ressources essentielles pour les « étudiants – professeurs – stagiaires ». Les connaissances et compétences enseignées lors de cette formation initiale constituent un « *spectre de référence* ».

Pour chaque préparation de sa séance de science, et pour chaque mise en œuvre Nadège mobilise un nouveau spectre de compétences. Ainsi au cours des étapes de conception, mise en œuvre, correction d'un enseignement, Nadège mobilise une succession de spectres de compétences qui évoluent et participent à son autoformation. La comparaison des spectres révèle la mobilisation de nouvelles compétences qui témoignent du processus d'acquisition du métier d'enseignant, de la prise en compte de la diversité culturelle de ses élèves. Cette comparaison des spectres met au jour les difficultés de communication.

Préparation des séances en stage

Avant son premier stage, Nadège nous a remis ses fiches de préparation de ses premières séances de science sur l'eau. Au regard de notre grille d'analyse (cf. § 1.3) nous obtenons le spectre de compétences correspondant. En comparant avec le spectre de référence "IUFM-SET", nous constatons que les deux spectres se confondent. Cela indique que les connaissances mobilisées sur l'eau sont conformes au socle commun et au programme officiel. Le contenu de ces fiches de préparation est cohérent avec ce qui a été enseigné en sciences à l'IUFM. La progression envisagée est conforme à la démarche d'investigation. Nadège restitue dans ses fiches de préparation l'enseignement reçu à l'IUFM.



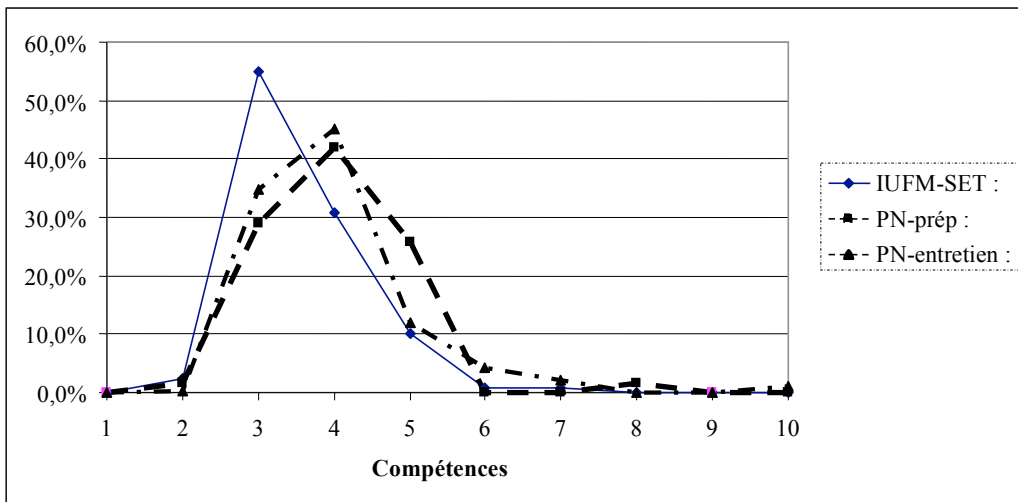
Spectre des compétences mobilisées lors de la préparation du stage

Le spectre de référence « IUFM-SET » est centré sur la 3^{ème} compétence « Maîtrise de la discipline ». Le spectre des compétences mises en œuvre par Nadège lors de la préparation de sa première séance sur l'eau est centré sur la 4^{ème} compétence « Concevoir et mettre en œuvre son enseignement » et représente 40% des compétences totales mobilisée. Ce qui est logique dans une phase de conception de fiches de préparation de séances. La compétence 3 « Maîtrise de la discipline » et la compétence 5 « organiser le travail de la classe » sont réparties à importance égale (30 %).

Entretien de préparation du stage

Suite à l'analyse de ses documents, nous avons effectué un entretien compréhensif¹⁰ afin que Nadège commente ses fiches de préparation. L'entretien porte sur la conception et la mise en œuvre prévisionnelle de la séquence de sciences sur l'eau. Nous obtenons alors le spectre ci-dessous (tracé -.-).

¹⁰ KAUFMANN, Jean-Claude. 2011. L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes. Armand Colin.



La concordance des trois spectres confirme que Nadège a assimilé les enseignements en sciences expérimentales et technologie, tant du point de vue disciplinaire que du point de vue de la méthode pédagogique. Elle met en œuvre les compétences acquises à l’IUFM, pour préparer ses séances en sciences avant son stage en responsabilité de classe. Toutefois, cette présentation quantitative des compétences mobilisées par Nadège ne révèle pas sa prise en compte culturelle de l’enseignement.

Prise en compte culturelle traditionnelle

[0:03:44] - [0:05:58] - Nadège : « Hum... ben nous... le fleuve... on y va pour faire la vaisselle, pour se laver, pour... pour notre lessive... Donc c'est, c'est un rôle utilitaire dans la vie quotidienne, donc, ça permet aussi... Parce que eux, ils n'ont pas... Ils n'ont pas... sur le fleuve... Ils n'ont pas, donc, l'eau du robinet comme nous ici. Donc ils se servent directement sur le fleuve, même pour boire... Ils vont un peu plus haut, et ils vont chercher de l'eau avec de grosses citernes, l'eau est un peu plus propre que sur le bord, car là on fait la vaisselle et tout... source de vie »

Ces propos confirment bien le rapport particulier des habitants du Maroni : ils possèdent une connaissance coutumière de l’eau du fleuve et de ses usages. Cette connaissance, qui n’est ni celle des savoirs savants, ni celle du curriculum prescrit n’est pas

répertoriée au socle commun des connaissances et des compétences. Cette connaissance traditionnelle apparaît dans les propos de Nadège.

Prise en compte de la dimension sanitaire

Nadège aborde ensuite le thème de son enseignement : [0:05:59] Nadège :

« Donc, pour élaborer ma, ma séquence, je me suis demandée, sur la thématique "Peut-on boire l'eau du fleuve ? " Ben je me suis dit il y aura des élèves qui diront "oui" et d'autres "non", les élèves qui diront "oui" parce que ce sont des élèves du fleuve et ils savent qu'on peut la boire alors que ceux d'ici (St Laurent), ceux d'ici qui n'ont jamais été sur le fleuve vont se dire "ben non, on prend l'eau du robinet... »

L'école de la Charbonnière, où Nadège va effectuer son stage, se situe à la limite sud de St Laurent et accueille pour moitié des élèves qui sont de ce quartier de Noirs Marrons « Bushi-Nengé », sédentarisés « en ville » et disposant chez eux d'un robinet avec l'eau du réseau collectif de distribution et pour autre moitié d'élèves venant chaque matin en pirogues des « campos » (hameaux de quelques cabanes) en amont du fleuve et ayant un rapport traditionnel au fleuve.

Nadège a bien conscience des risques sanitaires liés à l'eau. Les propos suivants relèvent d'une connaissance inhérente à la situation locale.

[0:06:42] Nadège : « Y faut ... que ça soit traité et tout... mais pour un élève, ses parents vont chercher l'eau carrément dans le fleuve... il faut leur dire que normalement que l'eau doit être traitée avant de la boire et tout pour les risques de pollution et tout... »

Conflit entre « tradition » et « impératif sanitaire »

Nadège se trouve en conflit entre la pratique coutumière qui consiste à boire l'eau du fleuve, et les risques encourus en la buvant (ce qu'elle pratique habituellement sans en être malade). Ces risques sont connus par des enseignements extrascolaires. Les objectifs de son

enseignement, qui devraient la conduire à prendre en compte les conditions de potabilité de l'eau du fleuve, la placent donc dans une situation paradoxale, voire inextricable.

[0:08:45] « *mais finalement j'ai changé d'avis... c'est trop délicat d'aborder cela avec eux... de les enlever de leurs coutumes... je ne me sens pas tellement le droit de faire ça... de les déstabiliser par rapport à leurs habitudes... je vais changer de thématique... plutôt « mieux connaître l'eau »*

Nadège connaît les risques liés à l'eau du fleuve : elle devrait renforcer son enseignement sur la non-potabilité du fleuve. Ce que ferait probablement un professeur qui ignorerait les coutumes locales mais connaîtrait les risques sanitaires. Pour Nadège il y a conflit entre les objectifs d'enseignement et le respect de la culture traditionnelle des élèves et de la sienne. Elle reste dans sa fonction d'enseignante d'un « savoir officiel ». Elle n'est pas formée à cette fonction de médiatrice scientifique.

Étude du cas Nadège : première séance

Variable linguistique

La première séance de sciences de Nadège sur le thème de l'eau a été enregistrée et traduite. Dans le cadre expérimental (au § 1.4) nous avons limité la variable linguistique. Ce paragraphe étudie l'influence de la langue des élèves. Bien que Nadège connaisse leur langue, son enseignement s'effectue intégralement en français.

Les prises de paroles des élèves en Bushi-Nengé-Tongo arrivent en fin de séance (à partir de la 35^{ème} minute), juste avant la récréation. Elles ne sont donc pas significatives du déroulement de la séance. Toutefois, durant la séance, les élèves doivent découvrir la nature d'un liquide transparent incolore qui ressemble à de l'eau. Spontanément, l'élève donne le nom dans sa langue natale :

[0:19:13] Soukou watta	de l'eau plate
[0:21:12] Wataa	de l'eau
[0:23:39] Aging	du vinaigre
[0:28:02] Sof	du jus (soda)

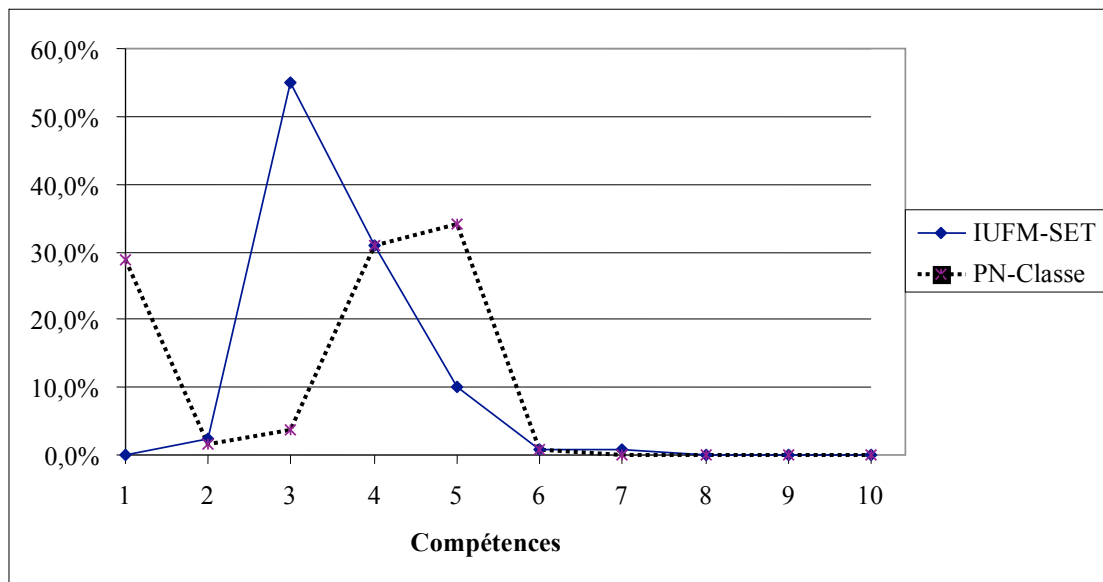
Nadège reprend alors systématiquement les noms en français assurant l'enseignement du lexique français. Dans cette étude de cas, la variable linguistique est peu influente.

Enseignement en sciences

L'analyse des données montre que 43 % des prises de paroles des élèves concernent l'acquisition des connaissances scientifiques. En ajoutant les 29 % de leurs réponses courtes (oui, non, etc.), 72 % de l'activité de l'élève sont centrés sur la séance de science. Cependant 17 % des prises de paroles sont une reprise des comportements (retour au calme, demande du silence, etc.).

Spectre de connaissances et de compétences

Les prises de parole de Nadège sont étudiées à l'aide de la grille d'analyse précédente. Le nouveau spectre de compétences (en pointillés) est décalé par rapport à celui de l'enseignement à l'IUFM (ligne continue).



Ce décalage s'interprète de plusieurs manières :

- Vis-à-vis des compétences mobilisées par Nadège. A l'occasion de son stage, elle mobilise de nouvelles compétences qui complètent, au sens booléen, celles mobilisées antérieurement lors de la préparation de la séance. Le stage contribue à sa formation professionnelle. Cette complémentarité des spectres dans le cadre de la formation professionnelle des professeurs, confirme ce que nous avons déjà mis en évidence dans nos travaux précédents par rapport à la formation professionnelle industrielle (note 4 de la page 2).
- Les deux spectres traduisent deux champs disjoints de compétences. Nadège consacre près du 2/3 de ses interventions à établir et maintenir un cadre serein de travail (n° 4 + 5). Au cours de cette première séance, Nadège est centrée sur l'organisation du travail de la classe. Elle s'efforce de maîtriser sa classe, ce qui indique que le comportement des élèves n'est pas celui attendu. Nadège ne semble pas être préparée à la régulation de ces comportements. Du point de vue didactique, la « culture » d'une communauté est relative aux formes acquises de ses comportements. Cette différence entre les spectres pourrait traduire une différence culturelle entre les attitudes attendues par Nadège et l'institution scolaire d'une part et les comportements réels des élèves d'autre part.

Formation universitaire initiale

Compte tenu de l'importance de la compétence « organiser le travail de la classe », nous remarquons la quasi-absence de formation universitaire initiale sur cette thématique.

Lors des deux séances suivantes, on retrouve la même mobilisation importante des compétences liées à l'organisation du travail de la classe et dans la maîtrise d'un cadre serein; ce qui montre que ce n'est pas un épiphénomène de la première séance, ou d'un nouvel enseignement. Ce phénomène rémanent retient toute notre attention pour des recherches ultérieures.

Conclusion

La préparation des séances est conforme à la formation universitaire initiale

Nadège prépare ses premières séances selon la formation reçue à l'IUFM. La préparation est centrée sur la thématique de l'eau et prévoit un déroulement conforme à la démarche d'investigation.

Professeur « Enseignant » et/ou « Médiateur »

Au § 2.5, nous avons vu que Nadège, dès la préparation de ses séances, choisit de ne pas orienter sa séance de science sur la potabilité de l'eau (objectif initial et nécessité sanitaire) mais sur la prévention des risques domestiques (prévue au programme officiel).

Nadège reste dans le rôle d'enseignant et renonce au rôle de médiateur scientifique. Nous remarquons la prudence de cette décision, comme nous l'avons indiqué dans notre article¹¹ « Le Djinn et l'arc en ciel », « *Peut-on ignorer ou négliger les conséquences potentielles sociales, humaines, psychologiques... Un enseignement peut-il conduire à l'exclusion d'un élève de sa famille? A-t-on le droit de déstabiliser une société*

¹¹ DELIOU, Henri-Pierre. 2010. Le Djinn et l'arc en ciel. In *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane. Vol 2 Le secondaire*. CRDP Guyane. P. 25-34.

traditionnelle par un enseignement scientifique entrant en conflit avec les croyances locales ? »

Au centre de ces questionnements, le professeur des écoles peut se positionner comme enseignant du curriculum prescrit et/ou comme médiateur mettant ses connaissances à la disposition d'une population. Le cas de Nadège montre que ces deux orientations ne sont pas toujours concordantes. Ainsi l'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie ne reposerait pas seulement sur la mobilisation de savoirs disciplinaires ou sur la mise en œuvre d'une pédagogie disciplinaire selon Lebeaume¹² mais pourrait s'appuyer aussi sur des connaissances culturelles, traditionnelles, quotidiennes des élèves.

Professeur « Enseignant » mais d'abord « Communicant »

Sur la base des travaux de Boltanski¹³, nous remarquons que Nadège en tant que professeur des écoles se place dans un « monde civique » conformément à sa formation à l'IUFM, tandis que les élèves par leur forte appartenance à la communauté Bushi-Nengé se trouvent de fait dans un « monde domestique ». Les difficultés rencontrées par Nadège dans la gestion de sa classe relèvent de la distance des valeurs de ces deux mondes.

Il s'en suit, du point de vue de la communication selon Gregory Bateson¹⁴, initiateur de l'école de Palo Alto et du modèle du même nom, que Nadège est une « cliente contrainte », imposée par sa hiérarchie dans une mission d'intérêt général d'enseignement. Tandis que ses élèves appartenant au monde domestique se comportent en classe comme des « visiteurs », ne se sentant pas concernés par l'enseignement proposé et les valeurs scolaires républicaines. Le professeur communique par une série « d'injonctions paradoxales » du type : « venez manipuler » mais « ne bougez pas, silence, restez

¹² LEBEAUME, Joël. 2010. Entretien de Lebeaume avec Yves Reuter et Jean-Louis Martinand

¹³ BOLTANSKI, Luc. THEVENOT Laurent. 1991. De la justification. Les économies de la grandeur. Paris, Gallimard.

¹⁴ EDMOND, Marc. PICARD, Dominique. L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines. Éd. Retz

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1984_num_59_1_1612

tranquille ». L'observation, la manipulation et l'expérience en sciences expérimentales jouent pourtant le rôle de médiation dans l'établissement de la communication au sein d'une classe à public multiculturel. Nous pouvons en conclure que ce professeur des écoles ne prend pas en compte les dimensions communicationnelles et de médiation dans son enseignement en sciences expérimentales et technologie. Il nous semble alors utile de questionner le fait que ces dimensions soient prises en compte comme module d'enseignement dans sa formation universitaire initiale.

**La révolution technologique pour l'accès aux savoirs
à l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar :
Enjeux, pratiques et savoir-faire
des acteurs et des usagers de la bibliothèque centrale**

*François Malick DIOUF
Doctorant en SIC - Université de Bourgogne
Laboratoire CIMEOS, Cosmos
faradiouf51@yahoo.fr*

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont été introduites massivement dans la bibliothèque centrale de l'université Cheikh Anta Diop (BUCAD) à partir de l'année 2000. Elles ont donné un nouvel élan révolutionnaire à la bibliothèque, en tant que dispositif documentaire et lieu de structuration des savoirs. La BUCAD est le point focal des activités scientifiques pédagogiques et culturelles de l'université, le lieu de convergence de la communauté scientifique pour l'accès aux savoirs. Toutefois, son entrée dans l'ère du numérique constitue un virage complexe qui peut influencer sur les usages, les pratiques, voire les rapports des usagers (*particulièrement les étudiants*) avec tous les outils, compte tenu des situations socioéconomiques et culturelles du Sénégal.

Le Sénégal est l'un des pays les plus pauvres du monde, où environ 34% des habitants subsistent avec moins de 1,25 \$US par jour.¹ Les conditions socioéconomiques assez difficiles de la quasi-totalité des populations et la décadence des politiques informationnelles publiques sont très favorables au développement de la fracture numérique d'une part, et d'autre part à la complexité de l'accès aux savoirs des citoyens dans les

¹ <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/acdi-cida.nsf/fra/JUD-217123240-NKY>

domaines d'activité humaine dont l'enseignement supérieur. Olivier Vaisman définit les savoirs comme étant *l'ensemble des connaissances et des informations structurées*.²

Les importantes innovations infrastructurelles apportées à la BUCAD ont permis d'associer le numérique à l'imprimé pour diversifier les offres et développer les accès. Mais les questions liées à la fracture numérique, la lecture publique et aux dispositifs d'accès à l'information dans les collèges et lycées, ne prédisposent pas les étudiants provenant de tous les horizons du Sénégal et de toutes les couches sociales, à une consommation spontanée voire souple des innovations technologiques. Cette situation nous interroge sur trois points essentiels à savoir : quel a été le rôle des étudiants dans la mise en place du SRI ? Quelles sont les usages et pratiques des étudiants ? Compte tenu du contexte sénégalais, la révolution technologique a-t-elle permis aux étudiants d'être des acteurs du SRI ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une collecte d'informations auprès des bibliothécaires dans un premier temps, et dans un second temps, observé de manière participante les étudiants en situation de recherche en vue d'appréhender leurs rapports aux TIC.

L'objectif de notre communication est d'étudier les usages et pratiques des étudiants du SRI de la BUCAD. Elle s'articule autour de trois parties. D'abord nous avons fait une présentation du contexte de la révolution technologique et informationnelle dans la BUCAD, ensuite une étude des usages et pratiques des étudiants du SRI, et enfin montré des enjeux provoqués par les TIC.

Il est nécessaire de préciser que les termes usage et pratique ont mobilisé plusieurs définitions dans différents domaines et approches. L'acception de la notion d'usage fait penser à des supports, des acteurs, et des comportements. Elle fait référence à *l'utilisation d'un média ou d'une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques*.³ Selon Pierre Chambat, l'usage fait l'objet d'une construction théorique et empirique. Le fait de traiter des usages des SRI et des TIC amène à étudier des

² <http://ovaisman.online.fr/dossiers/Dossier-KM-internet.pdf>

³ F. MILLERAND <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>

relations à la fois d'extériorité et d'interdépendance liant la technique et le social.⁴ Le terme pratique, défini comme étant *la manière dont l'ensemble des dispositifs (...), des sources (...), des compétences cognitives et habilités informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche (...)*⁵, peut être distingué de la notion d'usage. La notion de pratique nous renvoie à des actions qui s'inscrivent dans un champ plus large dont les usages. Notre étude vise à appréhender à travers ces deux définitions, les savoir-faire mobilisés et la manière dont les étudiants dialoguent avec le SRI pour rechercher et accéder à l'information souhaitée.

La révolution technologique

Le contexte

C'est suite à une série de revendications et grèves suivies de marches violentes en 1988 et 1995 que la dégénérescence de l'enseignement supérieur est passée au crible par les autorités académiques et politiques. Mais les orientations données par la *Concertation nationale de l'enseignement supérieur* convoquée pour résoudre les problèmes, n'ont pas été appliquées faute de moyen et de volonté politique. La Banque mondiale qui prit les choses en main alloua un budget de 30,9 millions de \$ US par le biais du *Programme pour l'amélioration de l'enseignement supérieur* qu'elle mit en place, pour fournir des outils scientifiques et pédagogiques pour la formation et la recherche, l'accès à une bonne documentation, et la réhabilitation du campus pédagogique.

Pour la BUCAD, le projet a visé l'extension, la rénovation et l'équipement, en vue de l'adapter au contexte de la surpopulation des étudiants qui rend très exigus les locaux occasionnant de fait une surexploitation des catalogues de recherche et les documents ; acquérir des TIC pour des stratégies plus appropriées de recherche et d'accès à

⁴ P. CHAMBAT, "Usagers des technologies de l'information et de la communication (Tic) : évolution des problèmes", TIS, Vol.6, n° 3, 1994, pp. 249-270

⁵ S. CHAUDIRON, M. IHADJADENE, Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ?

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/87/28/PDF/Ihadjadene-Chaudiron_GRESEC.pdf

l'information ; développer et diversifier de meilleures offres de services ; et enfin, renouveler les fonds documentaires vieillissants.

Le nouveau visage de la BUCAD

Les travaux de rénovation réalisés entre 1997 et 2000 ont permis à la BUCAD d'avoir une capacité d'accueil qui est passée de 450 à 1729 places. Pour mieux remplir ses missions scientifiques et culturelles, la bibliothèque dispose actuellement d'un fonds documentaire encyclopédique estimé à près de 500.000 ouvrages, destinés à soutenir l'enseignement et la recherche. Cette importante documentation constituée de manuels, thèses, mémoires, périodiques (imprimés et électroniques), documents de référence sur différents supports, bases de données et banques de données en ligne ou sur cédéroms, documents audiovisuels, etc., couvre toutes les disciplines enseignées à l'université.

L'invasion technologique

C'est à l'ouverture de la bibliothèque rénovée et équipée, que bibliothécaires et usagers affrontent pour la première fois un dispositif informatique et technologique aussi important pour l'accès aux savoirs dans un espace universitaire sénégalais. Les équipements composés de 57 postes professionnels, 18 postes publics, 7 serveurs, 18 lecteurs de microformes, de lecteurs de vidéo et de CD, de lecteurs de diapositives, des téléviseurs, etc., imposèrent une rupture avec des traditions vieilles de plusieurs décennies à tous les personnels et publics. Anne Marie Bertrand appelle cela un *séisme technique*.⁶

Cet outillage informatique et technologique renforcé d'une connexion Internet haut débit a permis de diversifier et de multiplier les accès à l'information. En plus des abonnements aux bases de données (payantes et gratuites) en ligne, la dématérialisation des thèses et mémoires qui produit en moyenne 25 documents par jour a permis aussi de développer les ressources numériques. L'activité de numérisation qui a débuté en Mai 2002 a été impulsée par le projet Cyberdoc initié par les universités Lumière de Lyon-2 et de

⁶ A.M BERTRAND, Les bibliothèques numériques : enjeux culturels, sociaux, politiques, Paris, 2002

Montréal. Mais à cause de résultats insuffisants, le projet fut suppléé puis remplacé par le SIST⁷ en 2004 avec le soutien du RNF.⁸ A travers l'équipement de la BUCAD, le SRI constitué de *GEAC-Advance* qui est un logiciel propriétaire de SIGB et l'OPAC web conçu par l'Archimède internet explorer, sont mis en place.

Le rôle des usagers dans la mise en place du SRI

C'est le service informatique de la BUCAD qui a choisi unilatéralement le SIGB Geac-Advance et l'OPAC web sur des bases inconnues, sans aucun teste préalable auprès des bibliothécaires et des usagers potentiels. Or, le choix des outils de gestion et de diffusion des ressources documentaires dans la BUCAD doit obéir à la diversité des besoins de formes d'information, aux usagers ciblés, au mode de gestion et d'accès à l'information, ainsi qu'à l'éclatement des lieux de conservation et de consultation.⁹ Outre les importantes questions liées à la définition des différents besoins de la BUCAD, l'identification des caractéristiques des étudiants dans un contexte de fracture numérique est fondamentale pour connaître leurs compétences par rapport aux TIC, leurs attentes de l'ergonomie des interfaces de recherche en vue de faciliter l'usage.

Impacts des TIC

Bouleversement des rôles : le cas des catalogueurs

La révolution technologique a infligé de nouvelles façons de traiter et diffuser l'information dans la BUCAD. Des méthodes traditionnelles fondées d'abord sur la création de fiches catalographiques, qui ont évolué à une base de données créée avec CDS/ISIS, la BUCAD est passée à une automatisation de toute la chaîne documentaire. S'agissant du catalogage, les bibliothécaires du *Service des acquisitions et développement des collections* font maintenant le repérage pour les commandes avec le Cdrom Electre

⁷ Système d'information scientifique et technique (en Afrique). <http://sist.cirad.fr/>

⁸ <http://www.francophonie.org/Le-reseau-francophone-numerique-se.html>

⁹ S. BERENGÈRE, F. VANDOOREN, "L'iconothèque numérique", *BBF*, n° 2, 2004, pp. 90-96

d'où ils importent aussi des notices bibliographiques d'une part, et d'autre en ligne à partir du SUDOC¹⁰ ou MOCCAM.¹¹ Ils ont ainsi renoncé à l'usage de la norme ISBD (*International standart bibliographic description*), pour utiliser le format UNIMARC (*Universal machine readable catalaging*) qui est un format de catalogage automatisé, permettant l'échange des notices entre logiciels de bibliothèque.

Leur rôle n'est plus seulement de permettre l'accès laborieux à des documents rares, mais aussi d'assurer une orientation vers la pertinence et l'excellence dans le contexte d'une information numérique abondante. Avec internet, la sélection des sources de qualité s'impose comme une mission essentielle.¹² Christian Lupovici soutient que *l'évolution du rôle des bibliothécaires s'effectue dans un contexte général de transformation profonde de l'environnement documentaire consécutif à la révolution technologique, la révolution numérique.*¹³ Aujourd'hui, la véritable politique documentaire qui s'impose à la BUCAD avec les TIC (...) doit viser à *construire des fonds documentaires en adéquation avec les fonctions, profils et curriculum des usagers de l'université, dans un souci permanent d'accessibilité, (...) compte tenu de l'inflation des sources documentaire et notamment des ressources numériques.*¹⁴

L'accès : du catalogue manuel obligatoire à l'OPAC

Le nouveau contexte technologique et informationnel de la BUCAD a engendré de nouveaux usages du SRI par les étudiants. En France, Maris Despres-Lonnet appelle les nouveaux étudiants qui arrivent à l'université, les *enfants de la micro-informatique*¹⁵, parce

¹⁰ <http://www.sudoc.abes.fr/>

¹¹ <http://www.moccam-en-ligne.fr/>

¹² F. MOLINARO, Vers la société de l'information : le défi des nouvelles technologies
<http://www.les-infostrateges.com/article/040190/vers-la-societe-de-l-information-l-le-defi-des-nouvelles-technologies>

¹³ C. LUPOVINI, L'évolution du rôle des bibliothécaires et documentalistes dans le cadre de la bibliothèque numérique, Paris, 2005

¹⁴ F. PAPY, Technodocumentation : des machines informationnelles aux bibliothèques numériques, Paris, 2009

¹⁵ M. DESPRES-LONNET, "Les stratégies de recherche documentaire des étudiants, entre attentes institutionnelles et pratiques réelles", *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, Paris, 2007

dès l'âge adolescent, ils ont manié *le pouce et la souris*¹⁶ entre l'Internet, le téléphone mobile etc. Mais, tous n'ont pas les mêmes opportunités par rapport aux TIC. La fracture numérique qui est *la distance entre le local et le global, c'est-à-dire, la difficulté pour certaines localités, individualités, voire particularités, de s'insérer dans cette globalité qui serait la société en réseau, (...) une variation dans l'accès, les usages et les bénéfices tirés des TIC dans leurs diversités*¹⁷, demeure une réalité au Sénégal. Cette situation rend l'utilisation des SRI de la BUCAD ardue pour la majeure partie des étudiants qui n'ont pas d'expérience d'usage de bibliothèque, et de compétence de SRI. Mais la mise à disposition du vieux catalogue manuel et l'OPAC, donne à chaque usager la possibilité de choisir un outil selon ses capacités.

Le catalogue manuel situé au niveau de l'atrium central de la bibliothèque, est dédié maintenant à la recherche des documents conservés dans les magasins. Il est né en même temps que la bibliothèque. Son alimentation a été arrêtée définitivement depuis les travaux de rénovation de la BUCAD. Ses quelques rares usagers sont constitués de très peu d'étudiants, et pour l'essentiel d'enseignants et chercheurs, nostalgiques ou habitués au vieil outil pour la recherche rétrospective.

L'OPAC ou le catalogue CAURI (CAtalogue Universitaire de Recherche Interactive)¹⁸ est accessible à partir des postes publics, et à distance via Internet. L'interrogation de l'OPAC ne donne accès qu'aux notices bibliographiques. Mais il faut signaler que depuis l'ouverture de la nouvelle BUCAD en l'an 2000 à aujourd'hui (2012), aucune séance de formation à l'intention des usagers du SRI n'est organisée, bien qu'il existe une salle de formation équipée dans la bibliothèque. Pour parer aux difficultés des usagers, un bibliothécaire est quotidiennement affecté à l'accueil pour « aider » à l'usage de l'OPAC. Mais comme l'indique Jacques Perriault, la relation d'usage salutaire doit être

¹⁶ P. LARDELLIER, *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numériques des ados*, Paris, 2006

¹⁷ A. KIYINDOU, "Réduire la fracture numérique, une question de justice sociale ?", *Les cahiers du numérique*, 2009, pp.11-17

¹⁸ WWW.bu.ucad.sn

une sorte de négociation possible et facile entre l'utilisateur, porteur de son projet de recherche, et l'appareil porteur de réponse, de sa destinée.¹⁹

Un accès à deux vitesses

L'accès à beaucoup d'outils et aux ressources numériques est discriminatoire. Excepté l'OPAC dédié à tous les usagers de la BUCAD pour la recherche et la consultation de références bibliographiques, tous les autres outils de recherche, lecture, bases de données, etc., sont accessibles seulement au niveau de la *salle des références* strictement réservée aux étudiants de 3^e cycle, enseignants et chercheurs. L'accès à Internet à la BUCAD pour tous les étudiants n'est possible qu'à l'aide des codes d'accès payants et valables 24h pour le wifi ou 1h au "*cybercafé*". Dans la salle de référence, l'accès aux bases de données n'est possible aussi que par abonnement annuel. Cette "*restriction marchande*" de l'accès à l'Internet pose la question de la démocratisation des accès à l'information dans le milieu universitaire symbole de la culture et du savoir, à l'heure de la construction de la société de l'information. Pour Swartz, cette limitation de l'accès aux savoirs dans une BU est une confiscation criminelle des savoirs.²⁰

Analyse des usages et des pratiques

Il existe deux types d'utilisateurs des outils de recherche et d'accès à l'information dans la BUCAD. Quelques rares étudiants chevronnés qui utilisent toujours le SRI pour repérer l'information recherchée avant de l'acquérir. Parmi ces usagers, certains ont bénéficié d'une initiation à l'outil informatique avant l'entrée à l'université. Le reste a profité des formations modulaires payantes organisées dans les campus (social et pédagogique) ou ailleurs. Ces différentes formations à l'outil informatique facilitent le dialogue avec le SRI. Mais vu la situation socioéconomique, beaucoup d'utilisateurs qui ne disposent pas de moyens pour faire à une formation aux TIC, profitent des visites guidées de la BU qui ont lieu à

¹⁹ J. PERRIAULT, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, 2008

²⁰ S. AARON <http://openaccessmanifesto.org/manifeste-de-la-guerilla-pour-le-libre-acces/>

chaque rentrée universitaire pour suivre une démonstration sur l'usage de l'OPAC. Cela nous paraît très insuffisant pour les primo entrants qui ont besoin de bonnes bases pour faire de la recherche d'information.

Le reste qui constitue la quasi-totalité, se passe de l'OPAC pour aller directement fouiller dans les rayonnages des documents mis en accès libre. Cette situation s'explique par le fait que *la grande majorité des usagers n'a qu'une utilisation très limitée des mécanismes sophistiqués d'interrogation, et sont rapidement confrontés aux problèmes de bruit et de silence documentaire.*²¹ Avec la diffusion soudaine des TIC dans un contexte de fracture numérique, d'inexistence de politique informationnelle dans les cycles primaires secondaires et moyens, excepté l'enseignement privé catholique qui dispose de quelques bibliothèques dans les écoles des grandes villes, l'étudiant qui arrive à l'UCAD se trouve démuni face à la complexité de l'offre documentaire et du SRI. Pour l'étudiant primo-entrant à l'université de Dakar, ses difficultés d'utilisation des interfaces et ses échecs dans les recherches d'information relèvent aussi de la complexité du système amplifiée par leur manque d'expérience par rapport à une bibliothèque. Nicole Lompre renseigne *qu'autant il pouvait être facile de rentrer dans une bibliothèque et s'approprier progressivement la classification des livres sur les rayons, autant il devient très compliqué de travailler à travers les nombreuses plates-formes (...), catalogues des bibliothèques, bases de données spécifiques ou portails de communautés d'intérêts.*²²

Des enjeux

L'explosion des TIC à la BUCAD a des enjeux importants. Bruno Van Dooren rapporte dans "bibliothèques universitaires et nouvelles technologiques", *qu'aujourd'hui, l'accès à l'information documentaire passe par une mosaïque d'applications tels que le SIGB, les bases de données, le web, etc., obligeant le public (...) à avoir une connaissance*

²¹ F. PAPY, Technodocumentation : des machines informationnelles aux bibliothèques numériques, Paris, 2009

²² N. LOMPRES, "Normes ergonomiques et usages des bibliothèques numériques", *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, Paris, 2007

*des éléments de cette mosaïque pour profiter de la richesse du système d'information.*²³ À la BUCAD, l'organisation de l'information et l'accès au système d'information ont des exigences sur la professionnalité et les usages.

Enjeux dans le métier.

Aujourd'hui, il existe plusieurs options offertes par *GEAC-Advance* qui ne sont pas activées comme la réservation, notification par mail, renouvellement téléphonique PC, etc., qui intéressent certains utilisateurs. A cet aspect technologique, s'ajoute le besoin de formations permettant d'identifier les besoins des usagers pour développer des outils de mesure de satisfaction, évaluer l'utilisabilité des TIC, mettre en place de coopérations scientifiques et technologiques avec d'autres BU du Sénégal et d'ailleurs, etc. Pour ce faire, il faut évaluer les compétences des bibliothécaires, analyser les besoins en compétences technologiques, afin d'éviter de donner des formations parcellaires et disparates souvent réalisées par effet de mode.

Enjeux pour les usagers

Pour améliorer les usages, les bibliothécaires doivent replacer les étudiants au cœur des innovations technologiques en identifiant leurs besoins, attentes et compétences. La formation à la méthodologie de recherche d'information dans l'UCAD est une activité nécessaire et urgente, parce que *dans les années à venir, les accès (...) deviendront sans doute un service d'appoint dans et hors l'université.*²⁴

²³ B. VAN DOOREN, Bibliothèques universitaires et nouvelles technologies, Juin, 1999
<http://media.education.gouv.fr/file/96/6/5966.pdf>

²⁴ B. CALENGE, Bibliothèque et politiques documentaires à l'heure d'Internet, Paris, 2008,

Conclusion

Face aux multiples objectifs visés avec les TIC, l'absence de formation a réduit la plupart des usagers à de simples spectateurs du SRI. Y.F Le Coadic affirme cependant que *la vraie valeur d'un outil de communication de l'information ne se mesure pas à ses performances techniques mais au nombre de personnes qu'il met en relation.*²⁵ Il importe alors de repenser Geac Advance et l'OPAC web dont le coût exorbitant représente une grande part dans le budget, en évaluant leurs possibilités et leur utilisabilité. Aujourd'hui, les SIGB libres et gratuits sont une opportunité pour la BUCAD pour alterner avec un outil gratuit et pérenne, en mettant les usagers au cœur du processus de la mise en place du système à travers *l'élaboration d'un schéma d'objectifs stratégiques.*²⁶ Ainsi pourrait-on transformer la BUCAD en un véritable dispositif documentaire de construction de connaissances afin que les étudiants deviennent des auteurs de savoirs. Pour ce faire, il faut aussi libérer l'accès à Internet pour que les étudiants puissent développer une culture informationnelle en vue de faire face aux exigences de la recherche scientifique et technique ; en pensant aussi à redynamiser la lecture publique pour permettre aux citoyens d'accéder aux bibliothèques et à l'information.

