



Comite de rédaction

Yasmine Dhina, CRIJ
Gilles Monteil, consultant
Suzanne Kerr, ACTEURS
Florence Descamps, IRFA de Clermont l'Hérault
Catherine Salètes, Conseil Général de l'Hérault
Jean Auteroche, IFAD de Ganges
Hélène Tallon et Marianne Clavel, GRETA de Bédarieux
Céline Mazel, E3JD,

Coordination, synthèse et mise en forme

Eric Auziol, Enseignant Chercheur à l'Université Montpellier 3,
Anne Laure Murcier, Consultante TIC

Réseaux numériques et démocratie sociale

Recherche–action sur les nouveaux usages

1. Introduction	6
A. Le programme E-dentités solid@ires	
1 Programme Equal E-dentités Solid@ires :	9
1.1. La thématique TIC dans le programme e-dentités solid@ires	9
1.2. La thématique TIC chez les partenaires européens d'e-dentités solid@ires	9
1.3. Les partenaires du programme E-dentités solid@ires	10
1.4. Caractéristiques des projets TIC :	11
1.5. Public ciblé :	13
1.6. Date de démarrage des projets :	13
2. L'appel d'offre « Etude sur les usages des TIC »	15
2.1. L'appel d'offre concernant les usages des TIC :	15
2.2. Objectifs de l'action proposée :	15
2.3. Une démarche de type recherche action	16
2.4. Public ciblé par la recherche action	17
2.5. Organisation du dispositif :	17
2.6. Co-animation :	17
2.7. Conclusion	17
B. La recherche -action	
1 Methodologie de la recherche action	19
1.1 Méthodologie proposée :	20
1.2 Résultats attendus :	21
2. Usages et innovation :	22
2.1 Les rapports entre technologie et société	22
2.2 La notion d'usage	23
2.3 Etats des principaux travaux sur la question	24
3 un outil méthodologique : Le SASCO	28
3.1 Le SASCO, dispositif de recherche-action	28
3.2 Le déroulement d'un séminaire	28
3.3 Les objectifs du dispositif et les effets pédagogiques attendus	31
3.4 S'entraîner à utiliser des concepts et des modèles du champ de la communication	33
3.5 Une introduction à l'approche situationnelle	33
C- Dispositif, processus et témoignages	
1 Dispositif MIS EN PLACE :	37

1.1	<u>Chronologie des travaux :</u>	37
1.2	<u>Implication des acteurs :</u>	37
1.3	<u>Une communication interne spécifique :</u>	38
1.4	<u>Le dispositif un système complexe d'interactions :</u>	39
2	<u>processus & contenu des travaux du comité TIC :</u>	43
2.1	<u>Modélisation systémique du processus</u>	43
2.2	<u>Contenu des regroupements :</u>	44
3	<u>Témoignages des acteurs</u>	47
3.1	<u>Témoignages au démarrage de l'action, les attentes des participants :</u>	47
3.2	<u>Témoignages pendant l'action :</u>	47
D – Effets et perspectives issus du séminaire		
1	<u>Les thèmes des séances SASCO :</u>	50
2	<u>exemple de situation étudiée en séminaire (sasco)</u>	53
3	<u>Etudes de cas</u>	53
3.1	<u>Exemples de monographies :</u>	54
4	<u>Réflexion sur les dispositifs médiatisés :</u>	57
4.1	<u>Qu'est ce qu'un dispositif ?</u>	57
4.2	<u>Questions Réponses</u>	58
4.3	<u>Méthode de description d'un dispositif :</u>	60
E – La modélisation systémique		
1	<u>L'approche systémique</u>	64
1.1	<u>Modélisation :</u>	64
1.2	<u>Critères d'optimisation des dispositifs :</u>	66
1.3	<u>Autre forme de modélisation systémique</u>	67
F – Evaluation d'un dispositif multimédia		
1	<u>Qu'est-ce qu'une action multimédia ?</u>	70
1.1	<u>Construire le référent de l'action</u>	70
1.2	<u>Caractériser les paramètres (privilégier les bons critères)</u>	71
1.3	<u>Produire le référent de l'action</u>	71
1.4	<u>Construire une démarche d'évaluation</u>	72
G. Le SASCO à Distance		
1	<u>Construction d'un savoir - faire à distance</u>	74
1.1	<u>Transposition fonctionnelle : une démarche en deux étapes</u>	74
1.2	<u>Les changements de dispositif</u>	75

1.3 Intérêts du SASCO à distance : _____ 81

ANNEXES

1 Lettre d'accompagnement de g. Pastoret : _____ 85

2 Exemple de séance de SASCO _____ 87

2.1 Présentation de la séance enregistrée _____ 87

2.2 Apport méthodologique dans l'analyse de situations des Sasco : _____ 103

3. projets des organismes au démarrage du programme _____ 107

4. BIBLIOGRAPHIE _____ 127

INTRODUCTION

Les technologies de l'information et de la communication dans la société contribuent à aggraver les inégalités sociales entre ceux qui ont accès aux outils et qui les maîtrisent, et les autres. Dès 98, on parle de risque de « *fracture numérique* ».

A l'inverse, il semble bien que la maîtrise de ces outils soit un facteur d'intégration sociale et professionnelle. Du moins, le pense-t-on généralement... sans pouvoir dire dans quelle mesure et sous quelles conditions ce facteur est susceptible de jouer.

Aussi, pour que la société de l'information soit plus équitable, il apparaît qu'une action volontariste des politiques publiques soit nécessaire. C'est dans cette perspective que le Gouvernement Jospin a lancé le Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information en 1998 (PAGSI), incitant chacun des ministères à prendre en compte la thématique « TIC » et à mettre en place des programmes spécifiques pour favoriser l'accès de tous à ces outils.

Différentes actions ont été développées, par exemple le programme Espace Culture Multimédia du Ministère de la Culture (ECM), les Points Cyb de Jeunesse et Sports, les Espaces Publics Numériques de la Mission Accès Public Informatique (MAPI), le programme FORE par le ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle...

La plupart de ces actions avaient deux objectifs : d'une part favoriser l'accès aux équipements à tous, en particulier aux publics qui en étaient le plus éloignés, et d'autre part, initier le public à l'utilisation de ces outils.

Dans le même but de favoriser l'accès aux outils et la formation de tous, l'Europe, les Régions, et les départements ont complété l'action volontariste du gouvernement par des initiatives particulières (Programme Européen « les autoroutes de l'information », le réseau Pyramide ou SARAPP dans la Région Midi Pyrénées).

En 98, le *Conseil général de l'Hérault*, acteur majeur de la solidarité et de l'insertion sur le département, lance le *Pacte 34* (Pacte territorial pour l'Emploi), co-financé par le FSE. Ce programme vise le développement de projets nouveaux à partir d'initiatives émanant du terrain pour faire émerger de « nouveaux gisements d'emploi ».

Dans le cadre de cet appel à projet, le CREUFOP (Centre d'ingénierie pédagogique et de formation continue de l'université Montpellier II, Sciences et Technologies) propose un projet de type borne (Point d'Accès Multimédia ou « PAM »). Une étude, sous le contrôle d'un comité de pilotage réunissant la DSD et le SIE (actuellement la délégation à l'économie sociale), vise à déterminer, à partir d'une consultation des acteurs de terrain, la pertinence, les conditions d'organisation et de fonctionnement d'un ensemble de *Lieux d'Accès Multimédias* (LAM) au service de l'insertion et du développement d'activités.

Le Conseil Général décide alors d'impulser l'installation de 9 sites pilotes répartis dans 9 villes du département. L'ouverture de ces 9 salles multimédias s'échelonne de juin à décembre 2000. Aujourd'hui, le réseau des LAM comprend 18 salles labellisées, 7 partenaires et 4 antennes dans le département de l'Hérault. La plupart d'entre eux sont hébergés dans des structures associatives pré-existantes.

Après cette première étape d'ouverture d'Espaces Publics Numériques (EPN) et de formation, émerge la question des usages : les politiques et le tiers secteur s'interrogent sur les services et les *usages* de l'internet à développer pour répondre aux besoins des publics ciblés. Il s'agit de créer des services et de développer des usages d'internet de type « service public » utiles aux populations: « *Quels nouveaux services et quels usages développer ?* », « *Quels sont les besoins, les attentes des publics ?* », « *Comment les développer ?* », « *Comment évaluer les résultats?* », ...

Des organismes innovent et expérimentent. Dans le secteur de l'insertion, certains organismes intègrent les TIC dans leurs actions (aujourd'hui banales !) : atelier de recherche d'emploi en ligne, rédaction et mise en ligne de CV, informations sur les entreprises, ... Dans certains cas, les propositions sont plus originales, par exemple les « Web-Trotteurs de quartier » qui concernent les jeunes des quartiers difficiles de Marseille et qui a, depuis, essaimé dans de nombreuses autres villes en France et à l'étranger.¹

Toutes ces actions reposent sur l'hypothèse que l'utilisation des TIC par les publics en difficulté aura un impact positif sur leur insertion sociale et professionnelle. *Mais qu'en est-il réellement ?*

Dans le secteur marchand, des observatoires ont été créés afin de mesurer l'efficacité des services créés par les entreprises auprès de leurs clients, il n'en est pas encore de même pour les usages TIC de type service public.

Et, force est de constater qu'en 2000, année du lancement du programme Européen Equal, le développement des usages des TIC dans le tiers secteur, en particulier celui de l'insertion, rencontre de nombreux freins. Ces freins peuvent être de plusieurs sortes, entre autres :

- Méconnaissance des politiques, financeurs et des porteurs de projets potentiels des possibilités d'innovation sociale des projets intégrant les TIC.
- Manque de capitalisation des expériences qui permettraient aux porteurs de projets de ne pas recommencer toujours à zéro.
- Manque de mesure et d'évaluation précise des impacts réels de ces projets.

C'est dans ce contexte, que le programme E-dentités Solid@ires, programme Equal piloté par le Conseil Général en partenariat avec une quinzaine d'organismes voit le jour dans le département de l'Hérault.

Ce document est une synthèse des travaux menés pendant deux ans au sein du comité TIC avec les acteurs du programme E-dentités Solid@ires mettant en œuvre des actions visant à utiliser les TICs pour favoriser l'insertion et la formation des publics les plus en difficulté.

¹ Association Initial, <http://www.initial.org>

A. Le programme E-dentités Solid@ires

1 PROGRAMME EQUAL E-DENTITES SOLID@IRES :

En 2000, le programme « e-dentités solidaires », qui s'inscrit dans le cadre du thème A du programme européen d'initiatives communautaires FSE – Equal relatif au marché de l'emploi, est lancé par Conseil Général de l'Hérault. Son objectif est « **d'améliorer la qualité et l'efficacité des processus d'insertion et de maintien sur le marché du travail en utilisant les TIC** ». Il vise en priorité **les publics en difficulté**, jeunes de moins de 25 ans en insertion sociale et professionnelle, les chômeurs de longue durée, les bénéficiaires du RMI, et les femmes ayant peu ou pas d'expérience professionnelle.

1.1. La thématique TIC dans le programme e-dentités solid@ires

E-dentités Solidaires avec le Conseil Général 34, chef de file, et ses quinze partenaires, rassemble des projets autour de six thématiques :

- Le développement et l'accès aux TIC,
- le développement des métiers de services,
- l'égalité des chances entre les hommes et les femmes,
- le développement de l'Emploi en agriculture et pluri-activités,
- l'environnement et les échanges villes - campagnes
- la création d'activités.

L'objectif principal des actions retenues dans les projets concernant la thématique TIC est de **développer l'usage des TIC dans les démarches d'insertion sociale et professionnelle**. Les TIC sont également utilisées pour améliorer le travail en réseau des acteurs de l'insertion, les échanges entre les territoires et l'expression des identités collectives.

Les projets TIC concernent ces cinq territoires et comprennent trois types d'actions différentes :

- La construction de réseaux d'accès et de diffusion de l'information par **la formation et professionnalisation des acteurs**.
- **La création de nouveaux contenus et de nouveaux usages des TIC** dans les démarches d'insertion emploi formation.
- **Le développement du travail coopératif** via les TIC au service des bénéficiaires et des acteurs.

1.2. La thématique TIC chez les partenaires européens d'e-dentités solid@ires

L'Hérault a cinq partenaires européens engagés dans deux accords de coopération transnationaux « Mapex » et « Ecofem ». Le but de ce partenariat est d'échanger des expériences, des outils et méthodes en vue de favoriser leur transférabilité.

Dans Mapex, chacun des partenaires européens associés est responsable d'une thématique :

- En Espagne, la « diputacion de Barcelone », chef de file est responsable de la thématique « l'égalité des chances et la conciliation vie familiale et professionnelle ».

- En Allemagne, la ville de Cologne, est responsable des thématiques « transition scolaire-emploi » et « diversité dans le marché du travail ».
- En Italie, le bureau de BBJ Bruxelles Sede Italiana est responsable de la thématique « nouvelle ruralité et nouveaux métiers ».
- **Le Conseil Général de l'Hérault est responsable de la thématique « TIC et son utilisation dans le cadre de l'insertion ».**

Les TIC sont moins présentes dans les projets des autres partenaires européens que dans e-dentités solid@ires :

- A Cologne, une action TIC est menée dans un lieu d'accès multimédia avec des femmes.
- A Barcelone, l'action TIC, « école de la deuxième chance », vise l'accès et la formation aux outils de femmes ayant interrompu leurs activités.

Les actions Tics des partenaires visent davantage l'accès et la formation aux outils que les usages mais la notion d'usages commence à intéresser les Espagnols.

Le transfert auprès de ces partenaires des résultats des projets TIC sur l'insertion sociale et professionnelle des publics en difficulté menés dans l'Hérault, constitue un objectif d'E-dentités solid@ires, un autre enjeu est de créer, à partir de ces expérimentations, un outil de sensibilisation à l'intention des élus.

1.3. Les partenaires du programme E-dentités solid@ires

Dans l'Hérault, dix partenaires ont proposé un projet lié aux TIC :

- CONSEIL GENERAL
- IRFA SUD
- RLI : RESEAU LOCAL D'INSERTION
- GRETA DES HAUTS CANTONS
- CRIJ : CENTRE REGIONAL D'INFORMATION DES JEUNES
- CHARTE DU LODEVOIS LARZAC
- SIVOM VENE ET MOSSON
- IFAD DE GANGES
- CREUFOP
- ADALP

Quatre autres organismes ont été associés au projet du Conseil Général 34 :

- CICADE
- LAM CASSIOPE, PAILLADE
- LIEU RESSOURCE, MONTPELLIER CENTRE VILLE
- E3JD, Espace d'Echange et d'Entraide des jeunes diplômés.

1.3.1. Caractéristiques des partenaires :

➤ Thématiques de positionnement dans equal

Tous les organismes sont positionnés dans Equal sur la thématique Transnationale « Alphabétisation Numérique » et sur la thématique nationale « techniques d'information et de communication »

➤ Type de structure :

Les organismes sont majoritairement des structures associatives :

- Six structures associatives : Irfa, Rli, Crij, Charte du Lodévois Larzac, Afpa, Ifad de Ganges, Adalp
- Deux établissements publics de formation : Creufop (Université de Montpellier, et Greta des hauts Cantons (Education Nationale, formation adultes)
- Deux collectivités : Conseil Général 34 et Sivom (communauté de communes).

➤ **Répartition sur le territoire :**

Les organismes sont répartis sur les 5 territoires du département :

- Aire urbaine (4 organismes + les 4 organismes associés au CG),
- Cœur de l'Hérault (3),
- Haut Languedoc et Vignobles (2),
- Cité maritime (1),
- Vene et Mosson (1).

Quatre organismes ont un champ d'intervention départemental ou régional (CG, Crij, Creufop, Afpa) :

ORGANISMES	TERRITOIRE CONCERNE
CONSEIL GENERAL 34	Le département, + 4 actions localisées sur Montpellier
IRFA SUD	Cœur de l'Hérault, Clermont l'Hérault
RLI LES SABLIERES	Cité Maritime, Ouest Biterrois
GRETA DES HAUTS CANTONS	Haut Languedoc et Vignobles
CRIJ	Aire urbaine + tout le département avec les points Pij Cyb
CHARTE DU LODEVOIS LARZAC	Cœur de l'Hérault, Lodévois Larzac
SIVOM VENE ET MOSSON	Vene et Mosson, Ouest de Montpellier
AFPA ST JEAN DE VEDAS	Aire urbaine, ensemble du département
CREUFOP	Aire urbaine, ensemble du département
IFAD DE GANGES	Haute vallée de l'Hérault, Pic St Loup, Lodève, Aire Urbaine
ADALP	Haut Languedoc et Vignobles

1.4. Caractéristiques des projets TIC :

➤ **Titre des projets :**

ORGANISMES	Titre du projet
CONSEIL GENERAL 34	Usages « insertion emploi » des TIC
IRFA SUD	Pole Illettrisme et TIC
RLI LES SABLIERES	Les TICs au féminin
GRETA DES HAUTS CANTONS	DAATEP : Dispositif d'appui et d'accompagnement dans les secteurs de l'agriculture du tourisme, de l'environnement et du patrimoine
CRIJ	Les NTIC pour tous
CHARTE DU LODEVOIS LARZAC	TIC : formation et usages pour l'accès à l'emploi et le soutien aux initiatives
SIVOM VENE ET MOSSON	Espace Public Numérique intercommunal multi-labels
AFPA ST JEAN DE VEDAS	Formation de formateurs à l'utilisation des outils multimédia
CREUFOP	Validation des acquis des acteurs et usagers des LAM
IFAD DE GANGES	Nota Bene
ADALP	Groupe Insertion femmes & TIC

CICADE	De quels droits ?
LAM CASSIOPE	*****
LIEU RESSOURCE MTP CENTRE VILLE	*****
E3JD	NET-ACTIF

Le public féminin est souvent mis en avant, en effet la thématique de l'égalité des chances est transversale à tous les projets d'Edentités solid@ires. Certains organismes ont donc visé ce public en priorité.

➤ **Axes d'expérimentation des projets :**

Les expérimentations concernent le développement des usages des technologies tant au niveau du réseau des acteurs de l'insertion que des publics qu'ils accueillent dans leurs structures.

Le développement de ces usages nécessite d'une part de développer l'accès et la formation aux tic des publics (acteurs et bénéficiaires) et d'autre part **de leur proposer des contenus** qui répondent à leurs préoccupations soit en identifiant des ressources existantes déjà en ligne soit en créant de nouveaux contenus.

Les organismes se positionnent autour de ces trois axes : l'accès et la formation, les contenus, les usages:

ORGANISMES	Axes d'expérimentation
CONSEIL GENERAL 34	Etude : sur les usages des TIC Usages : Animation du réseau des acteurs du PDD via un extranet. Contenus : Identification de ressources autour du thème « vie familiale vie professionnelle des femmes » Formation à la base de données juridique « de quels droits ? » (Cicade) Site d'entr'aide entre les jeunes (E3JD)
IRFA SUD	Accès : faciliter l'accès au lieu ressource au public éloigné géographiquement Usages : Formation individualisée intégrant les TIC, formation des formateurs , évaluation
RLI LES SABLIERES	Accès : faciliter l'accès au LAM aux femmes Usages : atelier interne, logiciels : langues, préparation aux concours.
GRETA DES HAUTS CANTONS	Etude préalable : besoin des acteurs du territoire Accès : Plate-forme de mise en Réseau des EPN, LAM, OF du territoire Usages : Foad des animateurs à la création d'activités, RE, Projet... Contenus : site portail
CRIJ	Accès : faciliter l'accès des publics aux point Cyb Usages : Atelier initiation internet, formation des acteurs Contenus : création site extranet pour le réseau des acteurs PIJ, diffusion du guide Internet
CHARTRE DU LODEVOIS LARZAC	Accès : renforcer les points d'accès internet dans les communes rurales Usages : échanges entre les acteurs TIC, coordination et gestion d'un outil de démocratie participative.: Contenus : Développement du site Resoform

SIVOM VENE ET MOSSON	Accès aux TIC pour les jeunes avec une approche territoriale Usages des Tic pour la jeunesse
AFFA ST JEAN DE VEDAS	Usages : formation des formateurs à distance via les TIC,
CREUFOP	Accès : Réseau des Lam Usages : VAE des compétences en informatique des animateurs des LAM, accès au diplôme ANE (Animateur Espace numérique) par la Foad.
IFAD DE GANGES	Accès : Formation Internet pour les jeunes et bénéficiaires du Rmi Usages : Chantier école : réalisation de webzine nécessitant des enquêtes auprès de différents acteurs Contenus : Création via le chantier école d'un site internet relatif à la gestion de la vie quotidienne.
ADALP	Accès et usages : accès des femmes à internet et auto-formation Contenus : création site portail

1.5. Public ciblé :

E-dentités Solid@ires visent les publics en difficulté jeunes de moins de 25 ans en insertion sociale et professionnelle, les chômeurs de longue durée et les femmes ayant peu ou pas d'expérience professionnelle ainsi que les acteurs des structures qui accompagnent ces publics.

ORGANISMES	Public accueilli
CONSEIL GENERAL 34	Les partenaires du PDD
IRFA SUD	Jeunes et demandeurs d'emploi de longue durée
RLI LES SABLIERES	Femmes avec minima sociaux
GRETA DES HAUTS CANTONS	Public en difficulté : femmes, artisans, RMI, jeunes agriculteurs, porteurs de projets
CRIJ	Les acteurs du réseau jeunesse et les jeunes
CHARTRE DU LODEVOIS LARZAC	Acteurs de l'insertion sociale et professionnelle du territoire
SIVOM VENE ET MOSSON	Les acteurs de l'insertion et de l'action pour la jeunesse
AFFA ST JEAN DE VEDAS	Formateurs
CREUFOP	Animateurs et usagers des LAM
IFAD DE GANGES	12 femmes demandeurs d'emploi de longue durée (ou jeune) non qualifié
ADALP	femmes
CICADE	Femmes issues de l'immigration,
LAM CASSIOPE	Les usagers des LAM
LIEU RESSOURCE MTP CENTRE VILLE	Les travailleurs sociaux
E3JD	Jeunes Diplômés bénéficiaires de minima sociaux

1.6. Date de démarrage des projets :

Tous les projets ont démarré entre Juin et décembre 2002 :

- Deux projets ont démarré en Juin (Crij et Creufop)
- Trois projets ont démarré en juillet (ADALP et Sivom Vene et Mosson et CG)
- Quatre projets démarrent en septembre 2002, (Rli, Afpa, Charte du Lodévois Larzac, Greta des hauts Cantons)

- Deux projets ont démarré en décembre (Ifad et Irfa sud).

1. L'APPEL D'OFFRE « ETUDE SUR LES USAGES DES TIC »

Pour accompagner la mise en œuvre du programme E-dentités Solida@ires, le Conseil Général a lancé quatre avis d'appels à la concurrence d'assistance à la conduite de projet Equal E-dentites solid@ires (mise en concurrence simplifiée, article 57 du code des marchés).

Ces quatre avis d'appels à la concurrence ont pour objet :

- L'évaluation du programme
- L'intégration de l'égalité des chances
- Les usages des TIC
- L'animation et le suivi pour une capitalisation d'outils et de méthodes

1.1. L'appel d'offre concernant les usages des TIC :

L'appel d'offre « Assistance à la conduite de projet Equal *E-dentites solid@ires*, étude sur l'usage des TIC » fixe quatre objectifs :

1. **« Observer, analyser les usages des tics et leurs effets, mesurer leur capacité à effectivement répondre aux objectifs fixés à la thématique TIC (cf. ci-dessus).**
2. **Elaborer des outils d'observation et d'analyse des usages afin de réajuster les projets et organiser l'appropriation de la démarche par les porteurs de projets TIC.**
3. **Constituer et animer le comité thématique transversal TIC pour favoriser entre les 15 partenaires les échanges de méthodologies, de ressources et les diffuser**
4. **Elaborer des supports et guides méthodologiques sur la démarche d'observation et d'analyse des usages des TIC enrichie d'exemples d'initiatives d'intégration des TIC dans les dispositifs d'insertion, de formation, de mobilisation du partenariat ou autres susceptibles d'être transférés ».**

Ces 4 objectifs doivent permettre une appropriation des outils par les acteurs des projets et les bénéficiaires ainsi qu'un ancrage des TIC dans les territoires concernés.