²⁵ Y.F LE COADIC, Usages et usagers de l'information, Paris, 1997

²⁶ B. CALENGE, Bibliothèque et politiques documentaires à l'heure d'Internet, Paris, 2008,

Bibliographie

- AARON, Swartz, Manifeste de la guérilla pour le libre accès, Eremo, 2008
<http://openaccessmanifesto.org/manifeste-de-la-guerilla-pour-le-libre-acces/>
- BERENGERE, Schietse, FRANÇOISE, Vandooren, "L'iconothèque numérique", *BBF*, 2004, n° 2, p. 90-96
- BERTRAND, Anne-Marie, *Les bibliothèques numériques : enjeux culturels, sociaux, politiques*, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, 2002, 147 p.
- CALENGE, Bertrand, *Bibliothèque et politiques documentaires à l'heure d'Internet*, Paris, Cercles de la Librairie, 2008, 264 p.
- CHAMBAT, Pierre, "Usagers des technologies de l'information et de la communication : évolution des problèmes", *TIS*, Vol.6, n° 3, 1994, p. 249-270
- CHAUDIRON, Stéphane, IHADJADENE, Madjid, Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ?
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/87/28/PDF/Ihadjadene-Chaudiron_GRESEC.pdf
- DESPRES-LONNET, Marie, "Les stratégies de recherche documentaire des étudiants, entre attentes institutionnelles et pratiques réelles", *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, Paris, Lavoisier, 2007, 364 p.
- MILLERAND, Florance, Usages des ntic : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1^{ère} partie), 2008,
<http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>
- GOUDIABY Jean Alain, Construire l'enseignement supérieur dans un contexte de fortes contraintes. L'enseignement supérieur au Sénégal, IREDU, Dijon, septembre 2005
- KIYINDOU, Alain, "Réduire la fracture numérique, une question de justice sociale ? ", *Les cahiers du numérique*, 2009, n°1, vol. 5, p.11-17
- LAMOUREUX, Mireille, BATTISTI, Michèle, "Bibliothèque Bibliothèques du futur : progrès, développement et partenariats", *Documentaliste Sciences de l'information*, vol. 44, n° 4-5, 2007, p. 327-336.
- LARDELLIER, Pascal, Le pouce et la souris : enquête sur la culture numériques des ados, Paris, Fayard, 2006, 230 p.
- LE COADIC, Yves François, *Usages et usagers de l'information*, Paris, Nathan, 1997, 128 p.
- LOMPRE, Nicole, "Normes ergonomiques et usages des bibliothèques numériques", *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*, Paris, Lavoisier, 2007, 364 p.

LUPOVINI, Christian, "L'évolution du rôle des bibliothécaires et documentalistes dans le cadre de la bibliothèque numérique", *Les bibliothèques numériques*, Paris, Hermès Science, Lavoisier, 2005

MOLINARO, Fabrice, Vers la société de l'information : le défi des nouvelles technologies, <http://www.les-infostrategies.com/article/040190/vers-la-societe-de-l-information-1-le-defi-des-nouvelles-technologies>

PAPY, Fabrice, Technodocumentation : des machines informationnelles aux bibliothèques numériques, Paris, Hermès Science, Lavoisier, 2009, 260 p.

PERRIAULT, Jacques, La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer, Paris, éd. L'harmattan, 2008, p.220

PERRIAULT, Jacques. La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer, Paris, Flammarion, 1989, 253 p.

VAISMAN, Olivier, La gestion des connaissances au service de l'organisation, Version 1, 2003

<http://ovaisman.online.fr/dossiers/Dossier-KM-internet.pdf>

VAN DOOREN, Bruno, Bibliothèques universitaires et nouvelles technologies, Juin, 1999

<http://media.education.gouv.fr/file/96/6/5966.pdf>

Mais où est passé le Maître ? Expérimentation d'un dispositif coopératif au sein d'un Master en audiovisuel

*Yann Kilborne,
Maître de conférences
Université Bordeaux 3*

Célestin Freinet et Henri Desroche¹ ont développé une conception originale de l'éducation fondée sur la volonté de rompre avec la stricte visée de transmission unilatérale d'un savoir savant ou technique, afin de laisser toute leur place à l'intelligence collective et aux initiatives des sujets en formation. Un tel changement comporte un parti-pris radical : celui de faire de l'apprenant l'auteur de ses apprentissages, et de remettre en question le rapport de domination qu'implique la relation verticale de pouvoir² et d'obéissance entre le maître et l'élève. Il s'agit de renverser les habitudes en ne considérant plus seulement le contenu d'enseignement, mais également l'individu et la dynamique du processus d'apprentissage, et en postulant que le professeur gagne à apprendre de ses élèves. Au lieu de s'en tenir au rapport d'imposition entre un enseignant détenteur de connaissances et un étudiant dont le rôle est essentiellement de restituer ce savoir, entre un savant et des ignorants, l'ambition est en somme de construire une relation plus équilibrée, et de faire en sorte que l'élève devienne pour lui-même son propre maître.

¹ Cf. en particulier FREINET C., L'École Moderne Française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire, Ophrys, 1946, rééd. sous le titre Pour l'école du peuple, Maspero, 1969 et DESROCHE H., Le Projet coopératif. Son utopie et sa pratique, Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues, Éditions Ouvrières, 1976.

² Il importe de distinguer les concepts de pouvoir et d'autorité : le pouvoir repose sur la domination, la force (ce qui n'est pas systématiquement négatif car l'enseignant doit parfois corriger des comportements excessifs), alors que l'autorité repose sur une légitimité : celle que construit l'enseignant en plaçant l'étudiant en situation d'auteur.

C'est dans cette perspective que, prenant la direction il y a quatre ans d'un Master en audiovisuel, j'ai procédé à une réforme interne³, mettant en oeuvre ce que Nicolas Go appelle la « pédagogie coopérative complexe⁴ ». Cette formation, bien ancrée dans le paysage français universitaire, a pour but de préparer les étudiants à la production de films dans les domaines du cinéma et de la télévision. La réorganisation de la formation a été l'occasion de mettre en œuvre la théorie coopérative, en s'appuyant sur les outils et potentialités du numérique⁵.

Une telle orientation pédagogique trouvait également sa raison d'être dans le type de formation concernée : « professionnalisante⁶ » d'une part, et liée à un monde artistique d'autre part. S'agissant de préparer les étudiants à des métiers de l'audiovisuel et du multimédia, donc à des professions où le travail collectif et la créativité sont primordiaux et qui appellent un état d'esprit d'ouverture à l'altérité, une grande capacité d'autonomie et une réelle pratique de la coopération, il fallait que les principes fondamentaux structurant les enseignements soient adaptés. Comment former de futurs responsables de projets à une philosophie de l'action, si ce n'est en construisant les conditions de possibilité de la coopération au sein du Master lui-même ? La nature et la vocation de cette formation imposaient donc une transformation profonde en termes de contenus de cours, de style d'enseignement, d'organisation de la production des films et de dynamique de l'équipe pédagogique.

³ J'invite le lecteur à se reporter au site du Master "Création, Production, Images", où se trouvent notamment : un descriptif complet de la formation, l'accès aux travaux étudiants (et donc aux épisodes de la web fiction et aux web documentaires cités dans cet article), et un blog sur les actualités du Master : <http://www.mastercpi.fr>

⁴ GO N., "Approche coopérative complexe en éducation", in SUMPETH M., FOURCADE F., (dirs.), *Oser la pédagogie coopérative complexe de l'école à l'université*, Chronique sociale, coll. "Pédagogie et formation", 2013.

⁵ Au fond, le numérique est pour nous ce que l'imprimerie fût dans les salles de classe de Freinet : un outil pédagogique servant à remettre en question les formes classique de l'enseignement scolaire et universitaire.

⁶ Les guillemets marquent notre distance vis-à-vis de la terminologie imposée, car elle produit des effets indésirables. A cause de ce petit qualificatif, les étudiants ont tendance à occulter tout ce qui ne serait pas, en apparence, directement utile à l'exercice de leur futur métier (et donc les enseignements théoriques). Or la fonction d'un Master quel qu'il soit est de former intellectuellement l'étudiant, et non de se limiter à lui enseigner des gestes techniques ou des savoir-faire.

L'objet de cet article est de décrire le dispositif ainsi mis en place⁷, et de confronter ses éléments constitutifs avec quelques-uns des concepts fondamentaux de la pédagogie coopérative, tels qu'approfondis par Nicolas Go⁸. Plus particulièrement, je m'attacherai à examiner de quelle manière trois grandes ruptures évoquées par cet auteur, caractérisant ce qu'il appelle la « pédagogie coopérative complexe », se retrouvent dans l'architecture et les principes développés au sein du Master « Création, Production, Images ».

Une pratique cinématographique collective

Une première rupture qui marque la différence de la pédagogie coopérative avec d'autres modèles d'enseignement, est celle de l'opportunité donnée aux apprenants d'agir sur l'activité de connaissance et de formation. Ce que l'on peut traduire par le fait que les étudiants disposent d'un réel pouvoir de décision et d'action sur le travail qu'ils mènent : ils « *produisent (...), par la coopération, leurs propres conditions d'existence (et notamment de travail) et peuvent les transformer*⁹. »

Dans le cas du Master « Création, Production, Images », cette dimension de production propre se concrétise par la place accordée aux étudiants dans la conception d'œuvres multimédia (de l'écriture scénaristique jusqu'à la conception de l'interface web). Ils peuvent en effet expérimenter très largement, tous ensemble, les étapes de la conception de films interactifs. Leur activité influe directement sur les enseignements : le cours de scénario s'organise à partir des histoires qu'ils inventent, le tournage se fait en fonction de leur travail de préparation (découpage technique et fabrication des décors en particulier), et parce qu'ils montent eux-mêmes (accompagnés en fonction de leurs besoins d'un monteur professionnel), ils apprennent l'art du montage en étant confrontés à tous les choix qu'ils ont faits jusque-là.

⁷ Nous avons fait l'acquisition de caméras à carte (par opposition aux caméras à cassettes), constitué un wiki alimenté par les enseignants et les étudiants, créé un blog, et développé des enseignements et des ateliers prenant en compte la création audiovisuelle à destination du web. Ce travail de refonte du Master « Création, Production, Images » doit beaucoup à la collaboration active d'Emmanuel Quillet, Maître de conférences associé depuis la rentrée 2010. Qu'il soit sincèrement remercié ici.

⁸ GO N., *op. cit.*

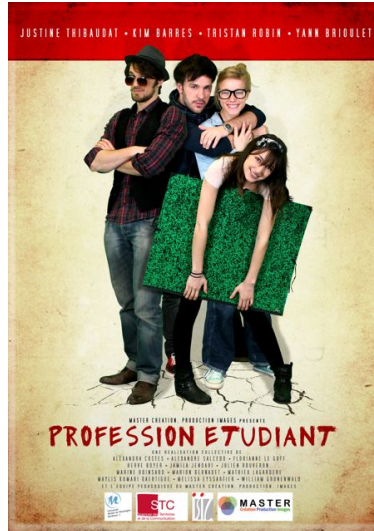
⁹ GO N., *op. cit.*

La visée d'une telle expérimentation collective et pratique de la chaîne technique se situe donc à l'opposé d'un apprentissage limité à une approche théorique du cinéma. Le contraste est également fort avec la démarche consistant à proposer des exercices individuels d'assimilation de techniques audiovisuelles dans le cadre d'ateliers. Car dans ce dernier cas, la pratique est parcellaire, techno-centrée, et l'intelligence collective trouve nettement moins à s'exprimer. L'idéologie individualiste dominante se trouve en outre confortée, et participe à cultiver (inconsciemment), la concurrence entre étudiants.

La production d'une fiction en première année de Master

En M1¹⁰, les étudiants écrivent, tournent, et montent des épisodes de la série *Profession étudiant*, web fiction humoristique mettant en scène les aventures de quatre étudiants bordelais. Chaque promotion réalise une saison, ce qui permet de capitaliser l'expérience des années précédentes (perfectionnement des procédures d'année en année), et d'accélérer le travail scénaristique (apprentissage immédiatement centré sur l'écriture d'épisodes),

¹⁰ L'abréviation « M1 » désigne les étudiants en première année de Master (ce qui correspond à la Maîtrise d'avant la réforme LMD), et l'abréviation « M2 » les étudiants en seconde année de Master (ce que l'on appelait le DEA ou le DESS).



*Affiche de la web fiction "Profession étudiant"
(réalisée par les étudiants)*

Ce système permet en outre de répondre à l'objectif pédagogique d'une appropriation par les étudiants de l'ensemble du processus de création, tout en tenant compte des limites économiques (moyens insuffisants pour organiser un tournage pour chaque scénario) et temporelles (temps de formation divisé entre cours théoriques, ateliers et stage).

Mais plus encore qu'une solution pratique, la série est le moyen de constituer un véritable espace d'expérimentation au sein duquel les étudiants peuvent se permettre toutes sortes d'initiatives. C'est ainsi que la première année, les étudiants ont conçu d'eux-mêmes le générique (effets spéciaux et musique compris) et l'affiche. Autre avantage encore, cette organisation conduit à équilibrer les dimensions collectives et individuelles : le besoin d'assumer un succès (ou un échec) est pris en compte à travers la distribution durant l'année de tâches individuelles, qui peuvent aller de la production de photographies à la conception d'une petite séquence, en passant par l'écriture d'un billet de blog ou la fabrication d'éléments de décor. Et la dimension coopérative permet un contre-point fondamental dans l'apprentissage, par ce qu'elle exige de suspension de l'ego et d'effort d'empathie envers les autres. Enfin, la série induit une co-construction, à toutes les étapes, entre étudiants et

enseignants. Chacun participe, en fournissant du matériel, une idée, un soutien quelconque, avec le sentiment de faire partie d'un mouvement qui le dépasse et le grandit.

La production d'un documentaire en seconde année de Master

En M2, les étudiants écrivent, tournent, et montent par groupes des séquences d'un documentaire interactif (ou « web documentaire ») collectif. Le principe est ici encore de poser un cadre émancipant : le thème du *travail* est « imposé » à partir de l'année 2011/2012 (afin d'obliger les étudiants à ancrer socialement leurs scénarios), mais les étudiants sont ensuite libres de le traiter comme ils le veulent.

Ce thème du travail joue également un rôle important dans la création d'un continuum entre la première et la seconde année de Master. Les étudiants passent en effet d'une réflexion et d'une écriture sur leur "métier d'étudiant", c'est-à-dire sur leur propre travail, à une élaboration documentaire sur le travail des autres, et sur les métiers en dehors du monde universitaire. D'une analyse *interne* les étudiants passent à une analyse *externe*, qui elle aussi se fait par l'intermédiaire du cinéma et des procédés expressifs qui le caractérisent, à quoi s'ajoutent les compléments multimédia (photographies, séquences vidéos, textes). Cela permet de préparer les étudiants à la sortie de la formation, et d'approcher la complexité du monde du travail pendant qu'ils sont encore dans l'environnement protecteur de l'université.

Quels que soient les choix qui entourent la production du documentaire (avec une évolution vers de courts récits multimédia afin de tenir compte de la faiblesse de nos moyens), l'expérimentation pédagogique reste au fond très proche de celle menée en M1 avec *Profession étudiant*. Les étudiants réfléchissent ensemble, durant toute l'année, à la manière de trouver une forme d'unité entre des éléments qui constituent des unités distinctes (compositions sonores, images fixes, séquences audiovisuelles, textes, dessins...). Dès le départ, ils intègrent donc la nécessité de penser ensemble une cohérence, ce qui suppose écoute, dialogue, et réflexion dans le temps.

Des outils en faveur de l'autonomie

Une deuxième rupture soulignée par Nicolas Go concerne l'organisation pédagogique, comme condition de possibilité d'une transformation des étudiants en auteurs¹¹. La responsabilité et le champ d'action des étudiants sont en effet modifiés grâce aux outils, aux procédures, et aux moyens servant à orchestrer l'activité. Dans le Master « Création, Production, Images », ce nouveau mode d'organisation se manifeste entre autres par l'usage d'outils numériques (notamment le carnet de recherche en ligne) et la volonté de créer les conditions pour que les étudiants élaborent des propositions sans contraintes (le « projet professionnel »). Là où la première rupture correspond au changement profond du rôle accordé à l'étudiant, la deuxième se concrétise dans la mise en place d'une organisation matérielle, propice à une libre production intellectuelle.

Le carnet de recherche

Un premier outil, le carnet visuel de recherche (en ligne)¹², a pour objet de documenter le processus créatif vécu par les étudiants. Ce carnet s'appuie sur l'idée que la formation à la recherche ne saurait seulement passer par l'écriture d'un texte fondé sur une problématique solide, structuré en parties encadrées par une introduction et une conclusion, étayé de nombreuses références bibliographiques et rédigé dans un style sobre et mesuré. Avec le carnet, il s'agit moins de produire une connaissance sur la base de savoirs eux-mêmes construits suivant une méthodologie stricte, que d'inciter les étudiants à surmonter la crainte de ne pas être légitimes dans l'affirmation d'un argument personnel, et à instaurer une familiarité réconfortante avec l'écriture, une confiance dans leur capacité à exprimer leur pensée, dans un face-à-face complice avec les mots. La forme est par conséquent

¹¹ GO N., *op. cit.*

¹² Le carnet du Master CPI s'intitule "Le ciné-œil numérique" et se trouve sur la plateforme *Hypotheses.org* : <http://cineoeil.hypotheses.org>. Il s'apparente au journal de bord de l'ethnologue, au carnet du chercheur en sciences sociales qui étudie des interactions, analyse des conversations et s'observe lui-même dans l'action (observation participante). Il tire largement avantage de l'Internet en permettant la lecture à distance par les enseignants et les étudiants eux-mêmes, et l'instauration d'une dynamique d'échange avec des lecteurs extérieurs à la formation.

relativement libre : il existe une demande, celle d'évoquer concrètement les idées, moments-clés et lectures ayant participé à l'élaboration des scénarios puis des tournages et enfin des montages, et de fabriquer des images pour chaque billet (de sorte à mêler le langage verbal et le langage visuel). Il n'est néanmoins pas fait obligation de confronter des théories d'auteurs, les idées peuvent être jetées assez spontanément, et il y a une tolérance de principe de la part des enseignants qui n'est pas la même que pour les autres travaux. La finalité des billets du carnet de recherche n'est ainsi pas l'assimilation d'un savoir objectif dispensé en cours, mais bien la description de l'activité en train de se faire, avec tout ce que cela comporte d'hésitations, de maladresses et de banalités¹³.

Le carnet de recherche sert au fond à initier les étudiants à la *recherche-action*¹⁴, ou plus exactement à la *recherche-crédation*, en développant chez eux l'habitude de se regarder faire pendant qu'ils agissent, et de les exercer en somme à la réflexivité en produisant des descriptions de leur activité. Tout cela provoque un décentrement, les conduisant à relativiser les évidences, et à transformer en source d'étonnement, ce qui auparavant restait invisible à leurs yeux. C'est ainsi que certaines représentations stéréotypées tombent, non par acquiescement à la parole du professeur, mais par une observation personnelle attentive, à travers un cheminement qui leur appartient, et au contact du réel.

Le projet professionnel

Le « projet audiovisuel professionnel » désigne un programme, une intention qu'aimerait développer l'étudiant durant sa formation. Il est destiné à être travaillé de

¹³ En aucune manière cette autorisation d'écriture « décomplexée » ne contrevient à la mission de former de jeunes étudiants à la maîtrise des normes académiques, au contraire. Non seulement d'autres exercices garantissent l'apprentissage des fondamentaux culturels et méthodologiques, mais cette écriture libre prépare le terrain de l'écriture formelle universitaire.

¹⁴ La *recherche-action* concerne les « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (HUGON M.-A., SEIBEL C., *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université, 1988, p. 13). Son originalité, précise Véronique Bordes, est d'associer « engagement » et « science », « implication » et « réflexivité », « en posant le postulat que pour comprendre la réalité, il faut participer à son changement. » (BORDES V., « Accompagner les professionnels dans l'évolution de leurs pratiques : deux exemples de recherche action », *Revue française de pédagogie*, n°165, 2008, p. 139).

manière autonome, en parallèle du cursus. Typiquement, l'étudiant rédige un projet de film (par exemple, l'ébauche d'une série de fiction à destination du web) qu'il présente à l'entrée en Master, et qu'il va réécrire durant sa formation. A l'issue de celle-ci il dispose d'un dossier solide à montrer aux professionnels. Il peut aussi s'agir d'un projet de création d'une société de production ou d'une association : l'étudiant commence la formation avec le plus souvent des idées toutes faites, des projections stéréotypées, et fait montre d'une attitude téméraire qui trahit surtout l'ignorance du milieu professionnel. Durant les deux années de Master, il va pouvoir affiner ses intentions et sa connaissance des conditions réelles d'exercice du métier, afin d'agir non pas aveuglément mais méthodiquement et en connaissance de cause. Mais un projet professionnel peut aussi consister en une recherche servant à documenter un futur documentaire, en un storyboard, une installation d'art contemporain ayant recours à l'audiovisuel, etc. Le projet n'a pas besoin d'aboutir, et l'étudiant est même libre de s'en désintéresser totalement. Simplement, s'il veut confronter ses desseins à l'expérience des enseignants dans le but de les concrétiser, la formule du projet audiovisuel professionnel est là pour l'y encourager.

Le principe éthique de sollicitude

La pédagogie coopérative complexe ne saurait se comprendre sans le souci éthique qui l'accompagne nécessairement, « *par lequel on prend soin de l'autre pour lui-même, et non dans la visée d'un quelconque bénéfice secondaire*¹⁵ ». Et c'est là une troisième rupture fondamentale. Car la coopération est une « *manière de vivre ensemble*¹⁶ », et non pas seulement une coordination d'actions fondées sur des objectifs communs, comme on peut le trouver dans les formes pauvres de travail collaboratif. Nicolas Go appelle *sollicitude*, ce « *souci que l'on prend de l'autre, participant à une oeuvre commune* », par opposition au « *banal intérêt que l'on trouve à travailler avec d'autres*¹⁷ ». Dans le Master « Création,

¹⁵ GO N., *op. cit.*

¹⁶ GO N., *op. cit.*

¹⁷ GO N., *op. cit.*

Production, Images », ce principe de sollicitude réside dans une posture de bienveillance et d'écoute, qui contribue à créer entre les étudiants solidarité et compréhension mutuelle.

Une liberté de parole

La liberté de parole, ou ce que Nicolas Go appelle la « *parole autorisée* », est fondamentale parce qu'elle rend tangible le pouvoir de contestation de l'étudiant, et par là même sa capacité à influencer sur le déroulement de la formation. « *Hautement formatrice* » souligne Nicolas Go, cette pratique réflexive « *est l'indice d'une activité qui ne se satisfait pas de pâtir (pathos), qui se donne les moyens d'exercer une puissance d'agir là où, d'ordinaire, on s'en remet soit à la fatalité, soit à la hiérarchie* ». Et elle ne doit pas être confondue, précise-t-il, avec « *de la parole institutionnelle d'étudiant, donnant satisfaction à une attente professorale, qui s'interprète souvent comme mise en conformité*¹⁸ ».

Dans le Master « Création, Production, Images », nous cherchons à développer chez les étudiants un état d'esprit qui autorise les étudiants (et en particulier ceux qui sont les plus habitués aux effets de domination), à exprimer des doutes, y compris à l'égard des interprétations données par l'enseignant (nous maintenons néanmoins toujours une exigence de construction rationnelle et d'argumentation). A cela s'ajoute des temps de discussion, également propices à la « parole autorisée » : les entretiens individuels « à mi-parcours » (c'est-à-dire à la fin du premier semestre), et les bilans collectifs de fin d'année. Durant les entretiens individuels "à mi-parcours", l'étudiant se sent vraiment entendu, et a conscience qu'il s'agit d'un moment qui lui est réservé. De nombreuses fois des questions surgissent, qui ne pouvaient pas être posées en cours, ou pour lesquelles l'étudiant avait besoin d'une explication personnalisée. Mais même en l'absence de questions, le balayage des activités de l'étudiant durant les derniers mois lui procure une sensation positive qui le dynamise pour la suite, comme en témoignent les retours qu'ils nous donnent. Les bilans collectifs eux, outre les réponses aux questions, servent à préparer la rupture que constitue l'immersion dans le contexte professionnel (stage).

¹⁸ GO N., *op. cit.*

Du tournage collaboratif au tournage coopératif

La conception de *Profession étudiant* a radicalement transformé le rapport des étudiants au tournage. La série a en effet permis de résoudre le problème majeur, en matière d'enseignement de la pratique audiovisuelle, de la soumission des étudiants à un projet auquel ils n'adhèrent que par calcul ou nécessité. Le processus de création cinématographique est beaucoup trop lourd pour permettre à tous les étudiants (du moins en dehors de la Femis et des établissements privés très coûteux), de réaliser les films dont ils ont conçu le scénario. Cette difficulté conduit de nombreuses formations à mettre en concurrence les scénarios, pour ne tourner que ce qui peut l'être compte-tenu des moyens dont elles disposent. La compétition entre étudiants-scénaristes présente pourtant tous les inconvénients : chacun s'affronte aux autres dès la phase d'écriture ; le ou les scénarios retenus le sont plutôt sur des critères de faisabilité que des critères qualitatifs ; les étudiants dont le scénario est rejeté le vivent comme un échec ; et enfin, les étudiants ont tendance à se désinvestir du projet qu'on leur impose. On trouve donc ici tous les symptômes de la *collaboration*, qui fait que « *l'on s'associe prioritairement à autrui, non pas par intérêt pour l'autre (...), mais par intérêt pour soi*¹⁹ ».

Le recours au principe de la fabrication d'éléments filmiques interdépendants, c'est-à-dire au tournage d'épisodes d'une série, aura permis à l'inverse de créer les conditions d'une réelle *coopération*, où l'on trouve bien la « *rencontre des désirs dans la production d'une œuvre ou d'une tâche commune, laquelle rencontre est cause partagée de satisfaction réelle, ou mieux encore de joie*²⁰ ». C'est que tous, étudiants comme enseignants, ont non seulement conscience de participer à une oeuvre commune, mais plus encore, réalisent que l'activité tout entière procure un plaisir de *créer ensemble*. Le tournage peut alors devenir « pratique *cinématographique* de la Joie », pour reprendre la terminologie de Nicolas Go. Et l'on trouve alors des « *créations imprévisibles* » et des phénomènes d'interactions²¹.

¹⁹ GO N., *op. cit.*

²⁰ GO N., *op. cit.*

²¹ GO N., *op. cit.*

En décrivant quelques éléments du dispositif pédagogique du Master « Création, Production, Images », j'ai tenté de montrer en quoi il faisait écho à trois grandes ruptures de la pédagogie coopérative complexe, et comment il s'incarnait dans une pratique sociale (et ne se limitait donc pas à des discours). Le but est finalement moins de transmettre un patrimoine culturel en contrôlant de manière « objective » l'assimilation de contenus, que de « *mettre l'individu en mouvement*²² » et de questionner les savoirs. Au fond, l'ambition est de susciter et d'accompagner le « *processus vital de la puissance de vie* » dont cet auteur rappelle l'importance fondatrice en matière de pédagogie coopérative complexe. Cette « *puissance d'exister* », explique-t-il « *est ce qui constitue (...) le fondement de l'action éducative : créer les conditions favorables pour que chacun puisse accroître sa puissance de vivre*²³ ». J'essaie en tout cas de concevoir de telles conditions à travers notamment la variété des formes d'initiation à la recherche (travail descriptif d'activité avec le carnet de recherche collectif, spéculation intellectuelle à partir d'images avec des travaux d'analyse de films, enquête de terrain et travail sur des archives avec le mémoire de fin d'études), la diversité des sciences représentées (esthétique, psychanalyse, sociologie, économie, droit, sciences de l'information et de la communication), la production collective de films, sans lesquels la connaissance du processus audiovisuel serait incomplète, et l'attachement à une philosophie de l'émancipation, permettant aux étudiants de « se surprendre eux-mêmes ».

Mais il s'agit de se garder absolument de tomber dans une idéologie de l'étudiant-créateur livré à lui-même, et dont l'expérience montre qu'il ne fait que favoriser ce que Nicolas Go appelle d'une belle formule, « *la spontanéité stérile des conditionnements* », c'est-à-dire ici la reproduction des déterminismes culturels véhiculés par les mass-médias. Un tel laisser-faire repose en effet sur l'idée erronée que la liberté consisterait en un affranchissement des contraintes, alors que c'est tout l'inverse : on ne fait que laisser s'exprimer les dogmes, les goûts et les croyances les plus communes. Le système éducatif que je viens de décrire est donc aussi pensé avec des garde-fous et des contraintes destinés à la fois à assurer une réalisation effective des projets, et à inciter les étudiants à aller au-

²² GO N., *op. cit.*

²³ GO N., *op. cit.*

dela de leurs premiers reflexes, et à se dépasser (établissement de cahiers des charges, dates limites, thèmes de départ, etc.).

Cette organisation pédagogique doit en outre tenir compte du contexte universitaire, qui n'est pas nécessairement favorable à un tel bouleversement des conventions. La pédagogie décrite exige beaucoup de souplesse et de réactivité (que ce soit en termes d'emploi du temps, d'accès aux moyens matériels, d'adaptation au changement, ou encore de rapidité des échanges). Or l'université, qui fonctionne à l'inverse sur des procédures uniformes, accentuées par les politiques de gestion et d'informatisation des établissements, exige en tout des délais et des formulaires administratifs préalables à toute action²⁴, et ne remédie que rarement à l'opacité des prises de décisions (avec des jeux complexes d'influence), ou à la grande lenteur en matière de communication ou de modification des usages.

Cette tentative de développer une pédagogie coopérative complexe est donc en tension avec les limites de l'institution universitaire et les règles académiques. A bien des égards, le modèle opératoire développé nous met, le professionnel associé et moi-même, dans une posture de tâtonnement et d'invention, pour trouver continuellement des solutions afin que les projets voient le jour, que les membres investis de l'équipe pédagogique ne se découragent pas, et que toute l'organisation ne sombre pas, à force de multiples injonctions paradoxales imposées par l'université. Nous nous appliquons en somme à nous-mêmes, la recommandation que nous faisons à nos étudiants de « disponibilité à l'incertitude ». Ce qui signifie, pour reprendre la formule de Nicolas Go, que nous « transformons nos propres conditions d'existence », en adoptant, tant bien que mal, une position *d'auteur* et pas seulement d'agent de la fonction publique.

²⁴ Je ne peux m'empêcher de penser ici à une tirade de *L'Ecole buissonnière*, fameux film de Jean-Paul Le Chanois de 1949, inspiré de la vie de Célestin Freinet. "Nous sommes accablés par les besognes administratives", s'exclame déjà un personnage : "pour pondre un oeuf, il va bientôt falloir qu'une poule fournisse un certificat de bonne vie et moeurs. "

Bibliographie

J. RANCIÈRE, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard 1987 - 10/18 Poche, 2004

V. BORDES, « Accompagner les professionnels dans l'évolution de leurs pratiques : deux exemples de recherche action », *Revue française de pédagogie*, n°165, 2008, pp. 138-140.

A. COULON, *Le Métier de l'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

H. DESROCHE, *Le Projet coopératif. Son utopie et sa pratique, Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues*, Éditions Ouvrières, 1976

N. GO, "Approche coopérative complexe en éducation", in M. Sumputh (M), F. FOURCADE, M. SUMPUTH (dirs), *Oser la pédagogie coopérative complexe de l'école à l'université*, coll. "Pédagogie et formation", Chronique sociale, 2013.

C. FREINET, *L'École Moderne Française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Ophrys, 1946, rééd. sous le titre *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1969.

M.-A. HUGON, C. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Belgique, De Boeck Université, 1988.

D. LODGE, *Un tout petit monde* (en anglais, *Small World*), Rivages poche, 2004.

Éducation au développement durable et à la complexité. Rendre les élèves et enseignants acteurs par une meilleure connaissance d'eux-mêmes ?

*Emmanuelle Canarelli
Enseignante - IUFM de Corse
Doctorante en sciences de l'éducation
Université de Corse, LISA (6240)*

Introduction

L'approche transversale par « éducations à » s'agissant de citoyenneté ou de l'éducation au développement durable « EDD » (Girault, 2008, Giordan & al, 2008), l'avènement de thèmes de convergence ou l'apparition de nouveaux modules disciplinaires (histoire des arts¹, langues et cultures régionales...) dans le curriculum scolaire français (Lange, 2008, Boutan, 2001) sont susceptibles de questionner les enseignants qui en ont la charge. Aux prises avec leurs missions, leurs objectifs professionnels et leur propre relation à la nature, ils doivent se positionner localement. Ils donnent ou non à l'élève le choix d'effectuer un certain nombre d'actions pour devenir lui-même acteur et/ou spectateur et/ou auteur sur les chemins de l'apprentissage scolaire.

Par ailleurs, ces enseignants ont aussi à considérer et à intégrer la reconnaissance formelle d'une « pensée complexe » qui constitue un élément incontournable de nombreux paradigmes éducatifs récents ou plus anciens (Davis & Sumara, 1997, Morin 2000, Gérard, 2010, Giordan & De Vecchi, 2010 (*allostreric learning model*)). Cette approche² met à

¹Bulletin Officiel Français (B.O.) n°32 du 28 août 2008
(<http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>).

²Intégrant notamment transdisciplinarité et interculturalisme (Defert, 2012).

distance un réductionnisme pourtant indissociable des modes de conceptualisation humaine³, pour se tourner vers des enseignements se réclamant de courants holistiques (Lipman, 2011).

Il s'agira pour nous, tant en termes de préconisations officielles que de contextualisations historiques, de mieux comprendre quels sont les savoirs scolaires à faire construire dans le cadre d'une éducation obligatoire en lien avec l'environnement.

Les enseignants qui nous intéressent ici sont des professeurs des écoles en charge d'apprentissage en lien avec l'environnement et la culture régionale⁴. La relation homme/Nature et plus particulièrement la relation enseignant/Nature sera prise en compte en tant qu'outil pour mieux concevoir les modalités de mise en scène des apprentissages étudiés. L'une de nos hypothèses est en effet que ces relations et les représentations et postures des dits protagonistes ont une incidence sur le décalage « curriculum prescrit »/« curriculum réel » ou souhaité (Perrenoud, 1993).

Missions et distribution des rôles confiés aux enseignants s'agissant d'éducation environnementale à l'école.

Une mission éducative complexe concernant les relations homme/nature.

En France, si le curriculum relatif à l'enseignement obligatoire nommé par certains « école unique » (Green 2008)⁵, fait clairement référence à la Nature, celle-ci est présentée comme composante du monde réel et par opposition à la part construite par l'homme⁶. Les « sciences expérimentales et technologie »⁷, discipline faisant suite à la thématique « découverte du monde » et précédant les sciences de la vie et de la terre (SVT) du collègue

³ Comme le suggère symboliquement Jorges Louis Borges (1994 ; 2003).

⁴ Par l'institutionnalisation des Langue et culture Corses à l'École.

⁵ Constituée du premier et second degré, qui incluse le « collège unique » mis en place depuis 1975 avec la mise en œuvre de la loi Haby : Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (version consolidée au 22 juin 2000 Abrogé par Ordonnance 2000-549 2000-06-15 art. 7 JORF 22 juin 2000).

⁶ Cette opposition n'est que la traduction de la conception d'un modernisme occidental (Gouyon & al., 2010 p. 57) largement mis à mal depuis la fin du XX^e siècle (Latour 1997).

⁷ A l'école primaire.

doit permettre à l'élève de devenir un « *citoyen capable de comprendre ce monde réel, de le décrire, d'agir sur ces deux composantes (naturelle et anthropique) et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine* »⁸. Il est ou devient alors « *sensible aux problèmes d'environnement et aura appris à respecter la vie* ». Le programme de géographie qui s'est individualisé également depuis le domaine « découverte du monde » est censé contribuer, avec celui des sciences, à atteindre cet objectif ambitieux.

Si par processus communicationnels l'apprenant doit pouvoir effectuer une progression depuis l'école vers un champs social plus large (l'élève devient progressivement citoyen), à l'inverse, l'Environnement est passé de préoccupation "sociale" à des préoccupations "sociale et scolaire" (l'Environnement prend une place à part dans les programmes scolaires) par le biais d'une Education à l'Environnement (ERE) instituée à partir de 1977⁹ auquel on a ajouté 27 ans plus tard les quatre mots suivants « pour un Développement Durable » (EEDD). Ce développement¹⁰, cité pour la première fois dans un texte officiel international en 1980¹¹, est censé concilier développement économique, équité socio-spatiale et usage raisonné des ressources de la planète¹². Cet ajout n'est pas innocent : depuis lors, en effet, on peut considérer que l'anthropocentrisme l'emporte globalement sur l'écocentrisme. Avec le deuxième plan triennal de généralisation de ce type d'éducation (2007-2010), le glissement se poursuit ; le terme « Environnement » disparaît du libellé pour laisser place à l'éducation au Développement Durable. Ce n'est donc pas qu'un déclouisonnement disciplinaire : on doit se préoccuper d'une nature qui n'est plus le centre de sa propre discipline et de l'enseignement de sciences qui ne sont plus tout à fait naturelles.