1.2. Objectifs de l'action proposée :

La création d'usages sociaux des TIC est un champ d'innovation sociale et comme pour toute innovation, le terrain expérimental ne peut être fécond que s'il y a prise de recul, mise en commun, analyse des données recueillies et production de connaissances sur l'innovation en question.

L'objectif de l'action est d'offrir aux acteurs concernés par la création d'usages sociaux des TIC, un espace d'échange afin qu'ils puissent communiquer sur ce qu'ils réalisent, analyser leurs données et les problèmes rencontrés, rechercher des solutions collectivement et produire du savoir collectif sur les usages sociaux des TIC.

Plus largement, elle vise l'amélioration des pratiques et la démultiplication d'usages des TIC de type service public.

L'action est construite autour de quatre axes :

- **L'observation et l'analyse des usages :**
 - La description de l'ensemble des **usages prévus** dans les projets et leur analyse au regard des objectifs fixés dans la thématique TIC.
 - L'observation et l'analyse des usages **réels** des TIC
 - La mesure des effets de ces usages au regard des objectifs généraux de la thématique TIC et des objectifs particuliers fixés pour chacun.

- **L'utilisation d'une méthodologie d'observation et d'analyse des usages réels, de leurs effets et le réajustement des projets au fur et à mesure.**

- **L'appropriation de la démarche par les acteurs et l'animation du comité thématique TIC.**
 - Conjuguant réflexion individuelle, travail collectif, et travail de terrain, la recherche-action implique les acteurs tout au long du processus dans l'élaboration de méthode et d'outils comme dans la collecte et l'analyse des données sur le terrain.
 - Cette forme d'intervention a pour effet le développement du travail collaboratif autour d'une réflexion, de résolution de problèmes, de recherche de solutions collectives, aboutissant à chaque étape à la production de savoirs par les acteurs eux-mêmes.

- **La capitalisation et la valorisation des résultats, le transfert de la démarche :**
 - La capitalisation des productions se fera par le groupe tout au long de l'action, au fur et à mesure les travaux du groupe seront mis en ligne sur *l'extranet* du CG.
 - Cette production réalisée tout au long de l'expérimentation, aboutira à un *document final* sur le thème des usages en relation avec l'insertion et l'emploi.
 - Le transfert de la démarche auprès de l'ensemble des partenaires du programme e-dentités solid@ires se fera par la participation à un séminaire en fin de programme. Au cours de ce *séminaire* le document final pourra être remis aux participants, il pourra également être mis en ligne sur le site du CG.

1.3. Une démarche de type recherche action

La démarche proposée est de type « **recherche action** ».

La recherche action permet aux participants d'être à la fois des acteurs impliqués sur leur terrain d'expérimentation et des chercheurs, producteurs de savoirs à partir d'une analyse partagée des actions qu'ils mettent en oeuvre. Si l'objectif premier est le « faire », c'est à dire les activités que les participants mettent en oeuvre sur le terrain, la recherche, qui a pour support ces actions, vise quant à elle une transformation des pratiques des acteurs.

Cette démarche est de type *inductif* : elle part du terrain. Les acteurs présentent, à tour de rôle, une situation problématique vécue, l'analysent collectivement pour la comprendre, en tirent des pistes de recherche et cherchent collectivement des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés.

Cette démarche expérimente un dispositif, le SASCO, (Séminaire Analyse de Situation de COmmunication) mis au point à l'Université Montpellier 3. Ce dispositif est l'objet de recherche dans plusieurs institutions ou structures (Rectorat, CDES, FAD, CHU-IFCS)

1.4. Public ciblé par la recherche action

L'action s'adresse à tous les organismes qui ont un projet visant à développer des usages des TIC, **elle vise principalement les acteurs, animateurs, formateurs, porteurs de projet TIC**. C'est à dire les personnes qui sont **directement impliquées dans l'action**, connaissent le terrain d'expérimentation, sont intéressées et motivées pour échanger sur leur pratique avec des pairs et pour participer à une production de savoir collectif.

1.5. Organisation du dispositif :

La recherche action comprend trois situations qui s'articulent logiquement dans une perspective de production de savoirs théoriques et pratiques :

- **Le terrain** : observation, collecte de données, mise en œuvre des actions par les acteurs.
- **Les regroupements des acteurs en présentiel** : présentation de situations vécues par un des participants, analyse collective, identification de problématiques, production de savoirs et de ressources, recherche de solutions.
- **Le travail à distance entre les phases de regroupement** : suivi, échanges entre les participants et les animateurs, production de ressources, mise en ligne sur une plate-forme de travail coopératif (extranet du conseil général ou autre site).

1.6. Co-animation :

Anne Laure Murcier, consultante TIC pilote l'action et co-anime les regroupements avec Eric Auziol, maître conférences et chercheur à l'université Montpellier III en sciences de l'information et de la communication.

Cette co-animation concrétise dans le pilotage la volonté d'associer l'intention pragmatique du projet (améliorer le fonctionnement d'un dispositif innovant) et sa visée plus intellectuelle (produire des repères théoriques pour l'action afin de construire à ce sujet un savoir transmissible).

1.7. Conclusion

Ce rapport tente un premier bilan de la période des 18 mois consacrée à cette ambitieuse entreprise. Il en souligne la fécondité tout en ne négligeant pas d'analyser les difficultés rencontrées.

B. LA RECHERCHE - ACTION

1 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ACTION

Dans la Recherche Action (RA) telle que nous l'avons pratiquée, la dimension première est le « faire », c'est à dire l'action. La réflexion sur l'action porte donc sur les activités mises en œuvre par les participants. La recherche vient se greffer sur l'action et a pour l'essentiel une visée de transformation des pratiques des acteurs. Nous nous inscrivons dans une perspective pragmatique très différente des recherches classiques telles qu'on les pratique généralement à l'Université. Cela ne signifie pourtant pas que nous nous désintéressons de la construction de nouveaux savoirs...

Dans la RA, l'action est en même temps l'objectif et le support.

Par exemple, quand on veut étudier une situation pour la reproduire ailleurs, cela ne marche pas toujours, en particulier dans les actions liées au multimédia. Ainsi, l'enjeu est de voir comment on peut « tirer les leçons » de ce qui a marché quelque part. On ne cherchera pas à reproduire les situations car une telle piste serait impossible à suivre. On tentera plutôt d'analyser pour comprendre les mécanismes, les fonctionnements afin de ne retenir que ce qui peut servir ailleurs.

Dans la RA, le support de la recherche est le processus qui est en cours dans chacune des actions. La méthode de recherche est une *approche inductive* qui part du terrain. C'est le terrain qui est à l'origine de la formulation de la problématique.

Dans d'autres approches, la problématique peut être plus générale et peut ne pas venir du terrain. *Ex : le problème de la liberté humaine en lien avec le multimédia. En utilisant le téléphone mobile, est ce que les personnes développent leur liberté ?*

Dans la RA, on part de ce qui se passe sur le terrain. C'est du terrain que peuvent émerger de nouvelles idées, des pistes de recherche. Ce n'est pas évident et cela nécessite de prendre du recul par rapport à l'action. C'est pourquoi, il s'agit aussi d'une véritable démarche de recherche.

Les difficultés sont présentes bien évidemment. Nous allons tenter d'en recenser quelques unes.

Première difficulté :

Quand il y a plusieurs actions différentes, il est difficile de trouver une problématique commune.

Il est possible pourtant d'adopter une approche pertinente : Elle consiste à reconnaître la singularité des situations et simultanément de faire émerger des problématiques spécifiques dans chaque cas. Il est possible dans un deuxième temps de voir ce qu'il y a de commun.

On respecte la diversité. On part du terrain et on note les réflexions, les problématiques qui émergent.

A un moment donné, il est possible d'introduire des concepts, classiques ou nouveaux, qui aideront à tirer les leçons de ces situations.

L'élaboration de concepts est indispensable. C'est une des conditions de la compréhension des situations vécues. Le concept sert de levier pour la réflexion et par conséquent il va servir aussi à l'amélioration des situations.

De ce point de vue, on peut parler d'une véritable utilité pratique des concepts. Une part des résultats de la recherche action, consiste dans la recherche et dans la définition précise des concepts correspondant aux besoins de l'analyse des actions.

Deuxième difficulté :

Problématiser les situations de terrain.

Il s'agit de découvrir mais aussi de construire les problématiques sous-jacentes à l'action. Les actions humaines ne sont jamais vides de sens. Souvent on constate au contraire un trop plein de significations. Chaque acteur tend en effet à justifier ses actes et se conduit en fonction de ce qu'il imagine être les solutions qui se présentent à lui dans le champ des possibles qu'il imagine. Les acteurs adoptent ainsi des conduites, des attitudes fort différentes. Ces différences témoignent de la pluralité des intérêts, des mondes de référence. L'observateur chercheur mais aussi acteur doit savoir distinguer son point de vue de celui des autres, comprendre les fondements des attitudes autres que les siennes et enfin construire le sens pour le chercheur des phénomènes situationnels qu'il constate.

Pour ce qui nous concerne, la RA concerne à coup sûr la problématique d'introduction des technologies dans des opérations où des opérateurs humains sont directement concernés.

Dans ces chantiers où la technologie est présente, On a tendance à la mettre en premier. Mais le risque est de s'enfermer dans une approche purement technique. Pour éviter de s'enfermer dans la technique, *il vaut mieux partir des situations* en faisant intervenir tous les éléments du contexte dans une approche qualitative. Il s'agit de comprendre *comment* se passe l'introduction des TIC.

1.1 Méthodologie proposée :

On a utilisé une méthodologie **en deux temps** :

- D'abord on met en place une démarche d'analyser des situations de communication (SASCO). Elle nous permet de comprendre ce qui se passe de significatif sur le terrain. Les situations étudiées sont apportées par les participants au séminaire. Elles doivent porter sur les usages des nouvelles technologies.
- Ensuite, On tente de manière plus approfondie et systématique d'étudier quelques cas. Ces cas pourront, par la suite, être utilisés comme outils pédagogiques. Ils seront créés à partir du terrain par les participants et pourront être transférés pour servir de support aux futurs porteurs de projets, commanditaires...

1.2 Résultats attendus :

Ne va-t-on pas une nouvelle fois découvrir ce que l'on sait déjà ? C'est une remarque critique qui est souvent formulée.

Nous pouvons répondre que la nature du processus qui est activé par cette recherche action, garantit au contraire que l'on ait des chances de découvrir des aspects ignorés ou passés sous silence.

En effet, en partant des situations, on laisse ouvert le choix des thèmes abordés, c'est pourquoi il y a de grandes chances que ce soient les véritables questions qui émergent et non celles bien connues que formulent les acteurs.

Bibliographie :

Pierre Paillé & Alex Mucchielli : Analyse qualitative, collection U.

2. USAGES ET INNOVATION :

Lorsqu'on parle d'usage, on se demande ce qui se fait réellement, comment ça se passe dans la réalité.

Nous faisons référence notamment au travail de Serge Proulx « L'explosion de la communication à l'aube du XXI siècle ». Professeur à Montréal (approche stratégique des usagers),

Nous allons examiner successivement :

- 21 Les rapports entre technologie et société
- 22 La notion d'usage
- 23 Etat des principaux travaux sur la question

2.1 Les rapports entre technologie et société

Cette question est introduite par les interrogations du type :

- Quel est l'impact pour la société de l'arrivée de telle ou telle technologie ?
- La diffusion de telle ou telle technologie peut-elle engendrer une révolution sociale ?

Dans cette vision, ceux qui sont du côté des techniques, les techniciens sont généralement optimistes ; dans la sphère intellectuelle, on trouve des points de vue plus critiques s'appuyant sur les multiples possibilités de la liberté humaine.

Dans les Sciences de l'Information et de la Communication, certains chercheurs se posent plutôt la question du « comment » : Comment saisir l'entrée de la technique dans la société ? Comment prendre en compte l'environnement social ?

Il y a en arrière plan certainement l'idée que l'on peut échapper à la fatalité du déterminisme technologique.

Pourquoi rencontre-t-on si souvent l'impact de la pensée déterministe ?

La technique est très visible, elle influence notre vision de la société en permanence, on ne peut pas en faire abstraction, l'espace s'organise autour des nouveautés techniques.

Mais il faut prendre garde à ne pas tomber dans un déterminisme inverse en posant que ce sont le développement de la science et des besoins de l'homme qui déterminent l'évolution technique.

On parlera davantage de « résonance », l'espace socio-économique fournit une « résonance » à l'innovation technique (ex : la voiture électrique n'a pas progressée...).

La recherche s'oriente assez souvent sur l'observation des usages des objets techniques : que font les gens avec cette technologie ?

L'entrée méthodologique passe par des descriptions précises. **On ne peut comprendre les usages sans une description précise de tous les éléments du contexte.**

Un usage donné s'explique par un certain nombre de facteurs qu'il faut prendre en compte dans la description :

- Contraintes externes : état technologique du moment ;

- Les représentations du phénomène technologique (image, sens que nous donnons à une technique, représentation sociale et psychologique)
- La technique est présentée d'une certaine manière : mise en scène du discours social
- Caractéristiques de l'utilisateur : situations professionnelles, maîtrises et compétences requises, capital économique et social de la personne, compétences sociales, capacités culturelles, connaissances.

L'erreur fondamentale que nous devons absolument éviter de commettre serait de penser que c'est la technique qui change à elle seule la société : Il faut éviter ce déterminisme étroit.

2.2 La notion d'usage

C'est une notion complexe. C'est un construit social, la notion ne recouvre pas l'évidence qui lui semble associée.

Les significations sont nombreuses : l'espace de variation peut être situé entre la notion d'*adoption* et celle d'*appropriation* :

L'*adoption* va faire référence à l'achat, la consommation (ex : notion d'usage utilisé en sociologie de la consommation).

L'*appropriation* nécessite trois conditions :

- Un minimum de maîtrise de l'objet technique
- Une intégration aux pratiques quotidiennes
- Une possibilité de détournement (on ne fait pas exactement ce que les concepteurs avaient prévu)

L'appropriation est le terme qui ouvre le mieux la réflexion vers une sociologie générale des usages.

On peut se référer au dictionnaire de la sociologie :

Définition du dictionnaire de sociologie

L'usage est défini comme une pratique sociale que l'ancienneté ou la fréquence rend normale dans une civilisation donnée, on ne peut plus se passer des coutumes et des pratiques.

L'usage est une utilisation particulière qu'un individu ou un groupe peut faire d'un bien, outil ou instrument. Par exemple Pierre Bourdieu, dans son ouvrage, « *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie (1965)* », a étudié la photographie comme innovation technique et les significations sociales des usages de cette technique.

Enfin, il ne nous faut pas oublier que le contexte des usages est déterminant et surdétermine largement la représentation sociale des publics.

N'oublions pas non plus que la technologie contemporaine modifie considérablement les frontières entre le domaine professionnel et le domaine privé. C'est la conséquence du fait qu'elle intervient dans la communication en bouleversant notre rapport au temps et à l'espace. Cela a des conséquences sur l'organisation du travail mais aussi sur les situations de la sphère des loisirs. Les innovations technologiques contemporaines agissent sur notre rapport au temps libre. Le terme même de temps libre est donc à utiliser avec prudence. (exemple : téléphone et ordinateurs portables...)

Peut-on distinguer usage et pratique ?

L'usage est lié à un objet technique (usage minitel...). Le terme usage employé seul, sans le complément qui précise de quoi il est fait usage, sonne mal. Dans le langage courant l'usage est toujours un usage de C'est pourquoi s'intéresser à un usage c'est convoquer une situation particulière dont on sait par avance qu'elle comportera un objet technique identifié.

La pratique est une notion plus large ; on parlera des pratiques liées au travail, aux loisirs ou à la famille. Surtout la pratique nous renvoie au sujet de l'action, à la singularité d'un agent, à ce qu'il fait. Cela nous permet d'entrevoir au moins partiellement ce qu'il est, son identité, à travers les formes observables de son rapport au monde.

Au risque de trop simplifier, on pourrait dire que les usages sont des pratiques avec des objets particuliers.

Cette formulation a certainement des inconvénients mais elle a un gros avantage, elle souligne le fait que nous nous intéressons à des phénomènes où la technique est certes présente mais où l'observation ne va pas négliger tout ce que l'inventivité humaine est susceptible de produire et plus généralement elle affirme un souci d'ouverture à l'inattendu, à l'imprévu, souci de recherche tout simplement.

2.3 Etats des principaux travaux sur la question

En empruntant à Serge Proulx et Philippe Breton (*L'explosion de la communication* La découverte 2002) reprenons l'analyse des travaux sur la question des usages.

23.1.Origine

23.2.Comment a été appréhendée la question de la diffusion de la technique ?

23.3.L'innovation technique

23.4.L'appropriation de la technologie

23.5.La construction sociale des usagers

2.3.1 Origine

Michel DE CERTEAU « L'invention du quotidien » fait de l'action des membres de la société une production permanente de la culture. Les acteurs ne se contentent pas de commercialiser, ils produisent, inventent le quotidien.

Il s'agit de saisir les mécanismes de créativité des pratiques sociales.

« Il faut s'intéresser non aux produits culturels offerts sur le marché des biens mais aux opérations dont ils font usage ».

Il insiste sur la créativité des individus, il nous invite à problématiser les opérations des usagers.

2.3.2 Question de la diffusion de la technique

Pour les études les plus anciennes, ce qui est déterminant ce sont les relations interpersonnelles dans la diffusion des innovations.

Ainsi, *Paul Lazarsfeld* insiste sur les leaders d'opinions.

Pour *Rogers* « Diffusion des innovations » le processus peut s'analyser en quatre éléments :

- Caractéristiques de l'innovation (Ex : avantage/inconvénient de l'outil technique)
- Communication autour de l'objet technique
- Durée du processus, cinq étapes :
 - ✓ Connaissance de l'objet (ex : France Télécom a diffusé massivement le minitel pour le faire connaître)
 - ✓ La conviction de sa pertinence
 - ✓ Décision d'adoption
 - ✓ L'essai d'usage
 - ✓ La confirmation du choix
- Ensemble social concerné : dans quel cadre social se fait la diffusion ? Ce qui est déterminant c'est la structure du pouvoir, l'existence de réseau et le rôle des leaders.

Lorsqu'on retrouve ces quatre étapes, on estime que la diffusion est réussie. En général, l'innovation technique arrive d'abord dans les couches sociales supérieures (Le rapport à la technique reflète la forme de la hiérarchie sociale selon Bourdieu)

Ce modèle a permis de construire une typologie des usagers qui sont entrés dans le processus de diffusion :

C'est ainsi que de manière maintenant classique, on distingue :

- Les innovateurs
- Les adoptants précoces
- La 1^{ère} majorité
- La majorité tardive
- Les retardataires

2.3.3 Innovation du point de vue de la conception

Michel CALLON et Bruno LATOUR , sociologues au Laboratoire des innovations technologiques de l'école des Mines de Paris ont proposé un autre modèle dit « modèle de la traduction » pour rendre compte de la diffusion dans les entreprises.

Ils ont marqué la réflexion en s'intéressant à la conception technique de l'objet. Celle-ci est l'objet de négociation de processus complexes. C'est une construction permanente.

"Dans cette conception, le contexte dans lequel se déroulent les pratiques d'usage peut être considéré comme le prolongement des capacités cognitives des êtres humains."

Les objectifs techniques sont insérés dans un environnement qui devient déterminant dans l'usage ; l'utilisateur interagit dans son environnement (ex : un pilote possède des connaissances et se doit en plus de prendre en compte l'environnement). Ces contextes environnementaux changent d'une situation à l'autre, on s'adapte continuellement. Les objets de notre environnement nous fournissent des moyens de comprendre ce qu'ils sont.

A ce sujet, il est possible de convoquer aussi la notion d' « affordance » introduite par Gibson, c'est à dire la plus ou moins grande adhésion perceptuelle et matérielle de l'objet concret avec son environnement d'usage. (l'objet technique nous soulage ainsi d'un point de vue cognitif).

Deux conséquences importantes s'imposent :

- L'usage est un processus mental qui ne réside pas exclusivement dans le cerveau et dans le corps, il doit être pensé en situation.
- L'usage s'insère dans un environnement cognitif constitué de ressources structurantes. (ex : il sera nécessaire d'examiner avec précision les conditions d'accès dans un environnement multimédia)

Cette conception permet de dégager sous forme de typologie les différentes formes d'interventions des usagers sur l'objet :

- **Le déplacement** : l'utilisateur modifie le spectre des usages sans introduire de modification technique (ex : utiliser un biberon comme verre-mesureur)
- **L'adaptation** : l'utilisateur modifie l'outil technique pour l'ajuster à son usage et à son environnement
- **L'extension** : l'utilisateur ajoute des éléments au dispositif pour enrichir la liste des fonctions
- **Le détournement** : l'utilisateur fait un usage de l'objet tout à fait différent de celui qui était prévu par le concepteur

2.3.4 L'appropriation de la technologie

Nous avons déjà souligné l'importance de l'idée d'appropriation. Elle est reprise par la sociologue Josiane Jouët.

J. Jouët représente un courant de pensée issu des formes d'expériences collectives sur l'autonomie sociale postérieure à Mai 1968. Ce courant rejette la problématique technologique classique et la perspective volontariste et techniciste des pouvoirs publics.

L'appropriation ne se décrète pas.

Pour qu'elle puisse se faire, il faut que l'usager exerce un contrôle, même relatif, sur les décisions politiques et stratégiques. Dans le contexte de cette étude, il y a bien évidemment des décisions politiques, et se pose la question du réel contrôle de l'usager. Cela suppose une autonomie de décision et de pratique et resitue l'analyse dans le champ plus large des pratiques politiques et sociales. Cela pose la question de la place et du rôle des citoyens dans une démocratie, de la stratégie de réduction des inégalités...

C'est alors une socio-politique des usages qui est envisagée et les référents d'analyse vont empruntés à ce champ là.

2.3.5 La construction sociale des usages

Les chercheurs concernés aujourd'hui par l'analyse des usages ont pour tâche d'élaborer un cadre théorique intégrateur à partir des complémentarités entre les modèles que nous avons envisagés.

Sur cette base, il est possible de distinguer quatre niveaux d'analyse :

- L'interaction entre utilisateur et dispositif technique : problématique d'utilisation d'une technique existante. Comment le sujet est-il sollicité par la machine ? (ex : ingénieurs)
- La coordination entre usagers et concepteurs : il s'agit de tenir compte des environnements, du fait que notre cognition est distribuée dans l'environnement et que les objets présentent des affordances
- la situation de l'usage dans un contexte d'action sociale : contexte de travail, de famille et de rapports sociaux. "Il y a interpénétration des usages et des modes de vie. Les usages des techniques modifient les frontières entre espace privé et public, les rapports au temps et à l'espace"
- L'inscription des dimensions politiques et morales dans l'usage : Il s'agit d'introduire les valeurs et les représentations portées par les objets techniques

Références bibliographiques :

Philippe Breton et Serge Proulx, *L'explosion de la communication*, La Découverte 2002

Josiane Jouët, *Retour critique sur la sociologie des usages*, Réseaux n°100, 2000

Michel de Certeau, *l'invention du quotidien*, tome 1, Gallimard, 1990

Michel Callon, Bruno Latour, *Les paradoxes de la modernité, Comment concevoir les innovations ?*, Prospective et santé n°36, 1985

Everett Rogers, *Diffusion of innovations*, Free Press, NY, 1995

Pierre Bourdieu, *Un art moyen essai sur les usages sociaux de la photographie*, Minuit, 1965

3 UN OUTIL METHODOLOGIQUE : LE SASCO

La démarche proposée dans la RA est plutôt inductive : elle partit du terrain, on va analyser une situation pour comprendre, tirer des éléments et résoudre des problèmes.