⁸ Bulletin officiel (B.O.) hors série du 19 juin 2008, B.O.spécial n°6 du 28 août 2008, B.O.spécial n°6 du 28 août 2008 :

<http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html>, consulté le 2 juin 2012.

⁹ http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf, consulté le 10 avril 2012.

¹⁰ Développement durable ou sustainable development qui « vise à satisfaire les besoins de développement des générations présentes sans compromettre les capacités des générations futures à répondre aux leurs », G. H. Brundland, World commission on environment and development (WCED), *Our futur commun*, Oxford University Press (première édition francophone), Oxford, 1987.

¹¹ Avec la publication de la stratégie mondiale de la conservation (André & al. 1991 p. 33).

¹² Correspond aux piliers « Ecologie-sociale-économie ».

Avec l'EDD, l'homme s'octroie une double pondération par l'économique et le social (deux des trois piliers du Développement Durable) par rapport à l'écologie.

Une liberté pédagogique relative.

La mise en œuvre des programmes, quant à elle, relève d'une liberté pédagogique revendiquée¹³. Les choix de l'enseignant sont donc déterminants dans la distribution des rôles dans la classe. Il n'en demeure pas moins que le socle de connaissances et de compétences¹⁴ met en avant un apprentissage par et pour la connaissance et l'acquisition d'une démarche d'investigation. Cette démarche est censée développer la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique. « Familiarisés avec une approche sensible de la nature », les élèves seraient alors susceptibles d'être acteurs voir auteurs pour :

- Apprendre à être responsable face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.
- Comprendre que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures.
- Apprendre à agir dans cette perspective.

Comprendre la nature pour l'humanité et pas uniquement pour elle-même, pose la question de la complexité réelle et idéale dans les champs scientifiques et sociaux de la relation Homme/Nature. L'objectif est donc de posséder des clés conceptuelles afin d'envisager au mieux le positionnement de l'enseignant et son implication que cela soit en termes de mise en œuvre ou de mise en scène (effectives ou souhaitées).

Diversité des relations sciences/natures/sociétés

Concrètement, malgré des variabilités intra- et interculturelles de positionnements (Descola, 2005), les rapports entre les sociétés humaines et la Nature qui les entoure et les inclus ont globalement évolué dans le sens d'une pression anthropique croissante. L'homme

¹³ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23-4-2005, BO du 24-4-2005.

¹⁴ Dites « génériques » ou compétence-based curriculum (cf note 13).

aménage et exploite avant même la révolution néolithique et il pollue notablement depuis la révolution industrielle¹⁵.

Cette Nature, en tant qu'objet d'étude scientifique, est aujourd'hui fortement liée au concept d'écosystème¹⁶, popularisé par Eugene Pleasants Odum comme intégrant l'environnement en son sein (Blandin, 2009, p. 37). Elle a longtemps été associée à une vision relativement fixiste de la diversité biologique. Par la suite une prise en compte de *trajectoires particulières au contexte sélectif ayant influencé l'évolution des espèces* a pu s'effectuer. Elle correspond au paradigme de co-changement « Homme-Planète »¹⁷. Pourtant, bien qu'avérée et tout à fait acceptable, cette vision nouvelle peine encore à s'imposer, y compris dans l'esprit des scientifiques convaincus de son bien-fondé¹⁸.

Il existe de surcroît des approches en tension, sensibles et/ou historiques, de la relation Homme/Nature, avec ou sans rupture (Latour, 2007) : Nature « bonne », révélatrice de la nature humaine, personnifiée ou non, tantôt comme une mère protectrice, tantôt comme un nourrisson à protéger. Les deux sont implicitement associées à une hypothèse réfutée mais prégnante : « Gaya » (Goyon, op cit, p. 58). Potentiellement personnifiée aussi lorsqu'elle est perçue comme hostile, effrayante ou sale (originellement ou à l'opposé par anthropisation¹⁹), elle a pu et est encore, pour d'autres, être associée à des notions de propreté, de santé ou d'hygiène.

En matière de gestion, *in fine* de transmission scolaire, une série d'études (Girault & Sauvé, 2008) fait clairement état d'une opposition entre deux courants de pensée dits « conservationniste » et « préservationniste », prônant une certaine sanctuarisation de la

¹⁵ Dont les effets environnementaux sont aujourd'hui en partie connus (Dajoz, 2008).

¹⁶ Ecosystème : ensemble formé par une association ou communauté d'êtres vivants (ou biocénose) et son environnement biologique, géologique, édaphique, hydrologique, climatique, etc. (le biotope) comme réseau d'échanges et de matière.

¹⁷ « L'homme immergé dans la trajectoire globale de la planète, qu'il contribue à orienter plus que jamais » (Blandin op. cit.).

¹⁸ Référence aux propos tenus par Pierre Henry Goyon, Professeur au Museum d'Histoire Naturelle, lors de l'émission recherche en cours du 23 décembre 2011

http://www.rechercheencours.fr/REC/Podcast/Entrees/2011/12/23_Gouyon_de_culture.html.

¹⁹ Certains considèrent que l'homme salit la nature, pour d'autres, ou bien conjointement à cette représentation, ce sont les forêts non « entretenues » par l'homme qui sont considérées comme des espaces souillés, inextricables car jonchés de bois morts, sans stratifications horizontale ou verticale « ordonnée » (liane, troncs non alignés...) ; ordre et idée de propreté étant, dans ce cas, implicitement associés.

nature ou, au contraire, une utilisation raisonnée de celle-ci alors davantage perçue comme une ressource. Cette opposition existe toujours au sein du paradigme unifié qu'est le Développement Durable supportant des visions du monde structurellement antithétiques (Bergandi & Galagau-Quérat, 2008, p. 32). Trouver une pondération équilibrée entre les trois piliers du développement qui nous occupent : Ecologie, Economie et Sociale, est alors présenté comme une utopie.

Ces positionnements et des discours parfois confus concernant la dimension dynamique et multifactorielle de l'environnement peuvent être source de questionnement et de désarroi pour le pédagogue qui doit, lui aussi, se positionner. C'est ainsi qu'on peut comprendre les propos de Marie Musset²⁰ lorsqu'elle souligne que l'oscillation de discours et d'actions entre les trois piliers (écologique- et économique- et sociocentrisme) sont susceptibles de laisser l'enseignant perplexe en matière d'EDD.

Prise en compte des postures et identités d'enseignants

Du lien identité/implications professionnelles

Les quelques résultats qui font ici l'objet d'une discussion ont été obtenus dans le cadre d'une recherche prospective qui concerne la connaissance et la compréhension de mises en œuvre « de terrain »²¹, étudiées à partir de positionnements affichés, effectifs, souhaités ou dévoilés de leurs acteurs et auteurs.

La première hypothèse formulée à partir de données initiales en partie évoquées plus haut, est que l'identité professionnelle mais également citoyenne des enseignants, peut être mise en lien avec les pratiques étudiées.

Concernant le cadrage méthodologique, pour appréhender les conceptions des professeurs, les notions de Valeurs, Connaissances et Pratiques, ont été choisies. Ce sont les

²⁰ Chargée d'études et de recherche au service de Veille scientifique et technologique à l'IFE, rédactrice du dossier « L'éducation au développement durable d'actualité », VST n° 56, septembre 2010 : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/56-septembre-2010.php?onglet=integrale>.

²¹ Transdisciplinaires ou non.

mêmes indicateurs, dits KVP, que ceux utilisés par les chercheurs du projet Biohead citizen (Munoz et al., 2009). Ce projet impliquant 18 pays a permis de mettre en évidence certaines relations entre représentations de professionnels de l'éducation et pratiques éducatives. Dans la même optique, des questionnaires portant sur 72 items ont été ici proposés à des enseignants volontaires (101) de l'Académie de Corse et remplis anonymement. L'analyse de certains des résultats²² indique qu'il existe également, dans ce cas de figure, des relations non neutres entre Valeurs/Connaissances testées et pratiques scolaires « naturalistes ».

Par ailleurs, même s'ils se déclarent quasi-unanimement convaincus de l'intérêt d'une approche de terrain²³ (justifiée principalement par le supplément de motivation que cela peut provoquer chez les élèves), tous ne traduisent pas cet engouement par des actes (pédagogiques). Les éléments présentés comme des obstacles à cet usage du réel sont d'ordre logistique (matériel, transport, temps de préparation et de mise en œuvre), cognitif et psychologique (peur de la réaction des parents face à un traitement local de questions considérées par eux comme socialement vives). En ce sens, un complément de recherche portant sur leur démarche²⁴, les ressources disponibles (matérielles, humaines et naturelles) et leurs usages, a contribué à affiner les premières analyses de cette étude (non développées ici).

Postures complexes et implications professionnelles

L'interprétation liée à l'ensemble du corpus étudié a contribué à formuler une seconde hypothèse : l'idée selon laquelle il existe plusieurs représentations de la nature pour un même individu et que cela peut être corrélé avec les mises en œuvre et difficultés alors rencontrées.

²² E. Canarelli, « Nature de proximité et curriculum scolaire : Implications professionnelles pour quel enseignement ? », In A. Giordan, J.-L. Martinand & R.-E. Eastes (Éds.), *L'idée de nature dans la médiation et l'éducation scientifiques, Actes des 31^{es} Journées internationales de l'éducation scientifique*, TRACES, Paris, 2011. Consulté le 5 mars 2012, sur ARTheque - STEF - ENS Cachan : <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/417>.

²³ 96%. Les autres ne se sont pas prononcés.

²⁴ Que font-ils de leur liberté pédagogique ?

Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont pu être menés afin de soustraire postures et perceptions relatives à l'environnement à un récit construit dans une logique de production de sens pour l'enseignant (pratique et justification, parcours et filiation de transmission, contexte d'enseignement et conceptions environnementales). L'échantillon constitué de 8 enseignants ayant d'eux-mêmes rendus un questionnaire non anonyme et s'étant montrés soucieux des futurs résultats est faible. Il a été cependant suffisant pour mettre en lumière une multiplicité de conceptions, y compris pour un même enseignant, concernant la Nature et les rapports Humain-Environnement. Ces différents aspects (étrangeté et familiarité, préoccupation et désintérêt, plaisir et malaise) que l'on peut lier aux représentations précédentes à propos du contexte idéal historique, ainsi que la perception d'un manque de lisibilité en matière de politique environnementale régionale (gestion des déchets, gestion de l'urbanisation « sauvage »), ont pu être présentés comme source de « désœuvrement professionnel ». Pour un même individu, ces conceptions sont, comme on peut aisément l'imaginer, susceptibles d'évoluer («... J'étais plein d'espoir à l'époque mais l'homme est pourri... On se dit à quoi bon, la nature est foutue... », «... A l'époque je ne comprenais pas l'intérêt de me promener en forêt avec mes parents... »).

Si l'idée de ne pas tout connaître, de ne pas en savoir assez, de ne pas y voir clair, est perçue comme problématique (« compliqué », « excessivement difficile », « titanesque »...), on relève tout de même qu'une familiarité avec la nature de proximité peut être vécue comme un syncrétisme limitant toute rupture cognitive²⁵. Ce qui est familier peut ne pas être perçu comme source de questionnement scolaire. Cela va dans le sens d'un usage de démarches constructivistes non linéaires²⁶.

Enfin si comme on l'a vu, le curriculum et la grande majorité des enseignants interrogés initialement vont dans le sens d'un apprentissage « up to down » (du local vers le global), le constat précédant (ce qui est familier ne questionne pas forcément) et la complexité du concept à étudier ainsi que celle des protagonistes, plaident pour un travail

²⁵ « Ça fait tellement partie de moi. On se dit que pour les élèves, c'est un peu la même chose... Les sorties, c'est peut être superflu compte tenu des programmes à boucler ».

²⁶ Qui n'est pas une nouveauté en didactique des sciences mais qui peine encore à trouver un fort écho à l'école primaire.

introspectif mais aussi pour un « décadrage » spatiotemporel qui questionne ou renseigne. Il s'agit de procéder par allers-retours successifs entre local et global, soi et les autres, en formation comme en classe.

Ajoutons²⁷ que toutes les personnes interrogées ont un positionnement plutôt écolo-centré lorsqu'ils évoquent la mise en œuvre d'EDD, avec des postures diverses de « porteur de projet responsable ou convaincu », d'« implicite » ou de « greffe » telles que définies par Jean-Marc Lange (2008), pour des enseignants du secondaire.

Conclusion

Cette étude nécessite d'être poursuivie et complétée, mais on peut d'ores et déjà affirmer qu'il existe des conceptions de la Nature multiples et potentiellement dynamiques, y compris individuelles, dans le corps enseignant. Comme dans l'Histoire des Idées, ces conceptions sont pour partie le reflet de la complexité du monde auquel nous appartenons et des interactions qui le façonnent. Le fait de révéler et de mieux faire comprendre ces représentations multiples et contradictoires propres à chaque praticien, à chaque apprenant, peut être proposé comme une composante de formations à la complexité et au doute.

Il s'agit de partir de soi mais en se décentrant non-linéairement pour dépasser certains syncrétismes et pour ne pas présenter une posture monolithique caricaturale de l'enseignant « tout sachant » à l'élève.

Concernant le triptyque sciences/environnement/société, quel que soit l'acteur concerné, mieux se comprendre est sans doute un atout pédagogique propre à limiter le désœuvrement et un vecteur dynamique pour une « éducation éthique globale ». Diverses voies restent à explorer s'agissant des limites comme des modalités de prises en compte et d'évaluations de cette éducation.

²⁷ Même si l'échantillonnage ne permet pas de généralisation de ce point de vue.

Bibliographie

ANDRÉ, Pierre, JACQUARD, Albert & REEVES, Hubert, *L'Avenir d'un monde fini: Jalons pour une éthique du développement durable*, Les Fides, Anjou (Québec), 1991, 212 p.

BLANDIN, Patrick, *De la protection de la nature au pilotage de la biodiversité*, Quae, Versailles, 2009, 124p.

BERGANDI, Donato, GALAGAU - QUÉRAT, Fabienne, « Le développement durable : les racines environnementalistes d'un paradigme », *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales* n°46 INRP, Lyon, 2008, pp. 31 - 44.

BORGES, Jorge, Louis, « Funès ou la mémoire » – *Fictions*, Gallimard, Paris, 2003, pp. 148 -1 54.

BORGES, Jorge, Louis, *Histoire universelle de l'infamie. Histoire de l'éternité*, « De la rigueur de la science », Union générale d'éditions, collection 10/18, Paris, 1994, 384 p.

BOUTAN, Pierre, MARTEL Philippe, ROQUES, Georges, *Enseigner la région*, Broché, Paris, 2001, 364 p.

CLEMENTS, Frederic, Edward, « Nature and Structure of the Climax » *Journal of Ecology*, 24 (1), 1936, pp. 252-284.

DAJOZ, Roger, *La biodiversité : L'avenir de la planète et de l'homme*, Ellipses Marketing, Paris, 2008, 275 p.

DAVIS, Brent, SUMARA, Dennis, « Cognition, complexity, and teacher education », *Harvard Educational Review* n°67 (1), 1997, pp. 105 - 126.

DEFERT, Jean-Jacques, « Appréhender la complexité. Enjeux et résonances dans le domaine culturel », *International Journal of Canadian Studies* n°45-46, 2012, pp. 307 - 329.

DEMOULE, Jean Pierre, *Le néolithique, une révolution ?*, Gallimard n°20, Paris, 1982, pp. 54 - 75.

DESCOLA, Philippe, *Par-delà nature et culture*, Gallimard, Paris, 2005, 604 p.

GÉRARD, Christian, *Pour une œuvre de complexité en éducation: la méthode à l'œuvre*, L'Harmattan, Paris, 2010, 185 p.

GIORDAN, André, DE VECCHI, Gérard, *Les origines du savoir: une méthode pour apprendre*, Ovidia, Nice, 2010, 319 p.

GIORDAN, André, *Une éducation pour l'environnement : vers un développement durable*, Delagrave, Paris, 2008, 271 p.

GIRAULT, Yves, SAUVÉ, Lucie (dir.), « L'éducation à l'environnement ou au développement durable », *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales* n°46, INRP, Lyon, 2008, pp. 7 - 30.

- GOUYON, Pierre - Henri, LERICHE, Hélène, CIVARD-RACINAIS, Alexandrine (dir.), *Aux origines de l'environnement*, Fayard, Paris, 2010, 544 p.
- GREEN, Andy, « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve », *Revue française de pédagogie* n°3, INRP, Lyon, 2008, pp. 15 - 26.
- KAUFMANN, Jean - Claude, *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris, 2007, 127 p.
- LANGE, Jean - Marc, « L'Éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes », *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales* n°46, INRP, Lyon, 2008, pp. 123 - 155.
- LATOUR, Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes, essai d'anthropologie symétrique, La découverte*, 2005 (réed.), 205 p.
- LIPMAN, Matthew, *A l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*, De Boeck Supérieur, Paris, 2011, 300 p.
- MORIN, Edgard, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000, 129 p.
- PERRENOUD, Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », *La Pédagogie. Une Encyclopédie*

Peut-on être acteur de son apprentissage ? Cas de la conception architecturale dans un cadre pédagogique

*Smail KHAINNAR
Université Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

*Michel MARTIN
Université Lille Nord de France ; UVHC, DeVisu*

Partie théorique : l'apprentissage et ses postures

Problématique et contexte

Notre expérience en tant qu'enseignant-formateur en GCAU¹ nous a permis, après un certain recul, de dresser un ensemble de constats relatifs à la manière dont nos étudiants acquièrent les connaissances techniques liées à leur domaine. Ici, nous allons centrer notre propos, d'une part, sur l'apprentissage des graphismes techniques, et d'autre part, sur l'activité de conception architecturale. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur les difficultés que nos étudiants rencontrent dans les passages des « desseins » aux « dessins ». Autrement dit, nous avons observé que des obstacles, de divers ordres (cognitif, procédural, ...) handicapent la matérialisation, plus ou moins fidèle, du capital imaginaire construit par l'étudiant (idées, intentions, messages, concepts, ..) sur le support (du papier dans notre cas, car il s'agit de dessin fait à la main et non pas le DAO). Pour lutter contre cette contrainte, nous leur avons préconisé l'emploi de DTN, en tant que ressources, ce qui permet de fluidifier ces passages. En effet, nous avons misé dans d'autres travaux sur le rôle des DTN dans la conduite de projets unissant une pluralité d'acteurs (Khainnar & Martin, 2011)

¹ GCAU : Génie Civil Architectural et Urbain

et dans la production des objets architecturaux existants (Khainnar & Martin, 2012). Donc dans le cadre de cette étude, et s'agissant d'accompagner nos étudiants à concevoir efficacement, nous avons mis en place un design d'enseignement reposant sur trois moments correspondant à trois postures que l'étudiant peut incarner. Il s'agit d'un moment dit « *étudiant-spectateur* », un moment dit « *étudiant-acteur* » et un autre moment dit « *étudiant-auteur* ». Normalement, l'étudiant peut à chaque instant changer de postures pour satisfaire ses besoins informationnels (comprendre, imaginer, dessiner, ...). Les DTN, en tant qu'ingrédients graphiques, constituent alors des ressources permettant des voyages sémantiques entre ces trois postures. Autrement dit, vu la complexité de l'activité de conception architecturale, qui nécessite des compétences de divers ordres (imagination, réflexion, capital informationnel personnel, anticipation, ..), l'incarnation des trois postures citées ci-dessus (spectateur, acteur et/ou auteur) s'avère indispensable pour mieux conjuguer les dites compétences et concevoir efficacement. Pour cela, la mise en place de notre design d'enseignement est censée intégrer le changement de posture permis par des usages intelligents, situés et conscients du DTN. Nous allons donc dans un premier temps, expliciter ces trois postures. Ensuite, et selon une approche empirique, nous allons présenter notre design d'enseignement en explicitant, d'une part, les trois moments cités ci-dessus et, d'autre part, le rôle des DTN dans le changement de postures par les étudiants et rechercher comment cela impactera leur autonomie.

Postures de l'apprenant : vision systémique articulant spectateur, acteur et auteur

Spectateur : il s'agit de la posture où l'étudiant se trouve dans une position de passivité qui vise à recevoir les informations transmises par l'enseignant-formateur afin de construire ses propres connaissances. Cette passivité, que nous espérons choisie par la plupart de nos étudiants, permettra d'enrichir leur capital informationnel afin d'être prêt par la suite à opérationnaliser les connaissances acquises précédemment dans diverses situations.

Acteur : cette posture renvoie à la figure du sujet qui génère une action. Dans un sens participatif et applicatif, l'étudiant mobilise ses connaissances, montrant ainsi son savoir et son savoir-faire afin d'atteindre divers objectifs (solutionner un problème, ...). Il est à préciser que l'action entreprise par le sujet-acteur est souvent engagée dans une optique de changement (transformation de l'existant).

Auteur : dans cette posture, l'étudiant se sent autorisé à apporter son cachet personnel dans tout ce qu'il entreprend. Une certaine liberté lui est accordée, c'est-à-dire qu'il peut introduire dans son agir de l'imagination et de la créativité pour solutionner les problèmes qui lui sont imposés.

Nous précisons que le dénominateur commun de ces trois postures est l'omniprésence d'une production matérielle ou non, témoignant du caractère systémique articlant les trois postures (Cf. figure 1).

Partie empirique : les DTN au service de l'apprentissage

Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est effectuée dans le cadre de la matière intitulée « Dessin architectural ». Elle a eu pour public une vingtaine d'étudiants en DEUST BC2 pendant l'année 2011/2012. Cette formation professionnalisante vise à former, après deux années d'études, des techniciens supérieurs dans le secteur du bâtiment et du génie civil. La matière, qui a un volume horaire de 24 heures « équivalents travaux dirigés », a été programmée en six séances d'une durée de quatre heures chacune. L'objectif pédagogique de cet enseignement est de doter les futurs techniciens supérieurs en bâtiment de certaines capacités leur permettant d'apprendre :

- D'une part, à produire des pièces graphiques (plans, coupes, façades, ...) tout en respectant les règles et les conventions du dessin architectural. Pendant leur future carrière, ils devront peut-être assurer ce rôle d'auteur voire de concepteur, habituellement tenu par des dessinateurs ;

- Et d'autre part, à lire et à décrypter les graphismes reçus afin d'extraire les informations qui leurs sont utiles quelque soit leur position et leur statut dans la chaîne processuelle².

Ce second rôle de lecteur, bien différent du premier, leur incombera peut-être également.

Pour atteindre cette visée pédagogique, un design d'enseignement reposant sur trois moments clés a été mis en place. Il s'agit de dépasser la posture classique d'un transfert unilatéral de connaissances (d'un enseignant-formateur vers ses étudiants), et d'inscrire les étudiants dans une logique de travail à la fois participative et applicative les rendant ainsi acteurs de leur apprentissage. Mais, avant d'explicitier les trois moments correspondant à notre design d'enseignement, nous allons présenter le déroulement chronologique des 24 heures de cours à travers les six séances qui se sont déroulées de la manière suivante :

1. *Première séance* : l'objectif pédagogique et les modalités d'évaluation de la matière ont été expliqués aux étudiants. L'évaluation s'est faite par binôme³ et a porté sur une production graphique⁴ réalisée tout au long des séances de cours et qui vise :

- Dans un premier temps à concevoir une maison individuelle. Nous précisons que l'acte de concevoir architecturalement la maison est précédé par l'élaboration, par chaque binôme, d'un scénario urbain (choix du site géographique : ville ou campagne, choix du type de quartier : résidentiel ou mixte, ...) et d'un scénario familial (constitution de la famille, son mode de vie, ...). Cela, c'est-à-dire le fait qu'ils aient élaborés eux-mêmes leurs propres scénarios, rend les étudiants conscients de leur création. Autrement dit, cela va les pousser à être réalistes dans leur conception architecturale. Conception qui doit trouver des remèdes aux contraintes imposées par le site créé et le mode de vie de la famille imaginée. Dans cette séquence pédagogique, chaque binôme joue et incarne un double rôle. Il s'agit

² Le terme est à prendre au sens de ce qui se fait en droit processuel, où on étudie aussi les règles et formalités à suivre dans le cadre d'une procédure et notamment d'un procès.

³ La volonté de faire travailler les étudiants par binôme s'explique par le fait que dans leur carrière professionnelle, et cela quelque que soit le métier qu'ils vont pratiquer, le travail en groupe sera une partie prenante dans leur quotidien. Les faire travailler par binôme constitue donc un bel exercice pédagogique pour apprendre à dialoguer, à gérer les désaccords et à ne pas esquiver la conflictualité.

⁴ Il prend la forme d'un dossier comprenant des dessins architecturaux à rendre après la fin du cours à une date convenue par l'enseignant-formateur et les étudiants

tout d'abord de se placer dans la peau d'un maître d'ouvrage (le client) qui a son propre mode de vie et ses propres contraintes au quotidien. Ensuite, il va falloir jouer le rôle d'un maître d'œuvre (le concepteur) qui est dans une position légitime pour penser et concevoir des réponses visant à satisfaire les besoins et les attentes du client ;

- Dans un second temps, une fois que la conception a été validée par l'enseignant-formateur, chaque binôme a produit un ensemble de dessins architecturaux, définis par l'enseignant-formateur et relatifs à l'objet qu'ils ont conçu au préalable tout en appliquant les conventions étudiées en cours.

Pour que tous les étudiants aient une vision claire et anticipatrice de ce qu'il faudra faire et surtout de quand il faudra le faire, l'organisation des séances leur a été présentée et expliquée. Après cela et sous forme d'un cours magistral, une introduction à l'activité de conception d'un point de vue général et architectural a été donnée aux étudiants. Enfin le cahier des charges de l'exercice a été communiqué (quelques contraintes à respecter pour concevoir la maison : surface du terrain, surface habitable de la maison, ... , des informations sur les graphismes techniques à réaliser : nature des dessins, échelle de chaque dessin, ...). Notons qu'à partir de la fin de cette première séance, chaque binôme a commencé la réflexion sur sa propre conception (analyse livresque, premières esquisses,...)

2. *Deuxième séance* : l'apprentissage des conventions du dessin architectural a été amorcé en trois temps. Dans un premier temps, un travail individuel sous forme de TD, visant à lire et à décrypter des graphismes techniques, a été demandé aux étudiants. Ensuite, une correction collective a eu lieu avec la participation de l'enseignant-formateur et surtout des étudiants. Enfin, un contenu théorique relatif aux conventions étudiées a été communiqué aux étudiants. Contenu qui leur sera nécessaire pour qu'ils puissent produire les dessins demandés dans le cadre de l'exercice graphique ;
3. *Troisième séance* : les conceptions des maisons individuelles conçues par les binômes ont été validées. Sous forme de consultations d'une trentaine de minutes entre

l'enseignant-formateur et chaque binôme, et sur la base des esquisses⁵ produites par chaque binôme, des échanges se sont engagés entre les protagonistes afin de valider la conception. Sachant que l'enseignant-formateur n'a pas changé le concept choisi par chaque binôme, il a, en réfléchissant avec eux, essayé d'attirer leur attention sur certains aspects qui pouvaient être améliorés ou changés sur le plan fonctionnel, formel, structurel, ...

4. *Les trois séances restantes* : chaque séance a été divisée en deux parties. Dans un premier temps, l'apprentissage des conventions du dessin architectural s'est poursuivi dans la même logique que celle de la deuxième séance. Lors de la deuxième partie de chaque séance, chaque binôme reprenait le travail sur son projet de maison en réalisant les dessins architecturaux demandés lors de la première séance et cela tout en appliquant les conventions de dessin étudiées dans le cadre du cours. L'enseignant-formateur passait voir chaque binôme afin de faire le point avec lui sur son état d'avancement et répondre à ses éventuelles questions.

Modèle triadique du design d'enseignement et rôle des DTN

Le déroulement des séances présenté ci-dessus correspond aux trois moments clés de notre design d'enseignement introduit ci-dessus. Nous allons expliciter ces moments dans les lignes qui suivent.

Moment « étudiant-spectateur ». Ce moment concernait la partie théorique relative à l'activité de conception et toutes les séquences pédagogiques où l'enseignant-formateur communiquait aux étudiants les contenus théoriques liés aux conventions de dessin architectural. Ces séquences pédagogiques ont placé les étudiants dans une certaine passivité choisie au sein du processus communicationnel où ils étaient placés dans une position de réception d'informations procédurales. Ce type d'informations sert à créer des connaissances portant sur une action ou sur une habilité cognitive ou perceptivo-motrice

⁵ L'enseignant-formateur a demandé à tous les binômes de garder tous les graphismes DTN produits et surtout les premiers traits jetés qui matérialisent le passage des « desseins » aux « dessins ». L'objectif est de pouvoir appréhender par la suite l'évolution du cheminement intellectuel conduisant à la conception validée.

orientée vers un objectif. Ces informations concernent le « comment faire » ou le «savoir faire » (Willett, 1992, p. 217).

Moment « étudiant-auteur ». Les séquences pédagogiques concernées par ce moment étaient celles où chaque binôme co-construisait du sens à travers l'élaboration des deux scénarios (urbain et familial) et la conception de l'objet architectural qui leur est relatif. Autrement dit, lors de ces séquences, le sujet (le binôme) se sentait autorisé à imaginer et à aménager une production architecturale qui respectait les contraintes technico-esthétiques.

Moment « étudiant-acteur ». Nous trouvons ce moment dans les séquences pédagogiques où l'étudiant occupait une place d'intervenant au sens participatif et surtout applicatif. En effet, lors de ces phases, le savoir théorique, transmis par l'enseignant à l'étudiant-spectateur, était appliqué par l'étudiant-acteur au contenu de la conception architecturale produite par l'étudiant-auteur afin de produire des dessins architecturaux respectant les conventions en vigueur.

Précisons que l'articulation entre les trois moments de notre design est purement systémique. Autrement dit, comme le montre la représentation graphique ci-dessous (figure 1), les passages d'un cadre à l'autre ne s'effectuent pas de manière linéaire. Selon les besoins des étudiants (observer pour comprendre : un besoin qui correspond à la posture de spectateur, matérialiser une idée : un besoin qui correspond à la posture d'auteur, dessiner : un besoin qui correspond à la posture d'acteur), ils pourraient passer d'un cadre à n'importe quel autre. Quant aux DTN, nous les avons placés dans un cadre au centre du graphique pour mieux montrer qu'ils jouent un rôle de médiation entre les trois moments.

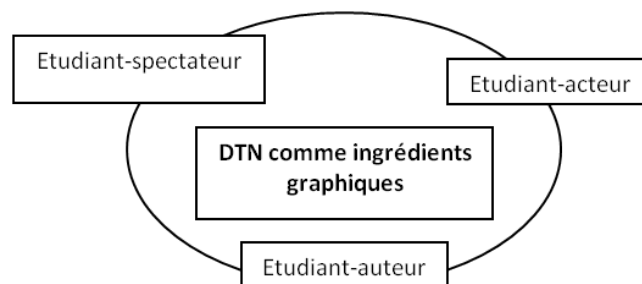


Figure 1 : L'articulation systémique des trois postures dans notre design d'enseignement

En terme d'évaluation de notre design d'enseignement, et tout en nous basant sur les produits finaux réalisés par les étudiants (les DTI : Dessins Techniques Industriels), nous pouvons dire que le résultat est satisfaisant. En effet, les graphismes techniques produits témoignent d'un certain degré d'autonomie que les étudiants ont acquis lors de leur apprentissage et cela tout en incarnant les trois postures développées ci-dessus. Autrement dit, à travers les voyages sémantiques effectués entre les trois moments d'apprentissage, chaque étudiant a su être, et cela dans une logique no-linéaire, un :

- Spectateur, dans une logique de réception des connaissances transmises;
- Auteur, dans une position de création et de conception ;
- Acteur, dans une optique applicative visant à mettre en forme le fruit de sa conception.

Les DTN, à travers leur arsenal graphique, servaient d'outils de médiation lors de ces passages entre les trois postures. Nous rappelons, qu'au-delà de ses usages prévus dans le cadre de notre design, les DTN constituent des instruments psychologiques dans des situations d'activités instrumentées (SAI) au sens de (Rabardel & Vérillon, 1985) et (Béguin & Rabardel, 2000). Ajoutons que nous avons toujours assimilé les DTN à un système hypertextuel. Cela s'explique par ses qualités médiatiques, permettant l'instauration des espaces de communication favorisant l'intercompréhension entre les protagonistes de la situation. Ici, et s'agissant de l'exploitation des DTN, des utilisations circonstancielles et fortement situées ont été mobilisées par les étudiants afin de faire face aux contraintes de divers ordres (réflexions et communication intra-étudiant, inter-étudiants, inter-binômes, étudiants-enseignant, ...). Précisons que ces diverses formes de communication (orale, gestuelle, ...) ont été grandement facilitées par des usages éphémères des DTN. L'exemple ci-dessous montre le travail d'un binôme (des premiers traits jetés : DTN au produit final : DTI).

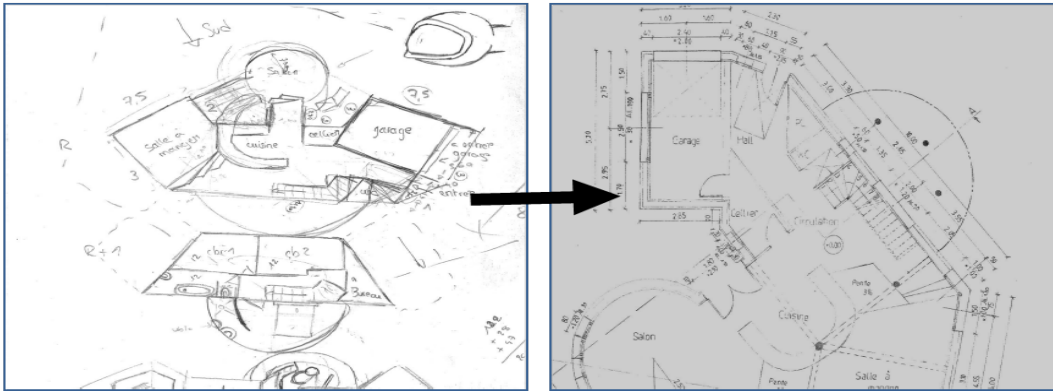


Figure 2 : Des DTN de l'étudiant-auteur aux DTI de l'étudiant-acteur tout en passant par l'apprentissage des règles de dessin de l'étudiant-spectateur

Conclusion et perspectives

Avec ce qui vient d'être dit ci-dessus, relatant les actions réalisées aussi bien par les étudiants que par l'enseignant-formateur, chacun changeant de manière aléatoire de posture, nous venons d'explicitier notre design d'enseignement dans une approche systémique qui le caractérise. Maintenant, en tant qu'enseignant-formateur prenant du recul sur ses pratiques, nous sommes spectateur de ce qui se passe dans nos cours, aussi bien au niveau des étudiants qu'à celui qui nous concerne, en tant qu'acteur de situations issues de préparations dont nous sommes les auteurs. Mais, tout comme M. Jourdain qui faisait de la prose, sans y penser ; pour notre part, c'est-à-dire sans avoir vraiment conscience de ce que l'on entreprend, il nous semble que le souci d'ajuster notre enseignement aux caractéristiques individuelles des étudiants nous a fait faire de la « *pédagogie différenciée* », notion à prendre au sens de Perrenoud (2007). Car nous savons, selon notre interprétation de Bourdieu (1996), que l'indifférence aux différences, naturellement présentes chez les individus, transforme les inégalités initiales dont ils sont porteurs en toute sorte d'inégalités tout au long de leur vie. Pour vous convaincre du bien fondé de notre entreprise, et comme le souligne (Perrenoud, 2007), « *il suffit en effet d'ignorer les différences pour que le même enseignement* :

- *Engendre la réussite de ceux qui disposent du capital culturel et linguistique, des codes, du niveau de développement, des attitudes, des intérêts et des appuis qui permettent de tirer le meilleur parti des cours et de faire bonne figure à l'examen ;*
- *Provoque, en miroir, l'échec de ceux qui ne disposent pas de ces ressources et apprennent surtout, dans de telles conditions, qu'ils sont incapables d'apprendre, se persuadant de surcroît que c'est le signe de leur insuffisance plutôt que l'inadéquation de l'école ».*

Il nous semble que le design d'enseignement que nous avons mis en place autour de nos étudiants leur apporte les bienfaits d'une pédagogie différenciée. *« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui »,* (Perrenoud, 2007). Voilà ce qui nous motive fondamentalement dans nos pratiques d'enseignant-formateur et osons ajouter d'autre part qu'il nous semble que, pendant ce temps de vie commune avec nos étudiants, nous bâtissons des relations d'un nouveau type, constituant ainsi une *« communauté d'apprentissage »*, au sens de Orellana (2005). En décrivant ce que nous avons réalisé, nous avons mis en évidence l'importance de la mise en commun des efforts, des talents et des compétences de chacun. Nous avons aussi valorisé des processus éducatifs qui intègrent les dimensions sociales, tout en étant appropriées aux besoins et adaptés aux contextes divers et changeants auxquels sont confrontés les étudiants lorsqu'ils sont placés dans une activité professionnelle propre à leur domaine, selon notre interprétation de l'auteur (Orellana, 2002).

Pour conclure, nous pouvons dire que les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ne constituent pas une fin en soi mais qu'au contraire, cela nous conduit à nous poser une autre question : pour une nouvelle promotion d'étudiants, comment ou à travers quels contenus méthodologiques allons-nous leur expliquer l'intérêt de construire une

communauté d'apprentissage (étudiants : acteur-auteur-spectateur et enseignant-formateur-chercheur également acteur-auteur-spectateur) en activité autour de divers projets prévus dans les objectifs de leur formation. Autrement dit, de quels « *espaces de liberté* », terme à prendre au sens de Reeves (1990), avons-nous besoin pour construire ensemble un design d'enseignement dans lequel chacun pourra acquérir de véritables compétences en changeant de posture tout en tenant compte de toutes les dimensions de la personne : cognitive, sociale, affective, éthique, morale, spirituelle, etc., en vivant dans une communauté d'apprentissage, pour reprendre les termes élogieux de Orellana (2005).

Bibliographie

ARRIGHI, Pierre, (2007), *Le dessin technique courant*, Hermès Lavoisier, Paris.

BÉGHIN, Pascal et RABARDEL, Pierre, (2000), *Concevoir pour les activités instrumentées*. http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/beguिन_rabardel00.pdf

BOURDIEU, Pierre, (1999), L'école conservatrice L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, 1966, p. 325-347. Raïsky C. Complexité et didactique, dans *Apprendre des situations*, Education Permanente N°139, pp.37-64.

KHAINNAR, Smail, et MARTIN, Michel, (2012), *La communication graphique dans la conception architecturale*, pp. 91-101, dans 01Design.8 : Echelles, Espaces, Temps. Sous la direction de ZREIK, Khaldoun, YACOUB, Claude. Paris : Europa Productions, 149 pages. ISBN : 9791090094116.

KHAINNAR, Smail, et MARTIN, Michel, (2011), *TIC, graphismes techniques et conduite des activités de projets : un essai de croisement*. EUTIC'2011, Bruxelles (Belgique), Actes à paraître.

ORELLANA, Isabel, (2002), *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal.

ORELLANA, Isabel, (2005), L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie, dans *Éducation et environnement un croisement de savoirs*, pp. 67-84, *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 104. ISBN : 2-89245-129.

PERRENOUD, Philippe, (2007), *La pédagogie différenciée*, dans Fiche 8 pédagogie différenciée.doc.

RABARDEL, Pierre et VÉRILLON, Pierre, (1985), *Relations aux objets et développement cognitif*, dans Actes des 7^{ième} journées Internationales sur l'Education Scientifique, Chamonix.

WILLET, Gilles, (1992), *La communication modélisée. Une introduction aux concepts, aux modèles et théories* ». Renouveau pédagogique INC. Canada.

**La mutualisation des outils et des ressources pédagogiques
dans les dispositifs numériques à l'université :
Quelles places, rôles et postures pour les enseignants et les étudiants ?**

*Mathilde Miguet
Enseignant-chercheur en Sciences de la Communication
CEMTI – Paris 8*

Cette communication fait suite à une série d'études menées sur la structuration de l'offre de contenus éducatifs à l'université depuis 15 ans, des modalités de production à la formation des usages des TICE. Nous avons analysé plus de 20 dispositifs¹ pédagogiques médiatisés développés à l'université en France, et à l'étranger dans divers cadres de recherche en sciences de la communication. L'objectif de ces analyses était d'étudier les conditions de réception des TICE, en référence au contexte de production. Quels types de relations médiatisées sont proposées et produites par les différents acteurs, quelles en sont les utilisations et les non utilisations ? Nous avons souhaité dans l'ensemble de ces recherches dépasser la question de l'offre et des contextes de production des différents dispositifs, la matérialité de ceux-ci, allant bien au delà de leurs simples données techniques, mais aussi sociales et symboliques. Cette démarche permet de faire le lien entre l'amont et l'aval (propositions/utilisations).

¹ A titre indicatif : CACTUS (Computer Algebra and Conferencing in the Teaching of Undergraduate Scientific Subjects), TECFA (Technologies de Formation et Apprentissage), GRECO (Grenoble Campus Ouvert), FMD-Pharmacologie, PCSM, CANUFLE, MECAD, La valise combinatoire, Campus numérique I-luno, CANEGE, NETE@D, Canal Socio, Plateforme Moodle de l'IUT Paris 5, Master GAF, Médaticce, UDGV (Université de Guadalajara Virtual), UABC (Université autonome de Basse-Californie), plateforme MADOC (sur 3 enseignements en Licence 2, Licence 3 et Master 1 en Sciences de l'Information et de la Communication), e-miage, UPLV, Master professionnel en gestion des risques.

Nous proposons aujourd'hui d'interroger les pratiques de mutualisation des ressources pédagogiques, du point de vue des enseignants-chercheurs et de celui des étudiants afin de dégager les postures induites par les dispositifs socio-techniques et leur réalité sur le terrain.

L'acceptation de la notion de mutualisation que nous proposons désigne l'action de « mettre en commun », ici les ressources pédagogiques et dans les outils de médiation pédagogique, entre les différents acteurs. Nous postulons que la mutualisation est une pratique, un art de faire social (au sens de Michel de Certeau, 1990), un procédé d'écriture et de conception qui se donne à voir, à la fois dans les dispositifs pédagogiques médiatisés et dans les discours que les acteurs portent sur eux. Le dispositif pédagogique « sémiotise » en effet, les « dispositions sociales » en tant qu'arts de faire, pratiques ou tactiques. L'étude des dispositifs nous permet de montrer de quelle manière les acteurs marquent socialement par leurs pratiques un écart par rapport aux données institutionnelles ou industrielles. La notion de mutualisation, nous souhaitons l'interpréter en fonction des acteurs qui la soutiennent, de leurs stratégies et des logiques sociales de communication (Miège, 2000) auxquelles les acteurs et les technologies renvoient. Ce procédé d'écriture est la mobilisation de modes d'organisation des discours portés par des acteurs qui développent des stratégies, des modèles d'action, et des méthodes de gestion de l'acte pédagogique.

Nous aborderons ce procédé à deux niveaux, les mutualisations enseignantes dans un premier temps puis les mutualisations étudiantes.

La mutualisation comme modèle de production pour les enseignants

La posture de l'Enseignant acteur : producteur participatif et engagé

La mutualisation des outils et ressources pédagogique produite dans un cadre collectif voir collaboratif offre à première vue bien des avantages et des intérêts objectifs. Lorsque l'ensemble de la production est mutualisée entre producteurs et mis à disposition des universités notamment françaises, il contribue à la rénovation de l'enseignement supérieur.

Dès la fin des années 90, nous avons relevé cette notion comme centrale dans les discours et les actions institutionnelles d'accompagnement et de promotion de l'enseignement supérieur numérique, ainsi que dans les stratégies politiques qui se sont succédées. Le PCSM était particulièrement emblématique de cette nouvelle organisation universitaire bien que cette question soit quasi systématique sur l'ensemble des projets et encore aujourd'hui, bien que dans une moindre mesure ; les leçons du passé, le contexte économique et le passage de la théorie à la pratique ayant eu des conséquences indéniables il faut le reconnaître.

Pour la production de ressources le développement d'une coopération interuniversitaire, au sein d'un établissement ou même d'un projet de moindre envergure, permet de minimiser les coûts de production. La mutualisation des compétences dans les établissements, et encore plus certainement avec des partenaires extérieurs notamment issus du secteur privé, est gage d'une répartition des risques financiers inhérents au développement des dispositifs pédagogiques médiatisés dans le cadre des contraintes économiques de minimisation des coûts de production. La généralisation des structures de type consortium, initiée en France avec les Campus Numériques puis les UNT² a rendu possible cette collaboration dans le cas de certains projets du moins au début. La mise en commun des ressources, chacun apportant sa contribution, s'est souvent éteinte avec l'arrêt des financements et les changements des acteurs-clés et – moteurs portant ces consortiums. Comme le fait remarquer Pierre Mœglin : « *nombre de consortiums ne pratiquent toutefois ni véritable mutualisation des ressources pédagogiques ni codiplômation* » (Mœglin, 2010).

Le processus de mutualisation garantit également une rationalisation de la démarche. Chaque équipe technique, ayant trouvé ou mis au point une nouvelle production, peut la mettre à disposition pour que d'autres proposent leurs compétences et ajouts, et n'aient pas à réinventer à chaque fois « *le fil à couper le beurre* ». Mais au-delà des ressources ou des outils eux-mêmes, c'est toute la réorganisation du travail des enseignants qui est concernée, et nous assisterions à une phase de mutation importante de l'ingénierie éducative. Ce

²Universités Numériques Thématiques

passage de l'enseignant « chef d'orchestre » qui faisait tout, tout seul, à une certaine professionnalisation induite par l'introduction du dispositif numérique implique une division des tâches de plus en plus importante qui redéfinit la place et les rôles de chacun. Dans certains projets nous observons une séparation : entre la conception en amont (qui revient à l'enseignant auteur-expert du contenu), la réalisation (qui revient à des techniciens ou ingénieurs pédagogiques), voire même parfois la passation des enseignements numérisés en aval (qui revient à des tuteurs souvent vacataires et qui n'ont pas produit le contenu). Mais ceci ne vaut que dans certains cas. La non-reconnaissance institutionnelle des fonctions de tutorat à distance, la non-reconnaissance du temps de préparation des cours basés sur les périodes en non présentiel (rarement ré-exploitable car contextuels) et de production des ressources numériques est certainement un frein à la mutualisation et à une généralisation de ce type de dispositif. La plupart des enseignants impliqués interrogés note l'idéal d'un modèle anglo-saxon où le « partage du savoir » serait plus naturel car validé et recommandé par l'institution. Très souvent ces acteurs-auteurs sont des innovateurs de terrain qui n'ont pas fait le choix d'un avancement de carrière lié à leur activité de recherche. La figure du « chef d'orchestre » est encore bien majoritaire.

La mutualisation des ressources est également un gage de qualité pour la généralisation de la diffusion et offre une certaine harmonisation des modes de lecture proposés aux futurs utilisateurs. Pour fonctionner, les ressources produites dans un dispositif visant la mutualisation du type « base de connaissance » doivent être indexées, normalisées, « granularisées » pour favoriser leur accessibilité, leur adaptabilité, leur viabilité, leur interopérabilité et leur réutilisation dans différentes formations. Si l'indexation devient de fait une technique nécessaire pour la mutualisation et la réappropriation des ressources éducatives pour les enseignants et les étudiants, dans les faits de la démarche de conception au renseignement des méta-champs le procédé devient souvent trop lourd voir fastidieux pour les utilisateurs finaux du système ; quand ils n'en rejettent pas purement et simplement l'idée. Les coquilles restent souvent vides de contenu. Que ce soit dans le cas de Médatic, du campus Tecfa, du PCSM nous avons pu noter que les cahiers des charges de conception, la définition de critères de validation pédagogique et

autres « carcans » normalisant sont largement étrangers à la culture universitaire et le consensus élargi à l'ensemble des membres d'un consortium producteur ou équipe-projet reste souvent un vœu pieu.

La mutualisation permet, enfin de rassembler plus rapidement une masse critique de documents. D'une part, dans le cadre d'un projet dispositif comme le PCSM dès 1997, la répartition de la production des ressources, puis leur mise en commun sont nécessaires vue l'ampleur du programme à couvrir, soit 600 heures de formation, ou plus récemment Médatices qui concerne l'ensemble des enseignements de première année de médecine de l'université de Grenoble. D'autre part, la production d'un collectif d'auteurs offre une meilleure garantie de diffusion à d'autres universités et organismes de formation, que lorsque elle est effectuée par un seul centre producteur. La mise en commun est également une possibilité de réutilisation secondaire des ressources produites. Sur le terrain, nous constatons que même quand le découpage des ressources est pensé le plus finement possible, sa scénarisation est trop prégnante pour être réutilisée telle quelle dans d'autres contextes de formation que celui pour laquelle elle a été produite. Ce que Laurent Petit notait : « *La question des conditions de la réutilisation des ressources pédagogiques est posée à l'échelle nationale et dans toutes les disciplines, dans le cadre des UNT principalement.* » (Petit, 2008). Si les logiques de conception sont orientées vers une économie de la mutualisation, la scénarisation est difficilement transférable car une réappropriation systématique des ressources est nécessaire pour les acteurs.

La posture de l'Enseignant auteur : entre céder et protéger ses droits

La posture de l'auteur, pour l'enseignant-chercheur impliqué dans le développement de dispositifs pédagogiques numérique est centrale. Toutefois, entre le cadre légal et les idéologies portées par les acteurs, la situation est loin d'être limpide.

A priori, en France, à l'université les enseignants auteurs étant fonctionnaires d'Etat, il ne peuvent se prévaloir d'une quelconque rémunération issue de droits d'auteurs pour la production de ressources pédagogiques numériques ; le cadre existant pour les

enseignements «classiques» s'applique. Quoique dans la majorité des projets étudiés ce soit le cas ; les auteurs cèdent leurs droits et/ou développent leurs ressources en sus de leur service statutaire ; pour d'autres³ les auteurs sont rémunérés de manière forfaitaire. La question de la valorisation de ce travail est complexe. A partir du moment où la question de la diffusion, voire de la commercialisation afférente se pose les modèles de coopération et de mutualisation des ressources produites, cela induit des frictions. Dans le cas du PCSM, Yolande Combès parle même de « *rupture idéologique* » pour les auteurs de la première heure quand le modèle de production « *du don contre don* » se trouve réinterrogé par la nouvelle politique de diffusion mise en place (Combès, 2008).

Un enseignant auteur de son cours en présentiel, bien que produisant des ressources reste dans le cadre de sa classe, même si certaines ressources sont mises en ligne sur un intranet, pour résumer : « *tant que ça ne sort pas de la maison, ça va* ». L'auteur garde la maîtrise de sa production et s'accorde quelques entorses à la citation systématique des références des médias qu'il réutilise. Mais dans le cadre d'une diffusion élargie, qu'elle soit éditoriale ou non et encore plus quand elle concerne un collectif d'auteurs réunis en consortium ou en université virtuelle, les demandes systématiques d'autorisation de reproduction et le stricte respect du droit moral de la propriété intellectuelle doit être encadré, contractualisé et sécurisé juridiquement. Dans un grand nombre de projets, les acteurs avancent ceci comme un frein important à la production et à la mutualisation de ressources en ligne. L'argument culturel est souvent invoqué : « *si je devais mettre mon cours en ligne, il faudrait que je fasse le tri de ce que j'ai récupéré ailleurs, et là c'est un problème car il faudrait que je le refasse complètement, je n'ai pas le temps* », contrairement aux pays anglo-saxons où la culture de la citation serait prise en compte systématiquement lors de la création des cours. Quand des contrats sont mis en place, même avec l'aide des services juridiques des institutions les auteurs parlent de « *flou artistique mémorable* » et ne sont même pas certains que les contrats d'auteurs établis soient valables.

³ Notamment le Campus Numérique Mécad, pour lequel des retours sur recette étaient initialement prévus... retours secondaires qui ne se sont jamais concrétisés.

La majorité des enseignants restent souvent spectateurs du processus

Parce que certains points de blocage ne sont toujours pas levés : la reconnaissance institutionnelle et entre pairs, la réappropriation, la logique de normalisation, les habitudes de travail, l'identité professionnelle, ou encore les stratégies individuelles, le procédé de mutualisation pose problème aux acteurs engagés dans la production de ressources numériques. Nous ne pourrions les développer ici, tant ils sont nombreux. La mutualisation, dans le cadre de la production des dispositifs pédagogiques médiatisés est largement relayée par les injonctions politiques, institutionnelles et économiques. Toutefois sur le terrain, elle semble difficile à opérationnaliser tant les stratégies des acteurs sont divergentes. Dans un monde idéal de la mise en commun, comme celui de « la société de la connaissance », où chacun œuvrerait au partage du savoir à et sa diffusion, l'ensemble de ces questionnements liés au statut d'auteur n'aurait pas lieu d'être. Or dans la réalité les freins cités sont légion. Faut-il ouvrir ou fermer les ressources ? Quelle position adopter entre accessibilité gratuite et rentabilité (financière ou intellectuelle), Les potentialités de pillage et la garantie de paternité, L'esprit collectif et les stratégies individualistes ? Autant de questionnements récurrents sont relevés et ce sont les mêmes depuis 15 ans. Le partage n'est pas quelque chose de facile à appréhender, surtout quand on est l'auteur de supports de cours. Comme le faisait remarquer un informaticien engagé dans le logiciel libre : « certains enseignants ont un peu l'impression de scier la branche sur laquelle ils sont assis. ».

La mutualisation instituée comme principe pédagogique pour les étudiants

La mutualisation comme méthode ou principe pédagogique est ici analysée. Il s'agira principalement de faire état des médiations pédagogiques qui visent cette mise en commun des savoirs.

Nous allons interroger d'une part les représentations des étudiants matérialisés dans les dispositifs, tels que conçues et proposées par les enseignants. Puis nous questionnerons les intentionnalités des enseignants-producteurs dans les processus de médiation et de production de ressources à travers les scénarii pédagogiques proposés. Car de la posture

invoquée, au rôle que l'étudiant doit adopter, à la place qu'il occupe et aux pratiques qu'il met effectivement en place il y a souvent décalage.

Nous proposons ici une analyse des médiations pédagogiques prévues et effectives dans les dispositifs basée sur la notion de communauté de pratiques. Quand cette forme de mutualisation est mise en place, qu'en font les étudiants ? Dans quelle posture se placent-ils entre celle de « consommateur » et celle de « co-producteur » ?

La posture de l'Etudiant acteur... dans une stratégie utilitariste et opportuniste

Parlant des TICE, les discours institutionnel présentent souvent des modèles d'organisation dans lesquels l'utilisateur est pensé comme acteur de sa propre formation. Dans le cadre de dispositifs pédagogique proposant une mutualisation des savoirs produits, l'étudiant est placé « au centre du processus », il est poussé à apprendre en action (rechercher, dialoguer, archiver). Souvent basée sur une approche socioconstructiviste, la mutualisation, dans le cadre d'un enseignement en alternance (présentiel et à distance) ou totalement à distance, s'observe principalement à deux niveaux : la mise en place d'activités collectives, coopératives voire collaboratives qui utilisent des forums, des tchats, des blogs et/ou des wikis; et la construction collective des savoirs dans la structure même des dispositifs pédagogiques médiatisés (publication de ressources et constitution d'annales d'exercices et de bases de connaissances) qui vise une démarche de coopération et d'enrichissement. Or cette démarche active, dans les faits, quand elle fonctionne concerne peu⁴ d'étudiants. La majorité des enseignants mettant en place des forums notent qu'en général ils sont désertés. Bien souvent, les étudiants recherchent un contact individuel avec leur tuteur ou référent. La simple mise à disposition d'un dispositif technique intégré ne suffit pas à modifier les habitudes et représentations antérieures. Leurs utilisations de l'environnement d'apprentissage sont également caractérisées par une stratégie utilitaire : la perception des étudiants de ce que l'on attend d'eux dans leur rôle d'étudiant en ligne

⁴ Par exemple, 5% d'une promotion participe activement dans un enseignement du Campus Numérique Canufle.

influence aussi la non-utilisation et la non production de contenus. (Orten-Johnson, 2009). D'une façon unanime les plateformes sont utilisées dans un usage très conformiste et limité aux prescriptions des enseignants et/ou de la plateforme elle-même, elle est perçue comme un lieu de stockage, un lieu de lecture mais pas un lieu d'action (Gresec 2010). Nous avons pu noter des pratiques différentes selon le niveau de diplôme, le public visé (formation continue/formation initiale), leurs temps (disponibilités et organisation) du travail en ligne (horaires fixes ou plus spontanés) ces facteurs doivent être bien entendu être pris en compte, car ils induisent des différences notables.

Posture de l'Etudiant auteur... sous la contrainte ou hors des contraintes

Comme nous venons de la noter, la mutualisation n'est pas une pratique plus répandue chez les étudiants qu'elle ne l'est chez les enseignants. Les étudiants adoptent une posture d'auteur et participent aux forums, utilisent les tchats, publient leurs travaux, consultent les annales quand ceci est obligatoire et intégré dans leur évaluation. Mais bien souvent et c'est ce qui est intéressant de souligner, ces échanges, cette « communauté de pratique » s'exercent en dehors des fonctionnalités des plateformes mises à leur disposition. Nous avons pu relever dans bon nombre de projets, que les étudiants ont largement utilisé d'autres outils que ceux prévus par l'enseignant pour communiquer entre eux. Les raisons invoqués sont diverses : choisir un autre logiciel de tchat, pour être certain de ne pas être surveillé et de conserver un espace d'échange loin du regard académique ; création de groupe Facebook ou d'un google.doc parce que c'est plus simple et plus dans leurs habitudes et pratiques sociales personnelles. Parfois aussi, c'est l'enseignant lui-même qui prescrit l'utilisation d'outils externes au dispositif.

La posture de l'Etudiant spectateur... des processus

Si les étudiants consultent les forums, ils se comportent souvent plus en : « *passagers clandestins d'avantage qu'en contributeurs actifs* » comme le soulignait Pierre Mœglin (Mœglin, 2010). Le même phénomène peut être noté concernant la construction d'annales

et la publication de travaux. Plusieurs raisons là encore peuvent être évoquées. D'une part, la peur de s'exposer aux autres, notamment sur ses faiblesses et ses doutes. Ils préfèrent souvent chercher les réponses tout seul ou ailleurs. En revanche, ils profitent largement des réponses aux questions posées par leurs collègues. Quand il s'agit de publier leurs travaux certains expriment le sentiment de ne pas se sentir à la hauteur des contributions des autres étudiants.

Bien que la logique de mutualisation soit contradictoire avec tout esprit de compétition entre les protagonistes certaines représentations subsistent et la rétention d'information plus que le partage peut être observée : « *je ne vais pas donner des billes aux copains* ».

Sans pour autant prendre un rôle de simple spectateur, certains bricolages ou détournements du dispositif sont opérés et ont pu être observés, le principe de mutualisation permet aux étudiants moins actifs de se positionner par rapport aux autres et de préciser ce qui est attendu d'eux, notamment quand les commentaires laissés par les enseignants sur les travaux des années précédentes sont disponibles. Ceci leur permet de vérifier qu'ils ne sont pas hors-sujet, de se rassurer. C'est un point de repère vital pour certains, en particulier quand ils ne viennent pas en cours, ou qu'ils ne préparent pas de celui-ci, dans le cadre de formations en partie à distance. Cette tendance marque une utilisation plus passive du dispositif mais elle est bien présente. Un dernier exemple pourrait être présenté, il concerne le dispositif Médatic. Quand l'étudiant se connecte à la plateforme, il peut consulter son classement dans la promotion, grâce aux notes obtenues aux QCM de préparation de concours de première année de médecine. Des étudiants interrogés ont utilisés les identifiants d'accès d'autres collègues pour comparer leurs résultats, les codes personnels étant assez simples à obtenir puisque tous basés sur le même principe. Alors que bien entendu ce n'était pas l'objectif pédagogique initial.

Conclusion

Nous avons souhaité croiser à la fois l'intentionnalité, les processus communicationnels observés et les notions d'acteur, de spectateur et d'auteur qui en résultent pour les enseignants et les étudiants. Si la logique de mutualisation, comme d'autres injonctions du type « apprenant au centre du dispositif » ou « intelligence collective » prête à discussions, il n'en demeure pas moins qu'elle est éclairante du processus de structuration de l'offre et de constantes ou de changements sociaux et communicationnels identifiables dans les dispositifs TICE.

Le modèle de la communauté de pratiques repose sur des pratiques de mutualisation. Quand nous avons pu observer que le principe de la mutualisation, même s'il est idéalement nécessaire pour une production cohérente et rationnelle, ne se concrétise pas pour les enseignants producteurs de contenus ou de dispositifs en ligne nous n'observons pas plus sa présence chez les étudiants (Miguet, 2007).

Cet axe de notre problématique, propose une lecture des usages identifiés par la notion de communauté de pratiques telle que relevée par Abdel Benchenna et Vincent Brûlois (Gresec, 2010, pp 90-91). Cette notion s'est souvent retrouvée présentée par les interlocuteurs institutionnels comme un des éléments structurants d'une organisation dans laquelle l'utilisateur est pensé et présenté comme acteur de sa propre formation. Les promoteurs de cette notion y associent une forme de légitimation d'un mode organisationnel fondé sur la prédominance du self-service dans l'acte de formation médiatisée. Cette légitimation se matérialiserait par la tentation récurrente et autodidactique dans le secteur éducatif où le sujet de la formation, promu apprenant-roi, deviendrait seul maître de ses choix et juge unique de ses résultats (Mœglin, 1998, p. 115). Or avec ces deux chercheurs, sur le terrain, nous n'avons rien observé allant dans ce sens. Si communauté de pratiques il y a, elle ne passe en tout cas pas par les dispositifs et outils de médiation mis à leur disposition.

Deux perspectives de recherche s'offrent principalement à nous dans la continuité des questionnements et de la méthodologie invoquée ici. L'une porte sur les expérimentations

d'usage des tablettes numériques tactiles à l'université, l'autre sur l'étude du phénomène des MOOC⁵, tous deux au cœur de discours contemporains parfois prophétiques si ce n'est récurrents et qui interrogent de fait le procédé de mutualisation des outils et des ressources pédagogiques. Les tablettes s'inscrivent dans la continuité de l'évolution ergonomique de l'informatique. Passant d'un poste fixe et encombrant à un objet proche du « livre » ou de « l'ardoise ». Objet tactile, mobile et personnalisable elles sont présentées comme le terrain d'expérimentation du moment. Pierre Mœglin⁶ revient sur cette épineuse question de la rencontre entre innovation techno-pédagogique et formation des usages. Selon lui, reprenant une proposition de la théorie de l'acteur-réseau, plus l'innovation technique est « ouverte » dans ses fonctionnalités et ses contenus au départ, plus elle aurait de chances d'être adoptée : « En s'y ralliant, ils (les acteurs du domaine éducatif, notamment les enseignants) fourniraient des contenus, donneraient leur caution et leur expérience, apporteraient leurs financements et, plus important que tout, offriraient de premiers champs d'expérimentation et de démonstration. Ce projet n'aurait-il pas alors plus de poids auprès des milieux éducatifs et plus de chances de passer dans les usages éducatifs que tout autre, bouclé à l'avance, serait-il porté par Apple, Google, Samsung ou Amazon ? » (Mœglin, 2012, p. 7). La question de la mutualisation des ressources produites est ici centrale. A un autre niveau, le phénomène des MOOC peut être un prolongement logique de cette recherche. S'ils débutent dès 2002 avec le MIT Open Course Ware, depuis 2012, les MOOC⁷ seraient la nouvelle tendance lourde du web pédagogique. Basés sur des contenus sous licence Creative Commons et faisant ainsi écho aux remarques présentées plus haut dans cet article comme un des points de blocage pour la production de ressources. Il serait intéressant d'interroger les acteurs sur une éventuelle évolution des représentations. Du côté des étudiants, le concept clé de l'approche des MOOC étant basé sur la mutualisation des

⁵ Massive Open Online Courses (Cours en ligne ouverts et massifs).

⁶ Conférence inaugurale du colloque Ecritech'3 du 5 avril 2012, CRDP de l'Académie de Nice.

⁷ Pour prolonger ces réflexions, nous renvoyons le lecteur aux blogs respectifs de Jean-Michel Salaün <http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2013/05/28/MOOCs-et-ruptures-documentaires> et Olivier Ertzcheid : http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2013/05/de-qui-se-moocs-ton.html

compétences et l'entraide entre pairs, cette fameuse communauté de pratiques voit-elle le jour ? Le suivi des expériences en cours serait indéniablement riche d'enseignements.

Bibliographie

De CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, “ Folio essais “, 1990, 349 p.

COMBES, Yolande, “ Produire et diffuser : l'éditorialisation en question “, in Jacquinet-Delaunay G. et Fichez E. (sous la dir. de), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, 2008, pp. 113-141

GRESEC, Pratiques communicationnelles et dispositifs techniques dans le cadre de formations universitaires, Rapport de recherche, ERT-int GRESEC : CARM@-E, juillet 2010, GRESEC, 141 p.

MIEGE, Bernard, *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*, Grenoble, PUG, « La communication en plus », 2000, 120 p.

MIGUET, Mathilde, La structuration de l'offre de dispositifs pédagogiques médiatisés à l'Université, des procédés d'écriture en voie d'institutionnalisation, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, 2007, 411 p.

MOEGLIN, Pierre, *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP, 1998, 270 p.

MOEGLIN, Pierre, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, Collection “ Que sais-je ? “, 2010, 124 p.

MOEGLIN, Pierre, “Ardoises numériques, changement de paradigme ?”, colloque Ecritech'3, sept. 2012, url : <http://www.ecriture-technologie.com/?p=2781>

ORTON-JOHNSON, Kate, “I've stuck to the path I'm afraid': exploring student non-use of blended learning”. *British Journal of Educational Technology* Vol. 40 n° 5, 2009, pp. 837–847.

PETIT, Laurent, “Les enjeux de la conception d'un programme pédagogique numérique, à travers le cas de l'Université en ligne“, *actes du colloque Jocair2008, Journées Communication et apprentissage instrumentés en Réseau*, sous la direction de Mohamed Sidir, Georges-Louis Baron, Eric Bruillard, Hermès Lavoisier, 2008, pp. 379-406.

Des élèves acteurs : La valise pédagogique ADN

*Marie - Pierre Chevron, Docteure en biologie
Maître d'Enseignement et de Recherche en didactique des sciences
Université de Fribourg*

Introduction

Comme le soulignait John Sulston¹, prix Nobel de médecine en 2002, dans un article questionnant la brevetabilité des génomes, «... Au cours du XXe siècle, un fossé s'est créé entre les sciences et les lettres. On ne considère généralement plus les sciences comme faisant partie du domaine culturel ». Pourtant, dans un monde où les sciences occupent une place prépondérante, tant dans les médias que dans la vie quotidienne, et pour éviter que « l'opinion d'une minorité se transforme (...) en « opinion publique²», il est important de préparer les élèves et les citoyens à une lecture et une compréhension critique des enjeux de la recherche en biologie. La part de l'actualité consacrée à des sujets tels que le séquençage du génome humain, le déterminisme génétique, les organismes génétiquement modifiés, la transmission des caractères héréditaires, les prédispositions génétiques, l'influence de l'environnement sur l'expression d'un patrimoine génétique, etc., témoigne de l'intérêt pour ces questions de biologie chez un large public. On demande également aux citoyens de débattre et de faire des choix sur ces différentes questions, or ces choix sont difficiles, car les questions posées mettent en jeu des situations complexes. Pour participer à la vie de notre société sur ces questions, pour se prononcer et agir face à ces situations nouvelles, il

¹ Sulston, J. Le génome humain sauvé de la spéculation. Histoire d'une aventure scientifique et politique. *Le Monde diplomatique*, décembre 2002.

² Bourdieu, P. La fabrique des débats publics. *Le Monde diplomatique*, janvier 2012. Extrait de *Sur l'Etat. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Raisons d'agir - Seuil, Paris, 2012.

faut pouvoir les comprendre, et pour cela, disposer d'un vocabulaire nouveau et d'un répertoire de connaissances spécifiques. Sans cela, trop d'individus se trouveront dépossédés d'un certain nombre de choix, tant au niveau personnel que socio- économique, et qui plus est, sans même connaître l'étendue de l'absence de leur savoir scientifique.

Face à la masse et l'évolution constante des informations liées à l'hérédité et à l'expression des caractères d'un individu, l'ouvrage de Marylin Coquidé³ questionne, actualise et éclaire les résultats de recherche en génétique, ainsi que les enjeux sociaux, économiques et éthiques qui en découlent. Il réunit des articles de recherche faisant état des conceptions des apprenants sur la notion d'informations génétiques^{4,5}. D'autres études montrent également que les élèves ont des connaissances sur ces différents sujets, mais que ces connaissances sont le plus souvent erronées, et ne font pas véritablement sens^{6,7}. De telles représentations concernant les biotechnologies ont également été étudiées du côté des enseignants⁸. Lorsque l'on se penche sur les programmes de biologie dans l'enseignement secondaire et sur les pratiques scolaires, on constate que les notions touchant à l'ADN – telles que l'hérédité, la transmission des caractères récessifs et dominants, la mitose, la méiose, le brassage génétique, les lois de Mendel, les maladies génétiques ou encore les protéines – sont le plus souvent abordées en détail. Pourquoi alors nos observations (étude en cours) auprès des élèves de l'école secondaire obligatoire et post-obligatoire- sur la construction et la mise en mémoire du concept d'ADN nous indiquent-elles que les savoirs

³ Coquidé, M., Fuchs-Gallezot, M., Tirard, S. *La génomique*. Editions Vuibert, Paris. Collection Vie-Santé-Evolution. Mai 2011.

⁴ Lhoste, Y., Roland, a. "La transmission de l'information génétique en classe de troisième. Quels apprentissages? Quels obstacles?", in *La génomique*, 91-110. Editions Vuibert, Paris. Collection Vie-Santé-Evolution, 2011.

⁵ Fuchs-gallezot, M., Dargent, G., Dargent, O., Dell'Angelo-Sauvage, M., Desbeaux-Salviat, B. "ADN, gene, proteine... quelles relations pour les élèves?", in *La génomique*, 111-120. Editions Vuibert, Paris. Collection Vie-Santé-Evolution, 2011.

⁶ Lewis J., Wood-Robinson, C. « Genes, chromosomes, cell division and inheritance – do students see any relationship ? ». *International Journal of Science Education* 22 (2000) : 177- 195.

⁷ Lewis J. « Traits, gene, particles and informations : revisiting student's understandings of genetics ». *International Journal of Science Education* 26 (2004) : 195-206.

⁸ Pons, S. « Représentations des enseignants sur les biotechnologies. Exemple de la transgénèse et de ses applications », in *La génomique*, 193-196. Editions Vuibert, Paris. Collection Vie- Santé-Evolution, 2011.

scientifiques acquis dans ces domaines sont parcellaires et peu intégrés⁹ ? Quelles propositions peut-on faire pour intégrer ces différents concepts et donner du sens aux apprentissages ? Une réflexion a été menée sur l'intégration, dans les programmes de biologie en France, de questions scientifiques socialement vives à enseigner à l'école^{10 11}. Dans le cadre de la génétique et des biotechnologies, Laurence Simmoneaux affirme que «développer la participation aux débats et l'argumentation des élèves a été, et est toujours, un objectif privilégié, qui a justifié de nombreuses recherches en didactique sur le génie génétique»¹². Transmission des caractères héréditaires, prédispositions génétiques, maladies génétiques, thérapie cellulaire et thérapie génique, OGM, identification des personnes ; dans toutes ces questions, l'ADN est un élément essentiel. La recherche que nous menons actuellement a pour objectif de préciser, à l'attention des écoles du secondaire obligatoire et post-obligatoire, les savoirs scientifiques nécessaires pour appréhender ce que l'on sait aujourd'hui de l'hérédité et comprendre les applications qui dépendent de la connaissance et de l'utilisation de ce support d'informations génétiques qu'est l'ADN. Ce faisant, elle a également pour objectif d'élaborer de nouvelles approches didactiques pour l'enseignement parfois délicat et complexe du concept d'ADN en fonction du public auquel on s'adresse. Le présent article traitera plus particulièrement de ce dernier point.

La valise pédagogique ADN : conception et mise en œuvre

Cet outil didactique est le fruit d'une collaboration entre l'Université et le Musée d'Histoire Naturelle de Fribourg. Il a été imaginé et construit pour remplir différents objectifs : celui d'actualiser l'enseignement des concepts liés à la notion scientifique d'ADN ; celui de permettre aux enseignants et à leurs élèves d'expérimenter et de réaliser en classe des expériences utilisant du matériel que l'on retrouve dans un laboratoire de

⁹ Etude en cours sur 240 élèves de 12 à 18 ans.

¹⁰ Legardez, A. Simmoneaux, L. L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Ed ESF, 2006.

¹¹ Chevron, M.P. « Utiliser l'actualité pour enseigner les sciences ». *Actes JIES 2007*.

¹² Simmoneaux, L. « Génétique, biotechnologies : des questions socialement vives à enseigner », in *La génomique*, 197-221. Editions Vuibert, Paris. Collection Vie-Santé-Evolution. 2011. Citation p 204.

biologie moléculaire ; et celui d'apporter des notions scientifiques permettant de débattre sur des questions de société concernant l'hérédité et les biotechnologies.

Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur la proposition d'expériences permettant d'aborder la question de l'utilisation des informations génétiques d'un individu à des fins d'identification et de recherche de mutations. Dans un second temps, de nouvelles expériences ont été proposées, qui permettent d'ouvrir le débat sur des questions plus complexes (parenté entre organismes vivants, influence de l'environnement sur l'expression d'un bagage génétique).

Méthodologie utilisée pour la conception et la mise en œuvre de la valise

La conception et la mise en œuvre de cet outil ont été réalisés dans le cadre d'un laboratoire de recherche en didactique de la biologie auquel participent des étudiants en formation pour l'obtention de leur Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement à l'école post-obligatoire, sous la direction d'un Maître d'Enseignement et de recherche en didactique des sciences, docteur en biologie, et spécialisé en génétique. Tous les étudiants engagés dans ce projet sont titulaires d'un Master ou d'un Doctorat en biologie.