3.1 Le SASCO, dispositif de recherche-action

Le dispositif de recherche-action que nous allons présenter et analyser est né de la volonté de rendre la formation à la communication par la recherche plus efficace en tentant de construire des ponts entre théories et pratiques de communication.

Nous nous plaçons précisément dans une logique de production de compétences chez l'apprenant, compétences qui devraient pouvoir se déployer dans toutes les situations où la communication est un thème pertinent sur le plan privé ou professionnel. On va voir que le dispositif fait le choix de *focaliser l'étude sur une situation vécue par un des membres du groupe d'apprentissage*.

Ce parti pris pédagogique d'ancrage dans le réel est une orientation fondamentale. Il nous permet de respecter la complexité des situations de communication et de nous intéresser aux savoirs sur la communication en construisant une démarche heuristique. Si on devait résumer sous forme de courte phrase le projet de recherche, la meilleure formule serait sans doute : « Ici, on apprend en s'entraînant à chercher ».

Ce dispositif de recherche-action porte un nom. Nous l'avons baptisé SASCO ce qui signifie : Séminaire d'Analyse des Situations de Communication. Le SASCO est donc un objet commun d'activité avec ses règles, ses consignes bien définies et ses usages. C'est aussi pour certains animateurs un objet de recherche.

Nous rappellerons d'abord brièvement en quoi consiste le séminaire d'analyse de situations de communication, nous énoncerons ses différentes phases et présenterons ses règles de fonctionnement.

Nous étudierons les objectifs poursuivis et nous analyserons les effets de formation et de production de savoir produits par le dispositif.

3.2 Le déroulement d'un séminaire

Il convient tout d'abord de décrire brièvement ce dispositif avant de préciser les buts poursuivis.

Le SASCO a été mis en place et expérimenté depuis quelques années à l'Université Montpellier III dans le cadre du Département des Sciences de l'Information et de la Communication. Il concourt à la formation des étudiants de licence en liaison avec leur projet de mémoire et il est aussi utilisé en formation professionnelle continue.

L'auteur de ces lignes anime régulièrement des séances où les étudiants exposent et analysent collectivement des scènes de communication, observées dans le contexte

de leur stage en entreprise. Cet entraînement sert à préciser les démarches de recherche en communication.

Ce séminaire s'inspire de dispositifs analogues, dits « d'analyse des pratiques », souvent utilisés en formation professionnelle. Néanmoins, il présente certaines originalités que nous allons souligner.

Rassemblant un groupe restreint de participants² sous la conduite d'un animateur, il se déroule en quatre ou cinq phases :

Phase 1. Un participant volontaire raconte brièvement un événement qui relève d'une situation de communication qu'il a connue comme témoin direct. La notion de volontariat est importante, le fait que le narrateur prenne l'initiative du témoignage renforce l'effet d'implication recherché par le dispositif. Par ailleurs, nous entendons par événement un fait particulier, suffisamment singulier pour être sélectionné par le narrateur. Cet événement touchant à la communication doit avoir laissé le témoin insatisfait : *il souhaite en savoir plus*. Cette interrogation, cette curiosité servent de facteur de motivation pour les membres du groupe. Précisons enfin que la participation du narrateur à la scène rapportée est indispensable afin qu'il puisse répondre aux questions de la phase 2. Dans la recherche qui nous importe ici, la situation devra comporter nécessairement la mise en œuvre d'une technologie innovante.

Phase 2. Les participants interrogent le narrateur afin d'approfondir leur connaissance collective de la situation. L'animateur veille à ce que les participants n'interviennent que sous la forme de questions posées au narrateur. Souvent les participants débutant dans des séances de SASCO oublient cette consigne et elle doit être rappelée avec fermeté. Cela permet en effet d'approfondir le travail d'enquête avant d'entreprendre les échanges de type interprétatif. Bien sûr les questions comportent souvent des hypothèses sous-jacentes mais le respect de la forme interrogative évite généralement la construction trop hâtive d'explications souvent trop schématiques de la situation. L'animateur invite les participants à documenter la situation en posant de nombreuses questions sur les circonstances et le contexte. A la fin de cette phase, les membres du groupe possèdent tous la même information sur la situation et peuvent donc mettre en œuvre leur analyse dans des conditions similaires rendant le travail collectif particulièrement instructif. C'est ainsi qu'à travers leurs échanges, ils vont pouvoir comparer les constructions interprétatives qu'ils ont produites à celles de leurs semblables, membres du groupe.

Phase 3. Alors que le narrateur s'impose un silence obligé, les participants formulent des hypothèses sur la compréhension des phénomènes précédemment mis en évidence. L'animateur organise les échanges afin que tous ceux qui souhaitent s'exprimer puissent le faire. Il sollicite une argumentation, rapproche deux hypothèses, fait préciser les modèles d'analyse ou les références méthodologiques et théoriques utilisées. Il insiste pour que les intervenants prennent le soin d'indiquer les faits qui sont effectivement convoqués dans leurs analyses. Il rappelle que, contrairement à la phase précédente, il faut éviter de s'adresser au narrateur puisque celui-ci est interdit

² Groupe de 12 à 18 personnes

de réponse. Enfin, afin de préparer une synthèse, l'animateur prend en note les systèmes interprétatifs qui se font jour au fur et à mesure des interactions dans le groupe.

Phase 4. L'animateur, dont le rôle a été jusque là de faire respecter les consignes, redonne la parole au narrateur pour qu'il fournisse « le mot de la fin ». C'est l'occasion de vérifier si les résultats de la séance lui semblent pertinents. On peut être aussi attentif à la façon dont le narrateur accepte ou récuse les conclusions produites sans lui. Dans tous les cas, ce moment est indispensable pour compenser l'effet de frustration créé par la contrainte de silence de la troisième phase.

Phase 5. La démarche de Recherche-Action se concrétise particulièrement dans la cinquième phase qui consiste à explorer de manière largement introspective les processus cognitifs à l'oeuvre dans l'analyse³. L'animateur peut demander aux participants de s'exprimer sur leurs manières de faire dans la conduite de l'analyse en les comparant à celles qu'ils devinent chez certains de leurs pairs.

L'objectif est ici de renforcer des éléments embryonnaires de méthode en les donnant à voir par la description.

Nous faisons l'hypothèse que se développent ainsi de véritables compétences à analyser des phénomènes communicationnels complexes. L'animateur peut aussi tenter de faire une synthèse des différents apports et ajouter son interprétation à celles du groupe.

Il est préférable qu'il intervienne à ce moment là plutôt que lors de la phase 3 afin de préserver son rôle de gardien du dispositif. Il est bon aussi qu'il ne se positionne pas trop tôt en expert en donnant sa propre version de la lecture de la situation. Cela ne ferait qu'indisposer le groupe, créant une attente systématique vis à vis de sa contribution et contribuant à tarir les échanges. Ces contributions finales permettent d'élaborer ce qui va pouvoir être retenu de cette situation. C'est ce qui est transférable à d'autres contextes en tant que résultat de la recherche. Il est bon qu'un compte rendu soit systématiquement rédigé afin que la trace de ces résultats ne soit pas perdue.

Résumons les règles qu'il importe de garantir pour le fonctionnement optimal du SASCO :

- L'objet du témoignage doit être une situation vécue par le narrateur.
- La situation rapportée doit être inconnue des autres participants afin qu'ils soient incités à la découvrir en posant des questions.
- Le respect de la forme interrogative des interventions dans la deuxième phase est particulièrement important.
- De même, il convient de souligner le caractère hypothétique des constructions interprétatives de la troisième phase.

De cette brève présentation, on retiendra que la tâche de l'animateur est particulièrement délicate. Le terme de formateur, non consacré par l'usage à propos de ce type d'activité, conviendrait certainement mieux.

³ Tentative de répondre à la question : "Comment analyse-t-on ?"

3.3 Les objectifs du dispositif et les effets pédagogiques attendus

Ce dispositif brièvement présenté témoigne d'une intention⁴ générale que nous allons maintenant envisager : initier l'apprenant à l'analyse des situations de communication.

Cette compétence générale (ou aptitude) suppose que soient satisfaits plusieurs objectifs intermédiaires. Nous allons tenter de les énoncer et de les expliciter.

- Faire un inventaire descriptif complet d'une situation avant de se lancer dans l'interprétation.

Pour cela, la phase 2 qui repose sur les questions posées au narrateur est essentielle. Nous avons dit que l'animateur doit veiller scrupuleusement à ce que les participants respectent la forme interrogative. En effet, à travers leurs questions, les membres du groupe imposent au narrateur une description précise. L'obligation de poser des questions réduit le risque d'interprétations trop rapides et abusives. Nous insistons sur le fait que cette particularité du dispositif joue le rôle implicite de guide méthodologique d'analyse.

Cela peut faire songer aux conseils donnés parfois aux étudiants dans le cadre de l'initiation à la recherche : « décrivez les phénomènes tels qu'ils vous apparaissent, tels qu'ils se manifestent à vous en essayant de suspendre les jugements ».

Nous pouvons faire l'hypothèse que le travail de groupe organisé produit le même effet que l'écriture dans la description phénoménologique. Le fonctionnement interactif du groupe est cependant susceptible d'apporter une plus grande richesse d'analyse. L'intersubjectivité qui s'y manifeste est source de fécondité pour la réflexion.

- Etre attentif au contexte, apprendre à être précis.

L'expérience montre que les apprenants se contentent souvent de quelques éléments contextuels et qu'ils négligent les questions sur les circonstances, sur ce qui précède et ce qui suit l'événement...

Ce sont souvent les détails du contexte qui portent les plus intéressantes significations. Les participants au séminaire doivent apprendre à « chasser » ces détails, à les relier à d'autres éléments. Le détail bien exploité est susceptible de produire un enchaînement explicatif insoupçonné. Cela suppose une forme de curiosité qui se retrouve dans la précision des questions, dans l'attention aux gestes et aux paroles. Le bon questionneur a le souci de retrouver les mots prononcés dans la situation et interroge la mémoire du narrateur pour, si possible, restituer les échanges langagiers.

Tous les éléments constitutifs de la situation sont l'objet d'enquête, mais s'agissant de communication, on cherche particulièrement à décrire les médias, les supports techniques, afin de retrouver les fonctions de communication effectivement présentes.

⁴ Nous faisons référence aux méthodes de l'analyse intentionnelle que l'on peut appliquer aux outils ainsi qu'aux dispositifs (ici le SASCO). Pour plus d'information, le lecteur pourra consulter mon article : "l'analyse intentionnelle", page 105-107 du Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Dir A. Mucchielli chez Colin, 1996.

➤ Se confronter à la complexité des situations.

Les témoignages sur les événements situationnels font surgir dans le champ du groupe de formation la dimension de la complexité des phénomènes vécus. A chaque fois, cela impose une plongée dans la singularité d'une situation avec ses acteurs, son contexte, ses déterminants.

Cette immersion confronte le sujet apprenant à l'inattendu, l'incongru, l'étrange, à ce qui est arrivé sur le plan de la communication à un autre que lui. Cela lui impose un déplacement vers un monde à la fois inquiétant et passionnant, mais dans tous les cas, intelligible, puisque témoignant d'une réalité vécue.

On cherche à dépasser la connaissance nominale des théories de la communication, certes utiles, mais souvent impuissantes face à la singularité des questions que posent les problèmes de la vie quotidienne et de l'activité professionnelle.

Pour les salariés en formation continue qui participent aux SASCO c'est un moment privilégié de tentative d'explicitation des difficultés de communication professionnelle qui ont pu les préoccuper. Généralement, ils « s'emparent » du dispositif avec enthousiasme car ils y trouvent des formes de réponse à leurs interrogations et une initiation fonctionnelle aux modèles d'analyse qu'ils ont du mal à appréhender. C'est précisément le moment où peut se faire la liaison pragmatique entre la recherche et l'action dans un contexte professionnel

➤ Repérer ses modes d'implication dans le dispositif d'analyse et les contrôler.

Le processus d'analyse dans le SASCO suppose que les participants identifient les projections qu'ils effectuent spontanément sur certains des personnages évoqués dans la situation.

Un observateur aguerri repère vite ces phénomènes et perçoit leurs déterminants (âge, sexe, proximité de statut ou de fonction...). Mais le participant novice épouse le rôle d'un des acteurs évoqués par le narrateur sans en être conscient. Il analyse alors le monde situationnel depuis ce seul angle de vision et cette implication incontrôlée lui interdit la construction d'un véritable savoir sur la situation .

Par exemple les logiques d'acteurs en situation sont appréhendées trop schématiquement faute d'une approche compréhensive des rôles et des enjeux. Le participant analyste devra donc apprendre à repérer ses projections et s'entraîner à « habiter » d'autres rôles que ceux vers lesquels il incline spontanément⁵. Cela n'est pas chose aisée. On constate qu'il faut du temps pour effectuer cet apprentissage. Certains participants arrivent difficilement à adopter l'attitude d'empathie nécessaire.

⁵ Ce type d'attitude que les participants adoptent après quelques séances de SASCO en suivant les conseils de l'animateur, s'inspire de principes développés en sociologie compréhensive et rappelle aussi le "tracking" qui en ethnométhodologie consiste à suivre un acteur à la trace en "se mettent dans ses pas" Coulon, (1986, p82).

3.4 S'entraîner à utiliser des concepts et des modèles du champ de la communication

Les interprétations spontanément fournies par les participants débutants ne font généralement pas appel à des modèles très élaborés. Les savoirs convoqués sont des notions de sens commun. Les préjugés abondent.

Les explications fournies sont souvent de type substantialistes. Elles font référence à la qualité des choses, à la personnalité comme source causale des phénomènes constatés.

Il arrive aussi que les participants au séminaire cherchent à plaquer de manière très mécaniste des connaissances insuffisamment assimilées. La situation, morceau de réalité rapportée, résiste alors avec force à leur assaut interprétatif malhabile. Il leur faut inventer autre chose, revenir aux faits, être plus modeste sur l'outillage théorique à utiliser et surtout être plus rigoureux dans la définition des concepts.

C'est l'entraînement (et son corollaire la répétition) qui joue un rôle décisif dans les changements qui permettent de construire progressivement une aptitude à l'analyse. Le travail collectif et la diversité des points de vue que le séminaire révèle, produisent des évolutions. Petit à petit, les participants abandonnent les explications simplistes. Ils s'autorisent à penser les situations en faisant appel à des modèles. Dans un cadre de pensée empirique, ils se montrent capables d'utiliser leurs connaissances.

3.5 Une introduction à l'approche situationnelle

Nous venons d'essayer de montrer que le dispositif SASCO contribue à une formation méthodologique à l'analyse des communications abordée à travers l'approche situationnelle. C'est sur la notion de situation et d'analyse situationnelle que nous voulons revenir brièvement pour donner quelques indications sur nos recherches actuelles dans ce domaine.

Nous proposons une définition de la situation que nous empruntons à Ardoino et Berger (1989, p221) : Il s'agit d'un « événement vécu d'une certaine durée, repéré... selon les coordonnées spatiales et temporelles, par des sujets acteurs, agents, qui s'y trouvent impliqués (quelle personne ? A quel endroit ? A quel moment ?) ».

La mise en avant de la notion « d'événement vécu » est pour nous essentielle. Comme nous le rappelons dans une communication (Auziol, 1997), nous travaillons sur le récit fait a posteriori par un témoin. Il s'ensuit que la situation dont nous parlons est un construit, c'est à dire un ensemble qui entretient des relations à la fois avec la réalité dont il témoigne mais aussi avec le sujet qui la raconte. Si nous prenons cette situation comme objet d'étude, nous épousons donc dans un premier temps le regard de celui qui en est l'auteur. Nous avons vu que cela pouvait être à l'origine de nombreuses difficultés chez l'analyste débutant.

« Les situations sont toujours complexes et difficiles à analyser du fait des dimensions hétérogènes qu'elles comportent (jeux antagonistes et conflictuels des volontés, des intentionnalités, des désirs, des fantasmes, des valeurs et des logiques propres aux différents partenaires ...) ». Pour J. Ardoino, l'approche situationnelle est nécessairement associée à une lecture multiréférentielle.

Il faut entendre par là une forme d'analyse s'appliquant à un objet complexe et s'effectuant en fonction de plusieurs référentiels, généralement des savoirs constitués (psychologie, sociologie, psychosociologie, économie, sciences politiques...) appliqués au champ de la communication. Ces référentiels de nature diverse sont forcément hétérogènes mais cela n'invalide pas nécessairement la démarche d'analyse. La question de la pertinence des constructions interprétatives privilégiant tel référentiel ou tel modèle est néanmoins posée.

Des exercices de comparaison des interprétations produites avec différents modèles seraient particulièrement intéressants. Ils devraient permettre de préciser la pertinence des modèles en fonction des situations. Ce travail n'est qu'à peine ébauché.

En conclusion, nous soulignons que cette démarche d'analyse à l'avantage de faire clairement rupture avec les positions paradigmatiques dogmatiques et fermées. Elle trouve un écho dans la construction de la discipline communication dans un cadre scientifique clairement affirmé comme pluriel. Ainsi, le dispositif nous paraît non seulement pertinent du point de vue de ses effets, mais aussi cohérent avec le champ disciplinaire qui l'accueille.

L'ensemble des modèles de diffusion de l'innovation peuvent être ainsi éprouvés dans le cadre de l'analyse conduite collectivement à partir des situations d'utilisation des technologies nouvelles.

Repères bibliographie

- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *Une évaluation en actes*. Paris : Andsha.
- Auziol, E. (1997). *La double communication dans les situations d'usage des nouvelles technologies*. Bordeaux : Actes du Colloque « Penser les usages », 395-400.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF
- De Fornel, M. & Quéré, L. (Eds). (1999). *La logique des situations*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Universités.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action, l'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Mucchielli, A. (1991) *Les situations de communication*. Paris : Eyrolles.

C.DISPOSITIF, PROCESSUS et TEMOIGNAGES

1 DISPOSITIF MIS EN PLACE :

1.1 Chronologie des travaux :

Les actions sur le terrain ont démarré entre septembre 2002 et décembre 2002. La Recherche Action a été présentée aux membres du PDD lors d'une réunion en avril 2003 en même temps que les trois missions d'expertise du programme (évaluation externe, animation, égalité des chances). Le comité TIC a débuté en juillet 2003 et s'est poursuivi jusqu'en décembre 2004.

Sur ces 18 mois, 8 rencontres ont eu lieu, auxquelles s'ajoutent les rencontres transnationales de juin 2004. Ainsi, le groupe s'est rencontré 10 jours, avec une moyenne d'une fois tous les deux mois entre juillet 2003 et décembre 2004. Dans le but de constituer le groupe et de lui donner une bonne dynamique de départ, la première rencontre a eu lieu sur deux jours.

Les rencontres se déroulaient en priorité chez un des partenaires du comité TIC. Cela a permis aux membres du comité TIC de mieux connaître les lieux de travail et les actions TIC menées dans chaque organisme.

1.2 Implication des acteurs :

➤ Le comité TIC :

22 personnes, animateurs, formateurs ou les chefs de projet Tics, représentant les 15 organismes membres du PDD ont participé au moins à un regroupement du comité Tic. Un seul est informaticien, les autres ont une maîtrise des TIC de niveau « utilisateur ». Certains n'avaient pas accès à une boîte mail personnelle au début de l'action. Leurs statuts dans les structures est variable, CDI, CDD, emploi jeunes.

Un petit groupe représentant 6 organismes (Charte du Lodévois, CRIJ, E3JD, IRFA, CG, GRETA des Hauts Cantons) ont participé à toutes les rencontres. Les autres ont participé plus ou moins régulièrement, 4 organismes ne sont venus qu'une fois ou deux. Différentes raisons sont évoquées, le plus fréquemment un manque de disponibilité, certains n'avaient pas prévu ce temps dans leur planning, ni dans leur budget, pour d'autres le travail du comité était trop théorique....

➤ Les étudiants :

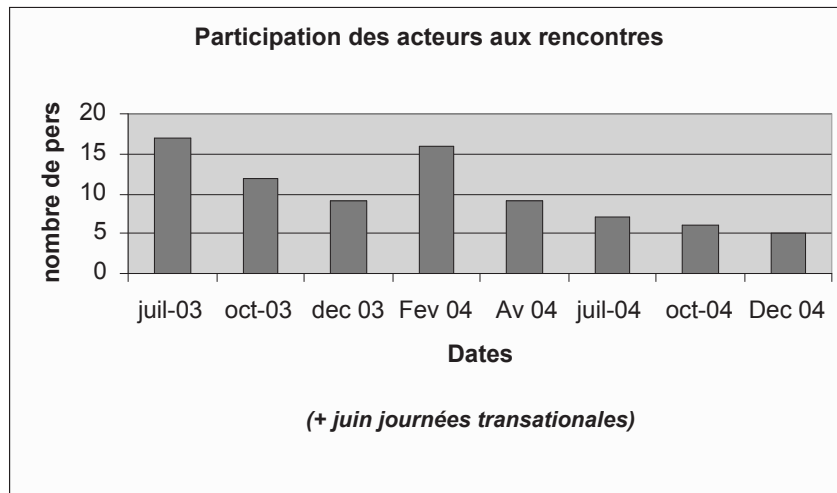
En 2004, cinq étudiants de maîtrise sciences de l'info et de la communication de Montpellier 3 ont été associés. Ils ont fait leur stage dans 4 des organismes (CG, Charte du Lodévois Larzac, E3JD, RLI). Certains d'entre eux ont participé à des regroupements.

Une étudiante en thèse est intervenue à un regroupement pour présenter au comité TIC son travail sur le SASCO à distance.

➤ Les animateurs :

Anne laure Murcier et Eric Auziol ont co-animé tous les regroupements. Outre l'animation, AL Murcier s'occupait principalement de la coordination et Eric Auziol des apports

théoriques. Avant chaque rencontre une réunion de travail permettait de cadrer le contenu de la rencontre suivante en fonction de l'évolution du groupe.



Participation des acteurs au comité TIC

1.3 Une communication interne spécifique :

1.3.1 L'extranet :

En avril 2004, le Conseil Général a mis en place un extranet dont « *l'objectif est de structurer les échanges entre les partenaires et de leur communiquer les documents de suivi relatifs aux différentes actions menées dans le projet E-dentités Solid@ires* »

Structure de l'extranet :

Cet Extranet comprend plusieurs rubriques dont une rubrique *Ressource* qui permet à chacun de mettre son profil (coordonnées, mail + atelier concerné), une rubrique *Ateliers*, au nombre de quatre : *Evaluation*, *Finances*, *Lieux d'Accès Multimédia*, *Transnational* et une rubrique *Forum* où chacun peut mettre ses contributions. On peut avoir la liste des contributions par thématique.

Le forum est ouvert à l'ensemble des partenaires d'Edentités Solid@ires quelle que soit la thématique de leur projet et à d'autres acteurs régionaux moyennant un *mot de passe*. Lorsqu'une contribution est mise sur le forum, *toutes* les personnes inscrites sur la thématique de la contribution en sont averties par mail dans leur boîte aux lettres respectives.

A l'ouverture de l'extranet, *un mode d'emploi* a été envoyé par mail aux partenaires, mais il n'y a pas eu de journée de sensibilisation à cet outil.

Les contributions :

Entre mars 2003 et le janvier 2005, 136 contributions ont été mises sur le forum. 37 de ces contributions ont provoqué des réponses de la part de partenaires.