Le mandat à l'origine du projet était celui de concevoir un outil permettant de réaliser en classe des expériences de biologie moléculaire de pointe, dans les conditions suivantes :

- Le matériel doit pouvoir être facilement déplacé par une seule personne.
- La réalisation des expériences ne nécessite aucune infrastructure spécifique autre que celle d'une salle de classe.
- Les expériences peuvent être réalisées sans l'aide d'un intervenant extérieur autre que l'enseignant dans sa classe.
- Les expériences peuvent être réalisées par un nombre important d'élèves à un coût très restreint.
- Les expériences doivent être réalisables en classe dans des temps scolaires raisonnables.

- Les expériences permettent d'aborder en classe des questions touchant à des sujets d'intérêts pour les élèves, ou à des questions que les élèves se posent.
- Les expériences proposées doivent permettre d'établir un lien avec les notions scientifiques enseignées dans le cadre du plan d'étude cadre (support d'informations génétiques, expression des caractères héréditaires d'un individu, structure et fonction de la molécule d'ADN, biotechnologies, démarche expérimentale, outils et techniques de biologie moléculaire, phylogénie, liens de parenté, régulation de l'expression d'un caractère génétique, évolution). Elles doivent permettre de rapprocher les concepts de génétique classique habituellement enseignés dans les écoles des découvertes récentes et nouvellement acquises dans ce domaine.

Contenu pédagogique de la valise « ADN »

Pour répondre à ces différentes exigences, nous avons développé dans une première étape deux protocoles expérimentaux. Ceux-ci permettent de plonger les participants dans le monde des experts et des scientifiques en leur offrant la possibilité de réaliser des expériences de biologie moléculaire utilisant des techniques scientifiques pointues et actuelles. Les protocoles proposés permettent d'aborder les concepts d'empreintes génétiques dans le cadre de l'identification de personnes (« L'ADN dans les enquêtes criminelles ») et dans la recherche de mutations dans des pathologies héréditaires (« ADN et diagnostic médical »). Les expériences n'ont rien de spectaculaire et sont réalisées en temps réel. Les activités proposées aux enseignants et aux élèves ont été conçues pour permettre de construire des savoirs multiples, tant au niveau des contenus disciplinaires (notions scientifiques à connaître) que des savoir-faire (manipulations précises et rigoureuses), ou des attitudes sociales (débat en classe sur les avantages et les inconvénients de telles approches).

Les protocoles ainsi que les fiches d'accompagnement adressées aux enseignants sont déposées en libre accès sur le site du Musée d'histoire naturelle de Fribourg^{13 14}. Le matériel nécessaire pour réaliser les expériences est disposé dans une valise sur roulette. Il est stocké au Musée et est facilement accessible aux enseignants. La réservation de cette valise est gratuite pour l'ensemble des enseignants du canton de Fribourg, et se fait sur simple appel téléphonique. Les protocoles ont récemment fait l'objet d'une traduction en langue allemande.

Utilisation de la valise « ADN »

Pour présenter cet outil en amont de sa mise à disposition libre, un cours de formation continue a été organisé en mai 2010 pour les enseignants de l'école secondaire post obligatoire du canton de Fribourg, en collaboration avec le Musée d'Histoire naturelle. La formation proposée avait pour objectif d'actualiser les connaissances des enseignants sur la technique du polymorphisme de longueur des fragments de restriction et sur son application au diagnostic génétique et à l'identification des personnes. Dans le cadre de cette formation courte, les enseignants ont principalement été invités à se familiariser à l'utilisation du matériel, ainsi qu'à l'usage didactique qu'ils pouvaient avoir de cet outil dans leur classe. Nous avons également discuté l'importance de laisser une large place aux questionnements des élèves lors des manipulations pour qu'ils puissent devenir véritablement acteurs de la reconstruction en mémoire des connaissances scientifiques abordées. Le questionnement des élèves, et leur investissement dans l'activité pratique pour y répondre sont des caractéristiques essentielles dans la mise en œuvre de cette proposition pédagogique. Elle sera développée ultérieurement dans l'article.

Cet outil a été mis à disposition des gymnases et des écoles en septembre 2010. Entre cette date de mise en circulation et juin 2013, la valise a été réservée sur une durée de 63

¹³ Cardinaux, L., Pairraud, A., Chevron, M.P. "L'ADN dans les enquêtes criminelles – Atelier Pratique". http://www.fr.ch/mhn/fr/pub/ecoles/materiel_pedagogique.htm

¹⁴ Cardinaux, L., Pairraud, A., Chevron, M.P. "L'ADN dans les enquêtes médicales – Atelier Pratique". http://www.fr.ch/mhn/fr/pub/ecoles/materiel_pedagogique.htm

semaines sur temps scolaire (septembre-juillet), dans 10 établissements différents. Nous avons estimé qu'environ 900 élèves ont travaillé à partir de ces protocoles. Une étude est prévue en 2014 pour évaluer précisément la manière dont la valise est utilisée réellement, ainsi que l'impact que son utilisation peut avoir sur l'apprentissage des utilisateurs.

La valise pédagogique ADN : des élèves acteurs.

Peut-on prédire l'avenir médical d'un individu sur la base du séquençage de son génome ? L'environnement joue-t-il un rôle dans l'expression des gènes ? Y a-t-il de l'ADN dans les végétaux ? Comment fait-on pour disculper un suspect sur la base d'une analyse génétique réalisée sur un cil ? Comment fait-on un test de paternité ? Comment détermine-t-on que je suis porteur d'une mutation génétique ? Est-ce que j'ai dans mes cellules le même ADN que celui de mes parents ? Pourquoi alors suis-je tellement différent(e) de ma sœur ? Les processus de vieillissement, le stress, sont-ils programmés ? *Les experts, Bienvenue à GATTACA, Grey's anatomy* ; les enfants, les élèves, et même les adultes, tous sont extrêmement curieux sur ces questions. Or si la curiosité est un vilain défaut lorsqu'elle conduit à prendre des risques démesurés pour la satisfaire, ou bien encore lorsque qu'elle conduit à explorer les territoires privés d'autrui, elle est avant tout un puissant moteur de l'apprentissage. Dans une publication récente, *The wick in the candle of learning*, les auteurs disent de la curiosité qu'elle est « un état cognitif et un sentiment complexe qui accompagne le désir d'apprendre ce qui est inconnu ». Se basant sur une théorie décrite par Loewenstein¹⁵, Min Jaong Kang et ses collègues démontrent que si des sujets disposent de connaissances sur un sujet donné, mais qu'ils n'ont pas les réponses aux questions qu'ils se posent, ils dépenseront davantage de ressources à chercher ces réponses ; et lorsque les réponses apportées seront correctes, leur mémorisation sera

¹⁵ Loewenstein, Georges. The psychology of curiosity : a review and reinterpretation. *Psychological Bulletin* vol 116, no.1 (1994).

meilleure¹⁶. Cette théorie sous-tend également notre réflexion pour l'approche proposée : décrire un contexte, poser le décor, plonger les élèves au cœur d'une énigme, puis soulever une ou des questions, et tenter d'y répondre. Il s'agit donc de mettre en place une situation laissant beaucoup de place à l'expérimentation des élèves, ainsi qu'au rôle de l'enseignant dans la construction des savoirs. Les situations présentées ont donc été conçues de façon à répondre à un intérêt et à des questions que les élèves se posent, elles peuvent être déstabilisantes et doivent être à l'origine d'un conflit cognitif, sans induire de blocage, en particulier parce qu'elles peuvent toucher parfois à des sujets sensibles ou douloureux, comme une maladie génétique dans une famille. Elles doivent être à l'origine d'un élan et d'un désir d'apprendre ce qui est inconnu.

La valise pédagogique ADN contient des données initiales qui précisent le contexte de la situation proposée et qui sont utiles pour résoudre le problème : « *Dans une famille ou sur plusieurs générations, des enfants ont été atteints de Myopathie de Duchenne, une jeune femme enceinte veut réaliser un diagnostic prénatal (...)* ». Ou bien encore : « *des échantillons d'ADN ont été prélevés sur une scène de crime. On dispose d'échantillons d'ADN de différents suspects (...)* ». Il y a un but à atteindre qui donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances : « *Qui est porteur du gène muté ?* » « *A quel individu correspond l'échantillon d'ADN récupéré sur la scène de crime ?* ». Il y a des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et la nécessité d'en acquérir de nouvelles. La démarche et la solution ne sont pas évidentes et les élèves doivent faire une recherche cognitive active pour imaginer comment procéder. Seuls un contexte, des protocoles et le matériel biologique nécessaire sont donnés aux utilisateurs de la valise. Les documents sont accessibles en ligne, et l'enseignant les utilise comme il le souhaite.

L'enseignant est auteur et metteur en scène, les élèves sont acteurs, la salle de classe devient laboratoire, théâtre où se dérouleront les expériences et les apprentissages qui leurs

¹⁶ Kang, Min Jeong, Hsu, Ming, Krajbich, Ian M., Loewenstein, George F., McClure, Samuel M., Wang, Joseph Tao-yi and Camerer, Colin F. « The Wick in the Candle of Learning: Epistemic Curiosity Activates Reward Circuitry and Enhances Memory ». *Psychological Science*. November 27, 2008

sont associées. Un décor est planté, dans lequel vont alterner tout à tour des moments de questionnement et de recherche, des moments d'écoute et des moments d'expériences. Lorsque la valise pédagogique est réservée sur plusieurs semaines consécutives -ce qui est le plus souvent le cas- les enseignants en biologie imaginent un scénario qu'ils mettent en place dans leur établissement, souvent en collaboration avec des enseignants d'autres disciplines (étude en cours). L'atelier le plus fréquemment choisi est celui consistant à utiliser l'ADN dans l'identification des personnes. Les enseignants organisent alors une « scène de crime » (un vol par exemple) ayant pu se dérouler dans l'école et impliquant des professeurs de l'établissement. Les élèves vont jouer les « experts », ils vont mener l'enquête, un peu comme dans ces séries télévisées qu'ils connaissent tellement bien. S'il s'agit d'aborder la question de l'identification de mutations pouvant conduire à une pathologie génétique héréditaire, ils peuvent alors mettre en scène un couple ayant un enfant malade, souhaitant avoir un second enfant et s'inquiétant de savoir s'il pourrait être touché ou non par la même maladie. Le laboratoire et la salle de classe sont dès lors cabinet médical ou hôpital. Les élèves peuvent prendre les rôles de « parents » inquiets, de médecin, de généticien, d'expérimentateur. L'atelier proposé permet de réaliser le diagnostic de maladies n'impliquant qu'un seul gène. Faisant suite au séquençage du génome humain et des résultats de recherche récents, cet atelier permet d'ouvrir la discussion sur des situations réelles souvent plus complexes : qu'en est-il des maladies génétiques impliquant plusieurs gènes ? Quel est le rôle de l'environnement dans la régulation de l'expression des gènes et le développement de certaines pathologies ? L'enseignant peut alors proposer aux élèves de mettre en place une équipe de *Conseil Génétique*, invitant les élèves à rechercher des informations, à se positionner sur la fiabilité et l'interprétation du diagnostic génétique, sur son rendu, sur le diagnostic génétique préimplantatoire, sur ses conséquences éthiques, etc.

Dans tous les cas, les élèves se prennent au jeu : ils ont les costumes (des blouses et des lunettes de scientifiques), ils ont l'espace (le laboratoire ou la salle de classe), et ils ont à disposition du matériel de biologie moléculaire de pointe : des micropipettes, des microtubes, de l'ADN, des enzymes de restriction, des agents de détection fluorescent... Le matériel utilisé est celui que l'on peut trouver dans un laboratoire de biologie actuel, la

rigueur est importante, les expériences ne sont pas spectaculaires. Ce sont la mise en œuvre des expériences, l'interprétation des résultats et les connaissances acquises qui sont spectaculaires et qui permettent de toujours enrichir le questionnement, sans jamais le fermer... un peu comme la recherche se doit de progresser. Dans cette approche, l'élève est tour à tour acteur de la construction de ses savoirs, et spectateur devant les résultats expérimentaux qui se dévoilent à ses yeux. En tentant de répondre à des questions précises qu'il se pose, et en mettant en œuvre un protocole pour y répondre, il développe un savoir faire, il apprend les gestes des chercheurs, il confronte ses résultats à ceux de ses pairs, il discute avec son enseignant – référent scientifique metteur en scène du travail de ses élèves. Chemin faisant, les élèves soulèvent de nouvelles interrogations, plus précises, affinant toujours plus leur questionnement, et construisant ainsi de nouveaux savoirs. Lorsque le processus est bien mené, les élèves sont satisfaits en partie des réponses qu'ils ont pu obtenir, mais les réponses apportées ne signent pas la fin de leur questionnement. Elles l'enrichissent.

En effet, rarement depuis son introduction en 1909 par Johannsen, le terme de gène¹⁷ aura suscité de si nombreux débats, tant chez les scientifiques que dans le public¹⁸. On avait d'abord pensé avec sa découverte, puis le séquençage des génomes, que l'on tenait enfin en main la clef de la compréhension du monde vivant. Or les très nombreux résultats de recherche accumulés au cours des vingt dernières années ont obligé à réviser la première interprétation réductionniste qui consistait à établir une simple relation linéaire de causalité entre un gène et un caractère. Il ne suffit pas d'une seule clef pour comprendre et rendre compte de la complexité du vivant. Les gènes, portions continues ou discontinues d'ADN, sont exprimés en fonction du temps, de l'espace et de l'environnement dans lequel se trouve l'organisme vivant^{19 20}. « *Life is complicated*²¹ », et tenter de l'expliquer de manière

¹⁷ Johannsen, W. 1909. Elemente der exacten Erblchkeitslehre, Iéna, Gustav Fischer.

¹⁸ Fox Keller, E. *The Century of the gene*. 2000. Harvard University Press.

¹⁹ Alberts B, Johnson A, Lewis J, et al. « The Molecular Genetic Mechanisms That Create Specialized Cell Types ». In *Molecular Biology of the Cell*. 4th edition. Edited by New York, Garland Science 2002.

²⁰ Noordermeer, D., Leleu, M., Splinter, E., Rougemont, J. De Laat, W., Duboule, D. « The Dynamic Architecture of Hox Gene Clusters ». *Science* 334 (2011) : 222-225.

²¹ Check Hayden, E: "Life is complicated". *Nature* 464 (2010): 464-667.

simple est extrêmement difficile. On peut cependant avancer des modèles explicatifs pertinents. Dans ce cadre particulier, nous proposons qu'une compréhension fine de la structure et de l'organisation de l'ADN, ainsi que des mécanismes complexes de sa lecture et de son déchiffrement en molécules actrices du fonctionnement cellulaire et de la manifestation macroscopique d'un caractère, permet de lier entre eux de nombreux domaines en biologie. Cette connaissance de l'ADN comme support d'informations héréditaires universel dans le monde du vivant permet en effet de lier reproduction et transmission des caractères, liens de parenté et évolution, biologie moléculaire et biologie cellulaire, fonctionnement normal et pathologies, biotechnologies et développement de nouvelles approches thérapeutiques. Des sujets qui intéressent les élèves, autant que le grand public. Dans l'objectif d'illustrer la place qu'occupe l'ADN au sein de la complexité du vivant, et dans le but d'en accompagner l'apprentissage, nous avons donc développé de nouveaux ateliers pour lesquels nous souhaitons ouvrir l'accès au public.

La valise pédagogique ADN : développement et perspectives pour le public

L'épigénétique est un vaste domaine qui étudie l'ensemble des facteurs pouvant influencer sur l'expression d'un caractère génétique codé dans l'ADN. Cette régulation « au delà » des gènes dépend de très nombreux facteurs environnementaux et varie également au cours du temps, depuis l'étape de la fécondation et jusqu'à la mort de l'organisme vivant. Le repliement dans l'espace des molécules d'ADN est un élément essentiel de cette régulation, rendant tour à tour accessibles ou non différentes régions de la molécule d'ADN, et autorisant ainsi leur lecture et l'expression des protéines qui en dépendent. Dans ce domaine, de nouvelles découvertes sont faites chaque jour et permettent de préciser le débat concernant la détermination des caractères. Dans un monde où tout est médiatisé, et à l'heure où les gens sont sans cesse interpellés sur des questions touchant à leurs origines, à l'hérédité et à l'importance qu'elle prend dans la gestion médicale de nos corps, nous pensons qu'un dialogue de proximité entre les chercheurs d'une ville et ses habitants pourrait faciliter un débat scientifique pertinent sur les questions liées aux connaissances et

aux technologies du vivant. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de rendre accessibles aux écoles et au public, des recherches effectuées dans leur ville. Une équipe de recherche en biologie de l'Université de Fribourg travaille dans ce domaine de l'épigénétique. La protéine qu'ils étudient est impliquée dans le remodelage de la chromatine, c'est à dire dans la forme que peut prendre l'ADN dans l'espace. Elle joue ainsi un rôle important pendant le développement d'organismes modèles comme la drosophile ou le nématode *Caenorhabditis elegans*, un petit ver transparent de quelques millimètres de long dont on connaît parfaitement le patrimoine génétique²². Elle est également présente chez l'humain. Dans un travail très récemment publié, ce groupe a pu démontrer qu'en plus de son rôle pendant le développement, cette protéine exerce une fonction régulatrice de la durée de vie et de la résistance au stress non seulement chez les vers, mais également chez les mouches et les plantes, indiquant qu'elle pourrait se trouver au centre d'un mécanisme épigénétique qui coordonne le développement, la reproduction, et le vieillissement²³. Dans l'objectif de faire connaître cette recherche faite à l'université de Fribourg aux habitants de leur ville, nous avons développé dans le laboratoire de recherche en didactique de la biologie et en collaboration avec ce groupe un atelier scientifique permettant d'aborder ces notions²⁴.

Dans ce même esprit d'approche expérimentale et moléculaire, un atelier portant sur le concept de phylogénie - domaine qui étudie les relations de parenté qui existent entre les organismes vivants sur terre dans le but d'obtenir des informations sur leur histoire évolutive - a également vu le jour²⁵.

²² Passannante, M., Marti, C.O., Pfefferli, C., Moroni, P.S., Kaeser-Pebernard, S., Puoti, A., Hunziker, P., Wicky, C., Müller, F. « Different Mi-2 Complexes for Various Developmental Functions in *Caenorhabditis elegans* ». *PLoS One* **5** (2010) e13681.

²³ De Vaux, V., Pfefferli, C., Passannante, M., Belhaj, K., von Essen, A., Sprecher, S.G., Müller, F. and Wicky, C. (2013). « The *C. elegans* LET-418/Mi2 plays a conserved role in lifespan regulation ». *Aging Cell*. In press.

²⁴ Chatagny, P., Fragnières, C., Dewarat, G., Mankova, N. Wicky, C & Chevron, M.P. "Epigénétique - Atelier pratique" (2013). Disponible en septembre 2014 sur <http://www.fr.ch/mhn/fr/pub/index.cfm>

²⁵ Bongard, S., Fragnières, Y., Gradjean, V., Theulier, S., Chevron, M.P. Phylogénie Moléculaire, Atelier Pratique (2013). Disponible en septembre 2014 sur <http://www.fr.ch/mhn/fr/pub/index.cfm>

S'ils ont été principalement utilisés jusqu'à présent dans un cadre scolaire, nous souhaitons maintenant faire connaître et rendre accessibles ces ateliers à un plus large public. Avec cette intention de permettre aux personnes intéressées de venir débattre sur des questions de biologie tout en expérimentant quelque soit leur âge, leur culture scientifique ou sociale, tous les ateliers précédemment décrits ont été conçus sur le modèle des ateliers mis en place à l'Ecole de l'ADN de Nîmes²⁶. En effet, le rythme des expériences permet de mêler tour à tour gestes pratiques, moments théoriques et moments de débats. Pour que ceux qui participent à ces ateliers se sentent en confiance pour poser les questions qui les préoccupent, nous avons choisi de travailler en petits groupes de seize personnes au maximum. Dans cet esprit de sensibilisation du public, la valise ADN a été utilisée dans le cadre de piqueniques organisés par les Centres de Culture de la ville de Fribourg, ou au cours d'après midi de sensibilisation aux enfants. Un atelier citoyen -ADN et scènes de crime, Sauce aux trois tomates- est proposé au public en juillet 2013. Les ateliers seront également utilisés dans le cadre du jubilé organisé pour les 125 ans de l'Université de Fribourg qui se déroulera tout au long de l'année 2014 (ateliers public, participation à un *Road show* sur les routes Suisses et conférences publiques).

²⁶ *Ibid* 13

Conclusion

Notre santé, une économie durable et la qualité des technologies en biologie et en médecine dépendent de l'excellence de la recherche scientifique. Les connaissances et les compétences en biologie développées dans le cadre de l'école aujourd'hui participeront grandement à la qualité, à l'engagement et à l'intérêt des jeunes pour la recherche scientifique dans le futur. Les choix opérés dans les programmes d'enseignement et la qualité de l'enseignement scientifique dispensé sont donc des éléments décisifs des futures performances de recherche dans ce domaine. L'enseignement de l'ADN en tant que support d'hérédité a été introduit récemment dans le Plan d'Etude Romand pour l'école obligatoire en Suisse et est enseigné au collège et au lycée en France. La connaissance et la compréhension de sa nature sont essentielles et aujourd'hui nécessaires. L'enseignement de ce concept est certes complexe et délicat, mais il est essentiel puisqu'il peut aider à comprendre et éclairer, lorsqu'il est bien mené, de nombreux autres concepts biologiques ainsi que les technologies qui en dépendent. Pour toutes ces raisons évoquées, l'éducation scientifique doit s'enrichir de nouvelles stratégies d'enseignement et de concepts didactiques performants. La valise pédagogique que nous avons conçue offre la possibilité de réaliser en classe et hors-classe des expériences permettant de lier l'apprentissage de la notion scientifique abstraite d'ADN avec l'actualité de la recherche et des questions vives de société. Les activités proposées visent à donner une meilleure compréhension de cette notion. Les situations d'apprentissage présentent un véritable attrait pour les utilisateurs et permettent de répondre à l'impératif de préparer à débattre de façon éclairée et constructive sur ces questions en tant que citoyen. Offrant des expériences en connexion avec le monde de la recherche, elle permet une approche ludique tout en étant rationnelle, rigoureuse, complète et expérimentale de la notion scientifique d'ADN. Pour toutes ces raisons, nous pensons qu'elle devrait aider à dépasser les débats passionnés et trop souvent stériles soulevés par l'ensemble des technologies qui lui sont rattachés. Elle devrait également conduire à réconcilier les jeunes avec la recherche, leur montrant au travers de son utilisation, l'étendue de ce qu'il reste à découvrir.

ATELIER 5 :
Acteur, auteur ou spectateur de la culture, des cultures
et de l'interculturalité

**La parole donnée aux enfants
dans le rôle de « guide » en contexte muséal :
De l'intérêt d'un dispositif communicationnel méthodologique
pour approcher leur interprétation de l'exposition.**

*Thérèse MARTIN
Enseignante - Docteure en Sciences
de l'Information et de la Communication*

Introduction

Un des enjeux de l'évolution de la muséologie des sciences et de ses stratégies communicationnelles est de permettre l'accès à la culture scientifique pour un public élargi. Nous nous situons dans un contexte de sensibilisation des enfants aux sciences dans les musées.

Notre objet de recherche doctorale porte sur le phénomène de visite chez les enfants (Martin, 2011). C'est une recherche empirique compréhensive qui vise à comprendre, dans un contexte muséal d'éducation non formelle, les modes d'appropriation des expositions de sciences par les enfants à partir de leur interprétation de l'exposition. D'où l'intérêt que nous accordons à la médiation, entre le public et le lieu, qui participe à la dimension sociale de la visite. Une synthèse est présentée dans l'article de la revue « *Communication* » de l'Université Laval, au Québec (Martin, 2012). C'est à partir d'une approche phénoménologique que nous avons choisi d'étudier l'expérience de visite des enfants, afin de mieux saisir leurs relations avec l'environnement conçu par le commissaire de l'exposition et son équipe. Nous précisons que pour mieux rendre compte de cette expérience, nous avons considéré celle-ci à la fois sur l'intégralité de la visite (l'ensemble du parcours effectué) et sur l'ensemble des dimensions qui peuvent la traverser (en vue

d'une expérience globale). Nous avons souhaité que cette recherche s'inscrive dans la valorisation de l'institution muséale de sciences en tant qu'« outil de culture », pour reprendre l'ouverture proposée par J. Davallon, qui a constaté que *ces institutions* muséales de sciences et techniques étaient considérées « *en termes d'outils complémentaires de l'école* » (Davallon, 1998 : 399). Si bien que c'est la visite dans le cadre de loisirs qui a été privilégiée, spécialement la visite en famille.

Après avoir resitué brièvement notre recherche doctorale, nous proposons à présent de la contextualiser dans le cadre soumis par cette communication.

Quelles représentations du visiteur-enfant ? Un spectateur ?

Notre interrogation sur la place accordée aux visiteurs-enfants en contexte muséal a donné lieu à différents constats.

Les enfants ont souvent été étudiés par le truchement des parents lors des études sur la famille (en sociologie), ou des enseignants et du service éducatif concernant les études dans le cadre scolaire (en sciences de l'éducation) ou comme moyen d'améliorer les expositions à destination de ce public (didactique des sciences). Les études et recherches existantes en muséologie que nous avons pu explorer laissent entrevoir que les accompagnateurs (parents, enseignants ou animateurs du service éducatif), selon leur mode d'accompagnement, jouent le plus souvent leur rôle de médiateur, et n'autorisent pas (ou peu) les enfants à découvrir selon leur propre initiative. C'est dans ce sens que les enfants seraient des « spectateurs »¹, certes actifs puisque observateurs, mais non impliqués s'ils n'interviennent pas dans la prise en mains de la visite.

Quant aux professionnels des musées, ils s'interrogent régulièrement sur les façons de s'adresser aux jeunes visiteurs pour les intéresser, comme en témoignent les différents

¹ Le « spectateur » est défini par le Trésor de la langue française, par opposition à l'« acteur », comme « celui, celle qui se contente de regarder, d'observer un phénomène, un événement sans intervenir, sans s'impliquer ».

intitulés des colloques regroupant professionnels et/ou chercheurs². Sur le plan méthodologique, les méthodes investies dans la plupart des études et travaux en muséologie veillent rarement à recueillir directement le point de vue des enfants. En effet, le regard des enfants sur l'exposition est « filtré » par les accompagnateurs qui le plus souvent sont interrogés.

Le visiteur-enfant, acteur de sa visite d'exposition

Afin de permettre aux enfants d'être acteurs de leur visite, nous nous sommes mise en quête d'un dispositif méthodologique qui leur « rende » la parole. L'idée de culture « ordinaire » de M. de Certeau, a attiré notre attention pour nous intéresser à ce que « fabriquent » les enfants, tout en les éloignant de leurs parents. Dans cette perspective, nous avons inventé un dispositif méthodologique communicationnel qui consiste à proposer aux enfants à la fin de leur visite en famille, d'être le « guide » pour le chercheur. Nous sommes convaincue par l'approche des chercheurs I. Danic, J. Delalande, P. Rayou, (2006)³ qui considèrent que les enfants sont dotés de compétences pour agir et réagir aux situations dans lesquelles ils se trouvent en tant qu'acteurs. Par ce rôle de « guide » s'appuyant sur la médiation du guide pour son visiteur, l'enfant a la possibilité de prendre en mains la visite, et d'être « acteur » de sa visite « guidée ». Précisons que contrairement à la méthode d'entretien nécessitant des relances, l'enfant peut organiser le parcours, choisir de montrer tel ou tel objet, d'interagir ou de faire actionner les manipulations interactives par son visiteur.

Le phénomène de visite est abordé comme rencontre entre visiteurs et exposition, car celle-ci présente les caractéristiques d'un dispositif social (et technologique). Saisir l'expérience de visite revient alors à focaliser notre attention sur ce qui entre en jeu dans l'espace de médiation, c'est-à-dire dans l'entre-deux, entre les visiteurs et l'environnement

² Pour exemples : les rencontres à Chartres sur le thème « Les enfants et les musées » montrent l'émergence d'un questionnement sur le statut des enfants. On peut aussi citer le colloque « pARTages » du 28 avril 2006, Musée du Louvre : « *Quelles expositions d'art pour les enfants ?* »

³ Danic, Delalande, Rayou, (2006) portent intérêt aux méthodes d'enquête auprès des enfants dans différents contextes (centre de loisirs, cour d'école).

créé par les concepteurs. C'est la notion de médiation qui revêt ici toute son importance car elle est essentielle pour décrire et comprendre les relations entre les personnes et les relations des personnes aux groupes qu'elles constituent. Elle permet ainsi de saisir les pratiques humaines (Caune, 2004). Si l'on se réfère à la définition de la « médiation » indiquée par B. Lamizet et A. Silem, « les structures de la communication font de l'espace social un espace qui fait l'objet d'une appropriation par tous ceux qui en font partie [...]» (B. Lamizet et A. Silem, 1997 : 364-365). Plus fondamentalement, cela revient à comprendre comment les enfants établissent leurs relations avec « le monde », ici le monde de l'exposition, pour construire ainsi leur « *monde utopique* », défini par J. Davallon comme « *un monde imaginé, puisque intervient, de la part du visiteur, une activité d'interprétation qui donne à cette construction un caractère subjectif, peu contrôlé* » (Davallon, 2005 : 30). Si bien que la pertinence de ce dispositif tient principalement au fait que par ce dispositif, le chercheur (visiteur) assiste à l'interprétation des enfants dans l'action et accède ainsi à leur point de vue.

Notre terrain d'expérimentation repose sur deux expositions à thème temporaires à Paris, « le festin des dinosaures » au Palais de la découverte et « Ombres et lumière » à la Cité des Sciences et de l'Industrie et concerne dix neuf cas d'enfants.

Lors de cette mise en situation de rôle de « guide », ce sont leurs gestes, leur parcours de visite, leurs récits de médiation et les dialogues avec le chercheur qui apportent un éclairage sur leurs manières de créer des liens avec les différents éléments qui composent leur environnement. Tout d'abord, examinons en quoi le jeune « guide » peut être acteur par l'intermédiaire de ses gestes. La place du corps de l'acteur dans la visite guidée, à travers ses gestes et le parcours effectué est révélatrice des façons d'approcher l'environnement constitué par l'exposition et les habiletés à communiquer avec son visiteur. Le geste est conçu comme une ouverture au dialogue entre le public et le guide, selon M. Gellereau (2001 : 107). Ce sont à la fois la position du guide vis-à-vis de son visiteur, les gestes et leur motif visant à montrer les objets ou à interagir avec eux, à inviter le visiteur à entrer en interaction avec ces objets qui sont pris en considération. Mais c'est aussi l'adaptation (ou non) aux circonstances de la visite, tel que le flux des visiteurs qui est

pris en compte, de même que la reprise de gestes des parents effectués lors de la visite en famille.

C'est aussi aux opérations à l'œuvre au cours de l'expérience de visite que nous avons porté notre attention en vue d'identifier ce que « fabriquent » les enfants dans ces expositions. Elles se rapportent à la mise en relation avec les objets et leur mise en scène, avec le lieu (par salle et sur l'ensemble du parcours), avec l'institution (le musée, les concepteurs de l'exposition) et la prise en compte du propos de l'exposition. L'ouvrage de M. Gellereau (2005) sur la mise en scène de la visite guidée a apporté un éclairage pour étudier ces opérations. Dans ces expositions de sensibilisation aux sciences, les récits des enfants se révèlent être de l'ordre de la description. Les récits ont été étudiés finement en fonction des sept opérations de la description proposées par J.-M. Adam et F. Revaz (1996). Elles rendent possible l'identification des processus des enfants, plus précisément la manière dont ils dénomment l'objet (ou un ensemble d'objets) par l'opération d'ancrage ou d'affectation, le décrivent en précisant son aspect (opération d'aspectualisation), le mettent en relation selon les dimensions spatiale, temporelle ou par comparaison, et la façon dont ils reformulent leurs propos pour saisir de manière synthétique ce qu'ils ont présenté.

L'intérêt heuristique du dispositif méthodologique est mis à profit par l'intermédiaire de cette situation de communication de rôle de « guide » pour le chercheur, qui permet l'émergence de son interprétation *in situ*. C'est par l'intermédiaire de ses actes de médiation (gestes, paroles) que les opérations auxquelles il procède sont rendues visibles. Ce dispositif offre des potentialités d'une grande diversité, d'autant plus riches qu'elles sont dénuées de toute volonté d'évaluation.

Le visiteur-enfant, auteur de la visite

C'est dans l'espace social qu'il est possible de rendre compte de la manière dont l'enfant devient auteur de sa « visite guidée ». Les caractéristiques de l'exposition comme média ont conduit J. Davallon à définir l'espace social principalement par les relations sociales qui s'y nouent, les jeux entre acteurs, par la nature des discours sociaux

produits qui le traversent (discussion, commentaires, émissions qui s’y produisent), par les façons de percevoir, de penser qui s’y négocient (Davallon, 2005 : 232). Dans cet espace social, l’enfant se réapproprie des expériences, celle de la visite en famille, de visites antérieures ou celles liées à d’autres médias. Il convoque ses propres connaissances sur le sujet (en tant qu’amateur de dinosaures ou passionné par le cinéma d’ombres). Il s’autorise à « s’emparer » de ce qui est offert par l’exposition pour l’apprivoiser, le modifier à sa manière, voire « l’ingérer et le régurgiter » (pour reprendre les propos du philosophe belge A. Berten ⁴). Les interactions de l’enfant-acteur avec l’espace de médiation sont des occasions de devenir « auteur » et de s’approprier l’exposition. L’auteur est en fait un acteur en transformation.

Dans le contexte d’exposition de sciences, le chercheur R. Silverstone a abordé l’espace de médiation en tant qu’espaces dans lesquels des objets et leur mise en scène sont offerts au public et « *dans lesquels les visiteurs participent à la construction du sens* » (Silverstone, 1998 : 176,181). Nous avons donc étudié les récits de médiation en fonction des liens que les enfants ont tissé avec chacun de ces espaces discursifs propres à l’exposition du musée de sciences (espace de la rhétorique, du jeu puis l’espace de la performance), ce qui a permis de dégager les cadres d’interprétation à l’œuvre chez les enfants, sous l’inspiration des travaux d’E. Goffman. Par exemple, la façon d’approcher l’espace de la rhétorique est étudiée en fonction des relations établies avec l’approche conceptuelle de la thématique (intégrant le titre et le propos de l’exposition), et avec les outils de guidage à l’interprétation. Les manières dont les enfants procèdent dans l’espace de jeu de l’exposition apportent des indications sur le plaisir que suscite la visite d’exposition ainsi que sur la richesse des processus mis en œuvre pour construire du sens. En temps ordinaire, les enfants n’oseraient prendre de telles initiatives. En effet, les enfants peuvent « se lancer » dans cet espace de jeu, quittent le monde réel pour s’approprier le monde synthétique de l’exposition, tout en minimisant la prise de risque (Silverstone, 1998).

⁴ André Berten considère que penser le dispositif, c’est « penser la manière la plus naturelle dont l’individu est parfaitement à même de se situer dans son environnement, de l’apprivoiser, de le modifier, de l’ingérer et de le régurgiter » (Berten, 1999 : 43). Les « dispositifs » désignent chez cet auteur les objets transitionnels qui s’y disposent et s’y rendent disponibles.

Il en est de même pour l'espace du jeu propre au rôle de « guide » qui contribue quant à lui, à cerner le degré et la forme d'implication en tant qu'acteurs-médiateurs.

Dans le cas des expositions temporaires pour lesquelles la médiation sensible est mise en œuvre par les concepteurs, les enfants interprètent en établissant des relations avec l'espace de l'esthétique (nommé ainsi à notre initiative pour compléter les apports des travaux de R. Silverstone). Cette médiation esthétique peut le cas échéant constituer le fil conducteur de leur visite.

Plus fondamentalement, c'est dans l'espace de performance défini par R. Silverstone (1998) comme espace où les acteurs peuvent investir leur propre subjectivité, confronter leurs points de vue, procéder à des réajustements, que les dynamiques de construction de sens sont suscitées et que la co-construction est rendue visible. Les représentations des enfants évoluent au cours de la visite car ils procèdent à des liens entre la visite en famille et la visite « guidée », et entre le début et la fin de la visite selon les liens entre les différentes salles par exemple. C'est aussi en fonction des demandes d'explicitation du chercheur que les enfants réajustent leur point de vue. La construction du sens par l'enfant-médiateur est liée en partie au rôle du chercheur qui est amené à « suivre » l'enfant « guide » tout au long du parcours et à lui demander de reformuler ou d'explicitier ses propos. L'enfant est alors amené à ajuster ses représentations par l'intermédiaire des relations intersubjectives qui se mettent en place entre lui et le chercheur. Ce qui contribue à rendre sa démarche interprétative plus explicite.

La mise en scène par les enfants de leur rôle de guide permet l'émergence de l'intentionnalité de la visite. Nous en rappelons l'intérêt, mentionné par J. Caune (2006 : 48)⁵ : c'est à travers l'intentionnalité, en tant que visée d'un sens susceptible d'être identifié, que les phénomènes culturels peuvent être analysés. Ce sont le jeu des interactions langagières et gestuelles avec le visiteur ainsi que le recours à des aides de différente nature (le guidage à l'interprétation, ou les commentaires des parents de la visite

⁵ « C'est en raison de la nature du psychisme caractérisé par l'intentionnalité c'est-à-dire la propriété de viser un sens susceptible d'être identifié, que les manifestations culturelles se transmettent et peuvent être analysées » (Caune , 2006 : 48).

précédente) qui permettent de déceler l'intention du guide. La forme de la visite guidée peut être structurée et s'approcher de celle d'un « conférencier », de celui qui sait s'adressant à celui qui découvre : visiter pour se cultiver, acquérir des connaissances (le guide montre ce qu'il a compris et retenu, ce qu'il sait sur le sujet). Ou la forme de la visite peut être celle du pédagogue : visiter pour comprendre (le guide invente des moyens pour aider son visiteur à comprendre). Ou encore la forme de la visite est orientée par l'envie de partager : des émotions, des souvenirs d'expérience... Plusieurs facteurs peuvent intervenir dans les choix effectués par les guides, à savoir les circonstances de la visite, son expérience antérieure de visite, ses centres d'intérêt et sa représentation du rôle de guide.

L'intention et la motivation de la visite chez les jeunes « guides » comptent parmi les indicateurs qui visent à mieux saisir leurs modes d'appropriation.

Des figures d'enfants-interprètes, le reflet de l'interprétation des auteurs

Si les cadres d'interprétation des enfants ont pu être dégagés en fonction des interactions de ces jeunes « médiateurs » avec chacun des espaces discursifs de l'exposition, nous avons pu caractériser les démarches d'interprétation des enfants et les conceptualiser grâce à l'analyse de leurs récits de médiation considérés sur l'ensemble des « visites-guidées ». Quatre figures d'enfants-interprètes déclinées selon différentes approches ont été ainsi esquissées, à savoir la figure de l'enfant-interprète apprenant, constituée à partir de trois approches représentant l'envie d'apprendre (l'observateur détective, l'expérimentateur et le perspicace), la figure du butineur explorateur curieux, la figure du co-constructeur par le partage (partage de connaissances et partage de la sensibilité esthétique), et la figure de l'enfant-interprète inventeur passionné (passionné par la thématique, par la scénographie ou par le jeu).

Cette dernière figure de l'inventeur illustre la manière de saisir l'occasion (en référence à la culture ordinaire selon de M. de Certeau), pour s'approprier l'exposition, en dehors des « normes » assimilées aux contraintes de l'espace de médiation relatives aux stratégies communicationnelles des concepteurs. Nous rappelons ici que l'idée

« *d'inventeur, d'initiateur ou de responsable d'une chose* » est mentionnée dans la définition du terme « *auteur* » par le Trésor de la Langue Française. Les enfants-guides se sentent aussi « responsables » de cette mission, car ils ont à cœur de bien mener ce rôle de « guide » et ne manquent pas de faire appel à leur imagination pour mettre en scène leur visite « guidée ».

En guise de conclusion

Dans le cadre des objectifs de ce colloque, nous avons montré à travers notre travail de recherche que la prise en mains de la visite par les enfants a pu voir le jour grâce à la conception d'un dispositif méthodologique communicationnel de la mise en situation de rôle de « guide ». Il est alors possible de comprendre comment se façonne la posture face au savoir, ce que « fabriquent » les visiteurs-enfants, au regard de leurs récits de médiation. Les enfants sont acteurs de la visite : le rôle de « guide » donne accès aux opérations d'interprétation, de compréhension et d'appropriation pour produire une intelligibilité de cet espace de médiation de l'exposition. Il offre en effet la possibilité de raconter et de communiquer par l'intermédiaire de la mise en scène de la visite, du dialogue avec le chercheur.

Plus essentiel, rendre la parole aux enfants et leur permettre d'être acteurs de leur visite ouvre un nouvel horizon pour aborder le phénomène de visite et mieux cerner cette rencontre entre les visiteurs-enfants et l'environnement de l'exposition. La construction de sens est rendue visible lors de la réappropriation d'expériences, de la constitution de leur monde « utopique » grâce aux relations effectuées avec les différents mondes (le monde des objets de l'exposition, de l'institution, leur propre monde). Les liens tissés avec le chercheur impliqué dans le dispositif en tant qu'observateur-accompagnateur contribuent de façon substantielle à la co-construction de sens. Ce dispositif heuristique met en exergue la question de la « *médiation culturellement nécessaire* » pour que les êtres humains puissent être en prise sur leur vie dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire puissent « se

relier à la pluralité des mondes entre lesquels ils tournent », en référence à Annabelle Klein et Jean-Luc Brackelaire (1999 : 69).

Bibliographie

- ADAM, Jean-Michel, REVAZ, Françoise, *L'analyse des récits*. Seuil, 1996, 96 p.
- BERTEN, André, « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », *Hermès*, Le dispositif, entre usage et concept, n°25, 1999, pp. 33 – 47.
- CAUNE, Jean, « Entretien avec Jean Caune par Marie Thonon ». In *MEI*, n° 19, sous direction Marie Thonon, *Médiations et médiateurs*, 2004, pp. 11-15.
- CAUNE, Jean, *Culture et communication : convergences théoriques et lieux de médiation*. 2e édition. Pug, 2006, 182 p.
- CERTEAU, (de) Michel, *L'invention du quotidien. Arts de faire I*. Paris : Folio essais. 2005, 416 p.
- DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie, RAYOU, Patrick, *Enquêter auprès d'enfants : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Puf, 2006, 216 p.
- DAVALLON, Jean, « Cultiver la science au musée ? ». In *La révolution de la muséologie des sciences : vers les musées du XXIe*. Ss la dir. de SCHIELE, Bernard, KOSTER, H. PUL, Éditions Multimondes, 1998, pp. 397-434.
- DAVALLON, Jean, *L'exposition à l'œuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*. L'Harmattan, 2005, 378 p.
- KLEIN, Annabelle, BRACKELAIRE, Jean-Luc, « Le dispositif : une aide aux identités en crise ». In *Hermès*, n°25, *Le dispositif : entre usage et concept*. CNRS éditions, 1999, pp. 66-81.
- GELLEREAU, Michèle, « Le récit incarné de la visite guidée ». In *Médiation du corps*. ss dir. J. Caune, B. Dufrière. Actes du colloque, Grenoble, 2000. Grenoble : Université Grenoble 3, 2001.
- LAMIZET, Bernard, SILEM, Ahmed, "Médiation". In *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Ellipses, 1997, pp. 436 - 437.

MARTIN, Thérèse, L'expérience de visite des enfants en musée de sciences dans le cadre des loisirs : les logiques d'interprétation et enjeux d'un dispositif communicationnel. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication. Sous la direction de Michèle Gellereau Université Lille 3, 2011. Accessible sur internet : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00783563>

MARTIN, Thérèse, Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs. In *Communication*, volume 30/2, Université Laval, Québec, 2012. Accessible sur internet : <http://communication.revues.org/index3598.html>

SILVERSTONE, Roger, « Les espaces de la performance : musées, science et rhétorique de l'objet ». In *Hermès*, n°22, *La mimésis*, 1998, pp. 175-188.

Technologies de communication face à l'interculturel : le cas des Anciens Combattants Marocains de Bordeaux

Mahdi AMRI
Enseignant-Chercheur en SIC, ISIC de Rabat (Maroc)

Nayra VACAFLOR
Enseignante-Chercheuse en SIC, Université de Bordeaux III

Introduction

Dix patriarches marocains en exil. Ils viennent d'une autre époque. Ils sont des survivants. Eternels cavaliers de justice ou anciens militaires ? Ils ont entre 77 et 86 ans. Ils furent soldats de l'armée française en Indochine. Appelés aussi *Chibanys* (vieillards en arabe maghrébin), ils sont anciens combattants partagés entre deux continents et une mosaïque de cultures. Selon le recensement de 2006 de l'INSEE, les immigrés retraités ou préretraités en France sont plus de 963 000. Les immigrés âgés, les plus vulnérables, sont estimés à quelque 37 000, essentiellement d'origine maghrébine. Nous sommes allés les rencontrer à l'une des résidences Adoma à Bordeaux. Nous avons écouté leur histoire sur leur environnement social, familial et culturel, dans le pays d'accueil et dans leur pays d'origine.

Nous avons également exploré la nature du lien qu'ils maintiennent avec la communauté d'appartenance et le rôle fondamental des TIC dans sa médiatisation. L'objectif principal de cet article est d'appréhender les usages de communication et d'information des Anciens Combattants Marocains de Bordeaux (ACMB) dans un contexte de migration et d'éloignement géographique et affectif de leurs racines.

En effet, auparavant, la migration représentait une rupture radicale avec le pays d'origine, en raison, notamment, de l'absence des formes de communication rapides. Mais, plus récemment, grâce à la « révolution des communications, et en particulier grâce aux

appels internationaux meilleur marché et aux communications par ordinateur, les migrants sont beaucoup plus à même de maintenir des liens forts avec leurs régions d'origine ».¹

D'une façon générale, les Anciens Combattants Marocains sont venus à Bordeaux pour la présence dans cette ville, du tribunal des pensions et du centre des archives militaires. Malgré leur participation acharnée, ils n'avaient, jusqu'alors, pas les mêmes prestations sociales que celles dont bénéficiaient leurs collègues français. A partir du 1^{er} janvier 2011, la France a décidé de procéder à la «décristallisation» des pensions des anciens combattants. Cette nouvelle disposition devrait permettre l'alignement des pensions civiles et militaires de retraite sur le montant des pensionnés français. La France a réparé ainsi une injustice qui touchait plusieurs anciens combattants ayant fait la guerre à ses côtés. Les conséquences de ces injustices se répercutent non seulement dans leur manière de vivre mais surtout dans leur manière de communiquer en France et dans le pays d'origine.

Terrain étudié & méthodologie

L'enquête de terrain a été réalisée en juin 2011 dans la résidence Adoma auprès d'une population de dix ACMB ainsi que deux gestionnaires et deux intervenants associatifs de la résidence². L'intérêt des entretiens est de recueillir des témoignages vifs des ACMB face aux technologies de communication et de savoir si celles-ci constituent vraiment des outils stratégiques pour le maintien du contact familial, autrement dit, des canaux de liaison à un pays natal et à une identité mémorielle collective. Afin de mieux comprendre cette problématique, les résultats des entretiens ont été soumis à une analyse textuelle qui vise à en dégager les grandes lignes structurantes.

Notre démarche méthodologique s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication qui constitue un cadre paradigmatique convenable pour examiner dans une vision multifocalisée et socio-interculturelle les usages et

¹ MATTELART T., « Les diasporas à l'heure des technologies de l'information et de la communication : petit état des savoirs », *Tic&société* [En ligne], Vol. 3, n° 1-2 2009, mis en ligne le 14 décembre 2009. URL : <http://ticetsociete.revues.org/600>

² Deux entretiens de type informatif ont été réalisés auprès des gestionnaires et intervenants associatifs dans l'objectif d'avoir une meilleure compréhension du fonctionnement administratif de la résidence.

appropriations des technologies de communication de ce public. Notre recherche s'est focalisée sur la méthode visuelle et l'observation participante.

Nous avons décidé d'utiliser la méthode visuelle de la « photo-élicitation »³. Nous avons réalisé deux photo-élicitation groupales. L'analyse des EPE s'est effectuée en deux étapes : tout d'abord la transcription et traduction des entretiens de l'arabe marocain (les ACMB ne parlent pas le français), ensuite l'analyse de discours à travers la catégorisation et classification des thèmes répertoriés.

Sur le plan méthodologique, nos deux entretiens photo-élicitation (EPE) ont été appuyés de l'observation participante. Grâce à cette technique, nous avons entrepris de visiter les chambres des ACMB afin d'avoir un regard complet sur la répercussion de l'environnement de vie de la population étudiée sur ses habitudes communicationnelles dans une perspective de cohésion sociale.

En effet, grâce à des visites ponctuelles à la résidence Adoma (7 visites pendant le mois de juin 2011), nous avons pu observer l'environnement matériel et le cadre de vie des ACMB (meublé de quelques accessoires décoratifs et utilitaires, dont les médias techniques). Dans leur espace médiatique, la radio est très présente. La télévision ne joue pas un rôle essentiel, n'étant pas connectée au satellite. Néanmoins, le lecteur DVD et Cdroms du Maroc nous parlent d'un attachement et du besoin constant d'écouter la musique dans la langue maternelle. Nous pouvons ajouter à cet ensemble des cartes postales du *bled* ornant les murs des chambres. D'autres éléments évoquent ce rattachement identitaire : la théière, le couscoussier ou le tapis de prière qui sont des objets hautement sémiotiques. Ils nous ont éclairés sur plusieurs choses : le lien sentimental aux origines, à la terre natale, et comment les moyens de communication sont mobilisés pour refléter la dimension identitaire et interculturelle de leurs usages.

³ BANKS M., *Visual Methods in Social Research*, London, 2001. Cette méthode se base sur l'insertion des photos dans un entretien. Le but est double : promouvoir la participation plus directe des informateurs dans le processus de recherche et stimuler la collecte d'informations (de type qualitatif et quantitatif) obtenues des entretiens conventionnels.

Construction symbolique de la technologie

Avec la population étudiée, nous nous trouvons face à un paradoxe de «vieux migrants». Cette double catégorisation a hérité du regard social posé sur ces personnes. Pour quelques auteurs, la question est double: « d'une part, comment et pourquoi continuer à définir les personnes d'origine immigrée comme migrants alors que le fait migratoire appartient à un temps dépassé, et d'autre part, pourquoi appeler vieux des personnes qui ne se perçoivent pas elles-mêmes comme vieilles ? »⁴. Selon Catherine Gucher, vieillir est un style de vie qui sert à *«accorder une place très importante à la mémoire qui est entièrement articulée entre celle des lieux qu'ils habitent et que leurs ancêtres ont habités avant eux. Elle constitue une ressource essentielle contre le délitement de liens fondateurs et leur garantit une continuité de l'existence en les protégeant contre les ruptures de sens et d'identité fréquents dans la vieillesse »*⁵. C'est dans cette double continuité existentielle et identitaire que s'inscrit – comme nous allons le voir plus loin – l'adoption par les ACMB des médias de communication qui constituent une ardoise sur laquelle ils laissent des fragments de leur identité mémorielle faite de vieillesse, de fragilité et de nostalgie pour la terre natale.

Dans la résidence Adoma, nous avons découvert qu'aucun service de communication n'est offert aux ACMB, à part quelques appels nécessaires à leur famille. Dans d'autres cas, la résidence les autorise à recevoir des appels familiaux urgents avec, la plupart du temps, la transmission de *mauvaises nouvelles*. Nous avons aussi constaté que presque aucun service de communication n'est mis en place : pas de télévision dans les parties communes, ni d'ordinateur partagé connecté à Internet. Il existe une cabine téléphonique dans la cour intérieure de la résidence qui sert à ceux qui peuvent et savent comment s'en servir. De la même manière, nous avons remarqué la rareté des moments de partage d'informations et

⁴ RAFAÏ K., MANTOVANI J., DUCHIER J., « Le vieillissement des migrants. Situation en Midi-Pyrénées » *Programme Régional pour l'Insertion des Populations Immigrées*, 2007.

⁵ http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/11/94/PDF/vieillir_en_milieu_rural.pdf

des nouvelles. Pas de journaux marocains, pas de journal télévisé en arabe. Le seul média répertorié est la radio avec une fréquence unique et plébiscitée : Radio Orient⁶.

Les actions numériques des ACMB : «Au cybercafé, je parle à mon fils avec le casque ! »

Avant de réaliser l'enquête de terrain, nous sommes partis rencontrer les ACMB avec le préjugé suivant : vu leur niveau bas de scolarisation⁷, ils peuvent être des «déficients numériques»: le fait qu'ils soient pour la plupart des personnes analphabètes est susceptible de diminuer leurs chances de pouvoir manipuler un téléphone mobile, de naviguer sur le web ou de converser sur Skype par exemple. Nous avons découvert que malgré la faiblesse de certaines de leurs capacités scolaires, visuelles et auditives, les ACMB font face à leur vieillesse et à leur interculturalité. Elizabeth Sanchez propose de penser « la communication du “troisième âge” en termes de déplacements qui dynamisent le champs de la communication »⁸. La communication ne peut pas se comprendre sans son contexte de transformations et d'atmosphères socioculturelles générées. Dans ce sens, réfléchir sur la communication des seniors face à la progression de la société de l'information se définirait à l'intérieur du paradigme de «la réception/consommation». L'interculturalité devient ainsi un lieu épistémologique et méthodologique à partir duquel on peut repenser le processus de communication intergénérationnelle. C'est à travers le discours que nous avons recueilli que nous mettons en évidence le fait qu'ils restent un public numériquement actif. Même si les principes de connexion ne sont pas bien maîtrisés,

⁶Toutes les personnes interviewées écoutent Radio Orient. Même si les émissions sont généralistes, et l'arabe diffusé est classique, ils arrivent à comprendre, s'informer et s'amuser.

⁷Deux sur dix des Anciens Combattants Marocains enquêtés savent lire et écrire en Arabe mais avec des notions très élémentaires. Les autres sont illettrés.

⁸ SANCHEZ E., « El concepto de comunicación en la tercera edad, visto desde el avance de las nuevas tecnologías y en el contexto de la sociedad de la información », Universidad Nacional de la Plata, Seminario, Buenos Aires, 2008,

ils se rendent dans les cybercafés des quartiers de Saint Michel ou des Capucins⁹ au centre ville de Bordeaux pour se connecter avec la famille au *bled* ou à l'étranger :

«Je suis habitué à communiquer avec mon fils résidant aux USA. J'utilise Internet pour ça. Pas celui de la résidence, car y en a pas ! Au cyber je lui parle avec le casque et le vois avec la caméra. Ça me rend tranquille. »

Omar, 75 ans.

Les technologies de l'information et de la communication peuvent servir d'intermédiaire dans les relations des personnes âgées avec autrui. Omar comme ses neuf compatriotes interrogés ont développé des stratégies alternatives pour communiquer. En interrogeant les ACMB sur leur maîtrise technologique, ils nous ont répondu qu'ils sont plus à l'aise avec le téléphone fixe, le mobile éventuellement, mais surtout pas avec Internet. Ils expliquent comment ils utilisent Internet pour communiquer principalement avec la famille au Maroc. La solution est de demander souvent à l'agent d'accueil du cybercafé de les connecter avec leur famille, en lui fournissant le nom du logiciel de discussion, leurs identifiants et leurs mots de passe. Ce sont des informations notées précieusement dans un petit cahier qu'ils nous ont montré pendant les entretiens.

Le lien familial est l'une des dimensions les plus significatives des technologies communicationnelles utilisées par les ACMB. Dans leur contexte de dépaysement culturel, d'isolement affectif et d'éloignement des proches, ils vont remplacer la fréquence de contacts physiques qu'ils avaient avec leurs familles au Maroc par un autre type de fréquence : des communications téléphoniques qui vont animer la routine de leur quotidien tout en accréditant la dimension intergénérationnelle et interculturelle des outils de contact. Ils se transforment en acteurs et spectateurs de leur communication. Nous nous retrouvons

⁹ Saint-Michel et les Capucins sont deux lieux souvent mentionnés dans l'analyse de discours de nos EPE. Ils représentent trois sphères fondamentales pour les ACMB : la sphère communicationnelle (achat de télécartes, Internet, cabines téléphoniques, chargement de carte SIM), la sphère religieuse, par la présence de la Mosquée, et enfin la sphère interpersonnelle et commerciale, car c'est dans ces quartiers qu'ils réalisent leurs achats. Ainsi, Saint-Michel et les Capucins incarnent de lieux de rencontre avec les marchands marocains et d'autres ACMB issus d'autres résidences.

ici face au concept de « spect-acteur » développé par Augusto Boal¹⁰ qui stipule que les acteurs de la communication ne sont pas des simples spectateurs, mais des *observateurs actifs*. En d'autres termes, les appropriations techniques entreprises par les papys (les ACMB) dans leur quotidien « englobent des mouvements participatifs qui ne relèvent pas d'une empathie et d'un processus cognitif, mais surtout de la participation effective au déroulement des actions communicatives »¹¹.

Mobilité numérique : un rapport identitaire au temps et à la mémoire

Il est intéressant d'évoquer la réaction des ACMB à la vue de certaines photos structurantes des séances d'EPE.¹² En effet, ils entretiennent un rapport utilitaire avec les objets technologiques mobilisés soit pour garder le contact avec la famille, soit pour ressourcer la mémoire de souvenirs. Zbigniew Smoreda cite : « L'adoption d'un objet technique peut être vue comme un acte qui a des déterminants *idéologiques*. L'adoption n'est pas du tout un simple calcul rationnel des *avantages* et des *coûts* de l'objet. Elle est le résultat d'opérations de valorisation où un lien est établi entre le mode de vie, les valeurs de la personne et les usages reconnus de l'objet en question »¹³.

Cette citation de Smoreda nous conduit à un double constat :

¹⁰ BOAL A., *Théâtre de l'opprimé*. Paris, 1996, pp.140-144.

¹¹ VACAFLOR N., *L'expression numérique de soi. Etudes des productions médiatiques des jeunes des quartiers populaires*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2010.

¹²*Photo 1*. Deux scènes différentes : une famille marocaine à la campagne dont les membres sont assis en cercle autour d'un verre de thé / une famille européenne dont les membres sont debout avec un large sourire aux lèvres.

Photo 2. Deux portraits différents : un paysan marocain habillé d'une *djellaba* dans le désert / un européen habillé en costume au bord de la Seine.

Photo 3. Une carte téléphonique Maghreb.

Photo 4. Un ancien poste radio.

Photo 5. Une page Facebook représentant le profil du président Obama / un ordinateur fixe.

¹³ SMOREDA Z., «La perception de l'utilité des objets techniques : Jeunes retraités, réseaux sociaux et adoption des technologies de communication», *Retraite et société*, n°33, 2001

1) Malgré leur usage fréquent du téléphone mobile, du fixe, et notamment d'Internet ; « dans leur goût esthétique et phatique pour la communication »¹⁴, les ACMB se définissent plutôt comme une *génération radio*. Parmi leurs rites radiophoniques, l'écoute quotidienne de *Radio Orient* les renseigne sur les horaires des cinq prières, leur permet de suivre le journal d'information en arabe ou d'écouter les vieilles chansons égyptiennes.

2) Les ACMB recourent plusieurs fois par semaine aux cabines téléphoniques situées au quartier Saint-Michel et près du marché des Capucins à Bordeaux. S'y rendre représente une occasion d'être présents dans des quartiers peuplés des communautés immigrantes et de côtoyer des gens qui parlent l'arabe pour consacrer le devoir de mémoire qu'ils revendiquent.

En tant que moyen de communication entre les ACMB et leur famille, le téléphone mobile ou fixe s'incarne en un objet concret et symbolique : « Avec le téléphone je suis proche de mon pays. » Dans l'imaginaire du marocain en particulier, de l'arabe en général, le pays égale la famille. Cela fait apparaître une dimension importante : celle de « l'ancrage identitaire qui joue un rôle fondamental de transmission et de conservation de valeurs entre les deux cultures : Marocaine et Française »¹⁵.

Dans le cas de nos enquêtés, nous avons remarqué qu'avec les moyens de communication qui sont à leur disposition (Radio), ou qu'ils se débrouillent pour avoir ou utiliser (téléphone mobile, téléphone fixe avec télécartes, Internet...), l'action communicative devient le signe authentique d'une certaine *connectivité familiale*. Le téléphone est cette connectivité dans le sens où il la réitère : « plus que de simplement la symboliser, il la reconfigure »¹⁶. Pour les ACMB interrogés, le téléphone mobile est devenu le synonyme d'une solidarité familiale médiatisée. Dans leur contexte d'éloignement du

¹⁴ AMRI M., « Téléphone mobile et liens intergénérationnels chez les étudiants étrangers de Bordeaux : une perspective anthropologique et culturelle », *Vieillesse & vieillissement : vulnérabilité & ressources : regards croisés*, Pessac, 2011.

¹⁵ MESDALI F., « Le vieillissement des femmes maghrébines immigrées en France. Réalités et perspectives. Cas de la femme marocaine ». *Le vieillir-ensemble. Des femmes maghrébines dans la cité*, n°118, 2011.

¹⁶ AMRI M., *Culture technologique : Les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France, 2009.

bled le mobile est toujours là pour se donner des nouvelles, souhaiter un joyeux ramadan aux proches, partager les joies des fêtes religieuses avec la famille qu'ils ne peuvent pas voir, etc.

Par ailleurs, il n'est pas possible de comprendre le sens profond que donnent les ACMB à leur pratiques communicationnelles et liaisons intrafamiliales sans essayer d'appréhender la mentalité des marocains et maghrébins qu'ils représentent. A ce propos Tahar Ben Jelloun mentionne que « Le maghrébin atteint des troubles psychiques loin de son pays, de sa famille et de sa culture, il ne réagit pas comme n'importe quel autre individu atteint des mêmes troubles mais vivant et travaillant chez lui. On ne peut mettre entre parenthèses sa condition d'immigré, comme on ne peut effacer de sa mémoire l'époque de la colonisation, ni considérer ses rapports avec la France et les Français comme simples.»¹⁷

«Loin des yeux, mais proches du cœur...»

Les ACMB, parlent souvent de leur famille dans un langage sacralisant. Des termes comme *bled*, séparation, nostalgie, ou des confessions poignantes comme «*Il est comme ta mère, ton pays c'est ton pays !*», ont été récurrents dans leur discours. Dans leur vieillesse vécue loin des origines, la logique de téléphoner aux amis par exemple est quasi-absente. C'est la famille qui a le privilège d'être au centre de la communication. Là, il s'agit d'une parfaite adaptation des technologies de communication à leurs besoins affectifs et à leur routine quotidienne. Dans les EPE nous avons résumé nos découvertes liées à l'usage effectif des communications par les ACMB dans les deux points suivants :

1. *Acteurs communicants et culture de contact*: les EPE laissent découvrir que le lien familial des ACMB avec leurs proches restés au Maroc est expliqué par des facteurs culturels, identitaires et religieux. Malgré la distance, ils téléphonent au moins une fois par semaine au pays. Le paiement mensuel d'un forfait n'étant pas dans leurs habitudes (ils achètent régulièrement des télécartes pour téléphoner à leurs familles au Maroc), la

¹⁷ BEN JELLOUN T., *La plus haute des solitudes*, Paris, 1977

communication est toujours maintenue avec le bled : «*Quand on manque d'argent pour leur téléphoner ils le devinent vite et ils nous appellent*». Myra. 86 ans

2. *La réconciliation identitaire avec la France* : les ACMB enquêtés ont un double sentiment d'identification identitaire: ils sont marocains de naissance et d'acculturation, mais en même temps français de cœur et de valeurs, la preuve étant qu'ils ont combattu à côté de la France en Indochine pour des durées variant de 6 mois à 11 ans. De plus, bien qu'ils soient dans un état de précarité affective et financière, les ACMB rencontrés nous ont témoigné dans les entretiens un grand degré de tolérance et de réconciliation, envers eux-mêmes d'abord, envers la France ensuite.

Conclusion

Loin de se définir comme des «anciens», «analphabètes» ou «marocains», les ACMB se qualifient comme des personnes qui s'inscrivent dans une culture de la mobilité vu qu'ils déploient leurs cycles de vie dans l'entre-réseaux d'espaces sociaux différents. En d'autres termes, les ACMB posent un regard indifférent sur leur vieillesse qui n'est pas nécessairement un synonyme de fragilité physique, d'isolement affectif ou de drame vécu au quotidien. Grâce aux TIC qu'ils s'approprient à leur façon, être vieux ou le devenir davantage ne signifient pas grand-chose tant que leur existence s'écoule sous le rythme des communications médiatisées fréquentes avec le bled. Contrairement aux idées préconçues par l'imaginaire collectif populaire sur la réticence des seniors à l'égard des technologies de communication, nos enquêtés restent des usagers réguliers du téléphone mobile et d'Internet qui représentent pour eux le lien identitaire et interculturel.

Dans ce trinôme de l'interculturel, du symbolique et de la spect-action, les ACMB déstructurent leur vie de tous les jours par une pratique pratique centrée sur les TIC, et ce dans une double perspective : la conscience du pouvoir de la communication et la fuite de la fatalité de la mort. De même, des attitudes et des motivations sont stimulées chez les ACMB. Juan Diaz Bordenave, souligne que l'un des éléments basiques du processus communicationnel réside dans la «réalité et la situation où la communication se réalise et

sur laquelle existe un effet transformateur »¹⁸. L'idée de la construction d'une communication interculturelle peut être aussi « participative »¹⁹ pour certains auteurs, afin de devenir une réalité autogérée, avec une production de sens commune à tous les ACMB. La « spect-action » des ACMB, circule à travers leur environnement social, leurs institutions d'appartenance, leurs familles, leurs amis qui sont des lieux légitimes et indispensables pour l'acte communicatif. De même, les valeurs des ACMB sont mises à jour à travers une double pratique communicative et médiatique.

La mobilité physique, l'empathie et les espérances, constituent une condition *sine qua non* de tout type de progrès dans le sens matériel du terme. Pour que ces états de conscience aient lieu et se transforment en énergies socialement productives, nous devons nous pencher d'avantage sur les spécificités communicationnelles, technologiques et interculturelles des publics similaires. Ecouter les paroles des ACMB nous donne une vision globaliste non seulement d'une dépendance « technologique » ou « informationnelle », mais de stratégies nouvelles qu'il faut désormais dynamiser pour le bien-être collectif des ACMB en particulier, et d'autres publics vieillissants en général.

¹⁸ DIAZ BORDENAVE J., *Comunicación y sociedad*, La Paz, 1985, p.20

¹⁹ KAPLUN M., *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular*, La Havana, 2002, p. 134.

Bibliographie

AMRI, Mahdi, *Culture technologique : Les dimensions sémio-anthropologiques du téléphone mobile chez les étudiants étrangers de Bordeaux*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France, 2009.

AMRI, Mahdi, «Téléphone mobile et liens intergénérationnels chez les étudiants étrangers de Bordeaux : une perspective anthropologique et culturelle», Jean BOUISSON (sous la dir. de) *Vieillesse & vieillesse : vulnérabilité & ressources : regards croisés*, 2011.

BOAL, Augusto, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, 2007.

BEN JELLOUN, Tahar, *La plus haute des solitudes*, Paris, 1977.

DIAZ BORDENAVE, Juan. *Comunicación y sociedad*, La Paz, 1985.

MAROUFI, Abdellatif « Vieillesse et accès aux droits des Marocains immigrés aux Pays-Bas », 2000, observatoire des marocains résidant à l'étranger

MATTELART, Tristan, « Les diasporas à l'heure des technologies de l'information et de la communication : petit état des savoirs », *Tic&société* [En ligne], Vol. 3, n° 1-2 | 2009, disponible sur: <http://ticetsociete.revues.org/600>

MESDALI, Fatima, «Le vieillissement des femmes maghrébines immigrées en France. Réalités et perspectives. Cas de la femme marocaine» *Le vieillir-ensemble. Des femmes maghrébines dans la cité*. n°118, 2011.

KAPLUN, Mario, *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular*, Editorial Caminos, La Havana, 2002.

RAFAÏ Khadija, MANTOVANI Jean, DUCHIER Jenny, « Le vieillissement des migrants. Situation en Midi-Pyrénées » *Programme Régional pour l'Insertion des Populations Immigrées*, DRASS et ACSE Midi-Pyrénées, Observatoire Régional de la santé de Midi Pyrénées, Toulouse, 2007.

SMOREDA, Zbigniew, «La perception de l'utilité des objets techniques : Jeunes retraités, réseaux sociaux et adoption des technologies de communication», *Retraite et société*, n°33, 2001.

VACAFLOR, Nayra, *L'expression numérique de soi : étude des productions médiatiques des jeunes dans les quartiers populaires*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2010.

Jeu de rôles

La médiation culturelle comme facteur de transformation sociale

Isabelle Mathieu
Université de Bourgogne, Ingénieur de recherche
CIMEOS – 3S

« Et pourtant, elle tourne... » (Galilée)

Acteurs, auteurs, spectateurs : on ne peut d'abord qu'être frappé par le fait que ces trois termes ont un sens particulier dans le champ de l'art et de la culture. Le premier, acteur, est même né du monde du spectacle puisqu'à l'origine il désigne celui qui joue une pièce de théâtre. Ce n'est que par la suite que son sens s'élargira de façon figurée, pour devenir « celui qui participe à une action ». L'auteur renvoie pour sa part à l'artiste et à l'acte de création - avec en première instance une dimension divine qui donne d'emblée un caractère irréductible à la création artistique¹. Quant au spectateur, le monde de la culture le confond avec tout individu constituant le public, c'est-à-dire celui qui assiste à un spectacle - spectacle vivant d'abord, élargi ensuite aux autres domaines artistiques et patrimoniaux. Nous emploierons ici ces trois termes dans le sens précis qu'ils prennent dans le secteur de l'art et de la culture. Ainsi, au triptyque acteur-auteur-spectateur, se superpose ou se substitue le triptyque artiste-acteur-public - étant entendu que ce dernier terme devra dans un second temps être élargi au non-public tel que le définissait Francis Jeanson², de façon à désigner l'ensemble d'une population donnée. À titre provisoire, nous emploierons

¹ Précisons ici que notre propos porte sur ce que nous appelons le champ artistico-culturel : soit, au sein du champ culturel, le secteur artistique.

² F. JEANSON, *L'action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1973, pp. 136-141.

également le mot acteur dans le sens large de « celui qui participe à une action », en y ajoutant le qualificatif culturel pour préciser le champ d'observation, et en considérant l'acteur culturel dans sa fonction particulière de médiation culturelle. À titre provisoire car il peut parfois sembler nécessaire, comme nous le verrons en guise de conclusion, d'envisager un nouveau terme pour désigner celui qui est chargé de mettre l'art en culture, ou de produire de la culture à partir d'une proposition artistique.

Le monde de l'art et de la culture est par nature instable : à ces glissements ou dédoublements de sens, il convient d'ajouter des glissements de posture, comme nous y invite Erving Goffman lorsqu'il s'agit d'observer le monde social dans sa complexité. Il est indispensable de relever ces glissements pour mettre au jour ce que nous allons tenter de montrer ici. Soit deux points. D'abord, comment la relation qui s'établit entre les trois termes acteur-auteur-spectateur, pris dans le sens particulier indiqué préalablement, aboutit au fait que les pratiques culturelles ne peuvent se limiter à un acte de simple consommation de produits culturels. Ensuite, comment la spécificité de ce processus assigne au médiateur culturel une mission singulière dans un système politique de type démocratique. Cela nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle la médiation culturelle, en tant qu'objet d'étude des Sciences de l'Information et de la Communication faisant référence à des pratiques professionnelles et sociales, présente des caractéristiques qui la distinguent de façon irréductible d'autres processus communicationnels.

Entre réception et interprétation

Les processus communicationnels sont constitutifs du champ culturel, en ceci que seule la circulation et la réception des signes, valeurs et symboles portés par les œuvres permettent que l'art devienne culture. Cela renvoie à la définition fondatrice proposée notamment par Robert Escarpit reprenant les travaux d'Umberto Eco ou Roland Barthes dans d'autres disciplines : ce qui constitue la communication, ce n'est pas seulement la transmission d'une information, c'est sa réception. Cette définition est particulièrement pertinente dans le champ artistico-culturel puisque la plus belle œuvre du monde, aussi

géniale fût-elle, n'a aucune chance de devenir un objet culturel si elle n'est pas montrée, reçue, interprétée par un public (ou des spectateurs, ou une population). Or la réception, par le biais d'une interprétation intersubjective, est précisément ce qui permet à Jean Caune de définir la médiation culturelle comme un objet d'étude des SIC³.

Un nouveau terme vient d'apparaître au fil de notre propos, qui va jouer un rôle central dans la démonstration : le terme « interprétation » - longuement évoqué lors de la séance inaugurale du colloque. Cette notion est essentielle car c'est elle qui permet de comprendre comment les glissements de posture évoqués plus haut constituent la médiation culturelle en un processus communicationnel singulier. Considérons tout d'abord le terme « interprète », pour envisager la façon dont il se décline dans les trois moments du triptyque auteur-acteur-spectateur, ou artiste-acteur-public. Le mot est complexe et polysémique. Dans son introduction au colloque « Musées et spectacle vivant : l'interprétation d'une scène à l'autre », Pierre Mayol en rappelait les trois principaux sens⁴. Il y a en premier lieu l'interprète linguistique, celui qui traduit un texte d'une langue dans une autre. Celui-là a en quelque sorte une obligation d'exactitude : il doit restituer avec le plus de précision, le plus de justesse possibles, le sens du texte original. Il y a ensuite l'artiste exécutant qui interprète une œuvre : c'est l'acteur qui donne vie à un texte de théâtre, l'instrumentiste qui donne à entendre une partition musicale. Dans cette acception, une première ambiguïté entoure l'action de l'interprète. Selon les époques, selon les tendances et les préférences esthétiques, on exigera de lui soit qu'il restitue l'œuvre au plus près de ce que l'auteur a voulu exprimer, ou de ce que l'on croit savoir de ce qu'il a voulu exprimer - à l'instar de l'interprète linguistique, il a dans cette perspective une obligation de fidélité à l'œuvre originale. Soit on attendra de lui (ou on admettra) qu'il propose une *interprétation* nouvelle de l'œuvre, c'est-à-dire qu'il en donne une vision personnelle, contextualisée, revisitée selon sa propre sensibilité, ses propres références au monde. Cette distinction, fortement présente dans le domaine du spectacle vivant, est à l'origine de vifs débats quant au rôle du

³ Voir J. CAUNE, *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble, PUG, 1999.