- Prés de la moitié des contributions proviennent de l'équipe du Pacte du CG, pilote du programme, essentiellement pour transmettre (ou faire remonter) des informations

d'ordre administratif. Dans ce sens, le forum a sans aucun doute facilité la communication entre le CG et les partenaires du PDD.

- Près de la moitié des contributions (61) proviennent d'acteurs du comité TIC. Plus d'une de ces contributions sur trois (24) a suscité des réactions de la part d'autres acteurs du comité TIC.

Ces contributions concernent : les dates et les programmes des rencontres, l'annonce d'évènements, des demandes ou propositions des acteurs du comité ... Tous les comptes rendus des rencontres et les ressources produites par le groupe ont été mis sur l'extranet afin de les rendre accessibles au plus grand nombre.

- Mis à part les contributions de l'équipe du pacte et celles des acteurs du comité TIC, 15 contributions ont été mises sur l'extranet, dont : 9 concernent la thématique « égalité des chances » et 1 la thématique « métiers ruraux »

1.3.2 Le mail et la liste de diffusion :

Tous les acteurs TIC ont eu accès à une adresse e-mail assez rapidement et dès le démarrage, les échanges au sein du groupe se sont fait spontanément par mail, puis par la liste de diffusion «comité TIC».

La liste avait l'avantage d'être restreinte au groupe, elle permettait des échanges plus rapides, plus spontanés. Mais la liste n'est pas un outil de travail collaboratif, elle ne permet pas le partage de documents.

1.4 Le dispositif un système complexe d'interactions :

Le contexte européen du programme, les objectifs d'Edentités solid@ires et du comité Tic, le Conseil Général et les organismes partenaires, les actions proprement dites avec leur propres contraintes, les regroupements et outils de communication à distance, les différents acteurs impliqués, constituent les éléments du dispositif de la recherche action. Ils sont reliés entre eux, et inter-agissent sur le système mis en place, comme le montre le schéma du dispositif présenté ci-dessous.

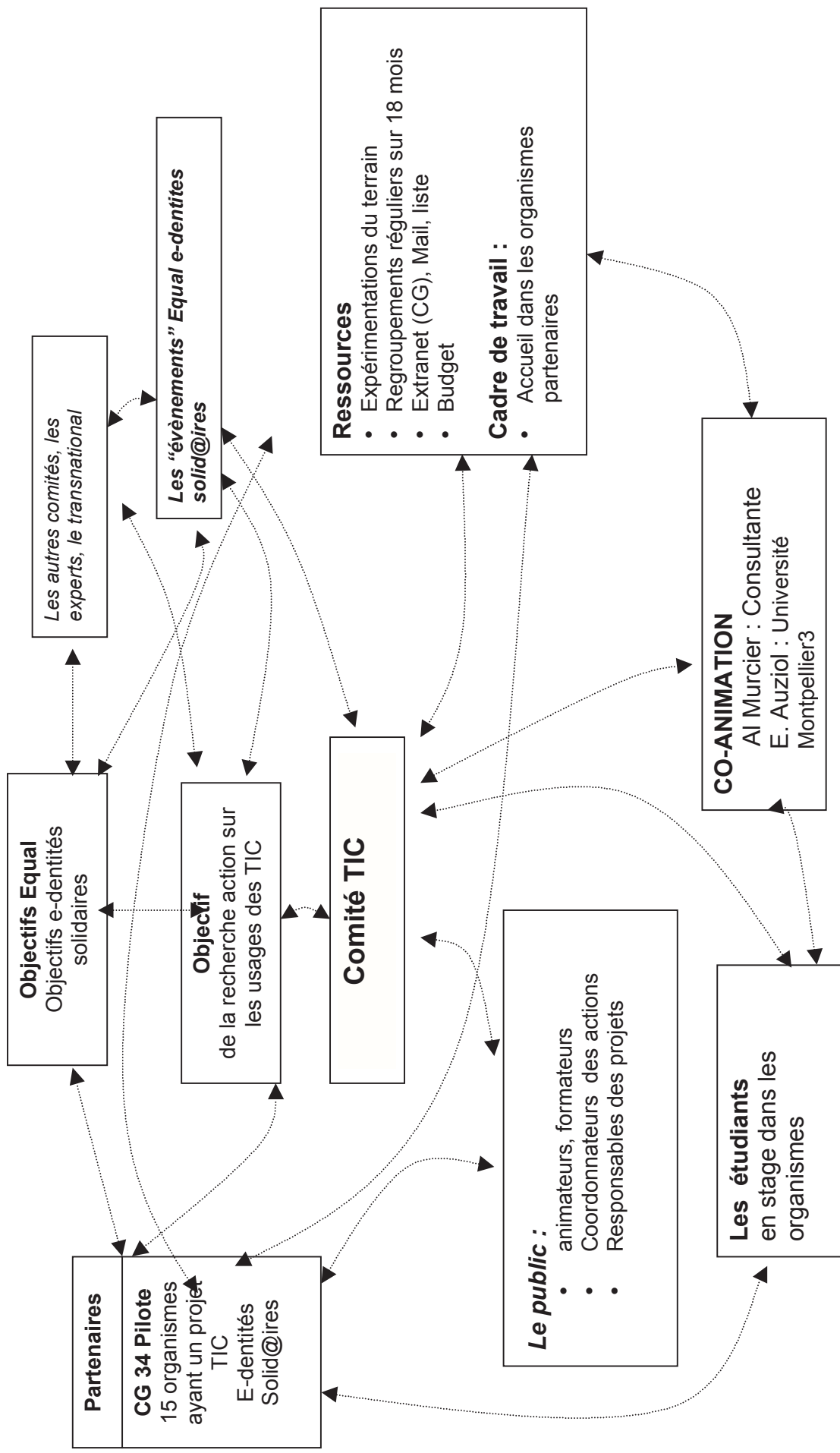


Schéma du dispositif

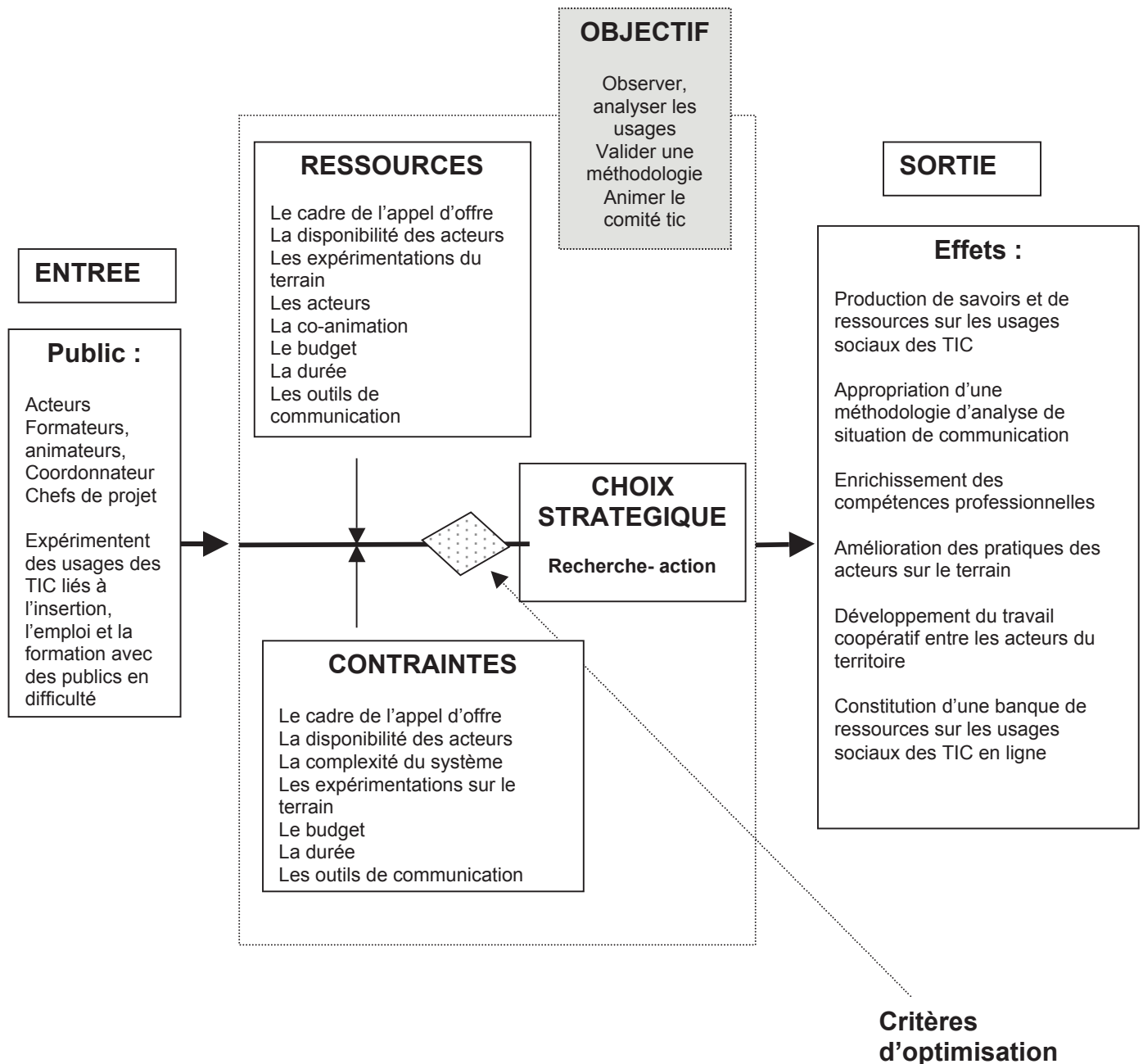
Signalons quelques aspects de cette complexité :

- La recherche-action se déroule dans le cadre du programme européen Equal qui a ses propres objectifs et contraintes, il se décline au niveau départemental dans le programme E-dentités solid@ires ayant également ses objectifs, priorités et contraintes et il prend sa place dans une politique définie par le CG.
- Il mobilise sur le département 15 partenaires, chacun porteur d'une action TIC spécifique. Ces organismes sont de types juridiques différents, les moyens dont ils disposent et leurs tailles diffèrent également. Ils ont chacun leur logique et leurs propres contraintes, intérêts et priorités dans le programme.
- La recherche action répond à deux objectifs de l'appel d'offre « observer et analyser les usages des TIC, animer le comité TIC ». Or les acteurs TIC concernés par le comité TIC ne souhaitent pas tous s'impliquer dans la recherche-action.
- Les organismes sont interpellés par différents comités (territoire, égalité des chances, tic, comité de pilotage...). Ils sont également sollicités par les autres experts et l'action transnationale. Les acteurs n'avaient pas forcément prévu dans leur planning et leur budget, l'investissement nécessaire à la participation active à ces comités.
- Les participants au comité TIC ont des responsabilités différentes au sein des structures : coordonnateurs des actions, chefs de projet, animateurs, formateurs. Ils ne rencontrent pas les mêmes difficultés, ne se posent pas les mêmes questions.
- Le CG34 est partenaire & pilote du projet mais aussi un financeur des organismes partenaires. Il a commandité l'étude sur les Usages des TIC & participe au Comité TIC, a mis en place l'extranet, qu'il administre et anime. « Ces doubles casquettes » sont pas toujours faciles à gérer et peuvent créer des résistances chez les participants.
- La recherche action nécessite de la part des acteurs une implication active, et de la production. Basée sur un travail de type collaboratif, elle nécessite du temps, un climat de confiance, bouscule des habitudes de travail. Les acteurs concernés par la recherche-action n'y étaient pas préparés au départ.
- Les Co-animateurs du comité TIC sont issus de deux organismes différents : Consultant d'un cabinet privé et Chercheur à l'Université Paul Valéry.
- L'extranet est ouvert à tous les partenaires e-dentités solid@ires et à des personnes extérieures. Il a au départ une fonction de diffusion d'informations d'ordre administratif. Les participants du comité TIC ont, eux, besoin d'un outil de communication qui permette un travail de type collaboratif et privé.
- Des événements extérieurs à la recherche action comme les journées transnationales, l'entrée en action 3, l'évaluation des actions.... ont du être traitées au sein du comité TIC qui a du s'adapter à ces contraintes au fur et à mesure.
- Les étudiants qui font leur stage dans des organismes partenaires sont également en licence à l'Université Paul Valéry. Les organismes et l'université n'ont pas les mêmes attentes vis à vis d'eux.

2 PROCESSUS & CONTENU DES TRAVAUX DU COMITE TIC :

2.1 Modélisation systémique du processus

Tous ces éléments qui interagissent les uns sur les autres, représentent à la fois des ressources et des contraintes pour le dispositif de recherche action mis en place. Ils influencent son processus et les effets de l'action, comme cela est représenté dans le schéma ci-dessous



Les choix stratégiques se font en fonction des critères que nous avons tenté d'explicitier ci-dessous. Ils permettent d'optimiser le processus. La liste de ces critères n'est pas exhaustive :

Par exemple :

- La prévision, avant le démarrage, du temps nécessaire à l'implication des acteurs dans la recherche action (temps des regroupements, et de la production entre les regroupements) et la budgétisation de celui-ci dans les actions.
- Le « volontariat des acteurs » de s'impliquer ou pas dans le processus.
- La reconnaissance et la valorisation par leur organisme de leur travail.
- Leur engagement dans la durée.
- L'ouverture du groupe à de nouveaux partenaires pluri-disciplinaires
- La participation de l'université
- La confiance instaurée dans le groupe
- L'autonomie du groupe par rapport aux financeurs & décideurs .
- Des outils de communication adaptés au travail collaboratif à distance.
-

2.2 Contenu des regroupements :

Les regroupements du comité TIC comprenaient, en général :

- *Des présentations, en particulier la présentation des actions TIC mis en œuvre par l'organisme d'accueil.*
- *Un temps d'échange informel* (tour de table, questions, bilan, attentes, nouvelles informations concernant Equal ...)
- *Un travail de réflexion-production collective* à partir d'une problématique de terrain rencontrée par un des acteurs, les SASCO en particulier,
- *Des apports théoriques* en fonction des questions soulevées.

Leur contenu était décidé d'une fois sur l'autre en fonction des attentes du groupe, des problématiques rencontrées sur le terrain, des bilans, mais aussi d'évènements extérieurs comme les journées transnationales, le démarrage de l'action 3, l'évaluation des actions... qui concernaient les acteurs.

8 et 9 juillet 2003 – Conseil général de l'Hérault

- Expression de l'attente des participants
- Présentation de la recherche action
- Présentation des actions TIC des participants
- Apports théoriques « usages et innovation , le rapport entre technologie et société, la notion d'usages, teta des principaux travaux sur la question.
- Présentation de la méthodologie d'observation et d'analyse d'usages proposée « : le SASCO.
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 1)
- Bilan des deux jours

6 octobre à l'AFPA de St Jean de Vedas

- Présentation de l'Afpa et des actions TIC développées par l'organisme
- Intervention de G. Pastoret
- Travail de groupe : Risques pour la santé du travail sur poste informatises
- Réalisation d'une fiche de présentation de situation
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 2)

11 Décembre 2003 à l'IRFA de Montpellier :

- Présentation de l'irfa et des actions TIC développées par l'organisme
- Bilan de la rencontre du 6 octobre et ajustement
- Apport théorique : la communication dans les groupes, l'approche intentionnelle, articles et bibliographies
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 3)
- Bilan de la journée

2 février 2004 au Conseil Général de l'Hérault :

- Point sur l'évolution des actions
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 4)
- Apport théorique : Conceptualisation et construction de modèles dans l'analyse de situations
- Travail de groupe : élaboration d'un modèle pour écrire des monographies de cas &
- Ecriture de deux monographies
- Perspectives pour le groupe : expérimentation du sasco à distance
- Bilan de la journée en ligne

29 Avril 2004 au CRIJ (Centre Régional Information jeunesse)

- Présentation du CRIJ et des actions TIC développées par l'organisme
- Apport théorique : La notion de dispositif médiatisé
- Préparation des journées transnationales
- Elaboration d'une plaquette sur l'action du comité TIC pour les rencontres transnationales
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 5)
- Bilan en ligne

Juin 2004 : journées transnationales au Conseil Général de l'Hérault

- Présentation de la recherche action
- Présentation des actions TIC par les acteurs

- Accueil du public dans un Atelier « LAM » pour visiter les sites web développés par les organismes.

1^{er} Juillet 2004 au Conseil général de l'Hérault :

- Présentation par une étudiante d'un dispositif de Sasco à distance
- Apport théorique : approche systémique de l'action
- Analyse d'une situation présentée par un participant (SASCO 6)

11 Octobre 2004 Charte du Lodévois Larzac (Acteurs)

- Présentation par les participants de l'évolution des actions TIC
- Analyse systémique du dispositif mis en place par le Greta de Bédarieux
- Apport théorique : les critères d'optimisation d'un dispositif
- Travail collectif : plan du document final
- Bilan de la journée

4 Décembre 2004 Conseil général :

- Analyse systémique du dispositif mis en place par l'IRFA et ACTEURS
- Rédaction du document final
- Bilan

3 TEMOIGNAGES DES ACTEURS

A la fin de chaque regroupement ou, lorsque le temps était trop juste, à distance, un bilan était réalisé avec les participants. Ces bilans permettaient de recueillir au fur et à mesure leurs témoignages sur l'action en cours. Ces témoignages permettent de saisir le point de vue des participants et éclairent le processus de recherche action au jour le jour. Ils ne sont pas exhaustifs. C'est un choix d'échantillon.

3.1 Témoignages au démarrage de l'action, les attentes des participants :

Au démarrage de l'action, une séance a été consacrée à l'expression des attentes. Chacun des participants était invité à compléter par écrit trois phrases pour donner son opinion sur l'action à venir. Une synthèse des réponses individuelles a été réalisée par le groupe :

1ère phrase : *“En participant au groupe de recherche action sur les usages, je m'estimerai satisfait si... »*

Synthèse :

Besoin d'échanger : rencontres, échanges, participation, travail collaboratif, débat
Trouver de l'information de qualité pouvant enrichir les projets, donner de nouvelles pistes.

2 ème phrase : *“A propos de la recherche action sur les usages, je ne veux surtout pas que.. »*

Synthèse :

Les craintes que la RA reste au niveau de la théorie sans être reliée à l'action sur le terrain.
Rester coincé dans un dispositif institutionnel et perdre la créativité et la liberté d'expression.

3 ème phrase : *“En ce qui concerne les résultats du travail de groupe, il me semble que ce qui est important c'est ... »*

Synthèse :

Il y a l'idée de réaliser ensemble (mise en commun, mutualiser, collaboratif, ensemble ...), d'aboutir à quelque chose de concret (approche, supports, actions, éléments de connaissance...) et l'idée de transférer et diffuser les résultats.

3.2 Témoignages pendant l'action : (Les fragments de discours ont été conservés tels quels.) :

➤ Intérêt de mélanger les acteurs :

« ... Une situation se comprend dans son contexte : le contexte est un système complexe dans lequel il peut y avoir différents niveaux d'acteurs concernés par le multimédia. C'est déjà un travail important de replacer la situation dans son contexte pour la comprendre. La présence dans le même groupe de coordinateurs et d'acteurs de terrain peut éclairer des aspects de la relation entre l'animateur de terrain et l'instance de coordination... »

➤ L'extranet :

« ...On pourrait aussi utiliser l'extranet, mais il faut bien connaître les personnes avant. Dans le travail collaboratif à distance, c'est important de se rencontrer avant. Au départ, il faut constituer

un noyau de personnes motivées, après le groupe peut s'élargir. Le travail collaboratif induit une nouvelle manière de travailler, des changements d'habitude. Sur l'extranet, pour l'instant il y a beaucoup de documents mais pas d'échanges. Les messages ne sont pas lus. On manque de temps. Tout le monde n'y a pas accès. .. »

➤ **Le SASCO**

« ...Le sasco est un outil tout à fait intéressant, en particulier par sa simplicité, de plus il semble facile à retransmettre, ce qui est important pour nous dans la mesure où, dans notre projet, nous coordonnons un réseau d'animateurs. Nous devons leur donner tous les outils possibles pour mener à bien leur mission, et sur ce point la recherche action nous aide bien....

Le cas présenté ce matin est un cas classique auquel tout animateur d'un lieu d'accueil peut être confronté. L'analyse qui en a été faite a montré que les explications face à cette situation n'étaient pas si évidentes que ça, celles-ci n'ont pu émerger que grâce à la réflexion collective. C'est bien un apport du dispositif de travail collaboratif... »

« J'ai apprécié de pouvoir présenter cette situation qui me questionnait. Cela m'a permis de "poser ma valise"! Avec du recul, je me rends compte que cela m'a fait réfléchir à la manière de gérer une situation d'apprentissage individualisé avec l'outil informatique. Les notions d'identité et d'insécurité linguistique dans les dispositifs d'apprentissage médiatisés m'ont apporté un nouvel éclairage.... »

« Nous avons pu identifier la nécessité de fouiller les concepts d'autonomie, d'identité, de confiance, de reconnaissance, mais aussi d'insécurité, et de re-considérer leur rapport avec les TIC et les publics que nous accueillons. Pour ma part, le sentiment général que j'ai, suite à cette journée, c'est celle d'un déclic qui permet d'entrevoir des perspectives de recherche et de "trouvailles ", on ne peut plus passionnantes.... On entrevoit immédiatement des réinvestissements possibles dans les activités quotidiennes sur le terrain... »

➤ **Les apports théoriques :**

« Les apports théoriques me permettent de prendre de la "distance" et de réfléchir davantage à mes pratiques. Notamment cette fois-ci à propos des intentions, celles qui concernent le projet et celles des usagers. Toute cette réflexion en général m'aide à maintenir une "veille" pédagogique dans mon travail quotidien. .. »

« ...L'apport théorique sur la formation des groupes m'a permis de confirmer mes impressions sur la création des groupes et d'apprendre que des théories existaient sur ce sujet. C'est intéressant de savoir que nos impressions sont fondées et que des expérimentations ont eu lieu à ce sujet pour les confirmer...

D.Effets et perspectives issus du séminaire

Dans ce chapitre, nous allons présenter les travaux à travers un résumé des contenus des 6 séances SASCO qui se sont déroulées durant cette période.

Nous tenterons aussi de préciser quelques pistes de recherche qui ont émergé de ces travaux.

1 LES THEMES DES SEANCES SASCO :

SASCO 1 : *Accueil d'une personne ayant un projet d'insertion professionnelle dans les métiers du web, malgré des problèmes de vision importants.*

« La situation se passe dans un centre de formation avec une personne inscrite dans le dispositif RMI. Celle-ci a été orientée vers le centre pour une remise à niveau de ses connaissances quant à l'utilisation de l'outil informatique. Son projet est de créer une association orientée infographie PAO. Il s'agit donc d'une situation de formation. Durant cette formation, le formateur, (en l'occurrence moi), constate que la personne a une attitude assez désordonnée et qu'elle doit, pour pouvoir lire les consignes écrites à l'écran, se « coller » devant l'écran, alors qu'elle a déjà de toute évidence des problèmes de vue, puisqu'elle portait des lunettes dont les verres étaient d'une épaisseur certaine. Je me suis alerté de cette situation compte tenu des risques potentiels pour la vue que présente la proximité et la lecture à l'écran. Cela pose problème, cela peut devenir plutôt dangereux. Comme je me suis alerté, j'ai fait le point avec cette personne sur ce qui m'inquiétait et aussi par rapport à ses gestes et comportements qui ne me paraissaient pas tout à fait adaptés à une situation d'apprentissage. J'ai alors pris la décision d'interrompre la relation qui nous liait par un contrat d'insertion. J'ai réorienté cette personne vers le service instructeur en disant que je ne voulais pas prendre la responsabilité de l'accompagner compte tenu de cette situation et de son projet. A l'évidence, il y avait là un problème qui me dépassait, moi comme formateur dans cette situation ».