⁴ P. MAYOL, « De l'interprétation à l'herméneutique », *Musées et spectacle vivant : l'interprétation d'une scène à l'autre*, Dijon, CRCM/IUP Denis Diderot, juillet 2001, pp. 6-11.

metteur en scène de théâtre : en poussant à son terme ce processus de personnalisation, l'interprète peut alors lui-même devenir créateur d'une nouvelle œuvre, ou en tout cas se prétendre tel⁵. Quoiqu'il en soit, il y a indéniablement une forme d'interprétation dans l'action de l'acteur au premier sens où nous l'envisageons ici, l'acteur de théâtre. Mais il y en a aussi chez l'acteur culturel, ou le médiateur. Il s'agit cette fois de la troisième forme d'interprétation que soulignait Pierre Mayol : celle qui renvoie à l'herméneutique. Religieuse à l'origine, l'herméneutique s'est laïcisée pour désigner, notamment en philosophie, un processus de dévoilement d'un sens au départ caché ou en tout cas non évident - qui peut être aussi bien le sens de l'histoire, le sens des événements, que le sens d'une œuvre d'art. L'interprétation recouvre ici le travail du médiateur culturel dévoilant le sens que l'auteur a souhaité donner à son œuvre, par une opération d'explication ou d'explicitation.

Poussons plus loin notre exploration du terme interprète avec Claude Patriat, dans un second propos introductif au même colloque. Sa proposition nous intéresse en ce qu'elle permet de repérer un processus d'interprétation dans les deux autres moments du triptyque auteur-acteur-spectateur. S'interrogeant lui aussi sur les différentes facettes du terme interprète, Claude Patriat le considère, plus spécialement, du point de vue à la fois de l'action artistique et de l'action culturelle. « L'interprétation apparaît [comme] un processus complexe et fondamental qui traverse aussi bien l'action artistique que l'action culturelle. Comme la trinité, mais sans prétendre au mystère, l'interprétation est à la fois une dans son principe et triple dans ses états : elle traverse successivement l'état de l'interprétation de l'artiste-producteur ; puis celui de l'artiste-interprète ; enfin celui de l'interprétation du public. »⁶ Concernant l'artiste-producteur, Claude Patriat s'appuie notamment sur des propos de Jacques Copeau pour rappeler que tout acte de création d'une œuvre implique, de la part de l'artiste, un travail d'interprétation du monde. Ce travail s'effectue par une sorte de transmutation appuyée sur une expérience personnelle, intime, que l'artiste confronte à

⁵ On notera que le débat s'est étendu aux arts plastiques et au secteur patrimonial en général, lorsque le commissaire d'exposition prétend faire œuvre par la conception des dispositifs de monstration.

⁶ C. PATRIAT, « L'interprétation comme art de l'explicitation. Quand le bon sens fait parler le génie », *Musées et spectacle vivant : l'interprétation d'une scène à l'autre*, op. cit., p. 14.

son monde de référence. Il s'agit ici de ce que Jean-Jacques Boutaud et Jean Caune appelleraient l'expérience sensible, qui nourrit la vision singulière du monde produite par l'artiste. « De cette expérience du monde projetée sur un vécu personnel, nous dit Claude Patriat, il faut reconnaître la primauté et rétablir la prééminence, car elle est à la source de toutes les interprétations ultérieures, pour lesquelles elle constitue une médiation fondatrice et fondamentale. » Passons sur le second terme de cette trinité, l'artiste-interprète, déjà envisagé dans ses différentes nuances avec Pierre Mayol, pour s'attarder sur le troisième : l'interprétation du public. « Il s'agit de la manière dont est perçue, comprise, appropriée par le public des spectateurs ou des visiteurs, l'œuvre jouée et exposée. Le regard des individus forme alors autant de ré-interprétations plurielles de ces œuvres, qui, par l'émotion qu'elles suscitent, placent le sujet en résonance et en correspondance avec l'artiste et son monde revisité de façon multiple. » Il s'agit donc de la troisième phase, indissociablement liée aux deux précédentes, d'un mouvement en trois temps qui fait de l'action culturelle un processus communicationnel au sens de Robert Escarpit.

Bernard Lamizet désigne ce processus par l'expression « médiation culturelle », en précisant qu'il permet à chaque individu de se situer en tant que sujet social : « Les pratiques culturelles que nous mettons en œuvre, sont, par définition, des formes de médiation, puisque c'est par elles que nous prenons conscience de notre appartenance et que c'est par elles que nous faisons exister la société dans laquelle nous vivons au cœur même des pratiques et des activités que nous mettons en œuvre - y compris dans notre quotidien. »⁷ Jean Caune pour sa part, emploie plus volontiers, pour désigner ce même processus, l'expression « médiation artistique ». Au-delà de l'incertitude des termes sur laquelle il nous faudra revenir, il convient à ce stade de souligner en priorité la dimension sociale que les deux auteurs confèrent à ce processus. Selon Jean Caune, la médiation artistique est avant tout un processus de construction d'un sens, dans une relation intersubjective entre une œuvre et un individu. Et cette relation, dans sa plénitude, s'inscrit au croisement « d'un axe horizontal, celui des relations interpersonnelles, et d'un axe

⁷ B. LAMIZET, *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 19.

vertical, celui d'un sens transcendantal qui oriente les rapports longs »⁸, autrement dit ceux de l'histoire et des transformations sociales.

Entre création et perception

Ce dernier point, qui renvoie aux transformations sociales, est primordial. C'est lui qui, au terme du mouvement que nous venons de décrire, de l'interprétation par le créateur à l'interprétation par le spectateur, nous permet de poser l'hypothèse que ce processus communicationnel prend en réalité une forme circulaire. En effet, on pourrait tout aussi bien inverser le processus et indiquer, en se plaçant dans la perspective qui était celle de Francis Jeanson, que le public constitue avant tout une population, autrement dit un groupe social, évoluant à un moment donné dans un environnement donné. Ce renversement de la perspective permet de considérer que les individus composant ce groupe, avant même d'être désignés comme un public potentiel, constituent le monde de référence que l'artiste interprète au moyen de sa proposition artistique. Dans ce schéma, le public destinataire devient l'inspirateur de l'œuvre, et ainsi participe au processus de création. Or, pour autant que l'on admette que les multiples visions du monde portées par chaque individu contribuent, collectivement, au changement social et au fonctionnement politique de la société, il en découle un mouvement non seulement circulaire mais infini. Mouvement dans lequel les interprétations singulières de l'œuvre par les individus récepteurs contribuent au fait social et politique, qui lui-même nourrit l'interprétation du monde singulière proposée par l'artiste. C'est par ce processus circulaire et infini qu'il devient impossible, à notre sens, de réduire les pratiques culturelles à des actes de consommation de produits culturels. La consommation est en effet une fin en soi, l'aboutissement d'un processus linéaire, qui s'achève lorsque le produit est consommé. Or précisément les produits culturels, par leur nature même, ne sont pas consommables, puisque leur interprétation et ré-interprétation est non seulement démultipliable à l'infini, mais également source de nouvelles interprétations du monde dans le champ artistique.

⁸ J. CAUNE, Pour une éthique de la médiation, op. cit.

En outre, le terme d'interprétation renvoie à la sémiotique de Peirce, qui lui aussi raisonne selon un schéma ternaire dans lequel l'interprétant est ce qui donne non pas *le* sens à un signe, mais *un* sens, réinterprétable à l'infini. Cette notion de réinterprétabilité à l'infini doit être soulignée avec force dans le champ de l'art et de la culture. Car elle ne constitue pas seulement une condition de la capacité de l'action culturelle à générer un mouvement de transformation sociale : elle est également la source de l'extrême difficulté à mettre en œuvre ce processus. En effet, pour que l'interprétation des œuvres dépasse le niveau individuel pour atteindre un niveau collectif - *i.e.* pour que s'effectue le croisement que signale Jean Caune entre l'axe horizontal des relations interpersonnelles et l'axe vertical des rapports longs —, il faut qu'intervienne une action d'interprétation au sens herméneutique du terme, c'est-à-dire un dévoilement du sens dans le cadre d'une expérience sensible. Ici apparaît le médiateur culturel, et ici se forme la nécessité impérative de son intervention dans un système politique de type démocratique.

La médiation culturelle au sens où l'entend Bernard Lamizet, ou la médiation artistique pour Jean Caune, peuvent s'effectuer sans médiateur. C'est d'ailleurs ainsi qu'elle s'effectue la plupart du temps : chaque individu peut interpréter une œuvre sans qu'elle soit nécessairement décodée, expliquée, explicitée ou dévoilée par un tiers. Chaque individu a cette capacité spontanée d'expérience sensible, de compréhension, d'appropriation. Mais chaque individu n'a cette capacité, spontanément, que dans la mesure où l'œuvre résonne et fait sens par rapport à son propre cadre de références, à sa propre culture. Citons à nouveau Bernard Lamizet : « La culture représente une part de vérité pour ceux qui y adhèrent, mais elle ne représente qu'un système de formes pour ceux qui s'en tiennent à distance [...]. Les formes de la médiation culturelle ne sauraient représenter la même signification selon que l'on se trouve dans sa propre culture ou dans la culture des autres. » Or le système démocratique impose que les individus composant un groupe social puissent percevoir la même signification dans les œuvres en circulation, afin de partager ou de mettre en débat les différentes visions du monde présentées, ou les différentes interprétations qui peuvent en être proposées.

C'est à ce prix que le débat démocratique peut se dérouler de façon équitable ; à ce prix que peut s'effectuer ce que Bernard Lamizet appelle l'acquisition de la conscience sociale, et c'est ce qui rend la culture politiquement nécessaire : « C'est à cette échelle qu'il convient de prendre la mesure de l'importance des politiques culturelles : [...] il s'agit de fonder, dans toute sa complexité et dans toute la pluralité de ses significations, la citoyenneté même qui constitue le lien social dans sa dimension politique et anthropologique. » Autrement dit c'est à cette condition, et à celle-ci seulement, que le mouvement circulaire décrit plus haut peut s'engager, processus dont a vu qu'il contribue aux transformations sociales. Or si ce mouvement circulaire ne concerne qu'une partie de la population, ou s'il fonctionne de façon fragmentée, c'est-à-dire si, dans une même société, co-existent plusieurs cercles distincts et imperméables les uns aux autres, alors le processus démocratique n'a aucune chance de jamais s'accomplir.

Entre fragmentation et médiation

Lors de la première séance d'un séminaire qu'organise le Comité d'histoire du Ministère de la Culture et de la Communication sur le thème de la démocratisation culturelle, nous indiquions que si l'on peut parler d'échec de la démocratisation culturelle, ce n'est pas tant en raison de l'impuissance de la politique culturelle à élargir de façon massive la part de la population française qui fréquente les structures financées ou soutenues dans le cadre de cette politique. Il apparaît plutôt que « l'échec », ou plutôt la faiblesse, tient avant tout à l'incapacité de la (des) politique(s) culturelle(s) à organiser un échange équitable entre la culture cultivée et la culture populaire. Certes, les deux champs ne sont pas imperméables l'un à l'autre, mais s'il est certain que de tout temps - l'histoire de l'art le montre - la culture cultivée s'est nourrie de la culture populaire, il est tout aussi évident que l'inverse est moins vrai. En outre, établir les termes d'un échange équitable est d'autant plus complexe qu'entre la culture cultivée et la culture populaire est venue s'intercaler la culture de masse véhiculée par les industries culturelles. Tout en brouillant

les frontières, et en démultipliant les canaux de diffusion, la culture de masse entretient, voire creuse davantage, une césure profonde.

On ne saurait rendre les industries culturelles responsables de ce fossé. Edgar Morin a montré comment leur nature même, leur finalité en termes économiques, et surtout, leurs modes opératoires, les éloignent des objectifs de la démocratisation culturelle tels que nous les décrivons plus haut. En effet les industries culturelles, soumises à la loi du marché et donc au marketing, fonctionnent par fragmentation du public. Or la démocratisation culturelle ne peut s'accomplir que par un processus de médiation entre les deux cercles représentant la culture cultivée et la culture populaire. Si ce processus ne s'engage pas spontanément - et c'est ce que semblent montrer avec constance les *Enquêtes sur les pratiques culturelles des Français* - alors il convient de mettre en œuvre une action spécifique, d'organiser la rencontre sensible permettant à chaque individu, quelle que soit sa culture de référence, de se reconnaître, aussi, dans d'autres formes de culture. En d'autres termes, il convient de briser les cercles pour n'en faire qu'un. C'est ainsi que nous définirons la fonction du médiateur culturel : un acteur dont la mission, articulée autour des différentes phases de l'interprétation, construit un cercle englobant l'ensemble d'une société organisée politiquement. L'interprétation, dans ses différents états, constitue ainsi l'élément qui permet que le cercle, une fois créé, ne se brise pas.

Revenons pour conclure sur une proposition annoncée en introduction. Au fil du propos, nous avons utilisé le terme médiation sous différentes acceptions. Et quand nous évoquons, pour terminer, la fonction du médiateur culturel, son action prend un sens encore différent, plus large que les précédents. Face à cette confusion, il convient peut-être de proposer un terme qui permettrait de mieux décrire l'action du médiateur culturel, puisque finalement il apparaît que cette action ne se réduit pas à la mise en œuvre de la médiation - qu'on l'entende au sens de Jean Caune, ou selon Bernard Lamizet. Peut-être alors faut-il un moment s'éloigner des objets scientifiques qui nous permettent d'analyser, de raisonner et de comprendre les phénomènes sociaux, pour construire des mots permettant d'agir. Dans notre travail de doctorat consacré aux métiers de la culture, nous avons formulé une proposition à l'occasion de l'élaboration d'une typologie. Proposition construite à partir

d'une notion opératoire plus large que le concept de médiation culturelle : partant de *l'action culturelle* définie dans les années soixante, nous avons construit un néologisme afin de désigner la personne chargée de mettre l'art en culture : le *cultivacteur*. Tout à la fois acteur, médiateur, interprète, il est au centre du processus communicationnel circulaire sans cesse à refonder, face à la fragmentation universelle qui tend à tenir lieu d'universalité.

Bibliographie

CAUNE, Jean, *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble, PUG, 1999.

ECO, Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965.

ESCARPIT, Robert, *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, 1976.

GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.

JEANSON, Francis, *L'action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1973.

LAMIZET, Bernard, *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 19

MATHIEU, Isabelle, *L'action culturelle et ses métiers*, Paris, PUF « Partage du savoir », 2011.

MORIN, Edgar, *L'esprit du temps : essai sur la culture de masse*, Paris, Grasset, 1962.

PATRIAT, Claude et VIEL, Annette (coord.), *Musées et spectacle vivant : l'interprétation d'une scène à l'autre*, Dijon, CRCM/IUP Denis Diderot, juillet 2001.

Le théâtre amateur comme lieu de transformation – un cas particulier

*Sara Diogo
Chercheur
Université de Évora, Portugal*

Dans un village au sud du Portugal situé dans une zone surtout rurale, un homme, Vicente Rodrigues, décide de faire du théâtre amateur avec des pièces écrites par lui aussi bien que des pièces de la « littérature érudite ». Selon lui, il le fait pour permettre aux habitants de son village de contacter avec la littérature et surtout avec des auteurs de référence. Cette activité va s'étendre pour des décennies (1944–1982) et devenir remarquable à cause des circonstances dans lesquelles elle se réalisera.

La première des circonstances est liée à la localisation de ce village, appelé Torrão, à la région du Alentejo, loin des villes principales de cette zone et du pays, ou caractérisée par des accès conditionnés à cause des routes précaires, et, donc, de tout centre d'activité culturelle, comme Lisbonne ou Setúbal: par exemple, Setúbal, la capitale de la région où Torrão se situe et une ville très dynamique culturellement pendant le XX^{ème} siècle, reste à 90 km environ, sans un transport public direct.

On doit aussi remarquer que, en tant que zone rurale et lointaine, ce village va subir très fortement les effets de l'exode rural caractéristique de la seconde moitié du XX^{ème} siècle : en effet, pendant les années 40, Torrão avait une population de 4489 habitants, qui s'est contractée pour 2759 habitants actuellement¹.

Une autre contrainte était liée à l'alphabétisation de cette population. Ainsi, Torrão et les paroisses civiles environnantes peuvent être caractérisées par l'accès limité à

¹ Chiffres disponibles sur le site www.ine.pt

l'enseignement institutionnel, ce qu'on peut observer dans les chiffres des recensements de la population pendant le dernier siècle: en 1940, seulement un quart de la population était capable de lire et d'écrire. La population alphabétisée est devenue majoritaire seulement dans les années 60. Même dans les recensements les plus récents les valeurs de l'analphabétisme sont franchement au dessus de la moyenne nationale: pendant que celle-ci est de 9,03%, Torrão a une population dont 20,3% n'a aucune éducation institutionnelle.²

Malgré cette situation, ou peut-être motivé par cette situation, Vicente Rodrigues a réussi à présenter tous les ans, à l'occasion des fêtes de Pâques, deux pièces de théâtre jouées par des acteurs amateurs locaux. Ces deux pièces étaient jouées ensemble, dans le même spectacle: la première était choisie parmi le répertoire de la « littérature consacrée », la deuxième était une création de Vicente Rodrigues, proche de la réalité locale.

L'activité de Vicente Rodrigues, qui, à travers ce dynamisme, a créé une sorte de « Théâtre du Peuple » peut être comparée à celle de Maurice Pottecher, qui a mené celui-ci à la fondation de son « Théâtre du Peuple », à Bussang et qui a été raconté par Romain Rolland, œuvre qui constitue notre base pour cette comparaison. Dans des échelles différentes, les deux ont eu un parcours semblable. Ainsi, Pottecher appartenait à la bourgeoisie vosgienne, son père étant un industriel qui lui a payé les études à Paris. Cette permanence à la capitale de France lui a permis de contacter avec les cercles littéraires et journalistiques de l'époque. Ces contacts sont décisifs quant il retourne à Bussang : l'aide de son père lui permet d'édifier le théâtre et les contacts dans les journaux de le diffuser. La dynamique de ces spectacles était simple : « Le répertoire du théâtre est assuré par Maurice Pottecher, qui écrit chaque année une pièce nouvelle, parfois deux, et qui les joue, avec les siens et avec des ouvriers ou des bourgeois du village »³. Il le faisait, selon Romain Rolland, pour donner du théâtre au peuple souverain, le théâtre « ... est comme la figuration de la démocratie »⁴.

² Source: Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal - INE, Censos - séries históricas, sur www.ine.pt

³ Rolland R., *Le théâtre du peuple : essai d'esthétique d'un théâtre nouveau*, Paris, s.d. p. 89

⁴ Fabiani J.-L., *L'Éducation Populaire et le Théâtre - Le Public d'Avignon en Action*, Grenoble, 2008, p. 73

Après cette caractérisation de l'expérience de Pottecher, celle de Vicente Rodrigues devient plus facile à comprendre à cause des multiples parallèles, mais aussi des différences importantes qu'on peut y trouver. En effet, les deux proviennent de la bourgeoisie locale, plus lettrée que la moyenne de ses compatriotes, bien que l'origine du portugais fût beaucoup plus humble, dans une famille de commerçants, considérée bourgeoise seulement par rapport à la plupart des habitants de Torrão, qui subsistaient grâce à l'agriculture.

Son éducation institutionnelle est aussi plus limitée: il étudie seulement pendant les quatre ans obligatoires et, donc, il n'a pas d'études supérieures. Tout ce qu'il apprend à propos du théâtre vient de son intérêt autodidacte. Vicente Rodrigues visite Lisbonne de temps en temps pour regarder des spectacles de théâtre, acheter des livres et louer des vêtements pour ses spectacles. Malgré cet éloignement plus profond des centres culturels, il était aussi associé à une élite culturelle. Ses lettres et sa bibliothèque montrent qu'il était proche de plusieurs intellectuels liés au Parti Communiste Portugais, ce qui démontre qu'il avait aussi une conscience politique qui le poussait à intervenir socialement.

Vicente Rodrigues, comme d'autres auteurs liés à des expériences de théâtre d'intervention, a écrit pour apporter de la culture et une conscience de classe à la population du Torrão. Pendant que Pottecher choisissait le répertoire qu'il trouvait adéquat aux paysans de Bussang⁵, Vicente Rodrigues considérait que les textes classiques étaient universels et, par conséquent, que c'était une obligation de les partager avec sa communauté, l'œuvre intégrale ou des extraits intégrés dans les pièces écrites par lui, comme il a fait pour l'*Antigone* de Sophocle, par exemple : la réflexion du chœur sur les capacités et limitations de l'Homme est utilisée, dans une de ses pièces, comme épilogue pour un tableau sur les paysans d'Alentejo et leurs conditions de vie.

Pour lui, la capacité de lecture de la population du Torrão venait de sa culture et de ses expériences uniques. Ces capitaux permettaient d'obtenir une vision particulière des textes, éloignée de la pensée érudite mais aussi légitime que celle-ci. Donc, contrairement à la norme qui associe le « théâtre érudite » aux groupes sociaux les plus éduqués

⁵ En effet, Romain Rolland, en réfléchissant sur le « Théâtre du Peuple », dédie plusieurs chapitres à discuter les pièces convenables à compréhension de la population plus humble.

institutionnellement⁶, Vicente Rodrigues a réussi à jouer des « pièces classiques » avec des acteurs amateurs peu scolarisés pour un public, lui aussi, peu lettré. Son initiative a réussi à prouver que la culture n'est pas inévitablement un produit des classes dominantes pour les classes dominantes, généralement considérées les seules équipées avec un capital culturel qui leur permet de comprendre le spectacle. Cette dynamique culturelle est caractéristique de quelques groupes amateurs à l'époque, selon les publications consultées de la même période. Il serait intéressant d'écrire l'histoire du théâtre amateur et de sa contribution pour la modification de la culture et de la conscience politique des petites communautés locales. En effet, souvent les spectacles amateurs constituent le premier contact du public avec le théâtre et, donc, les éléments de ces groupes, ayant la conscience du phénomène, choisissent soigneusement son répertoire. Les critères de ce choix, l'effet prétendu et son succès sont connus dans le cas du théâtre amateur du Torrão, il reste à découvrir si ces conclusions sont applicables dans d'autres cas, sinon quelles différences la réalité nous montre.

En outre, les circonstances politiques étaient totalement contraires dans les deux expériences. Pottecher a bénéficié du soutien de la République qui lui a attribué des subventions. Par contre, pour l'écrivain portugais, le moment politique était adverse à ce type d'activité. La plupart de ces spectacles ont été mis en scène pendant la dictature de Salazar et, si dans un premier regard, il semble que cela pourrait valoriser l'activité de Vicente Rodrigues, considérant la préoccupation du régime en faire du théâtre arriver dans les villages les plus lointains, avec l'initiative du « Teatro do Povo » (« Théâtre du Peuple », malgré le même nom que l'initiative de Pottecher, cependant c'était une action culturelle au service de l'inculcation de l'idéologie du régime et pas de la pensée démocratique) et la dynamisation des associations locales, surtout de celles qui étaient liées à la campagne, cependant on doit remarquer que ces initiatives étaient strictement contrôlées par le gouvernement centrale pour répandre son idéologie et s'adressaient à ce

⁶ Nous reprenons ici les conclusions de l'étude par R. Gomes et al. *Públicos do Festival de Almada*, publié par l' "Observatório das Actividades Culturais", Lisbonne, 2000, et qui a essayé d'associer les habitudes de la population qui fréquentait ce festival vis-à-vis de la représentation et de la consommation de pièces de théâtre.

que Salazar désignait par peuple : « les paysans dont il idéalisait la naïveté et l'abnégation et qu'il souhaitait maintenir à la campagne »⁷, donc dans l'ignorance.

En plus, il y avait un clair obstacle institutionnel, vu que tout texte destiné à être mis sur le plateau devrait être présenté premièrement à la censure, qui évaluait sa conformité aux « bonnes mœurs » et à la politique du régime. Souvent Vicente Rodrigues voyait des césures dans ses textes quand le censeur devinait un propos de critique au régime ou une blague sexuelle.

Ainsi, l'activité d'écriture se présente chez Vicente Rodrigues comme une activité de contestation à l'état du pays et particulièrement de son village. En écrivant, il donne plus d'importance à son rôle comme acteur social, provocateur d'un échange, qu'à son rôle comme artiste, en relation avec son œuvre : il écrit pour amener le théâtre et la culture à Torrão et pour contester un régime politique, en utilisant les codes du langage de la contestation, partagés avec le « chant d'intervention », genre musical répandu au Portugal à partir des années soixante du XX^{ème} siècle.

Le théâtre est particulièrement expressif pour contester la dictature : « Le théâtre appartient en effet simultanément aux mondes du loisir et à celui de l'action publique. À la fois fête et organisation discursive, jeu, rituel et démonstration, il joue un rôle de premier plan dans la célébration des idées... »⁸. Comme le théâtre est une célébration du travail collective, il est, par nature, contraire à un régime qui considérerait toute réunion une menace et qui préférerait l'unité de la famille patriarcale, dans sa maison typiquement portugaise. Cette maison était idéalisée comme un lieu humble, de résignation, totalement opposée à la salle de spectacles : « Le lieu salazarien s'oppose au lieu théâtral, symbole de brillance, luminosité ou éclat, espace du jeu d'éclairages entre la scène et la salle »⁹. Le théâtre menace le totalitarisme avec ses lumières de toutes sortes et aussi parce qu'il réveille la capacité de rêver, ce qui peut conduire à l'insoumission, donc il est un risque que le régime tolère, tout en essayant de le contrôler.

⁷ Santos G., *Le Spectacle Dénaturé- Le Théâtre Portugais sous le Règne de Salazar (1933 - 68)*, Paris, 2002, p. 122

⁸ Fabiani J.-L., *L'Éducation Populaire et le Théâtre - Le Public d'Avignon en Action*, Grenoble, 2008, p. 73

⁹ Santos G., op. cit.

Grâce à la conscience de cette dimension de la pratique théâtrale et à une volonté d'apporter la « culture érudite » à Torrão, cet effort de faire le théâtre y arriver va s'étendre dans les décennies à suivre et malgré le régime dictatorial qui, au fil des années, censure de plus en plus ses pièces. Ainsi, cet auteur se présente comme un acteur social conscient de ses actions et de leurs conséquences qui cherche à provoquer des transformations dans la composition des capitaux de son public. Son œuvre est composée surtout par des « revistas », des « revues », genre humoristique populaire destiné à la critique sur scène des mœurs et des événements de l'année et dont le public le plus illettré connaît les « règles du jeu »¹⁰.

En choisissant ce genre, il suit la même stratégie de l'Agitprop, par exemple, qui jouait des formes théâtrales considérées mineures, comme le cabaret ou le cirque: par ce moyen, le portugais espère attirer l'adhésion du public. Dans ce cas, il allait plus loin dans cette stratégie et, premièrement, il présentait un texte issu de l'Histoire de la Littérature et, dans les « revistas », des poèmes et des curiosités des auteurs consacrés, surtout des auteurs de la région, donc la littérature consacrée était toujours présente, de façon évidente ou dissimulée¹¹. A travers cette méthode, il montre à son public que le peuple illettré n'est pas condamné à l'ignorance de la culture la plus valorisée: c'est possible pour ces personnes d'établir des relations avec les textes grâce à des questions référentielles formulées par eux-mêmes pendant le spectacle, vu que chaque lecture est unique pour chaque lecteur ou spectateur. Chacun présente une composition de capitaux qui est unique et qui lui permet de se positionner face au spectacle. Comme Wim Vandekeybus a résumé, pendant un des débats du Festival d'Avignon: « Il n'y a pas de « bonne interprétation » de l'œuvre, seulement des prises multiples et superposées dans l'espace et dans le temps »¹². Cette notion démocratique de la réception, qui est répandue aujourd'hui, se présentait

¹⁰ Touchard P. A., *L'Amateur du Théâtre ou la Règle du Jeu*, 1952

¹¹ A ce propos, il faut détacher les références à trois poètes : Bernardim Ribeiro, né au Torrão au XV^{ème} siècle, Maria Rosa Colaço, poète contemporaine de Vicente Rodrigues, aussi née au Torrão, et Bocage, grand écrivain de sonnets du XVII^{ème} siècle et né à Setúbal.

¹² Cité par Fabiani J.-L., *L'Éducation Populaire et le Théâtre - Le Public d'Avignon en Action*, Grenoble, 2008, p. 111.

comme une idée subversive dans un temps où la dictature cherchait à établir la pensée unique.

Quant aux acteurs amateurs qui jouaient les pièces, ils étaient en même temps des acteurs sociaux qui entreprenaient des relations spécifiques grâce à un but commun. D'une part ils n'avaient pas la conscience totale de l'amplitude de la subversion de Vicente Rodrigues, mais, d'autre part, le théâtre leur a permis d'établir des relations nouvelles. Leur identification s'étendait de l'occupation professionnelle à leur place sur scène : la boulangère, l'étudiant ou l'épicier étaient aussi le protagoniste, l'acteur motivé ou le comédien qui savait improviser des blagues. Encore aujourd'hui, trente ans après les dernières pièces, ils se reconnaissent par leurs rôles et par l'habileté pour le théâtre et le chant. Alors, les relations établies entre les acteurs pendant les répétitions surpassaient le but commun qui était la pièce et sont devenues une partie importante de leur identification individuelle et collective: la population du village est devenue un phénomène local. Ils étaient ceux qui aimaient le théâtre plus que le football (comme nous avons lu sur un journal local), malgré leur pauvre éducation institutionnelle. Les répétitions des pièces vont, en même temps, devenir un lieu où les garçons et les filles peuvent travailler ensemble, ce qui va marquer leurs relations avec les stéréotypes sociaux associés à chaque genre.

Comme les normes sociales et le régime politique tout faisaient pour éviter cette fraternisation, le théâtre devient aussi un lieu d'infraction et de liberté par rapport à ces normes. En effet, le contexte politique et les règles sociales de l'époque imposaient la séparation : les écoles étaient soit féminines, soit masculines et tout contact était interdit, sauf pour le théâtre. Sous la responsabilité du metteur-en-scène, Vicente Rodrigues, lui-même, les familles laissaient les jeunes se rencontrer pour les répétitions et travailler ensemble pour les pièces de théâtre, ce qui, parfois, pourrait signifier partir pendant une journée entière pour présenter les spectacles dans les localités voisines.

Quant au spectateur, il est le « lieu de la transformation » prétendue par Vicente Rodrigues, son but ultime. C'était le spectateur qui tous les ans arrivait à la salle avec ses capitaux caractéristiques des travailleurs ruraux et qui prenait le contact avec ce qu'on peut appeler une « littérature valorisée par les élites culturelles », en posant au texte ses

questions particulières et, donc, en faisant sa lecture unique. Cette salle fonctionnait comme un centre d'attraction pour les habitants des villages environnants du Torrão. Ainsi, le théâtre attirait des personnes qui provenaient de différentes localisations, plus ou moins isolées, et qui, sans cet événement ne se rencontreraient possiblement jamais. La politique, la mode, les normes sociales étaient présentées en scène pour l'amusement, mais aussi pour provoquer la réflexion du public quant à son quotidien, à sa condition sociale et à la réalité politique. Donc, à travers la relation entre le spectacle et la culture antérieure du spectateur, Vicente Rodrigues cherche à provoquer une transformation qui demeure. Le fait que les chansons de ses spectacles étaient fournies en feuille et chantées pendant l'année suivante aidait le message de l'auteur à rester et à devenir présent pendant la vie quotidienne, jusqu'à une nouvelle Pâques, qui signifiait la première d'une nouvelle pièce et, donc, d'un nouveau défis au public et aux stéréotypes sociaux.

Bibliographie :

BERJEAUT, Simon, *Le Théâtre de Revista - Un Phénomène Culturel Portugais*, Paris, L'Harmattan, 2006, 331 p.

BORGES, Vera, *Todos ao Palco!: Estudos Sociológicos sobre o Teatro em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, 2001, 175 p.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1986, 670 p.

FABIANI, Jean-Louis, *L'Éducation Populaire et le Théâtre - Le Public d'Avignon en Action*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008, 192 p.

GOMES, Rui Telmo, LOURENÇO, Vanda et NEVES, João Gaspar, *Públicos do Festival de Almada*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais, 2000, 281 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, *Censos 2001*, Lisboa, INE, 2003, 559 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, "Séries Históricas", www.ine.pt, accédé à 18 février 2010

ROLLAND, Romain, *Le théâtre du peuple : essai d'esthétique d'un théâtre nouveau*, Paris, Albin Michel, s.d, 224 p.

SANTOS, Maria Graça dos, *Le Spectacle Dénaturé - Le Théâtre Portugais sous le Règne de Salazar (1933 - 68)*, Paris, CNRS Editions, 2002, 323 p.

TOUCHARD, Pierre-Aimé, *L'amateur de théâtre ou la règle du jeu*, Paris, Éditions du Seuil, 1952, 218 p.

Du guide au spectateur : le cas du commissaire d'exposition

*Nicolas Boutan
Doctorant allocataire Moniteur
Laboratoire MICA - EA 4426*

Acteur privilégié sinon incontournable de la création contemporaine qu'il promeut autant qu'il la diffuse¹, le commissaire d'exposition exerce au sein du musée et/ou du centre d'art contemporain des qualités certaines de mise en scène et de communication. Auteur et directeur, il conduit les publics à la rencontre des œuvres d'art à travers les programmations qu'il propose, qu'il signe et dont il fait la « publicité ». Spectateur, il construit leur présence au cœur de l'exposition à partir de sa parfaite connaissance de l'actualité. Christophe Kihm parle d'« accrocheur accroché² » pour désigner l'auteur de l'exposition : si la concordance entre le commissariat d'exposition et la réalisation de films n'est plus à démontrer, il peut alors apparaître pertinent de proposer une réflexion sur la pratique contemporaine du commissaire, tour-à-tour auteur, acteur, spectateur de l'exposition, pratique qui semble se partager en deux axes : conduire et construire. L'énoncé de ces deux verbes est en lutte, costumé sous la forme contemporaine de la « *battle* ». Habités que nous sommes à confronter de façon mathématique et binaire deux éléments élus parmi la multitude puis rassemblés dans une opposition réduite aux stéréotypes de leur intelligibilité, nous absorbons ce format raisonnable dans l'espace médiatique³ : débat entre dirigeants de partis politiques opposés (ou présentés comme tels) comme Jean-Luc Mélenchon et Marine Le

¹ Y. MICHAUD, *L'art à l'état gazeux, essai sur le triomphe de l'esthétique*, Paris, Stock, 2003

² C. KIHM, "Auteur d'exposition : l'accrocheur accroché", *Art Press* n°294, Paris, octobre 2003, p.89

³ N'est qu'à compter le nombre d'émissions et de programmes télévisuels empruntant au genre du match : match des éditorialistes par exemple. L'espace de l'exposition n'y coupe pas : Conservateur contre commissaire, Musée contre Fond régional d'art contemporain, etc.

Pen dans une émission de télévision⁴, couvertures de magazines qui hésitent entre les puissances *Facebook* et *Wikileaks*⁵, etc. Comment mettre en évidence le rôle du commissaire dans cette association de l'exposition d'art contemporain comme opération de communication ? Une réflexion sur la pratique curatoriale comme processus communicationnel oscillant entre la construction d'un projet et la direction de son organisation apparaît ici stimulante.

La désignation des œuvres et des artistes retenus pour une exposition relève du magistère du commissaire, mais nécessite pour cela une connaissance documentée et critique de la scène artistique contemporaine. Le commissaire, avant que d'en être l'« installateur » est d'abord pour large partie le spectateur des œuvres d'art et de la production artistique. Il visite les expositions, les ateliers, consulte les artistes, les agents, les galeries, les collectionneurs, les conseille parfois. Par ailleurs, les expositions qu'il propose, quelquefois très singulières, assorties d'une mise en scène conséquente et spectaculaire, utilisent les œuvres pour établir un ensemble plus large, d'aucuns parlent d'un discours. D'où les levées de boucliers d'artistes⁶ qui se sont quelquefois jugés instrumentalisés, spoliés, à tout le moins relégués au rang de subalternes. Derrière ces discours et ces luttes, l'ancienne question de l'auteur, qui semble quitter la figure de l'artiste avant d'être investie par le commissaire, qui propose effectivement une « seconde œuvre » (est-elle de deuxième main ?), une autre création, si l'on admet que l'exposition est une création, ce qui ne va pas encore de soi, malgré des travaux directement engagés dans une histoire de l'art à l'aune de l'exposition⁷. Car d'acteur à auteur apparaît la problématique de la paternité de l'œuvre : si le commissaire propose une « méta-œuvre », quel est le produit qu'il signe ? Quel processus s'engage alors entre le statut d'artiste et celui de commissaire ? L'artiste jusqu'alors auteur créateur de ses œuvres offrirait au commissaire la possibilité de devenir l'auteur de leur « utilisation » dans une exposition et

⁴ Emission du 14 février 2011 de la chaîne de télévision BFM TV.

⁵ Le magazine *Times* sacre chaque année « *the Person of the year* ». En 2010, c'est Mark Zuckerberg.

⁶ On pourra par exemple consulter les tribunes significatives de Daniel Buren parues sur le site du quotidien *Libération*.

⁷ J. GLICENSTEIN, *L'art : une histoire d'expositions*, Paris, PUF, Coll. Lignes d'art, 2009

non plus simple acteur- « accrocheur ». Ces enjeux conséquents pour la pensée artistique contemporaine mettent en lumière le statut problématique et plastique des commissaires.