SASCO 2 : *Comment gérer une situation médiatisée lorsque l'outil est défaillant ?*

« il s'agit d'une situation vécue avec une personne que j'ai reçue dans le cadre d'un Bilan de Compétences Approfondi (accompagnement de 6 semaines à raison d'une fois par semaine), prescrit par l'ANPE.

L'objectif du bilan de compétences approfondi est de permettre à la personne de faire le point sur ses acquis, ses compétences et ses savoirs faire pour envisager une formation ou un retour à l'emploi.

Dans ce cadre, si la personne le souhaite, j'utilise internet au début de la rencontre et tout au long de l'accompagnement, pour des investigations et pour des outils de connaissance de soi.

L'ordinateur est situé sur la table entre nous, mais, en général, c'est moi qui utilise le clavier.

Cette personne donc utilisait un test en ligne de connaissance de soi d'une durée de dix minutes dans lequel elle devait répondre à une série de question. A la fin, au moment de l'affichage de l'interprétation des tests, l'outil « plante » et aucune réponse n'est fournie.

On refait une nouvelle tentative, nouvel échec et une troisième fois avec les mêmes résultats. Pourtant ce test, je l'ai déjà utilisé.

La situation m'a fait perdre confiance, j'étais plus embêtée que la personne, je me suis sentie démunie, comme si mes capacités professionnelles étaient susceptibles d'être remises en cause en face de cette personne.

Bien sûr, c'est normal de ne pas tout savoir... Pour autant avec la machine, il y a un effet surprise, ... à priori, je me repose sur l'outil et si cela ne fonctionne pas ... J'ai délégué quelque chose à la machine ...

Je devais gérer plusieurs choses en même temps le plantage, la relation avec la personne, les outils de remplacement et ma propre angoisse, mon stress.

SASCO 3 : *Transfert d'un outil informatique d'un contexte à un autre, appropriation par les usagers ciblés.*

« Afin de favoriser la communication entre différents partenaires engagés dans un même projet, une institution publique décide de la mise en ligne d'un outil de communication. L'objectif est d'utiliser cet outil pour permettre le stockage de documents et d'informations mais également pour favoriser les échanges entre les partenaires du projet.

Cette institution, s'adresse à un prestataire qui travaille déjà avec elle pour ce qui est du développement et la maintenance de son système informatique. Ce prestataire avait déjà développé un outil de communication pour un autre service (un intranet) et propose de le transférer.

Le rapport qualité-prix étant intéressant, cet outil a été retenu et donc pratiquement dupliqué pour le projet en question.

Il n'y a pas eu de réelle analyse de besoins, les différents partenaires de ce projet n'ont pas pris part à la décision.

Finalement, on constate que cet outil de collaboration a été peu ou pas utilisé par les partenaires. Au sein de l'institution elle-même, une seule personne se charge de la mise en ligne des contributions des membres de l'équipe ».

SASCO 4 : *Apprentissage du Français Langue Etrangère dans un dispositif médiatisé et individualisé avec un public hétérogène.*

« Marina est une jeune femme russe de 29 ans, elle vit en France depuis un an dans un bourg du département. Elle souhaite obtenir une équivalence d'un diplôme bac+3 acquis en Russie, dans ce but, elle participe activement à un atelier d'apprentissage de français langue étrangère (FLE).

Ce jour là, elle se trouve dans la salle informatique avec d'autres personnes, en atelier individualisé d'acquisition de savoirs de base. L'animatrice de l'atelier propose à Marina de travailler sur des exercices à mots manquants sur un site internet spécialisé dans l'apprentissage du français. Le site évalue les réponses au fur et à mesure et affiche les résultats à la fin de chaque exercice. Le choix des exercices a été réalisé en fonction du niveau de français et de la capacité d'autonomie de Marina.

Pourtant, Marina sollicite constamment l'animatrice pour demander confirmation des réponses données par l'ordinateur. De ce fait, l'animatrice est beaucoup moins disponible que prévu pour les autres participants de l'atelier. Elle se trouve accaparée par les

demandes de Marina qui s'adresse exclusivement à elle et non, comme cela se passe souvent dans ce type de dispositif aux autres personnes du groupe ».

SASCO 5 : *Utilisation du multimédia avec des jeunes en grande difficulté dans le cadre d'une action d'insertion sociale et professionnelle.*

« Notre organisme a saisi l'opportunité de développer une action en direction de jeunes en difficultés sur notre territoire. Après une période d'essai, et sur la base du volontariat, un groupe de 12 jeunes, principalement des garçons, a été constitué avec un objectif Emploi. La formation durait six à huit semaines, suivi de 3 semaines en entreprise puis de deux semaines pour la réalisation du DVD.

Deux formateurs intervenaient, une romancière passionnée pour l'atelier d'écriture, une réalisatrice audiovisuelle hyper carrée pour la vidéo. L'action a démarré par un atelier d'écriture avec la consigne suivante : « Un jour, je suis arrivé à G. et.... ». A partir de cet atelier d'écriture, le projet visait à réaliser un DVD. Les jeunes devaient aller poser des questions (anciens, marché, écoles...), écrire un scénario, et réaliser le DVD avec l'aide d'un réalisateur professionnel qui filmait, le tout devait être suivi d'une projection publique au cours du Festival de G.

L'hypothèse de départ était que d'associer « TIC et écriture » serait plus dynamisant pour les jeunes qu'un atelier d'écriture simple.

Or, l'atelier d'écriture s'est bien passé et l'usage des TIC a été un « échec ». Seulement trois jeunes ont participé à la réalisation du DVD. On se demande pourquoi ? L'équipe pensait que ce serait l'inverse.

SASCO 6 : *Conduite de projet multimédia, des problèmes techniques peuvent révéler des problèmes organisationnels.*

« Le problème est lié à la mise en ligne du site Internet dont l'objectif est de faire le lien entre des personnes du territoire ayant un projet de création d'entreprise ou de recherche d'emploi.

Le projet est géré par le conseiller en formation continue de notre structure mais aussi par l'agent comptable, le proviseur, l'intendant, les responsables de la structure, la chargée de mission, 4 personnes avec des missions très différentes...

Un comité de pilotage (rassemblant les différents acteurs du territoire concernés) a choisi, pour la création du site, un développeur qui travaille avec un logiciel libre basé sur un *nouveau* langage.

Ce choix s'est justifié d'une part par le fait que ce développeur habite sur le territoire (le projet donne du travail à quelqu'un du territoire) mais également parce qu'Equal est un programme expérimental qui permet de tester ce langage nouveau qui semble prometteur. Pour différentes raisons, l'hébergeur du site devait être sur Montpellier.

Plusieurs problèmes sont apparus :

La mise en ligne du site s'est avérée impossible sur le serveur de Montpellier, le développeur a proposé de racheter un serveur qui serait installé dans un établissement proche de notre structure.

Le développeur a proposé de maintenir le site en attendant que la structure retenue obtienne une ligne ADSL. On a attendu l'adsl, mais elle n'est toujours pas disponible.

Les techniciens de notre structure ne veulent pas s'occuper du site car ça leur demande trop de travail, ils ne connaissent pas ce langage, ils étaient contre ce langage depuis le début.

L'avis du développeur est différent de celui des techniciens, personne dans la structure ne connaît le langage utilisé pour le développement du site.

On ne sait pas si cette solution (avoir un serveur de proximité) marchera.

Aujourd'hui, l'hébergeur est payé, le développeur également, et le site n'est toujours pas en ligne.

Il y a des difficultés relationnelles avec le développeur.

La situation est bloquée, on ne sait pas quelle décision prendre, personne n'a l'expertise technique pour trancher la situation.

2 EXEMPLE DE SITUATION ETUDIEE EN SEMINAIRE (SASCO)

L'exemple est constitué par le script intégral d'une séance. Ce document a l'avantage de présenter dans le détail le fonctionnement d'une séance de séminaire en donnant à voir le contenu des échanges. Mais il a aussi un inconvénient, c'est d'être long (20 pages) et donc de rompre l'unité de style de ce rapport, c'est pourquoi nous l'avons placé en annexe où le lecteur intéressé pourra le retrouver.

3 ETUDES DE CAS

Le compte rendu qui suit porte sur le travail du groupe qui a eu pour tâche de réaliser un cas transmissible à partir des situations de SASCO expérimentées dans les séances précédentes afin de capitaliser les enseignements tirés de ces situations.

Ce compte rendu est précédé d'indications concernant la méthode d'élaboration des cas.

Un modèle de trame a été élaboré par le groupe : toutes les monographies sont homogènes, elles feront environ une page recto verso.

Elles comportent les éléments suivants :

Un titre : synthétique, Ex : « Autonomie en situation d'apprentissage médiatisé »

Un contenu :

1. *Une description de la situation, environ _ page pas cas.*
Se placer du point de vue du lecteur, être synthétique. Décrire la situation étudiée sous forme narrative, au présent, en étant « désimpliqué ». Négliger les détails qui n'ont pas d'intérêt par rapport à l'analyse qu'on souhaite réaliser.
2. Les problématiques dégagées par le groupe à partir de la situation présentée :
A quoi on s'intéresse dans ce cas ?
Doit être synthétique et succinct, maximum 3 problématiques par situations.
3. *L'analyse : _ ou 1/3 de page :*
C'est une réflexion sur le cas de type analytique
Il s'agit d'une analyse globale qui reprend ce qui paraît intéressant d'expliquer.
Concepts et références utilisés de manière explicite
Bibliographie
4. *Les ré-investissements envisageables (constructivisme)*

3.1 Exemples de monographies :

Le travail s'est réalisé en deux sous-groupes de 6 personnes en fin de journée.
Sur la base du modèle réalisé précédemment, chacun des sous-groupes a commencé la rédaction d'une monographie pour une situation présentée en SASCO précédemment.

Il avait été convenu de terminer ce travail à distance, grâce à la mise à disposition d'un WIKI, espace de travail collaboratif à distance, pour faciliter les échanges entre les membres de chacun des groupes. En fait, il y a eu peu d'échanges via le WIKI ou par la liste de diffusion et la rédaction des monographies a été un peu laborieuse à achever.

Monographie du Groupe 1 :

Titre : *Utilisation de l'outil informatique comme support de formation individualisée dans un groupe.*

Contenu

1) Description de la situation (reprise du résumé du sasco 4):

Marina est une jeune femme russe de 29 ans.

Elle vit en France depuis un an dans un gros bourg du département.

Elle souhaite demander une équivalence d'un diplôme bac+3 acquis en Russie et elle participe activement dans ce but à un atelier de Français langue étrangère (FLE).

Ce jour là, elle est dans la salle informatique avec un groupe de personnes engagées dans l'acquisition de savoirs de base de manière individualisée.

Fanfan, l'animatrice de l'Atelier lui suggère de travailler sur un site internet d'apprentissage du Français utilisant des exercices à mots manquants.

Le site évalue les réponses au fur et à mesure et affiche les résultats.

Les exercices lui paraissent adaptés au niveau et à la capacité d'autonomie de Marina. Pourtant Fanfan est constamment sollicitée pour confirmer les réponses données par l'ordinateur et de ce fait est beaucoup moins disponible que prévue pour les autres participants de l'atelier.

Marina s'adresse exclusivement à Fanfan et non aux autres personnes du groupe, l'animatrice se trouve accaparée par ses demandes.

2) Les problèmes ou questions retenus

- Les personnes qui viennent dans les espaces multimédia ont-elles besoin d'apprendre ou de communiquer ?
- La question de la confiance en l'outil, celle du formateur, celle de l'apprenant, relation entre les deux.
- La question de la gestion de groupe hétérogène en situation d'apprentissage médiatisé : rôles du tuteur, autonomie de l'apprenant, gestion des parcours, gestion du temps, individualisation ...

Autres questions soulevées :

- La didactique de l'enseignement du Français langue étrangère (FLE)
- L'ordinateur comme outil de savoir, comment l'utiliser, ses limites ?
- L'insécurité linguistique, la notion d'insécurité en situation d'apprentissage médiatisé
- Apprentissage médiatisé et modèle culturel
- La validation en ligne, ses limites
- Le besoin de reconnaissance en situation d'apprentissage médiatisé et le problème d'identité.

Concepts et références :

Le cas convoque des connaissances sur l'apprentissage et plus particulièrement sur l'évaluation des apprentissages.

Il invite à une analyse approfondie des outils de formation du point de vue de l'intention dont ils sont porteurs souvent à l'insu des utilisateurs.

Bibliographie :

ALTET Marguerite, (1997) Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.

Linda ALLAL Vers une pratique de l'évaluation formative De BOECK Université 1991

Charles HADJI L'évaluation des actions éducatives PUF – 1992

3) Les ré-investissements envisageables :

Dans 2 domaines, les travaux peuvent trouver des suites intéressantes :

La conception des interfaces évaluatives sur les multimédias

La gestion des apprentissages en situation formative individualisée

Monographie du groupe 2

Titre : *Introduction des innovations techniques et formes de résistance*

Contenu :

1) Description de la situation (reprise du résumé du sasco 3):

Dans le but de favoriser la communication entre différents partenaires engagés dans un même projet, une institution publique décide la mise en ligne d'un extranet. Le comité de pilotage de ce projet a pour objectif d'utiliser cet outil pour permettre le stockage de documents et d'informations mais également pour favoriser les échanges entre les partenaires.

Cette institution, s'adresse à un prestataire pour ce qui est du développement et la maintenance de son système informatique. Ce prestataire avait déjà développé un intranet pour un autre service.

Le rapport qualité-prix étant intéressant, cet outil a été retenu et donc pratiquement dupliqué pour le projet. Il n'y a pas eu initialement de réelle analyse de besoins, les différents partenaires de ce projet n'ont pas pris part à la décision.

Finalement on constate que cet outil de collaboration a été peu ou pas utilisé. Au sein de l'institution elle-même, c'est une seule personne qui se charge de la mise en ligne des contributions des membres de l'équipe. Quant aux partenaires extérieurs, ils utilisent très peu cet outil.

2) Les problèmes ou questions retenus

- Un intranet conçu dans un objectif particulier peut-il être simplement transféré pour répondre à d'autres besoins ?
- De la nécessité de l'étude préalable et de la réalisation du cahier des charges du projet.
- Suffit-il de mettre à disposition un outil pour qu'il soit utilisé par les acteurs ?
- Comment mettre en place un projet innovant (ici les TIC) pour favoriser l'appropriation de celui-ci par les acteurs ? méthodologie de projet multimédia
- Problématiques autour de la sensibilisation, accès aux outils, formation, accompagnement des acteurs, communication sur le projet ...
- Innovation et résistance au changement

Concepts et références :

Il s'agit ici d'une entrée par la technologie et c'est bien cette conduite volontariste qui est en cause.

On retrouve tous les défauts d'une innovation technologique plaquée sur un contexte et qui malgré toutes les bonnes intentions des promoteurs connaît un échec.

Par opposition à cette situation on peut imaginer ce qui est favorable à un projet multimédia. Par exemple, construire le dispositif technique comme une réponse à une demande exprimée par les acteurs de la structure. Construire simultanément les pratiques et les potentialités multimédias...

3) Les ré-investissements possibles :

L'ensemble des situations d'innovation technologique offre de fortes analogies avec ce cas. Les problèmes posés ici sont de facture très classique et les transpositions devraient se faire facilement tant les acteurs, même quand ils sont prévenus, ont du mal à échapper à la facilité offerte par la mise à disposition des technologies nouvelles. Elles imposent leur logique au détriment de la logique collective des acteurs et cela est vécu comme un échec.

4 REFLEXION SUR LES DISPOSITIFS MEDIATISES :

Les remarques qui suivent sont apparues comme des conclusions provisoires lors des travaux. Pour en garder le caractère vivant nous les avons énoncées sous la forme question-réponse.

Tout dispositif mettant en présence des néophytes avec des technologies nouvelles suppose la prise en compte d'une fonction formation. Nous allons tout d'abord considérer cette dimension.

Dans ce cas, nous pouvons dire que le dispositif est ce qui contribue particulièrement à l'autonomisation des usagers.

On pense généralement que « la formation c'est le formateur » ou inversement que c'est l'apprenant ! Mais, le dispositif est « l'effectuant » de la formation ; Les diverses formes de dispositifs ont une influence sur l'autonomie de l'apprenant.

Plus le multimédia se développe plus le dispositif prend de l'importance. Il est un des vecteurs essentiels de l'intention pédagogique.

Tous les apprentissages se font en situation. Dans nos exemples, il s'agit d'apprenants confrontés à des médias avec, sur place, la présence d'une personne, nommé tuteur ou accompagnateur (mais pas de formateur). Cette personne doit être opérationnelle sur la technique et pouvoir aider les apprenants à se mettre en relation avec un système de formation permettant d'apprendre.

- Origine du mot pédagogie : qui permet le contact avec le maître (celui qui a le savoir).
- Caractéristiques des situations qui nous occupent : une personne qui est dans un contexte où se trouvent des appareils qui le mettent en relation avec des sources d'information autonomes et actives. **On appelle ce contexte un dispositif (pédagogique).**

4.1 Qu'est ce qu'un dispositif ?

C'est un système d'arrangement, d'organisation, qui est de nature spatio-temporelle (différentes phases et processus, organisation spatiale) qui se définit par un certain nombre de phases, processus, associés à des règles implicites ou explicites qui régissent le système.

Aujourd'hui, on est confronté à un phénomène généralisé : les dispositifs classiques sont pénétrés par des transformations dues à la numérisation de l'information et à la mise en réseau. De ce fait, le formateur se trouve intégré par le biais des TIC au dispositif lui-même ; celui-ci intègre une bonne partie de l'intention et du contenu pédagogiques (par exemple, le degré d'autonomie permis par le dispositif). Le dispositif est le moyen de la formation.

La façon dont le dispositif contribue à l'autonomie des agents devrait permettre de dire si l'on contribue à l'émancipation des personnes et aussi à l'égalité des chances (Cf : Bourdieu : on apprend surtout à bien se conduire à l'école).

Le dispositif renforce – t il la dépendance, favorise t-il l'intégration sociale ?

Le dispositif porte l'intention pédagogique et favorise l'autonomie.

4.2 Questions Réponses

Q1 : Les personnes font-elles partie du dispositif ? N'est-il pas nécessaire de distinguer le dispositif prévu et le dispositif réel ?

⇒ **Les acteurs dans le dispositif :**

Les agents ont leur rôle dans le dispositif mais le dispositif existe en dehors d'eux. Ils y tiendront une fonction (voir dispositif politique), le dispositif prévoit des rôles, mais ne les détermine pas : les acteurs s'approprient leurs rôles de différentes manières. Par exemple, dans une psychanalyse, il y a des constantes formelles comme la place de chacun des acteurs, c'est le dispositif qui existe en tant que tel en dehors du psychanalyste et de l'analysé.

On peut distinguer différents dispositifs et anticiper sur les effets prévisibles de chacun d'eux, puis mesurer les écarts entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé. Car d'un côté le dispositif est inducteur (concentre une intention) mais de l'autre côté, il ne fige rien vraiment. En situation, il peut y avoir des dérives du dispositif liées aux positionnements des différents des acteurs dans leur appropriation du dispositif..

En sciences humaines, il faut trouver des constantes pour faire de la recherche. Après on se pose la question : est-ce que ce qu'on a prévu dans l'architecture générale (espace / temps) produit les effets attendus ou pas ?

Donc le dispositif est un invariant qui produit des effets. On va chercher à construire des dispositifs en relation avec les effets souhaités.

⇒ **Lien organisation et dispositif :**

En amont on **prévoit** une organisation, et le dispositif **est** effectif au moment de la situation (Définition de la situation : c'est ce qu'il se passe à un moment donné avec tous les éléments qui la constituent).

Le dispositif est réel, c'est une notion située.

Il y a un rapport étroit entre l'organisation et le dispositif. L'organisation c'est la prévision du dispositif. Lorsqu'un dispositif est en contradiction avec l'organisation initialement prévue, il faut essayer de comprendre le sens de ce décalage.

Il est nécessaire d'éclairer :

le rapport entre dispositif et organisation

le dispositif comme invariant de la situation

la relation entre le dispositif et les rôles qu'il assigne. Ces rôles peuvent être intégrés par des personnes différentes et donc amener des résultats différents.

Il y a une dialectique de la pensée : invariant / ce qui change.

Les résultats produits par le dispositif peuvent être modifiés en situation :

- Certaines formes d'organisation du dispositif sont plus propices à développer l'autonomie des apprenants (existe-t-il un contre transfert ...?). L'organisation mise en place peut déjà poser la question de l'autonomie de la personne.
- Il y a des cas où le dispositif peut jouer des tours à l'organisation ; celle-ci n'a pas prévu certains éléments et le dispositif doit s'adapter au moment de la situation. Par exemple, le public peut avoir des particularités que l'on n'avait pas prévues, pas anticipées au moment de l'organisation. Il faut savoir repérer ce qui n'avait pas été prévu.
 - ⇒ Objectifs de formation
 - ⇒ Organisation dispositif
 - ⇒ Mesure des écarts prévu / réel = révélateurs de spécificités du public = levier intellectuel
 - ⇒ Analyse du dispositif :

Le mode d'arrangement des opérations dans la situation temps, espace, règles implicites et explicites, les différentes phases au sein du dispositif ; on peut rechercher la non-concordance entre le dispositif et l'organisation prévue. Dans les dispositifs, il y a parfois des vecteurs complètement innovants qui peuvent susciter des résistances importantes de la part des acteurs.

La notion de dispositif est bien un concept qui permet de comprendre les choses, d'appréhender la situation et d'en tirer des conclusions.

Q2 : Certains usagers manifestent des résistances face à l'innovation, que peut-on faire ? Ne faudrait-il pas faire une sorte d'enquête sur la représentation que le public visé a de la technique utilisée ?

Les éléments de résistance sont très puissants. La question est : « face à la résistance à l'innovation, que peut-on faire ? »

D'abord il faut que le sujet puisse exprimer ces résistances, ce qui le bloque. L'obstacle est alors reconnu et on peut ensuite le contourner plus facilement.

Les dispositifs ont pour but de produire des changements auprès des personnes ciblées, sous la forme de socialisation, de promotion des personnes.....

Il faut se référer à la théorie du changement : « C'est le sujet qui décide de changer et qui réorganise ses processus cognitifs » ; Cette théorie va à l'inverse de la théorie de l'influence.

- ⇒ Il faut donc laisser le groupe réfléchir, (cf : K.Lewin)
- ⇒ On suppose aussi que les changements viennent de la rencontre avec autrui, des échanges ; les conditions propres à un dispositif permettent des échanges plus ou

moins productifs. Il faut donc penser à des dispositifs propices au changement (cf : Crozier)

- ⇒ Accompagner le changement
- ⇒ Anticiper le changement

Le dispositif crée des conditions du changement, il le permet, il l'autorise. Mais ce sont les agents qui décident le changement ; celui ci est toujours le résultat d'interactions :

- ⇒ entre les personnes au sein du dispositif,
- ⇒ entre les personnes et le pilote du dispositif,
- ⇒ entre les gens et le dispositif lui-même (cf cure psychanalytique).

Les structures qui permettent le changement sont des structures pilotées.

4.3 Méthode de description d'un dispositif :

Pour décrire un dispositif, il faut faire attention à plusieurs aspects :

- faire une analyse des usages réels
- mettre en évidence les décalages entre les usages réels et les usages prévus
- Interpréter ces décalages.

Nota Bene :

a) Le dispositif d'une action E-dentités Solid@ires se situe dans un cadre plus global car il est inclut dans celui d'Equal. Il faut prendre en compte ces différents niveaux d'analyse.