Car le commissariat d'exposition n'a pas toujours joui d'une importance magistrale au cœur de la culture et de ses réseaux. Le commissaire est avant tout un « commis », un délégué, un missionné. Certes il lui a fallu conquérir rapidement et opportunément ce rôle incontournable qui est le sien aujourd'hui au cœur du système de l'art, à la faveur des profondes modifications du paysage administratif et institutionnel de la culture dès le début des années 1980. Augmentation des musées, déterritorialisation et création des FRAC⁸ dès 1982, puis des centres d'art contemporain, multiplication des manifestations et événements à caractères culturels, montée en puissance de ce qui a été qualifié plus tard d'industrie culturelle, c'est-à-dire des us et coutumes de la consommation de masse adaptés à un champ d'activités jusqu'à présent épargné mais contraint lui aussi de trouver de nouvelles sources de financements pour subvenir aux frais de fonctionnement et à l'aboutissement des projets envisagés. On devine ici la nécessité d'une réflexion sur les opérations de communication dans lesquelles le commissariat d'exposition s'inscrit en qualité de délégué : les discours politiques des élus municipaux, régionaux, nationaux et les volontés de rayonnement culturel dessinent quelques-uns des objectifs d'une exposition et les possibilités de son financement.

Le mot commissaire⁹ sous-entend un personnage délégué au carrefour hiérarchique des œuvres, des artistes, des élus, des institutions, des budgets, des missions de rayonnement, etc. Il s'agit encore de conduire, d'ordonner, organiser et administrer les données (politiques, matérielles, sociales) afin de créer du sens. Cependant, nous l'avons rappelé plus haut, ordonner des données disparates ou opposées dans l'objectif d'une unité éloquent est un acte qui pose problème : comment dès lors éviter la suspicion d'instrumentalisation des œuvres, leur asservissement au service d'un discours ou d'une

⁸ Fonds régionaux d'art contemporain, ils bénéficient en majorité de financements régionaux et du ministère de la culture, voir de plus en plus de mécénat. Leur mission est de constituer une collection et de la diffuser sur le territoire local (régional, départemental) en favorisant l'itinérance des expositions et le prêt d'œuvres dans les collectivités territoriales, les écoles, les hôpitaux, etc.

⁹ Y. MICHAUD, *L'artiste et les commissaires. Quatre essais non pas sur l'art contemporain mais sur ceux qui s'en occupent*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1989

argumentation ? Comment éviter ou justifier un rapport de force entre dominant et dominés, en somme une *conduite* du discours autour des œuvres ?

Revenons d'abord sur la réalité de cette activité. Trois termes sont avant tout à éclaircir : conservateur, commissaire et curateur, sans que l'acception de ces activités soit véritablement étanche. Cette réflexion sur le rôle du commissaire d'exposition au sein du dispositif communicationnel élaboré par l'institution culturelle n'entend pas affronter un ou plusieurs termes entre eux, comme commissaire et conservateur où la discordance consisterait à rester dans les grandes lignes d'une pensée entendue sur le pouvoir, où l'emprise de l'un des éléments sur les autres s'évaluerait dans ses capacités de conquête victorieuse, en confondant pouvoir et puissance. Nous désirons nous situer dans une réflexion anthropologique aux abords de cette figure du commissaire, qui, d'acteur du dispositif communicationnel qu'est l'exposition d'art contemporain, en devient l'auteur et le spectateur. Cette réflexion pourrait être le lieu où s'agiterait par capillarité ces trois « étiquettes » dans une zone d'affrontement ou de collision, qui est toujours une zone commune de partage¹⁰, de confluence, où dissonance et concordance indiquent l'origine de l'action. On connaît la définition du conservateur national du patrimoine, gardien des œuvres et du patrimoine public au nom du service public et de la communauté. Le commissariat d'exposition correspond alors à l'une des facettes de la conservation du patrimoine qui, outre les actions propres à la conservation de la bonne intégrité des œuvres ou pièces publiques doit aussi proposer une programmation d'expositions et d'activités pédagogiques ou en direction des publics adéquats¹¹. Aujourd'hui, cette facette est devenue autonome, à la faveur des invités et programmations satellitaires temporaires, abandonnée par les conservateurs victimes d'un manque de temps évident, dû aux nouvelles organisations du travail dans le secteur culturel et à la multiplication des missions parallèles surajoutées.

¹⁰ J. RANCIERE, *Le partage du sensible – esthétique et politique*, Paris, La Fabrique éditions, 2000

¹¹ M.-O. DE BARY (ss. la dir. de), *Manuel de muséographie : petit guide à l'usage des responsables de musée*, Biarritz, Séguier, 1998

Les dictionnaires s'entendent sur l'étymologie latine du terme curateur, *cura* de *curare* « prendre soin » des œuvres et des artistes. Cette prise de soin prend souvent les habits d'un manifeste : soutien d'un artiste, exclusion d'un autre, d'un courant, d'un groupe, appui théorique, etc. Le commissaire est l'homme-orchestre d'une exposition : il programme et choisit les œuvres des artistes exposés, imagine, propose, sous-traite, collabore avec d'autres pour diriger la scénographie, la mise en scène de l'événement (disposition spatiale, éclairage, publicité, rapport à l'architecture du lieu). Dans certains cas, il assure aussi la création des actions auprès des publics : médiation, visites guidées, conférences, etc. Alimentées par les critiques, les galeristes et les journalistes de la presse spécialisée, les jalousies réciproques entre artistes et commissaires ont favorisé, en relayant sa controverse, le positionnement de ce dernier en *auteur de l'exposition*¹². Certains commissaires argumentent désormais leur pratique comme une démarche artistique de création et non plus comme une seule valorisation ou quelque opération de communication.

Dans ses travaux de recherche consacrés en partie aux enjeux du pouvoir, le philosophe Michel Foucault propose de s'interroger plus avant sur les victimes supposées. La victime est-elle toujours celle que l'on croit ? À trop subir, la figure de la victime parfait sa connaissance du fonctionnement de l'exercice du pouvoir. Ainsi, subir, c'est parvenir à subtiliser. Il en est de même pour le commissariat d'exposition d'art contemporain, véritable capital ou levier de « visibilité¹³ », quelquefois habilement détourné au profit d'œuvres ou d'artistes en mal de communication, qui trouvent dans la soumission d'une présentation un nouveau tremplin de reconnaissance ou de crédibilité. Les outils publicitaires dont peut se réclamer quelquefois la pratique curatoriale (communication virale, buzz, mobilisation de réseaux internationaux spécifiques, etc.) ramènent encore à la maîtrise et au savoir, donc au pouvoir. Etre en capacité de mener à son terme un projet, c'est être dans la possibilité de réaliser des objectifs, ou des mondes¹⁴. Reste à les valider.

¹² La formule est d'Harald Szeemann (1933-2005), pionnier et parangon du commissariat d'exposition.

¹³ N.HEINICH, *De la visibilité : excellence et singularité en régime médiatique*, Paris, Gallimard, 2012

¹⁴ Pour reprendre le titre de la 53^{ème} biennale de Venise en 2009.

Le commissaire, qui n'agit qu'en délégué, affronte à l'intérieur de la structure d'exposition qui l'accueille une hiérarchie : élus, directeurs administratifs, gestionnaires, conservateurs, etc. Or, celui qui se fait entendre crée les possibilités de son occurrence grâce à son audience. Fort de ce principe, depuis les années 1980 avec un appui marqué dès les années 2000, les commissaires ont intégré des zones laissées vacantes suite à la combinaison de plusieurs facteurs : augmentation des ouvertures de nouveaux musées, stagnation du recrutement des conservateurs, développement d'expositions temporaires, objectifs de rentabilité, impératif du mécénat ou de la recherche de fonds privés, etc. Ces facteurs définissent pour partie l'aspect quelque peu opportuniste de ce champs d'activité, lié, on l'a rappelé plus haut, à la coterie, à la chronique mondaine qui réactive dans cette bourse des singularités l'écriture d'une épistolière compulsive, La Palatine¹⁵ (princesse de son état) qui chroniqua la cour de son temps non sans mordant, en étant tout à la fois spectatrice et actrice / participante de premier plan¹⁶.

Le terme juridique commissaire traduit la protection des intérêts d'une personne par une seconde. Cette acception invite à s'interroger sur la légitimité et la crédibilité d'un tel personnage : qui nomme le commissaire d'exposition ? Œuvre-t-il à destination de ses pairs ou des différents publics de l'exposition ? Conteur d'histoires (*storyteller*¹⁷) et de scénarii muséographiques, son discours s'avère politique : comment, pourquoi et pour qui le construit-il ? Quel schéma narratif emploie-t-il ? La détermination des adjuvants et des opposants le qualifie autant qu'ils sont qualifiés par lui. Les stratagèmes du pouvoir curatorial induisent l'affirmation de postures par rapport à une idée, à un centre, à un point. De ce point peuvent partir des ramifications. Le concept du rhizome proposé par Gilles Deleuze et Félix Guattari est aujourd'hui prolongé par Nicolas Bourriaud, commissaire, critique (à ce titre spectateur privilégiés des expositions dont il écrit des textes) et auteur. A l'appui de la botanique, il développe l'idée d'un art radicalement¹⁸. La croissance par le milieu

¹⁵ E.-C. D'ORLEANS, *Lettres de la princesse Palatine, 1672-1722*, Mercure de France, 1999

¹⁶ B. GRACIAN, *L'homme de cour*, Paris, Gallimard, 2010

¹⁷ C. SALMON, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, Paris, La Découverte, 2007

¹⁸ N. BOURRIAUD, *Radicalement - Pour une esthétique de la globalisation*, Paris, Denoël, 2009

ou par l'itinérance présuppose encore des meneurs ou des conducteurs : quelle voie choisir parmi les possibles ?

Naturellement, cette mécanique curatoriale est aussi multiple que peuvent l'être les combinaisons incalculables d'éléments de la réalité ou de la virtualité, (parfois concomitantes). Cette réflexion pourrait observer les mécanismes de la séduction qui reprennent ce schéma, comme a pu l'expliquer Jean Baudrillard dans sa grammaire¹⁹ avant de les envisager dans le contexte de la création contemporaine et de la pratique curatoriale. Des collections comme s'il en pleuvait, privées, publiques, diffusées localement (FRAC) ou au niveau national (FNAC). D'où la nécessaire activité du tri sélectif, du choix justifié et documenté, celui des commissaires. Conduire, c'est accompagner, guider, éduquer. Quel lieu de pouvoir plus incarné que celui de l'éducation ou de l'apprentissage ? Le lieu où se construisent les possibles ? Ces possibles, la construction les structure dans un autre temps, d'après un dispositif que Michel Foucault répertorie comme un des ressorts principaux (sinon la condition) du pouvoir. Au cœur du musée, les missions sont claires et connues depuis longtemps : acquérir et conserver des œuvres d'art afin de les diffuser au public dans des objectifs de connaissance et de délectation esthétique. Néanmoins, la pratique de ce tiers-lieu²⁰ qu'est l'espace de l'exposition, tant physique que conceptuel, court du territoire au tribunal de jugement. On pourrait dresser un inventaire des pratiques déviantes de ce lieu sacré qui exclut le profane en le contenant à l'extérieur: les phénomènes sectaires, communautaires, cryptologiques en sont un exemple parmi tant d'autres, où la conduite s'invente influence.

Les actions et les opérations stratégiques de conduite prescriptive puis de construction entendent toutes procéder au sein de la création artistique contemporaine d'un effet d'attaque : désir d'amorcer un projet, intuition lancée au devant, anticipation, engageant alors une mécanique d'obsolescence souhaitée. Cette logique abandonnerait les actes importants, les dates marquantes ou les événements hétéroclites au règne des scénarii qui

¹⁹ J. BAUDRILLARD, *Mots de passe*, Paris, Fayard, 2000

²⁰ Qui s'inscrit lui-même dans des non-lieux quand le sujet ou l'objet nomade varie sa subordination. Au sujet des non-lieux, voir M. AUGÉ, *Non lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, 2007

nous entourent et auxquels nous participons. Il convient de nuancer encore la notion d'événement qui ne peut être réduite à une seule ponctualité. En effet, l'événement, s'il est magistral dans l'attente de son aboutissement, l'est encore dans l'imminence de son effectuation. Il peut être extérieur à la connaissance que nous avons de la situation ou de l'état des lieux. En somme il peut loger dans un futur plus ou moins proche et ne prendre consistance qu'à la pleine rencontre de la genèse et de l'achèvement : le projet.

L'anticipation et la prospection favorisent le projet et son instigateur. La connaissance arme et équipe ce dernier en ajoutant à ses compétences la confiance de celui qui sait. On s'en retourne alors à l'approche archéologique du savoir de Michel Foucault qui envisage les mécanismes de constitution de discours sur le *pouvoir*. Le savoir détenu par celle ou celui qui est l'auteur de la chose, confère à celui qui sait l'autorité, mais dans un contexte environnemental de discours différents. Sans étonnement, nous assistons quotidiennement à l'affrontement de plusieurs autorités expertes qui se frottent, se défient. Par voie de conséquence, les instances de jugement s'accroissent parallèlement afin de déterminer qui de l'un ou de l'autre fait autorité. On en vient alors à s'interroger sur les mobiles d'un choix d'une hiérarchie plutôt qu'une autre au cœur du pouvoir. Aussi le commissaire apparaît-il fréquemment comme expert, consultant, spécialiste, membre de *think-tank*.

Si beaucoup souscrivent à un système hiérarchique ou pyramidal d'organisation qui sous-entend que la sommité détient le pouvoir et qu'afin d'en acquérir il suffit pour la base d'y parvenir, quelques autres se détachent avec délectation du pouvoir pour mieux s'en emparer. On retrouve d'ailleurs ce précepte dans les écrits de Machiavel, courtisan et stratège politique qui invite le Prince à prendre du recul dans beaucoup de situations. Par ailleurs, si la figure du courtisan²¹ décrite par Baldassar Castiglione œuvre avec désinvolture²², on sait aussi que c'est la légèreté affichée dans toute circonstance qui témoigne significativement de la gravité d'un acte envisagé à sa juste dimension. À ces fins,

²¹ B. CASTIGLIONE, *Le livre du courtisan*, Paris, Flammarion, 1991

²² B. LAFARGUE (dir.), *La désinvolture de l'art - Figures de l'art n°14*, Pau, Presses universitaires de Pau, 2008

le courtisan double souvent celui qu'il souhaite séduire, par empathie ou par ruse. Saluer avant d'étouffer, à l'image de Figaro. Néanmoins, la séduction ne suppose pas toujours la défaite de l'être courtisé, à l'image des relations sentimentales compliquées entre la veuve noire et son infortuné partenaire, assassiné à l'issue de la copulation.

La séduction conduit quelquefois à réclamer ou afficher un naturel feint, mimé, arrangé, scénarisé. Une enveloppe abandonnée à des préceptes qui manquent d'incarnation. Les stratégies et postures employés pour séduire enjoignent à duper, à tromper. Au sein de l'exposition, sphère d'action du projet culturel, ces préoccupations de séduction sont concentrées dans une image (ou un signe) qui doit capturer rapidement et sans appel le consommateur ou l'utilisateur. Les techniques et sciences de l'emballage emploient à dessein les ruses visuelles et communicantes afin d'y parvenir. La coordination des études dirigées vers les habitudes des consommateurs est assurée. Celle des études dirigées vers les visiteurs d'expositions également. L'utilisateur élit toujours un événement culturel qui, en puissance, est susceptible de l'intéresser, le stimuler, l'inviter à développer des réflexions ou des émotions à son tour : on dessine des possibles avec des sous-entendus et des acquis requis qui restent à confirmer. « Le héros de Masoch dresse celle qui doit le dresser » rappelle Gilles Deleuze²³. On a donc pu interroger la relation, l'interface qui qualifie chacun des belligérants, l'un et l'autre demeurant susceptible de changer de visage par un simple retournement de cape pour devenir tout à la fois acteur, auteur, spectateur de la scène sans que l'un ou l'autre de ces rôles ne s'exclue mais bien plutôt qu'il s'additionne. À propos d'un ouvrage écrit à quatre mains, Gilles Deleuze notait : « Nous avons écrit l'Anti-Œdipe à deux. Comme chacun de nous était plusieurs, ça faisait déjà beaucoup de monde. »²⁴

²³ G. DELEUZE, *Critique et clinique*, Paris, Minuit, 1993, p.72.

²⁴ G.DELEUZE, F. GUATTARI, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980, p.9.

Réduire les tensions du chercheur impliqué. Un auteur entre spectateur et acteur

*Laurent Morillon,
Maître de conférences,
Université de Toulouse - LERASS*

*Monique Martinez Thomas,
Professeur des universités,
Université de Toulouse - LLA-CRÉATIS*

Depuis plusieurs années, recherche publique et industrie sont incitées à collaborer. La pression s'accroît pour certains chercheurs qui, confrontés à la faiblesse de leur dotation universitaire, sont dans l'obligation de diversifier leurs sources de financement. L'idée sous-jacente est celle d'une science utile à celui qui la finance. Mais cette tendance, ne va pas sans heurts, en particulier en sciences humaines et sociales (SHS) où les frontières entre recherches fondamentale, expérimentale et applicative ne sont pas aussi établies que dans les sciences dites dures. Les principales critiques mettent en avant la relation client-fournisseur et l'asservissement induit de la science. Au-delà du débat sur la marchandisation des sciences, nous souhaitons discuter ici un dispositif original susceptible de lever certaines tensions. Depuis 2010, celui-ci a pour projet de favoriser les collaborations entre universitaires des SHS, artistes et organisations. Il voit la participation d'une association - dénommée Stars - qui met en relation mondes économique et académique et d'une plateforme de recherche, dénommée Criso, qui mène les programmes de recherche. Une centaine de personnes participe à la dizaine de projets aujourd'hui initiés.

Enseignants-chercheurs impliqués dans ce dispositif, la dynamique scientifique à l'œuvre nous donne à réfléchir sur les enjeux et les conditions de mise en œuvre des recherches menées. Plus particulièrement ici, nous souhaitons mettre en lumière certaines des tensions susceptibles d'exister pour chacun des rôles que le chercheur impliqué tient. Celui-ci peut en effet être spectateur (par exemple lorsqu'il observe les phénomènes organisationnels), acteur (lorsqu'il mène sa recherche en contexte ou qu'il met en œuvre des préconisations) ou encore auteur lorsqu'il rédige des écrits universitaires à l'issue de sa recherche. Confusion entre postures de recherche et de consultance (Bouzon, 2002), tentation économiste pouvant remettre en cause l'indépendance du chercheur et la légitimité scientifique de ses travaux (Heller, 1998)... celui-ci conduit son activité dans une tension vis-à-vis de ses objectifs, ses pratiques voire son éthique. L'originalité du dispositif Stars-Criso, que nous mettons ici en discussion, est de postuler deux principes susceptibles de réduire certaines de ces tensions.

Après avoir présenté le dispositif, nous illustrons à partir d'un cas concret les rôles susceptibles d'être tenus par un chercheur impliqué et les tensions induites. Nous introduisons dans une dernière partie deux principes propres au dispositif pouvant les annihiler.

Un projet pour une association et une plateforme de recherche

Courant 2009, des chercheurs et acteurs du monde socio-économique toulousain ont eu le projet de créer un espace atypique de production scientifique afin de :

- Décloisonner les pratiques de recherche et favoriser les collaborations scientifiques entre différentes disciplines des SHS (et plus particulièrement des « arts, lettres, langues¹ » (ALL), de l'information-communication et de la philosophie) mais aussi des sciences de la matière et du vivant. Il s'agit notamment de convoquer ces disciplines

¹ Soit les disciplines des arts visuels, du design multimédia, des lettres classiques, des lettres modernes, de l'histoire de l'art, de la linguistique, de la littérature et des arts de la scène et de l'écran, des littératures et langues étrangères, de la musique, de la terminologie et de la traduction

pour penser la complexité et, pour certaines d'entre elles, développer une dimension applicative susceptible d'ouvrir de nouvelles perspectives ;

- Inscrire cette recherche pluridisciplinaire, fondamentale et/ou applicative, dans la société contemporaine - voir répondre à certaines de ses sollicitations - et repenser la fonction sociale de la recherche en SHS ;
- Réunir des communautés de chercheurs, d'artistes, d'institutions (à vocation sociale, sanitaire ou culturelle), de collectivités et d'entreprises afin d'initier des recherches avec (et non « pour ») les organisations, notamment celles souhaitant innover et créer ;
- Inventer de nouvelles pratiques de production de savoirs rigoureux et utiles à la société en redéfinissant les articulations entre recherches fondamentale et applicative d'une part, entre recherche et arts d'autre part. Les artistes, porteurs d'un imaginaire social et soucieux - de par leur rôle de créateurs - de questionner en permanence leur pratique, sont des partenaires privilégiés. Les disciplines de la création s'inscrivent parfaitement dans un projet où l'innovation est privilégiée à la reproduction ;
- Repenser les modes de diffusion des résultats de la recherche auprès de la communauté scientifique, des étudiants et du grand public.

De ce projet est né un dispositif innovant mettant en lien deux entités : une association et une plateforme de recherche. Bien qu'existants depuis 2010, l'organisation et les modes opératoires s'inscrivent dans des projets complexes et mouvants, demeurent expérimentaux et évolutifs.

L'association Stars - Sciences, Technologies, Arts, Recherche et Savoir - amorce les collaborations entre les mondes professionnel, artistique et académique. C'est une association reconnue d'utilité publique pour laquelle le conseil régional Midi-Pyrénées a financé un poste d'ingénieur opérationnel. Outre l'originalité du dispositif, il dispose de différents arguments : valeur ajoutée pour l'innovation, image (via le mécénat), crédit impôt recherche, subventions, etc.

Criso (CRéation et Innovation SOciétale) est une plateforme de recherche portée par deux laboratoires de l'université de Toulouse : LLA-CRÉATIS (EA 4152) pour les disciplines des lettres, langues et arts et ERRAPHIS (EA 3051) pour la philosophie. Criso a

pour vocation de construire et mettre en œuvre des programmes de recherche pluridisciplinaires *ad'hoc*. Ceux-ci sont ouverts et évolutifs : de la définition de l'objet à la synthèse des travaux, en passant par l'élaboration des actions (journée d'étude, contrat doctoral, atelier de recherche junior...), chaque étape est co-construite avec les acteurs. Plusieurs programmes existent dans différents pôles thématiques : Santé, Valeur, Technologie, Saveur, Ecologies et Air & Espace. Une centaine d'acteurs sont fédérés.

Ce dispositif nous incite à réfléchir aux enjeux des recherches menées et plus particulièrement aux rôles que les chercheurs impliqués sont susceptibles d'endosser.

Quelles tensions entre les rôles de spectateur, d'acteur et d'auteur du chercheur ?

Afin d'illustrer notre questionnement autour des tensions susceptibles d'exister entre les rôles de spectateur, d'acteur et d'auteur du chercheur, nous proposons de partir d'un cas concret.

Un chercheur potentiellement spectateur, acteur et auteur

Dans le cadre de l'un des programmes de l'axe Santé, une entreprise, organisatrice de congrès scientifiques a proposé en 2011 une Convention Industrielle de Formation par la REcherche (Cifre). En accord avec deux laboratoires, une doctorante en sciences de l'information et de la communication (SIC) et en sciences du langage (SdL) s'est vu confier un travail de recherche dans le cadre de sa thèse. Pendant les trois ans du contrat, celle-ci perçoit un salaire brut annuel au moins égal à 23484 euros tandis que l'organisation se voit attribuer une subvention annuelle de 17000 euros. Le dispositif est donc a priori avantageux pour les trois partenaires. Mais au quotidien, comme tout chercheur impliqué, le doctorant se trouve dans une situation ambiguë : les rôles de spectateur, d'acteur et d'auteur qu'il « joue » ne vont pas sans tensions que nous illustrons succinctement ici.

Un chercheur spectateur : la présence de la doctorante dans l'organisation varie contractuellement en fonction de l'année de thèse. Afin de comprendre le contexte, les rôles des uns et des autres, les congrès proposés, mais aussi de s'acculturer à cette organisation,

elle en a été une spectatrice assidue, notamment lors de la première année. A la fois au-dedans et au dehors, l'usage de statuts multiples (étudiante, professionnelle, chercheuse...) et les représentations sociales associées ont pu donner l'impression d'une certaine forme de duplicité et provoquer un sentiment d'étrangeté chez les salariés (Bézille, 2000). La recherche est ainsi conduite dans une tension entre engagement et distanciation vis-à-vis des sujets, du sujet et du commanditaire (Bézille, Vicente, 1996). En outre, une longue immersion peut ne pas faciliter ni le détachement ni la gestion du temps et rendre difficile le bon usage de certaines techniques de recueil. Enfin, à la fois salariée de l'entreprise (avec ses culture, process, vocabulaire...) et soumise aux catégories, méthodes et exigences épistémologiques de l'université, il s'agit pour la doctorante d'intégrer (voire de traduire l'un pour l'autre) des mondes différents.

Un chercheur acteur : lorsque la recherche devient action², la doctorante actrice est dans l'obligation de faire des compromis. Elle s'est ainsi dotée d'objectifs explicites de « résultats pour l'organisation » (Parrini Alemanno, 2004), qui peuvent ne pas correspondre totalement aux attendus des directeurs de recherche et/ou des commanditaires. Ces choix ne sont pas sans conséquence si les attentes divergent. Par ailleurs, en SIC, les sujets et objets concernent souvent l'organisation elle-même et dans le cas présent le renouvellement d'une partie de son offre. Les réflexions, de par leur nature stratégique, sont particulièrement exposées à la censure, à « la culture de cour » (Elias, 1985) et aux conflits d'intérêts. Le statut ambivalent du doctorant-salarié, et de deux sciences (les SIC et les SdL) encore relativement méconnues peuvent faire courir un risque d'instrumentalisation des recherches. Enfin, rappelons que toute Cifre est régie par un contrat de travail qui impose un lien hiérarchique qui peut nuire à la liberté du (jeune) chercheur.

Un chercheur auteur : au-delà des écrits produits dans la sphère professionnelle, les recherches menées doivent permettre la production d'écrits universitaires (thèse, article, communication) censés assurer la reconnaissance de leurs auteurs (Heller, 1998). Or, le passage d'une position d'acteur-spectateur à un point de vue distancié lors de l'écriture

² La recherche-action privilégie une mise en situation de la recherche, tant dans son déploiement que dans l'utilisation de ses résultats (Lewin, 1943).

n'est pas évident. Le contexte de l'organisation peut influencer l'indépendance voire la production académique (Belin, Morillon, 2008). Les pratiques d'écriture en deviennent « héroïques » et dans certains cas paradoxales, avec un terrain qui peut ne pas être présenté ou analysé, par exemple pour des raisons de confidentialité (Morillon, 2008).

Spéctateur, acteur, auteur, au-delà d'une éventuelle « schizophrénie » (Cateura, 2006), l'immersion de longue durée, a fortiori chez un jeune chercheur, peut multiplier les occasions de tensions.

Annihiler les tensions ?

Maître de conférences en SIC et professeur en théâtre, tous deux impliqués dans ce dispositif, la dynamique scientifique proposée nous donne à réfléchir sur les tensions vécues par les chercheurs impliqués. Car si les recherches peuvent être fondamentales ou appliquées, elles sont systématiquement l'objet d'une commande, portée par des participants dans leur milieu et dont les résultats peuvent induire à plus ou moins long terme un changement des pratiques. L'immersion de longue durée en organisation n'est pas sans conséquence sur les vécus et les résultats obtenus. Elle peut multiplier les occasions de confrontations, d'arrangements et/ou de compromis. Ces tensions ouvrent des questionnements d'ordre épistémologique, éthique et pratique qui sont cependant déjà anciens en ethnographie. Notre propos n'est pas ici de discuter plus avant ces tensions, ni d'ouvrir un débat sur la marchandisation du savoir dans une société organisée selon un modèle économique et politique néolibéral. La diminution des dotations de « base » allouées aux chercheurs du public et les incitations aux collaborations avec le privé (via les pôles de compétitivité, crédits impôt recherche, Cifre...), obligent les chercheurs des SHS à inventer de nouvelles « règles du jeu ». Celles-ci doivent permettre de dépasser la relation classique de recherche commanditée où les compromis entre enjeux de recherche et d'organisation sont particulièrement difficiles à trouver (Bichi, 2001). Nous proposons de présenter dans cette communication deux des principes fondateurs du dispositif Stars-Criso censés protéger l'intégrité scientifique des travaux. Il s'agit notamment d'annihiler tout

compromis engageant le positionnement du chercheur dans l'organisation et sa capacité d'implication dans une action collective.

Réduire les tensions, deux principes institués

Les deux principes sont institués en amont du programme. Ce moment est l'occasion d'une prise de conscience collective des outils intellectuels, théoriques et méthodologiques mobilisés, des valeurs et des buts de la recherche menée. Car si le chercheur aide l'organisation, il se doit d'introduire préalablement ses critères de cohérence interne et externe (Laramée, Vallée, 1991) et de réfléchir aux enjeux ainsi qu'à l'usage social de ses travaux.

Une relation commerciale rationalisée

Le projet initié ne s'inscrit pas dans une relation classique et asymétrique de chercheurs/artistes « prestataires » et d'organisations « commanditaires » ayant pour objet de produire une recherche exclusivement appliquée. Si financement de travaux de recherche il y a, l'échange intellectuel est premier. Afin d'éviter une relation client-fournisseur et l'asservissement induit, l'ancrage social de la recherche est d'emblée abordé avec les organisations. S'il se veut économique, il insiste sur les obligations de réciprocité et d'équilibre que suppose une telle relation (Martinez Thomas, Bethencourt, 2012). Seule la nature de la relation d'échange (dont les conditions matérielles) est négociée et peut être qualifiée de relation commerciale rationalisée. La nature de la prestation de service est en effet fixée par Stars : il s'agit de fournir un service de recherche et de développement différent en échange de terrains, de moyens et d'une autonomie expérimentale. Cette contractualisation écarte toute logique économique potentiellement aliénante et, loin de rebuter, suscite curiosité et confiance.

La mise en relation d'acteurs très différents - et notamment ceux issus de disciplines « classiques », parfois abstraites - renforce l'intérêt des partenaires. Il permet de sortir des territoires balisés et d'innover plutôt que de reproduire. Les synergies se créent à partir de

l'interaction entre des acteurs qui ne se seraient pas rencontrés sans l'association. La collaboration débute par la construction progressive d'une définition partagée de la situation. Malgré la difficile interpénétration des univers de la recherche en SHS et de l'organisation, les programmes apparaissent comme des lieux d'intelligence collective. Ils amènent l'ensemble des participants à échanger autour d'une problématique commune. Les recherches peuvent ainsi déboucher sur une appropriation par les professionnels de concepts scientifiques permettant l'action. La recherche devient ainsi utile à l'action autant que l'implication du chercheur est utile à la recherche.

Le statut du chercheur

Dans une relation traditionnelle de recherche commanditée, le chercheur peut-être assimilé à un consultant. Heller (1998) et Morillon (2006) ont établi un parallèle concernant notamment la mise en œuvre de méthodes et de modèles. Or, *a minima*, quatre éléments différencient selon nous ces deux catégories d'acteur. Ceux-ci sont rappelés si besoin dès les premières rencontres avec les partenaires :

- Le sens premier de l'action (Heller, 1998) : si le chercheur aide l'organisation à porter un regard sur elle-même et/ou à réfléchir à des moyens d'action, il est avant tout un scientifique. Il se doit donc de rechercher prioritairement le plus haut degré de vérité dans la description, l'explication ou l'interprétation d'un phénomène (Laramée, Vallée, 1991). Il doit aussi réfléchir aux enjeux et à l'usage social de sa recherche dans l'organisation. A l'inverse, le consultant sert en premier lieu l'organisation en lui fournissant des éléments de perfectionnement et de rationalisation. Ses éventuelles réflexions sur les pratiques sont secondaires et commerciales.
- L'épistémologie : le consultant applique le plus souvent un modèle marketing (Mucchielli, Guivarch, 1998) et s'inscrit de fait, sans réflexion *a priori*, dans une épistémologie positiviste. Pour un chercheur, la phase préparatoire est d'abord l'occasion d'une certaine introspection intellectuelle. Il doit être conscient de sa

recherche, de ses valeurs et de ses buts, susceptibles d'influencer sa démarche et ses interprétations

- La scientificité de la démarche et de la méthode : dans un souci de rapidité et de rentabilité le consultant applique le plus souvent des méthodologies prédéfinies (Petitet, 2004) et « *apporte des conclusions et des recommandations sinon conformes à ce que pourrait attendre leur client, du moins cohérentes avec sa façon de poser le problème* » (Le Moëne, 1991). Le chercheur, en tant que scientifique - bénéficiant *a fortiori* de délais plus conséquents - adopte une démarche intellectuelle rigoureuse et une méthode réinventée pour chaque travail.
- L'image et la position des acteurs : chercheur et consultant ne bénéficient ni de la même image³ ni de la même place dans les rapports de force existants dans l'organisation (Heller, 1998).

Pour conclure

Lors des recherches impliquées, le chercheur est engagé tout à la fois par ses rôles de spectateur, d'acteur et d'auteur. S'il est rare de pouvoir accuser un chercheur en SHS de malveillance volontaire, en revanche, l'empiètement sur la liberté d'autrui peut davantage se rencontrer. Il apparaît donc légitime de chercher à connaître la portée au sein des organisations des recherches menées. Jusqu'à présent celles initiées dans le dispositif Stars-Criso ont *a minima* contribué à faire dialoguer à un moment donné des acteurs. Elles ont eu une vertu communicationnelle en permettant la construction d'une situation commune partagée.

Le dispositif Stars-Criso demeure expérimental : il évolue et laisse place à l'erreur et au débat. Le présenter lors de colloques favorise tout à la fois les lectures critiques et la diffusion d'un modèle à valider dans d'autres contextes.

³ Par exemple : « Le profil psychologique d'un chercheur, plutôt porté au doute et ouvert aux remises en question diffère de celui d'un consultant auquel le client demande d'abord des certitudes » - Guide 2003 des Professionnels du Conseil à l'entreprise, CCI Toulouse

Bibliographie

BELIN, O., MORILLON, L., "La recherche au risque de l'action, regards croisés" in : BOUZON, A., MEYER, V. (dir.), *La recherche action en communication organisationnelle*, Paris, L'Harmattan, Collection communication et civilisation, 2008, pp.151-163.

BEZILLE, H., VICENTE, M., "La recherche en train de se faire : entre rigueur et compromis", FELDMAN, J. (coord.), *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1996, pp.173-194.

BEZILLE, H., "De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales", FELDMAN, J., CANTER KOHN, R., *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 201-222.

BICHI, P., "Recherche-action, ça résiste ? C'est normal !", *Les Actes de Lecture*, n°75, septembre 2001, pp. 67-69.

BOUZON, A., Communiquer dans l'incertain, la communication dans les processus de conception innovante à "risques maîtrisés", Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 3, 2002.

CATEURA, O., "La convention CIFRE : atouts et limites pour l'étude de cas", *Atelier méthodologie de l'AIMS : Etude de cas*. Lille, IAE de Lille, 2006, En ligne : <http://www.strategie-aims.com/actesateliers/Quali/Cateura.pdf>

DE SINGLY, F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan Université, 2001

ELIAS, N., *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.

HELLER, T., "Le chercheur face à la communication d'entreprise", in LE MOËNNE, C., et al., *Communications d'entreprises et d'organisations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp.13-26.

LARAMÉE, A., VALLEE, B., *La recherche en communication, éléments de méthodologie*, Québec, Presse de l'université du Québec, 1991.

LE MOËNNE, C., "Le rôle des consultants en communication", *Les cahiers du Lerass*, n°23, 1991, pp.157-174.

LEWIN, K., "Forces Behind Food Habits and Methods of Change", *Bulletin of National Resources Council*, n° 108, 1943, pp.35-65

MARTINEZ THOMAS, M., BETHENCOURT, J., "Hacia nuevos dispositivos de investigación y educación en Francia: el ejemplo de Universidad de Toulouse", *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, n°5, 2012, en ligne <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/.../332541>

MORILLON, L., "Du consultant au chercheur et du chercheur au consultant, destins croisés et typologie de pratiques", Quinzième congrès SFSIC, *Questionner les pratiques d'information et de communication. Agir professionnel et agir social*, Bordeaux, 2006, p.447-453

MORILLON, L., "De l'idylle au détournement, quels apports des CIFRE en Sciences de l'Information et de la Communication ?", Seizième congrès SFSIC *Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité*, Compiègne, 2008, En ligne : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article42

MUCCHIELLI, A., GUIVARCH, J., *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Armand Colin, Paris, 1998.

PARRINI-ALEMANO, S., "La recherche- action en communication des organisations est- elle une méthode qualitative constructiviste ?", Colloque *Recherche qualitative et production de savoirs*, Université du Québec, 2004, En ligne : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20P-Alemanno%20actes.pdf>

PETITET, V., *Communication et domination dans les organisations : analyse d'un cabinet conseil*, Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, ENS, Lyon, 2004.

Le colloque

Acteurs, auteurs, spectateurs ?

*Quelle place et quel(s) rôle(s) pour les individus et les groupes
au sein des dispositifs et des processus communicationnels ?*

*a été organisé avec le soutien
du Grand Dijon, de la Ville de Dijon, du Conseil Régional de Bourgogne,
de l'IUFM/ESPE de Bourgogne,
des laboratoires MICA (EA 4426, Université de Bordeaux 3)
et SPMS (EA 4180, Université de Bourgogne)
ainsi que de la MSH de Dijon.*