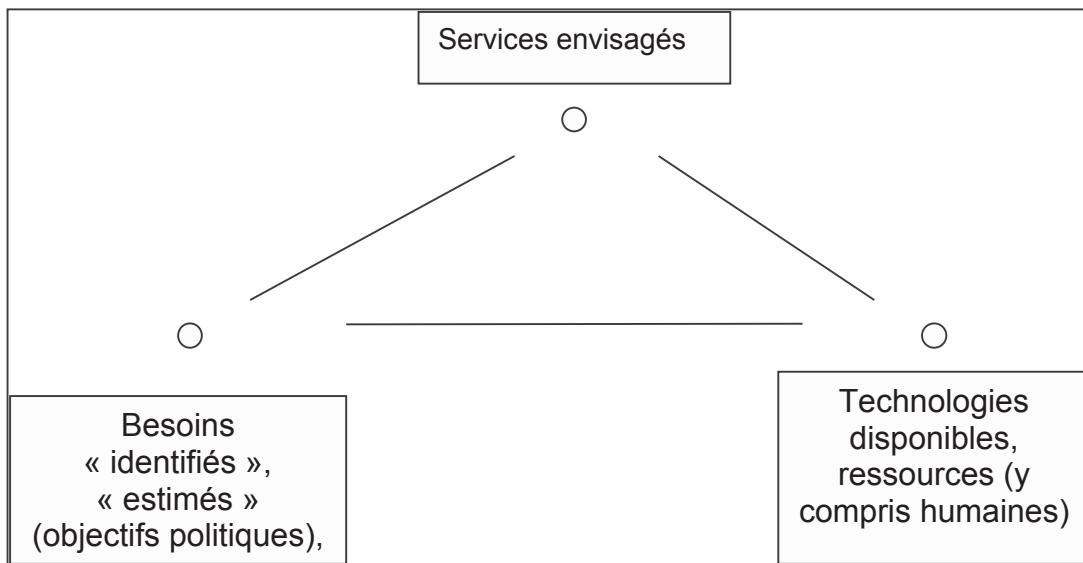
- ⇒ le dispositif global : Equal
- ⇒ Le dispositif spécifique de l'action : les 15 projets des partenaires e-dentites solid@ires

b) Faire la distinction entre les services et les usages. Des services proposés dans l'action découlent les usages, qui n'ont pas forcément été ceux prévus au départ.

c) De même pour les besoins. Les besoins identifiés sont souvent des besoins hypothétiques, potentiels, ils se révèlent différents dans la réalité (sur certains des projets, les besoins peuvent avoir été déjà identifiés au cours d'actions antérieures). C'est le projet qui confirmera ou non le besoin, et qui en fera apparaître de nouveaux.

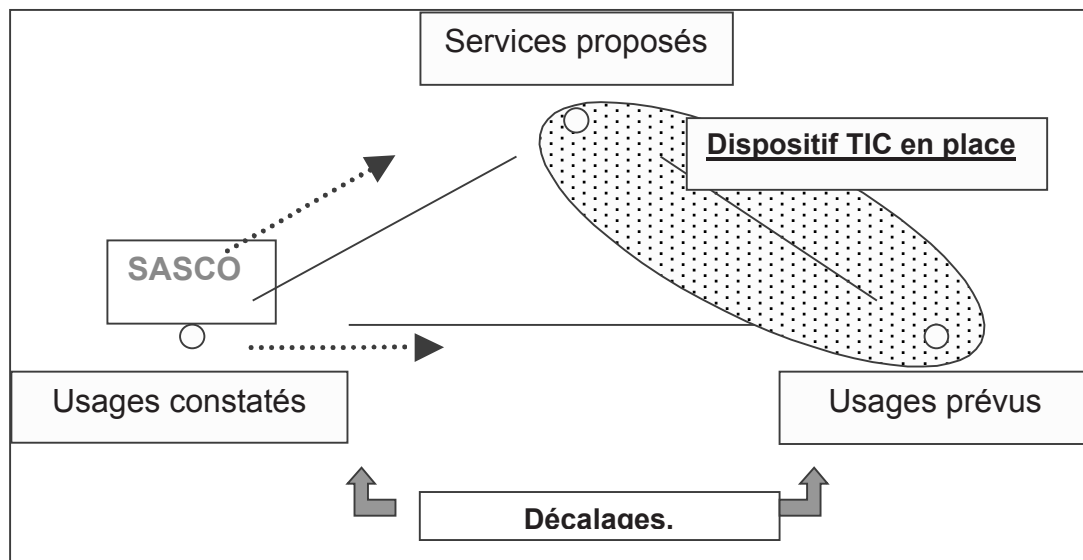
Le dispositif peut être schématisé de deux manières : en considérant l'amont et en considérant l'aval du projet :

⇒ **L'amont du projet :**



Dans ce cas, souvent les technologies commandent. Les besoins sont difficiles à exprimer car leurs porteurs ignorent la nature des services qui peuvent être rendus. Par contre, les initiateurs les imaginent souvent à partir des fonctionnalités des technologies, hypothétiques ou « estimés » ils recouvrent en réalité des objectifs politiques.

⇒ **L'aval du projet :**



Le dispositif TIC se situe entre les services proposés et les usages prévus. Il se matérialise en aval par des pratiques, des moyens, des règles de fonctionnement.... Il concrétise l'intention pédagogique de l'institution qui le met en place.

Le dispositif évolue, il peut être détourné, contourné lors de sa mise en œuvre par les acteurs (lors d'une mauvaise prise en compte des spécificités du public). Il en résulte des décalages entre les *usages attendus* et les *usages constatés*.

Dans nos projets, nous devons resituer les actions par rapport à la problématique générale E-dentités solidaires et aux enjeux du discours politique :

« la maîtrise des TIC facilite l'intégration sociale et professionnelle »

Les enjeux politiques sont de réduire la fracture numérique = réduire la fracture sociale... et de favoriser l'insertion sociale et professionnelle en utilisant les TICs.

Mais, les liaisons entre la maîtrise des TIC et l'insertion sociale ou professionnelle ne sont pas toujours évidentes.

C'est peut être vrai, mais ce n'est pas si simple !

Quels sont les détours qui permettent de justifier cette idée ?

Quelles sont les conditions de réussite des projets ?

On peut avoir une approche systémique de l'action et agir sur plusieurs paramètres à la fois pour atteindre son objectif

Les nouvelles technologies n'apportent pas en elles-mêmes de changement. Ce sont les conditions de mise en oeuvre qui peuvent changer les choses, de même que le rapport avec le contexte social (modèle systémique de l'action).

E. la modélisation systémique

1 L'APPROCHE SYSTEMIQUE

Nous développons ci dessous le modèle systémique qui a servi à la présentation du processus de la recherche action au chapitre 3.

Une approche systémique est une analyse transdisciplinaire, ce n'est pas une science, ni une discipline ou une théorie mais une méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.

Elle prend en compte la totalité des éléments étudiés ainsi que leur interaction et leur interdépendance.

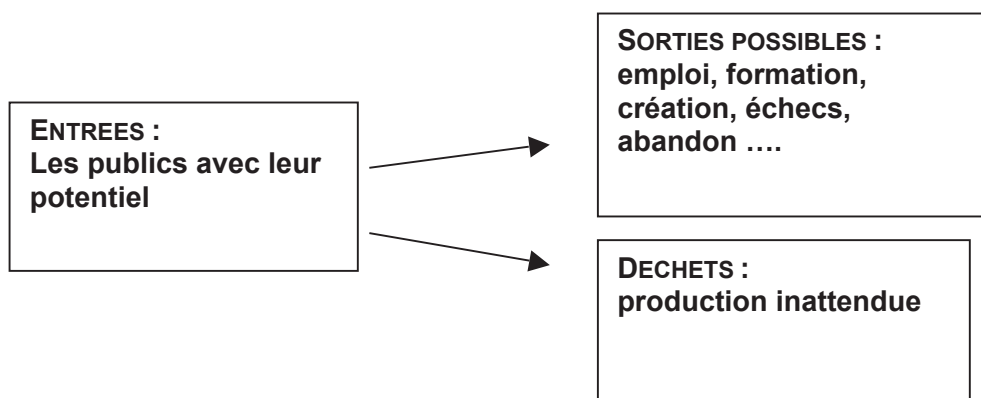
Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but.

Cette conception du systémisme, popularisé par Joël de Rosnay peut servir de modèle pour rendre compte des différentes opérations conduites par les organismes engagés dans les projets innovants.

1.1 Modélisation :

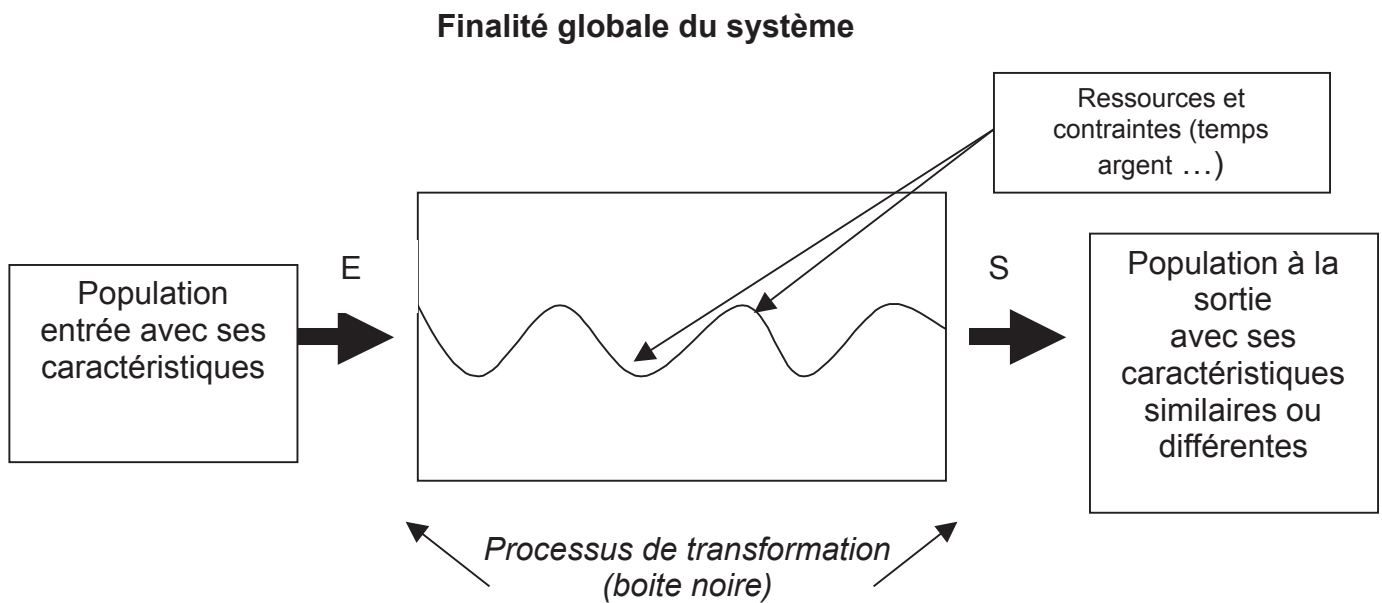
Regardons cela plus en détail :

Une analyse systémique considère de manière prioritaire les entrées et les sorties du système :



Un système a toujours des limites qu'il faut définir. Il faut définir ce qui est à l'intérieur et ce qui est à l'extérieur.

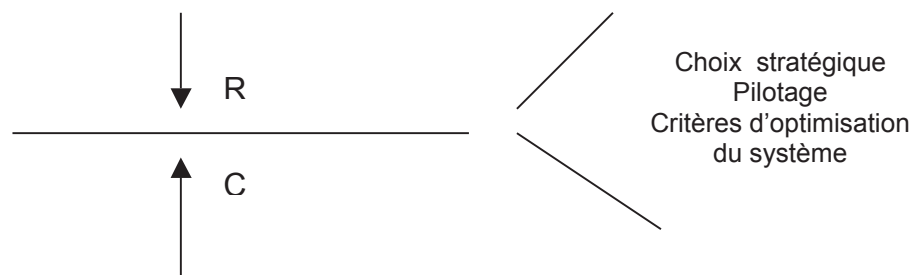
On peut le représenter de cette manière :



Le système se caractérise aussi par sa finalité.

A l'intérieur, le processus peut être caractérisé comme un jeu des ressources et des contraintes.

En général les ressources et les contraintes sont de même nature.



Ainsi les ressources financières seront considérées tantôt comme des ressources tantôt comme des contraintes. En général, une ressource qui vient à manquer est considérée par les acteurs comme une contrainte. Par contre tant qu'elle est abondante, on la définit comme une ressource.

C'est ainsi que tout l'art du pilotage va consister à augmenter ou préserver les ressources tout en réduisant les contraintes.

Dans la boîte noire (le système), il faut déterminer les fonctions mises en place, le système de régulation, et les critères d'optimisation (exemple : la rapidité de la construction du projet).

Plus la flexibilité de la technique est limitée, la flexibilité humaine est plus grande. Plus l'entrée est hétérogène, plus le système aura du mal à être efficace. Il est important de définir les caractéristiques du public à l'entrée.

Dans Equal le public est large. Pour optimiser le système, il peut y avoir un modérateur à l'entrée pour l'accueil des publics, il permettra de déterminer le niveau des publics.

1.2 Critères d'optimisation des dispositifs :

Ces critères peuvent être utilisés par les acteurs des projets TIC dans le cadre de l'analyse systémique de leur action.

- Le *temps passé* dans le système : la réduction des délais d'exécution est généralement considérée comme positive.
- Le *rendement* du système : il est apprécié du point de vue des résultats. Un rendement élevé suppose une grande cohérence de dispositif ou des conditions d'entrée dans le dispositif optimales ;
- Le *coût* du système : parfois nommé efficacité, c'est à dire qu'il est rapporté aux résultats, critère décisif pour les financeurs.
- La *flexibilité* : capacité du système à s'adapter à des situations évolutives ou à des entrées dans le système qui sont différenciées.
- Le *niveau* : Capacité à maintenir une excellence en sortie du système.
- La *permanence* : Le fait que le système offre une disponibilité large et se maintienne ouvert à long terme.
- La *transparence* : Le système offre un bon degré de lisibilité pour ses usagers.
- *L'éthique* : Les règles éthiques considérées dans les objectifs sont respectées.
- La *coopération* :

.....

On constate qu'on ne peut pas optimiser tous les critères en même temps, car ils ne sont pas forcément compatibles les uns avec les autres. Par exemple dans un organisme de formation un dispositif peu cher d'un niveau élevé n'aura pas un rendement formidable (beaucoup d'abandons).

Les critères sont tous en relation les uns avec les autres (homéostasie) mais ils ne peuvent pas être poursuivis simultanément car *ils s'inscrivent dans un jeu stratégique*

contradictoire. C'est bien pourquoi il y a stratégie c'est à dire choix en fonction des situations et des objectifs : « Piloter, c'est choisir ».

Dans equal, les critères européens ou macro critères communs à tous les projets sont : implication des acteurs, innovation, partenariat, égalité des chances.

1.3 Autre forme de modélisation systémique

Au départ, les projets se sont construits sans référence à un modèle. Aujourd'hui, on peut s'appuyer sur le modèle systémique pour penser ou re-penser les dispositifs qui ont été développés.

Le modèle que nous présentons maintenant insiste sur les liens et adopte une présentation volontairement non hiérarchisée.

Cette approche nous permet d'établir des relations entre les différents éléments, de donner du sens à l'action. Pour ce faire, nous avons besoin de construire une grille d'analyse qui nous permette d'observer les différents éléments ainsi que leurs liaisons.

Il s'agira donc :

- De bien repérer les différents *déterminants* de la situation sans les hiérarchiser
- De repérer les *liaisons* le plus précisément possible
- D'observer le *fonctionnement de ces différentes liaisons*, ce qui permet de voir les liaisons privilégiées et d'agir sur les liaisons les plus faibles.

Exemple d'analyse systémique de paramètres de situation au niveau local :

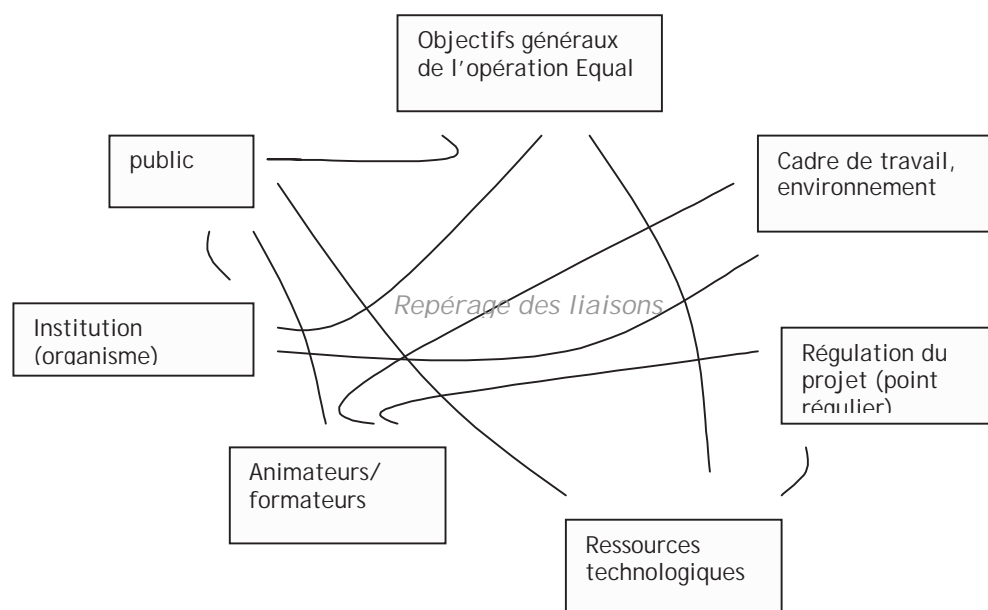


Image des paramètres de la situation

Exemple de description pour chaque paramètre identifié :

- ⇒ Public : caractéristiques (paramètres significatifs), niveau de connaissance TIC, leur représentations, âge, statut...
- ⇒ Objectifs Equal : repérage, recadrage avec le terrain
- ⇒ Institution : repérage de ses rôles et missions (elle choisit son public)
- ⇒ animateurs/Formateurs : caractéristiques, profils, statut, formation, rapport avec l'institution, maîtrise technologique, relationnel, rapports avec l'objet du projet...
- ⇒ Cadre de travail : accessibilité, localisation, ergonomie...
- ⇒ Etc.

Si le modèle que nous avons présenté dans un premier temps constitue un bon guide de pilotage des opérations, celui-ci est plus apte à « outiller » un processus d'évaluation des dispositifs multimédias comme nous le verrons dans le chapitre 6.

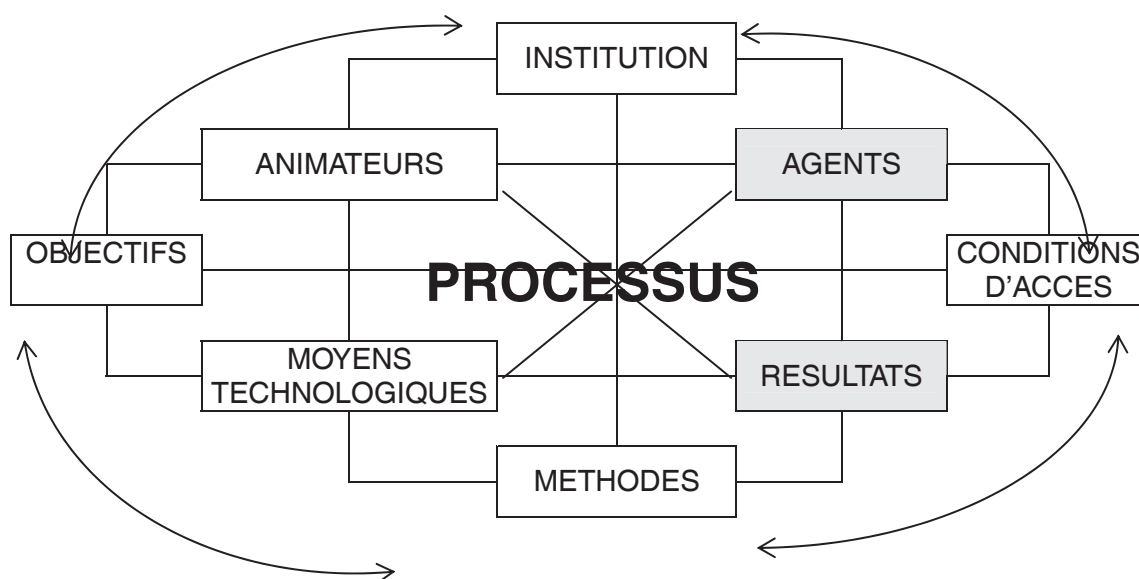
F. Evaluation d'un dispositif Multimedia

QU'EST-CE QU'UNE ACTION MULTIMEDIA ?

Il existe 2 modèles :

Modèle simple, pragmatique dont l'approche est analytique. Le but est de recueillir des informations sur le processus et le produit.

Modèle systémique, non hiérarchisé où l'intérêt se situe au niveau des liens.



Ce modèle systémique permet de décrire l'action et de l'évaluer.

Ce qui est important, ce sont tous les liens qui sont construits entre les catégories. Au départ du système, se situent les agents bénéficiaires de l'action et à la sortie, les résultats

Construire le référent de l'action

Il faut se rappeler que pour produire une évaluation, le processus de base consiste à une comparaison entre le référé et le référent pour en déduire un jugement.

Dans ce modèle, le système fait appel à la règle des unités :

- Unité de public
- Unité d'objectifs
- Unité de lieu et de temps
- Unité d'équipe pédagogique

Le critère décisif est le public et l'action considérée doit être simple ce qui se réalise si elle est conforme à la règle des 4 unités.

Le but est de produire un référent pour pouvoir construire une évaluation et le travail à faire consiste à essayer de qualifier les liens.

1.2 Caractériser les paramètres (privilégier les bons critères)

4 critères essentiels peuvent être considérés :

Conformité :

L'action est conforme si elle respecte un certain nombre d'exigences liés aux règles de l'institution (type de recrutement, signature, feuille de présence, sécurité des matériels...).

La pratique de l'action suit-elle bien ces règles, sinon, pourquoi ?

Elément référentiel : cahier des charges, charte

Pertinence :

Est-il pertinent d'avoir un choix entre étude sur un dossier et consultation d'un site sur l'internet.

Le critère de pertinence a trait aux liens . Il faut faire les bons choix.

Il est toujours en relation avec le contexte.

Cohérence :

On dit qu'il y a cohérence quand tout va bien ensemble

Par exemple, vu les objectifs, les moyens sont-ils bons ?

Efficacité :

On se pose un certain nombre de questions qui visent à repérer quelle est l'efficacité du système ?

Est-il plus intéressant que l'évaluation vienne après ?

1.3 Produire le référentiel de l'action

Il faut choisir des outils pour permettre de recueillir des informations sur l'action :

De manière classique, ils peuvent être de 4 types :

- Questionnaire
- Interview
- Observation
- Etude documentaire

Le plus utilisé reste le questionnaire

L'étude documentaire représente une masse importante du point de vue des sources (vidéo, écrits....)

Les outils fonctionnent toujours avec des sources. Il faut donc établir une stratégie de recueil d'informations.

Par exemple, les agents utilisant le dispositif sont au cœur de l'évaluation. Ils représentent la source essentielle pour évaluer la qualité du dispositif . Cependant, il ne s'agit surtout pas de faire de l'agent un évaluateur direct.

Il est d'abord une ressource

Le but est de recueillir des informations sur les méthodes, les procédures et les difficultés particulières rencontrées par les agents

Pour cela il faut respecter quelques impératifs essentiels :

Croiser les outils et les publics

Il ne faut pas perdre de vue les liens.

Questions sur les agents : recueillir des informations sur les méthodes

Questions sur les animateurs : recueillir des informations sur les conduites interactives

Utiliser plusieurs sources

Un évaluateur doit être curieux

Privilégier l'information en provenance des utilisateurs

Il faut éviter l'erreur fondamentale. Le point de vue des participants est à prendre en compte mais il ne doit surtout pas être l'évaluation de l'action.

Le travail d'analyse avec tous les autres liens reste à faire.

Choisir des indicateurs en liaison avec le référent

Exemple : rencontrer tous les mois les acteurs

1.4 Construire une démarche d'évaluation

Elle se construit en fonction du contexte : D'où vient la demande ?

- Est-ce une initiative spontanée ?
- S'agit-il d'une commande ?

Initiative spontanée :

L'animateur conduit l'évaluation de sa propre action

L'évaluation est interne et il n'y a pas de moyens spécifiques.

Les résultats obtenus par les agents représentent un indicateur majeur

Souvent, l'animateur emploie un questionnaire à la fin de la séance. On privilégie alors la source des participants.

Là aussi, l'implication joue un rôle. Pose-t-on les bonnes questions ?

Dans le cadre d'une commande :

Il faut repérer les enjeux et les effets prévisibles.

Pourquoi est-on évalué ? Que va-t-on en faire ?

A quoi faut-il veiller pour mener à bien l'évaluation ?

- Associer les partenaires au processus d'évaluation
- Mettre en place une instance (structure) de conduite : personne, conseil d'administration
- Eviter les jugements

Il faut manifester une extrême prudence en tant qu'évaluateur pour éviter de focaliser sur soi les agressivités latentes. Il faut donc prendre des garanties. C'est pourquoi la mise en place d'une instance de pilotage est décisive.

L'évaluateur a besoin de se protéger. Il doit être un bon consultant. Il est là pour donner des conseils pour bien faire et non pas « faire à la place de ».

Son unique perspective est de favoriser le changement.

Il propose un tableau de bord avec l'ensemble des indicateurs qui vont permettre de préciser les conditions de fonctionnement.

G. Le SASCO à Distance

Comment mettre en place les objectifs pédagogiques du SASCO en présentiel dans un SASCO à distance ?

Les lignes qui suivent doivent beaucoup au travail d'Audrey Djakovic qui a soutenu un DEA portant sur le SASCO à distance sous la direction d'Eric Auziol et qui est venu en expert, conseiller le groupe à propos des possibilités de mise en place d'une forme d'intelligence collective utilisant le réseau internet.

1 CONSTRUCTION D'UN SAVOIR - FAIRE A DISTANCE

Le projet de mettre en place un séminaire d'analyse de situation de communication à distance, c'est à dire un dispositif, dans lequel, les communications entre les différents acteurs se feraient par écrit via Internet, peut, sans conteste, être qualifié d'ambitieux. En effet, dans la perspective de mettre en place un tel dispositif à distance, s'impose à nous un travail de redéfinition de la situation. Il s'agit donc de re-cadrer⁶ le dispositif à un contexte de formation à distance. C'est en cela que le projet semble ambitieux.

La mise à distance du SASCO paraît particulièrement adaptée aux situations de groupes éclatés que l'on rencontre sur le projet Equal du Conseil Général de l'Hérault. Par ailleurs cela pourrait donner de l'ampleur au travail collaboratif engagé avec les partenaires européens.

Afin de définir les différentes étapes qui orchestrent le déroulement du S.A.S.CO.à distance, nous avons procédé par le biais d'une transposition fonctionnelle. Il s'est agit pour nous, de conserver les objectifs pédagogiques, c'est à dire les fonctionnalités intrinsèques au dispositif en présence et de les transposer sur une autre forme de dispositif en formation ouverte via Internet.

1.1 Transposition fonctionnelle : une démarche en deux étapes

Nous entendons par transposition fonctionnelle, une démarche englobant deux étapes interdépendantes. Respectivement pour les étapes première et seconde, nous assistons à la dé-construction du système, et à sa re-construction sous une forme nouvelle. Le système signifie ici le dispositif S.A.S.CO., en tant que système de formation régi par des règles, composé de fonctions pédagogiques, etc.

⁶ Nous employons le concept de recadrage au sens qu'il prend pour Paul Watzlawick : « re-cadrer signifie modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vu selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux aux faits de cette situation concrète, dont le sens par conséquent, change complètement », en référence à l'ouvrage « Changements, paradoxes et psychothérapie », P. Watzlawick / J. Weackland / R. Fisch, 1981, p. 116

1.1.1 Dé-Construire le système : Identifier et dégager les fonctionnalités pédagogiques

Dans un premier temps, il est nécessaire de repérer les fonctions premières qu'il conviendra de conserver en tant qu'elles sont les représentations concrètes des objectifs pédagogiques liés à notre dispositif d'origine.

Dans ce cadre, il faut extraire du système global que donne à observer ce dispositif de formation, les différents éléments des sous-systèmes constitués de leur fonctionnalités. Il s'agit des compétences⁷ que nous souhaitons voir acquises par l'ensemble des participants, lors du déroulement de chacune des phases du séminaire. Ainsi, nous avons nommé cette première étape de notre démarche, la dé-construction du système.

Cela ne veut pas dire que nous niions les autres éléments du système, mais plutôt que nous cherchons à développer un dispositif à distance sous une forme appropriée aux contextes de formation particuliers, émergeant de cette situation.

1.1.2 Re-Construire le système : Faire émerger une nouvelle forme de S.A.S.CO.

Nous sommes maintenant en possession d'une base composée d'un ensemble de fonctions recueillies.

Durant cette seconde étape, nous nous sommes attachés à projeter ces fonctionnalités sur une forme différente de dispositif. Une forme nouvelle parce que propice à la formation à distance.

Nous avons nommé cette seconde étape de la démarche, la re-construction du système. Ce processus de re-construction a été développé par le biais d'un travail sur un ensemble de choix. Ces choix ont été faits dans l'objectif de créer des liens de cohérence forts, entre chaque support de communication et chaque fonctionnalité. Ainsi, ce travail de sélection est fondé à la fois par et pour la pertinence des outils de communications employés.

Par la suite, nous avons développé un second tableau⁸ se rapportant aux différentes fonctionnalités du dispositif, celles qui ont émergé du travail de dé-construction. A la lumière de cela, nous avons construit le déroulement des phases d'une forme nouvelle de dispositif S.A.S.CO., avec des apports complémentaires inter-reliés, tels que des informations cadrant la durée, la scénarisation de la phase, et le support choisi.

1.2 Les changements de dispositif

La forme émergente de S.A.S.CO. à distance, nous met devant une difficulté permanente liée à la situation d'écrit dans lequel nous avons positionné les participants au séminaire. En effet, la perte d'information qualitative est un risque du à la communication écrite, et cela nous ramène à une discussion sur le fait que le processus d'écriture demande une maturation supplémentaire. Néanmoins, il est à noter que si cette contrainte est dépassée, un travail écrit met en relief des pensées structurées.

⁷ Le lecteur peut se référer à la partie suivante, consacrée exclusivement à la description des différentes fonctionnalités pédagogiques du dispositif. Egalement, un tableau représentant de façon schématique ces fonctionnalités suivra cette présentation.

⁸ Voir tableau 2

Ainsi, suivant les différentes phases du dispositif, nous avons créé une situation d'alternance au niveau des supports permettant de communiquer. De ce fait, le S.A.S.CO. à distance est un dispositif au sein duquel, interfèrent et coexistent communications asynchrones et synchrones. Cela se traduit respectivement, par l'utilisation d'un forum⁹ pour communiquer durant la première et la seconde phase, et d'un chat¹⁰ pour communiquer durant la troisième phase.

1.2.1 Première phase : Le narrateur présente une situation

La première phase doit faire émerger au sein du groupe l'aptitude à construire une référence commune par rapport à la situation exposée.

Cette première étape à distance, débute donc, lorsqu'un étudiant met à la disposition du groupe, sur un forum créé à cet effet, la description détaillée d'une situation vécue, notamment durant son stage. Cette narration est effectuée par écrit, d'une demi-page au moins, dactylographiée.

Dans le cadre du dispositif à distance, la « lecture » de cette situation permet aux participants de « créer un référent commun ¹¹ » au même titre qu'ils pourraient le faire en « écoutant » le récit lors d'un séminaire en présentiel. Les autres participants comprennent alors dans leur subjectivité propre les éléments descriptifs proposés par la présentation de la situation, comme durant un séminaire en présentiel. A contrario, Il paraît intéressant de souligner que la « manière » dont ils comprennent la situation présentée, diffère d'une situation en présence. En effet, la valeur structurante de l'écrit dans le rapport qu'il entretient avec l'activité de lecture par les membres du groupe, offre une possibilité particulièrement intéressante de mémorisation, dans le sens où un retour à ce qui a été écrit précédemment, est toujours possible.

Ainsi, le choix d'un support tel que le forum, est justifié, selon nous, par le fait qu'il présente un avantage non-négligeable, lié à sa permanence. Cela signifie qu'il participerait peut être à l'appropriation de la situation décrite par les participants.

Nous entendons par -là, que la présentation de la situation ne « s'évanouirait » pas comme cela pourrait se produire par le discours oral, mais qu'il demeure plutôt une base écrite sur laquelle, notamment durant la phase suivante, les participants pourrions s'appuyer pour poser leurs questions au narrateur.

Par ailleurs, pour ce qui du choix de la quantité, puisqu'il faut nommer ainsi le rapport au nombre de pages permettant à une situation d'être décrite de façon correcte, il nous semble nécessaire de permettre aux participants de se reposer sur un cadre fixé. Ici, nous

⁹ Nous entendons par « forum », un espace virtuel permanent, mis à disposition sur une plate-forme Web (il s'agit de la plate-forme Web-city), permettant aux participants de « poster des messages à n'importe quel moment et de pouvoir être lu par tous les membres du groupes à tout moment. C'est en cela qu'il s'agit d'un outil de communication asynchrone.

¹⁰ Nous entendons par « chat », un espace virtuel ponctuellement mis à disposition sur une plate-forme Web (il s'agit de la plate-forme Web-city), permettant de réunir l'animateur/formateur et le groupe au même moment et pour une durée limitée. C'est en cela qu'il s'agit d'un outil de communication synchrone.

¹¹ Nous entendons par « référent commun », une situation dans laquelle les participants au S.A.S.CO. possèdent tous les même informations relatives à la situation présentée par celui qui joue le rôle de narrateur. Cela ne signifie pas pour autant que ces derniers aient la même perception de la situation. En revanche, ils ont tous « en main » les mêmes éléments descriptifs afin de poursuivre le séminaire.

avons estimé que la situation pouvait être décrite dans le cadre d'une demi-page à une page.

1.2.2 Seconde phase : Le groupe clarifie la situation par une recherche active d'informations pertinentes

Lors de la seconde phase, les fonctionnalités sont multiples. En effet, durant cette étape nous devrions assister à la construction de l'implication de chacun, émergeant à travers une mise en scène d'un jeu de « questions/réponses » entre les participants et le narrateur.

De plus, cette mise en implication des participants peut être rendue possible à conditions que le narrateur puisse développer sa capacité de clarification, et que les autres participants, aient l'intention de s'attacher à mettre en place un processus de recherche d'informations pertinentes.

Afin que les moyens mis en place pour le déroulement de cette phase participent à l'émergence des ces fonctionnalités, nous avons pensé qu'il serait bon d'étaler cette phase sur une durée de trois semaines.

En effet, cette durée nous a semblé satisfaire les conditions d'émergence des fonctionnalités souhaitées, que ce soit l'implication, la clarification, ou encore la recherche d'informations pertinentes.

D'une part, il est donné au narrateur le temps qui nous paraît suffisant, afin qu'il puisse formuler ses réponses.

D'autre part, cela pourrait donner envie aux participants qui n'ont pas encore posé de questions, de le faire.

A ce propos, il semble que la notion de durée soit un élément contextuel fondamental, en contre balancement d'un contexte spatial commun, inexistant dans cette situation singulière.

Effectivement, les membres du groupe ne se voient pas, et sont seuls devant leur ordinateur. Il paraît intéressant de souligner qu'il existe une kyrielle de possibilités pour rythmer les différentes phases de notre dispositif.

D'ailleurs, nous nous posons un nombre important de questions à ce sujet, mais l'espace de ce chapitre ne nous permettra pas d'y répondre. Aussi, nous nous sommes attachés à fixer arbitrairement les règles concernant la durée, mais en considérant en permanence, les enjeux et les objectifs du dispositif. De plus, il nous a semblé qu'une limitation est structurante dans le contexte de formation, et encore davantage, croyons-nous, lorsque l'étudiant est seul devant sa machine.

En complément, il est important de noter que nous avons effectué un important travail d'adaptation du séminaire, en fonction de la contrainte liée à la situation de communication « écrite ».

Ainsi, nous avons fait le choix de préférer le forum (encore une fois) au chat, parce que durant cette phase de « questions/réponses », nous avons pensé qu'il serait impossible pour le narrateur de répondre aussi rapidement par écrit, qu'il pourrait le faire à l'oral.

En effet, le narrateur est le participant vers lequel toutes les interventions sont dirigées puisque des questions lui sont posées, à lui, et à lui seul. Un chat, créerait un déséquilibre au niveau des échanges entre ce dernier et ses camarades, et cela le mettrait en situation de risque à plusieurs niveaux. Notamment, il pourrait perdre rapidement le fil des questions, ce qui nuirait à la qualité du déroulement du séminaire et de ce fait ne donnerait

pas la possibilité aux participants de faire émerger les fonctionnalités pédagogiques souhaitées. De ce fait, il nous a semblé que la qualité de l'écrit devait indubitablement bénéficier d'un soutien quant à une durée suffisante, du fait que l'écrit requiert un fort travail de structuration de la pensée, que le discours, loin d'ignorer cette opération, effectue automatiquement. En revanche, dans un écrit, le travail est dépouillé des « errances » que l'oral autorise. En effet, des opérations mentales obligent à l'économie pour n'en conserver que la substance que l'on considère comme pertinente. De plus il y a moins d'assertions approximatives comme : « euh », qui reflètent les incertitudes des participants.

Le rapport de l'homme à la machine, à travers l'appropriation de l'outil à des fins de communication, ainsi, que son habitude ou non à communiquer via Internet, sont autant d'éléments liés aux différents contextes qui concernent la formation à distance, dont il est important de se préoccuper.

Aussi, il nous est parut fondamental que les supports choisis pour le déroulement du séminaire à distance, soient favorables aux interventions des uns et des autres . Il est nécessaire de motiver le groupe afin qu'il participe¹². Dans ce cadre, il nous a semblé encore une fois, qu'il était intéressant de mettre à la disposition des étudiants, un forum. Cela nous a permis de conserver le même espace virtuel que celui de la première phase. Ici encore, il s'agit d'un espace dans lequel les communications seront produites de manière asynchrone. Nous avons voulu créer un climat d'intimité, que la continuité du forum permettrait de provoquer. De cette atmosphère de continuité, émergeant de l'utilisation d'un même forum pour les deux phases, il en ressort qu'aucune rupture n'est subie par les participants.

Par ailleurs, nous nous sommes retrouvés en face d'un problème relatif au rôle de l'animateur, et à savoir quelle régulation, a priori ou a posteriori, était la mieux adaptée au séminaire à distance.

Rappelons, qu'au cours d'un S.A.S.CO. en présentiel, l'animateur est le fervent garant des principes de fonctionnement du dispositif. Il gère les interventions, notamment afin d'éviter les risques de « glissement » vers des interventions qui ne seraient plus des questions. Dans le cadre de ce forum, il nous a semblé important que l'animateur puisse intervenir dès qu'il trouverait pertinent de le faire, de façon visible pour tous, de la même manière qu'il peut l'effectuer en présentiel.

Par ailleurs, son rôle de « garde fou » doit être maîtrisé, car une trop grande directivité dans la formulation de ces participations sur le forum, peuvent nuire à la situation d'implication du groupe, rendu plus fragile à distance. Par contre, son rôle de facilitateur de prise de parole (même si c'est à l'écrit) doit être accentué, car nous pensons que le processus de recherche du sens construit collectivement par les participants, à travers leurs questions, est rendu plus difficile à distance. Ainsi, le choix d'une modération a priori a été écarté, parce qu'il contribuerait alors à placer le dispositif sous l'égide d'une modération trop autocratique, par rapport à celle effectivement faite lors des séminaires en présentiel. Si cela était le cas, le dispositif serait centré sur l'animateur, et cette opacité nuirait aux fonctionnalités du dispositif.

¹² D'autant plus que la participation au séminaire se fait sur la base du volontariat. Nous entendons par là que les participants ne sont pas obligés d'intervenir, l'animateur favorise les participations, les approfondissements, etc.,.

1.2.3 Troisième phase : Le groupe réuni pour une construction collective du sens

Lors de cette étape d'interprétation, c'est à dire la troisième phase, nous avons dû prendre en considération une multitude de fonctionnalités afin de choisir le support de communication grâce auquel les participants pourraient interagir, et qui serait, selon nous, le plus enclin à créer une situation de « bouillonnement » collectif.

Ainsi, il s'agit pour le groupe, de parvenir à construire une réflexion et une analyse collective dans laquelle chaque membre puisse développer sa capacité à lier savoirs théoriques et savoirs pratiques.

Cela se traduit naturellement par l'utilisation des concepts et des modèles du champ de la communication. Progressivement, le groupe doit être en mesure de générer un processus interactif collectif au travers duquel il puisse ouvrir à une pluralité des réflexions.

De plus, chaque participant doit apprendre à relativiser son point de vue et à intégrer d'autres points de vues que le sien. Cela nécessite un travail de repérage de ses modes d'implications durant le dispositif et de parvenir à les contrôler.

Enfin, les étudiants sont amenés à conduire une argumentation dans laquelle ils doivent distinguer les faits des opinions. Cette dernière fonctionnalité oblige les participants à demeurer attentifs aux contextes, à apprendre à être précis en dépit de la complexité des situations auxquelles ils sont confrontés.

Afin de potentialiser l'ensemble des effets pédagogiques souhaités, chez les participants au S.A.S.CO. à distance, il nous est apparu intéressant de préférer à un moyen de communication asynchrone comme le forum, un moyen de communication synchrone : le chat.

Cette idée est née de la volonté de réunir au même moment le groupe, le narrateur et l'animateur dans un lieu virtuel commun. Internet offre la possibilité de créer ce type de situation avec des espaces réservés, nommés « chat ». Ainsi, tous les acteurs du dispositif ont pu être réunis au même moment afin de poursuivre des objectifs communs. De cette manière, les participants ont été centrés sur une tâche dans le même espace temps. En revanche, notons que, sans avoir été contraint d'intervenir, les étudiants ont pu choisir le moment de leur contribution au mouvement général.

Concernant la modération, qui qualifie ici le rôle de régulateur de l'animateur, elle s'est ici effectuée de manière synchrone, car il nous a semblé que cela pourrait faire augmenter le niveau d'implication de chacun, et bien évidemment, que cela permettrait une gestion des risques de déviances¹³ « in situ ». De ce fait, l'animateur a donc été présent, au même titre que le groupe et a pu gérer les interventions de façon bien visibles avec la mise en majuscule systématique de ses interventions.

Durant cette phase, il est important de souligner que la mise en place d'un chat a nécessité de contraindre tous les participants à être présents au même moment, ce qui constitue une plus forte demande auprès des étudiants que lors des phases précédentes.

De plus, nous devons soulever certains éléments problématiques, que cette requête de regroupement nous a donné à observer.

D'une part, Il s'agit d'une contrainte liée à la rapidité de l'écrit par rapport à sa qualité. En effet, la difficulté de la situation dans laquelle toutes les communications sont écrites pourrait être un frein au niveau de la quantité des interventions. Certains participants

¹³ Pour offrir une transparence du dispositif aux participants, de la même manière que lors de la seconde phase.

découragés, pourraient s'abstenir de participer alors qu'en présentiel ce type de barrière n'est pas présent.

D'autre part, nous avons pensé qu'il était pertinent de limiter la durée du chat à une heure de temps (ce qui est déjà beaucoup), car nous avons pris en compte le fait que le niveau d'attention demandé devant un écran ne peut pas être trop long.

Enfin, nous avons pu observer que cette phase du dispositif à distance est de loin celle qui demeure la plus contraignante pour les participants. Il s'agit effectivement d'une situation se rapprochant le plus d'une situation de séminaire en présentiel par ses contraintes, mais qui subirait l'absence de certains avantages liés à une situation en face à face. Cependant, il nous a semblé que le chat, irait dans le sens d'une mise en implication des participants.

1.2.4 Quatrième phase : la parole est rendu au narrateur

La fonctionnalité de la quatrième phase est de proposer au narrateur un moment pour s'exprimer sur l'évolution de ce qu'il a appris, à travers les pistes proposées par les autres participants.

Soulignons que cette phase lui est surtout utile (comme cela est dit précédemment) parce qu'il a subi la frustration de devoir s'abstenir de participer durant toute la phase précédente.

A ce propos, nous formulons l'hypothèse que ce sentiment de frustration est probablement supérieur à celui vécu durant un S.A.S.CO. en présentiel parce que lors de la troisième phase, le cadre spatial commun est inexistant, et les éléments communicationnels paraverbaux que le narrateur peut observer d'ordinaire, ne lui sont pas donnés à voir dans ce cadre.

Il nous a semblé intéressant de que le narrateur puisse s'exprimer en présentiel lors d'un rassemblement prévu pour la phase suivante et dernière phase.

1.2.5 Cinquième phase : L'animateur consolide la construction du savoir-faire

Lors de la dernière phase, il s'agit surtout d'une étape d'assise du savoir par l'animateur, d'une démarche de théorisation par rapport à tout ce qui a été soulevé par les participants durant les phases précédentes.

Ainsi, comme le soulignait la phase précédente, nous avons fait le choix de faire se dérouler la dernière phase du dispositif en présentiel, de façon à créer une situation de confrontation des appréciations de chacun des participants, au-delà des interventions de l'animateur et du narrateur.

Cette situation va permettre à tous de faire-part de leur vécu à travers des observations. Cependant, il nous semble intéressant de souligner que cette phase n'a aucune incidence sur les objectifs du dispositif (comme dit précédemment). Toutefois, elle participe au soutien d'une qualité relationnelle entre les différents inter-actants, qui n'en demeure pas moins importante.

Le dispositif à distance n'a pas pu être mis en place dans le cadre de cette première phase de la recherche-action mais il semble fournir une perspective prometteuse pour des développements ultérieurs du projet.

1.3 Intérêts du SASCO à distance dans l'animation d'un groupe de recherche-action utilisant les TICs :

Au vu du travail réalisé par le groupe de partenaires, et des évolutions des projets TIC sur les territoires qui nécessitent de plus en plus l'animation de réseaux locaux et le travail coopératif à distance (Lam, Daatep2, Resoform, par exemple), des difficultés rencontrées dans ce type de projet (techniques mais aussi organisationnels, compétences...), il nous semble judicieux d'expérimenter un travail de collaboration à distance entre des acteurs TIC du territoire en utilisant la méthodologie du SASCO mais en alternant regroupement et distance.

Plusieurs constatations invitent à tenter cette expérience :

- La distance permet à des acteurs éloignés géographiquement de participer au séminaire d'autant plus qu'ils sont tous, en tant qu'acteurs TICs facilement en liaison par le réseau car connectés en permanence.
- Ces acteurs ont une expérience d'utilisation du multimédia ce qui est une chance quand on veut mettre en place un dispositif innovant de ce type.
- La mise à distance devrait offrir une plus grande visibilité et faire progresser les effets formatifs sur le plan professionnel. Elle permet aussi de penser la diffusion des connaissances acquises avec une facilité accrue et d'envisager à terme son intégration dans une dimension plus large, dans les réseaux régionaux par exemple.
- Le SASCO à distance s'inscrit dans les dispositifs expérimentaux de travail de type collaboratif à distance. Il participe des recherches dans ce champ des technologies multimédias. Cette expérience contribue à faire progresser les connaissances dans un secteur porteur de promesse de développement sur le plan des collaborations scientifiques et professionnelles entre acteurs distants.
- Par la suite, le SASCO à distance pourrait être mis en place à d'autres échelles, que ce soit par les partenaires participants à la recherche action, sur leur propre territoire pour animer leurs propres réseaux d'acteurs (resoform, daatep, krij, lam...) ou dans le cadre d'autres organismes dont les acteurs seraient impliqués dans des projets intégrant les TIC (exemple : formateurs en foad) et en même temps éloignés géographiquement.
- Il s'agit donc d'un objet de recherche pertinent car le savoir faire en matière de passage d'un dispositif en présentiel à un dispositif à distance utilisant le réseau internet reste encore largement à construire. On essaiera d'appliquer ici les méthodes de transposition fonctionnelle qui ont été mises au point à propos des forums de formation à distance.

Annexes

1 LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT DE G. PASTORET :

Montpellier, le 23 juin 2003

Recherche-Action TIC du programme Equal e-dentités solid@ires

Madame, Monsieur,

Le programme d'intérêt communautaire EQUAL/ e-dentités solid@ires développe au niveau local trois thématiques principales : « TIC », « métiers de service, création d'activité et métiers ruraux », « égalité des chances entre les hommes et les femmes ».

Dans le cadre du partenariat transnational MAPEX, les échanges sont coordonnés avec l'Espagne, l'Italie et l'Allemagne autour de thématiques respectivement pilotées par chacun des pays:

Espagne (*Diputacion de Barcelone*) : Egalité des chances et conciliation de la vie familiale et professionnelle.

Allemagne (*Ville de Cologne*) : Transition scolaire-emploi, et diversité dans le marché du travail.

Italie (*réseau « PASSO »*) : Nouvelle ruralité et nouveaux métiers.

France (*Département de l'Hérault*) : Tic et son utilisation dans le cadre de l'insertion.

Ainsi, dans le programme EQUAL e-dentités solid@ires, les 13 projets TIC sélectionnés seront la base des échanges transnationaux autour de la thématique dont le Conseil général et ses partenaires héraultais ont la responsabilité.

Afin de faire converger ces projets dans une dynamique et une réflexion communes, nous nous sommes dotés d'un accompagnement permettant, tout au long du programme, de structurer et de valoriser les échanges de pratiques entre les acteurs.

Cet accompagnement, confié à Anne-Laure Murcier, prend la forme d'une recherche-action qui vise l'observation et l'analyse des usages développés dans chaque projet et leurs réajustements éventuels afin d'aboutir à une production collective sur la dynamique des usages sociaux d'internet.

Cette production collective, en valorisant chacune des actions, capitalisera les acquis, méthodologies et bonnes pratiques sur les usages développés en vue de leur transfert et de leur diffusion auprès de nos partenaires transnationaux.

Le premier regroupement d'acteurs, constituant le comité thématique TIC, aura lieu

Les 8 et 9 juillet 2003 de 9h00 à 17h00

Au Conseil général, salle de l'extension (entrée assemblée)

Ces journées sont le démarrage d'un cycle de huit rencontres animées par Anne-Laure Murcier, consultante, et Eric Auziol, chercheur en sciences de l'information et de la communication à l'université Paul Valéry.

La richesse de la production collective dépendant de l'implication des acteurs concernés, nous comptons sur votre participation, je vous prie d'agréer mes sincères salutations.

Si vous avez un empêchement, merci de nous le faire savoir.

Georges Pastoret

2 EXEMPLE DE SEANCE DE SASCO

2.1 Présentation de la séance enregistrée

On trouvera ci dessous le compte-rendu enregistré et retranscrit intégralement d'une séance de SASCO.

Elle est suivi par une intervention méthodologique qui n'est pas toujours présente dans les séances mais que nous avons laissé ici car elle éclaire le fonctionnement de la recherche action.

Première phase : Présentation d'un problème de terrain.

(N): narrateur

N : Je travaille à C. sur un pôle illettrisme. L'atelier concerne l'apprentissage des savoirs de base, il a lieu deux fois par semaine, je travaille l'expression française à l'écrit et à l'oral. Dans ce cadre, je reçois des personnes qui rencontrent des problèmes d'analphabétisme, d'illettrisme, ou de FLE (Français - Langues Etrangères).

Je vais parler d'une personne qui est en situation de FLE, elle est d'origine étrangère, elle est russe, elle a fait toute sa scolarité en Russie, elle a BAC+3, je crois, en Russie, elle est arrivée en France il y a moins d'un an.

Quand elle est arrivée sur les ateliers, elle communiquait à l'oral couramment, c'est la raison pour laquelle je lui ai proposé de travailler avec un outil informatique.

J'anime deux ateliers : un atelier qui s'adresse à des personnes d'un autre niveau que le sien, qui travaillent individuellement avec « papier crayon », de temps en temps sur des logiciels pour l'écrit.

J'ai proposé de travailler à cette personne, car je la supposais relativement autonome, de travailler sur des sites Internet d'entraînement à l'apprentissage du Français. Il s'agissait du site « Didier Accord » qui propose de l'entraînement à la lecture avec des textes à trous.

J'ai constaté que cette personne avait des réticences à utiliser l'outil informatique.

Voici la situation : J'étais dans la salle avec plusieurs personnes, chacune sur un poste. Je lui ai donné l'adresse Internet du site et elle a commencé à travailler, ça a duré un quart d'heure. Ensuite, elle est venue me solliciter pour vérifier le travail qu'elle avait effectué. Je suis venue voir ce qu'elle faisait. Pourtant, le site permettait d'évaluer le travail qu'elle faisait directement. En effet, elle répondait aux questions et ensuite le logiciel indiquait : « c'est correct » ou « incorrect » ou « recommencez ».

Pendant toute la durée de la séance, je n'ai pas arrêté d'être sollicitée par cette personne pour venir, en plus de l'évaluation informatisée, contrôler une deuxième fois ce qui avait été fait.

Cette situation m'a rapidement décontenancée, car à chaque exercice, elle me sollicitait pour venir la voir et pour bien vérifier que ce qu'elle avait fait était bon.

Voilà le problème qui s'est posé pour moi. J'ai l'impression qu'elle n'avait pas du tout confiance en l'outil et qu'elle avait besoin de cette relation pour valider son travail.

Ce n'était pas du tout prévu dans mon organisation de travail puisque je pensais qu'elle était assez autonome pour travailler toute seule et que j'avais prévu d'aider surtout les autres personnes de l'atelier qui étaient bien plus en difficulté qu'elle.

Depuis, j'ai constaté que si je ne l'incitais pas davantage, elle n'avait pas envie d'utiliser cet outil et qu'elle privilégiait, de son côté, la relation personnelle.

Deuxième phase : Questions du groupe au narrateur

C : Tu as parlé de deux ateliers, tu as parlé aussi d'un travail « papier crayon » et d'un travail sur l'outil informatique. Est-ce que c'est un atelier papier crayon et un atelier informatique ou est-ce que les deux ateliers utilisent les deux supports ? Comment peut-on différencier les deux ateliers ?

N : Au départ, j'utilisais un deuxième atelier pour l'informatique. Ce n'est plus le cas actuellement. Là, c'était un après-midi où on utilisait l'outil informatique.

X: Est-ce que les ateliers sont dans la même salle ?

N : Non, on a actuellement à notre disposition une salle informatique qui se trouve au rez de chaussée et une salle de formation au premier étage. Je parle d'une situation où on était dans la salle informatique.

X: Tous ?

N : Oui.

B : Pouvez-vous nous donner l'âge approximatif de la personne ?

N : 25 ans... Non, plus, 29 ans.

A : Est-ce que vous avez évalué ensemble quel était son besoin de communication écrite ? A quoi répondait ce besoin ?

N : Ca ne faisait pas longtemps que j'avais rencontré cette personne. J'avais évalué sa capacité de travail à l'écrit, et de lecture. Et pour moi l'outil informatique venait en renforcement.

A : Je vais reformuler ma question. Une jeune femme russe à C., pourquoi ? En quoi la communication écrite va-t-elle l'aider ?

N : Au départ, elle est venue parce qu'elle avait besoin d'acquérir des compétences à l'écrit mais aussi parce qu'elle souhaite ultérieurement faire reconnaître son diplôme en France.

I : Est-ce que c'est une personne qui communique beaucoup avec les autres personnes du groupe ?

N : Oui, je pense qu'elle est assez à l'aise avec les autres.

C : Quelle était sa maîtrise de la langue Française ?

N : Elle était en capacité de communiquer, je parle en termes d'oral, de comprendre du langage courant.

C : Et à l'écrit ?

N : À l'écrit, elle a un peu plus de difficultés. Je ne sais pas vraiment comment le quantifier.

B : Est-ce qu'elle avait appris le Français en Russie ?

N : Non, pas du tout, ça fait un an qu'elle pratique le Français.

Yd : Est-ce qu'elle avait déjà utilisé l'outil informatique ?

N : Oui, en Russie elle était secrétaire, elle utilisait la bureautique, avec un clavier différent.

?: Quelle est le rythme des ateliers ? La durée de chaque atelier.

N : Les ateliers se déroulent deux fois par semaine, pour chaque atelier la durée moyenne est de trois heures.

G : Avait-elle peur de la langue Française ?

N : Non, je pense que c'est quelqu'un qui est très en demande d'apprendre. Je ne pense pas qu'elle ait une appréhension.

C : Combien y avait-il d'animateur ou d'animatrice ?

N : J'étais seule avec cinq personnes dont elle faisait partie.

A : Est-ce qu'elle a cherché à vérifier les résultats auprès d'autres personnes qui étaient dans l'atelier au même moment ?

N : Non, pas du tout.

?: Les autres personnes de l'atelier faisaient-elles le même exercice qu'elle ?

N : Non, chacun travaillait sur un site internet ou sur un logiciel d'apprentissage différent.

?: Par rapport à sa façon de visiter le site, est-ce qu'elle regardait un exercice et qu'elle demandait un retour de ta part ou bien est-ce qu'elle avançait un tout petit peu plus ?

N : Elle faisait un exercice, ensuite elle demandait systématiquement que je vienne vérifier ce qu'elle avait fait.

?: A la fin de chaque exercice ?

N : Oui, avant de valider ou alors elle validait et après elle m'appelait quand même.

A : A part être surprise par le fait de ne pas pouvoir être disponible, quels types d'interrogations cela générerait-il chez toi ?

N : Je me posais la question de la confiance qu'on peut avoir en l'outil, la mienne y comprise. J'avais regardé l'outil un peu avant donc je savais ce que ça valait, mais parfois je me pose la question de la confiance que je porte à cet outil. Et je me demande si quelque part, je n'ai pas transmis à cette personne mon interrogation, en tout cas si je n'ai pas renforcé ce manque de confiance.

B : Est-ce que tu veux parler de la confiance dans les résultats de l'évaluation de l'outil ou dans sa pertinence d'apprentissage ?

N : Je veux parler de sa pertinence dans l'apprentissage. On ne sait pas toujours à quel moment il est opportun de l'utiliser.

A : Est-ce que tu as pensé que c'était un renforcement d'une manière d'apprendre ?

N : Oui tout à fait, c'est comme ça que je l'avais conçu ce jour là. En tout cas quand je lui ai demandé de travailler là-dessus, c'est qu'on avait déjà auparavant travaillé sur des questions par rapport à la lecture.

A : Je vais reposer ma question autrement : est-ce que pour cette personne là, c'était important de verbaliser ?

N : De verbaliser ? Les résultats ?

A : Oui.

N : Je ne sais pas, je le percevais comme ça, je crois qu'elle a un manque de confiance vis-à-vis de cet outil là et peut être que, de mon côté, je favorise cela aussi. J'essaie actuellement de la faire retravailler là-dessus.

A : Quand tu dis « je ne favorise pas cela », comment tu fais ?

N : Peut être que le choix du moment où je l'utilise cet outil ou bien le fait qu'il y ait des personnes sur différentes situations d'apprentissage ne favorisent pas mon investissement auprès de cette personne là.

F : Est-ce que tu avais d'autres outils à lui proposer au même moment ? Autre que l'outil informatique.

N : Non, on est dans une salle informatique, donc il n'y avait pas d'autres possibilités.

?: Est-ce qu'elle avait déjà fait ce même exercice mais sur papier ?

N : Oui, le même type d'exercice. Pas le même, mais le même genre.

?: C'est-à-dire la lecture de texte avec des questions ?

N : Oui.

I : Est-ce que pour ce même exercice, elle avait besoin d'un retour permanent ?

N : Oui, elle avait déjà une attitude comme ça, elle a été exacerbée avec l'outil informatique.

C : À un moment donné, tu as dit que tu l'avais supposée autonome et que c'est pour ça que tu l'avais orientée vers cet outil. Sur quoi repose cette appréciation de la supposer autonome, qu'est ce que tu avais capté en elle ?

N : Quand je dis autonomie, c'est par rapport à l'outil puisqu'elle a un micro chez elle. Elle utilise cet outil, elle était secrétaire en Russie, elle utilisait la bureautique. C'est en ce sens là que je la supposais autonome par rapport à son utilisation de l'outil.

A : C'est un Bac plus quoi ? Plus 3 mais de quoi ?

N : L'équivalent d'un bac + 3 en Russie : j'ai compris que c'était en sciences humaines avec une orientation économie. Je ne sais pas exactement l'équivalence ici.

Yd : Est-ce qu'elle a eu des appréhensions par rapport au maniement de l'outil ?

N : Non. J'ai observé qu'elle avait des réticences à l'utiliser dans un but d'apprentissage, parce qu'elle utilise l'outil à d'autres moments pour autre chose sans difficulté.

C : Combien y avait-il de postes dans la pièce ?

N : En tout dans cette pièce, il y a onze postes.

C : Et ils sont disposés comment ?

N : C'est une salle relativement petite donc ils sont disposés deux à deux, de dos, à coté... Non, dos à dos plutôt.

C : Dos à dos ? C'est-à-dire sur le pourtour de la pièce ?

N : Oui alignés dans la pièce, alignés en deux rangs.

B : Pendant toute la séance tu es toujours dans la salle ?

N : Oui, j'étais présente tout le temps. Mais j'avais prévu de m'occuper de personnes que je supposais plus en difficulté par rapport à l'outil.

C : Tu circules dans la pièce ou tu as une place fixe ?

N : Je circule.

A : Est-ce que ça bavardait dans la pièce ?

N : Oui, bien sûr. Il y avait d'ailleurs des personnes qui s'interpellaient à deux pour travailler ensemble.

E : Elle n'a jamais cherché à interpeller une autre personne pour l'aider ?

N : Non, c'est quelqu'un qui a rarement cette attitude là, elle ne va pas rechercher l'aide des autres personnes.

A : Ca fait bien un an qu'elle a appris le Français ?

N : Elle est en France depuis un an, elle est mariée avec un Français.

B : Est-ce qu'elle a eu d'autres demandes que celle de vérifier les résultats ?

N : Oui, elle m'interpellait aussi quand il y avait des mots qu'elle ne comprenait pas ou que les consignes n'étaient pas bien comprises. Mais c'est particulièrement au moment des résultats, de la validation de l'exercice.

I : Est-ce qu'à la fin de l'exercice elle a demandé un retour global ? Dans quel état d'esprit elle était ?

N : C'est à dire ?

I : Par exemple, elle a demandé un retour à chaque fin d'exercice. Est-ce qu'à la fin de l'exercice elle t'a sollicité pour te demander un retour sur l'exercice de façon complète ?

N : Non, après elle m'a demandé quelle serait la suite, comment on le retravaillerait dans l'autre atelier justement.

C : Au moment où les participants prennent les postes en main, quelle configuration y a-t-il à l'écran ? Est-ce que le site est déjà connecté ? Est-ce qu'il y a un moteur de recherche qui est en place, où en est l'état de la navigation ?

N : On allume l'ordinateur ensemble. Tous les ordinateurs sont en réseau, et ensuite, pour cette personne je lui ai donné l'adresse Internet pour qu'elle puisse aller sur le site. Avec d'autres personnes, effectivement je vais sur le site pour les faire travailler, ce n'est pas son cas.

A : Est-ce que tu as remarqué qu'elle t'interpellait plus pour vérifier les résultats positifs ou plutôt quand elle s'était trompée ?

N : Dans les deux cas.

C : Tu dis que ce pourquoi elle t'interpellait, c'est-à-dire la vérification de ses résultats, tu ne t'y attendais pas. A quel type d'intervention en tant qu'animatrice pouvais-tu t'attendre avec elle ?

N : Par rapport à elle et à ce moment là, je pensais que, comme il s'agissait d'un ré-entraînement et vu la configuration de l'exercice, elle pouvait elle-même valider ses résultats et donc avancer toute seule. Je pouvais répondre ponctuellement à ses questions par rapport à la consigne, un mot de vocabulaire, mais que ça se limiterait à ça.

Mr : Combien y avait-il de personnes dans la salle ?

N : Six.

H : Le logiciel fournit-il une évaluation de ce qu'a fait la personne ?

N : Oui, directement à la fin de l'exercice.

H : Et ça consiste en quoi cette évaluation, qu'est ce qu'il dit « c'est correct, c'est pas bon ».

N : Oui, je crois qu'il dit « c'est correct » ou « recommencez ».

I : Et est-ce que cette personne a accès à Internet chez elle ?

N : Je pense, ce n'est pas certain mais je pense.

I : Est-ce que tu as déjà placé cette personne face à un écran d'ordinateur mais avec un logiciel qui ne vient pas d'Internet ?

N : Oui.

I : Et quelle a été son attitude ?

N : C'est vrai qu'on a un logiciel qu'elle utilise maintenant régulièrement, il n'empêche qu'elle continue quand même à venir me solliciter pour vérifier ses résultats.

B : Est-ce que les remarques que tu as faites ont été parfois en désaccord avec l'évaluation produite par le logiciel ?

N : Non ça ne se posait pas comme ça. En fait, soit elle venait de valider donc on regardait si c'était incorrect, quel avait été le problème ; soit, elle me posait des questions avant de valider. Mais je n'ai jamais pris le rôle de la validation ou de la non validation. Soit, en amont j'expliquais les consignes, soit après on revoyait les problèmes ensemble.

H : Penses-tu que ce que le résultat d'évaluation fournit par l'ordinateur suffisait ? Est – il suffisant pour que la personne ait confiance dans le logiciel ? As-tu testé le logiciel ?

N : Là, l'objectif c'était de reprendre un travail qui avait déjà été fait. Donc effectivement cette validation me semblait suffisante, peut être pas pour elle.

A : Est-ce que tu penses que c'est un problème de validation ?

N : Moi je l'ai perçu comme ça, le besoin d'avoir l'approbation. Ce que répondait l'outil en lui-même ne lui suffisait pas. Même si ça pouvait être correct aussi, elle me demandait de venir pour constater en plus de la validation faite.

A : Quelle différence fais-tu entre validation et approbation ?

N : L'approbation c'est une validation.

?: Est-ce que cette personne a demandé à refaire cet exercice ou un exercice similaire par écrit plutôt que par informatique ?

N : A la suite de cette séance là, oui. Pas forcément sur cet exercice, c'est vrai qu'elle est très en demande de travailler tout le temps. Mais non, pas sur cet exercice.

?: Elle n'a pas sollicité un retour au papier ?

N : Non, il y avait cette possibilité, mais elle ne l'a pas demandé.

B : Est-ce que tu dirais qu'elle est très studieuse ?

N : Oui, c'est quelqu'un qui a une envie d'apprendre démesurée.

A : Est-ce que tu crois qu'une machine peut approuver ?

N : Oui, dans le sens où elle donne sa validation.

C : Tu as interprété ses interpellations comme un besoin de relation. Est-ce que tu as mis quelque chose en place pour bien distinguer ce qui est de l'ordre de la machine et ce qui est de l'ordre de la personne ?

N : Je ne comprends pas bien.

X : *Essayez d'avoir des questions précises.*

D : Est-ce qu'il faut s'identifier personnellement ?

N : Non, pas dans ce type d'exercice.

D : Est-ce que vous savez où elle habite : dans le village ou à l'extérieur ?

N : Elle habite dans un village.

A : Est-ce qu'avant de faire l'exercice, elle avait une idée générale du site ou de qui a fabriqué les exercices ?

N : Non, on n'est pas allé jusque là non. Au départ, j'avais un listing de logiciels repérés comme étant intéressants pour l'apprentissage du français. Là, on n'en était pas à la première séance, on en était à la deuxième ou à la troisième séance. Donc, je leur avais proposé de visiter ces sites ; on les avait dans un premier temps visité comme ça, juste regardé. Et après j'avais suggéré à chacun d'en visiter un.

?: Tu avais fait une sélection de ces sites ?

N : Ce n'est pas moi qui l'avais faite, ça m'a été donné et ensuite, moi, j'ai fait un tour des sites pour voir ceux qui me paraissaient intéressants pour l'atelier.

?: Alors, par qui ?

N : Par une personne qui est responsable dans ma structure et qui avait fait elle-même une formation sur l'apprentissage des savoirs de base.

?: Quel type de formation ?

N : Sur l'illettrisme, mais je ne pourrai pas exactement te dire avec qui.

A : Ca veut dire qu'elle a choisi un logiciel ou un système au milieu de plusieurs autres ?

N : Non, c'est moi qui lui ai suggéré de prendre celui-là.

B : Est-ce que tu as eu une conduite qui visait à renforcer son autonomie ?

N : Disons que j'ai approuvé moi-même ce que l'ordinateur avait approuvé.

B : As-tu été amenée à lui dire « vous n'avez pas besoin de me demander la réponse à la fin de chaque exercice » ?

N : Je ne l'ai pas formulé comme ça, mais effectivement au bout d'un moment je lui ai dit « mais vous voyez, il vous répond », j'ai repris avec elle le fait qu'à chaque fois l'ordinateur lui disait si, c'est juste ou s'il fallait recommencer.

?: Quand la personne te sollicitait, répondais-tu quasi immédiatement après sa sollicitation ?

N : Au début oui, après il me fallait du temps car je travaillais avec les autres.

?: Elle attendait ?

N : Oui, elle n'avancait pas.

E : Qu'est ce qu'elle attendait de la validation si à chaque fois elle redemandait de valider ?

N : L'analyse que j'en ai faite, c'est qu'elle n'était pas sûre du résultat donné par la machine, enfin, c'est une hypothèse.

E : Peut être qu'elle voulait créer une relation différente autre que juste l'interface entre elle et la machine ?

N : Oui je pense, certainement.

C : Est-ce que tu lui as proposé une relation qui n'a rien à voir avec ce qu'elle était en train de faire ? Dans le style « vous avez vu, il fait beau aujourd'hui ! » ou « vous avez besoin d'une pause café ? » ?

N : C'est quelqu'un avec qui je parle aussi d'autres choses, surtout qu'elle est très présente et que je la vois souvent. On a instauré un autre type de relation que celle uniquement centrée sur l'apprentissage.

A : Est-ce que la reconnaissance de son diplôme passe par une validation des acquis d'expérience, d'un dossier ou d'un document écrit ?

N : Oui je pense que c'est un document écrit. Elle fait des démarches à la Fac pour voir...

F : Est-ce que tu avais testé le site toi-même avant ?

N : Oui je l'avais regardé, testé entièrement non.

F : Et qu'en penses-tu ?

N : Si je lui ai proposé c'est que je pensais qu'il était intéressant pour elle.

A : Est-ce que tu as confiance en Internet ?

(Rires)

G : En fait, quelle relation a-t-elle avec les différents acteurs de la structure ?

N : Les différents acteurs, c'est-à-dire ?

G : Les usagers.

N : Je pense qu'elle est bien intégrée dans le groupe, elle a des échanges avec les autres.

A : Comment les autres participants de l'atelier ont-ils réagi ?

N : Chacun était devant son poste, ça ne les dérangeait pas du tout.

E : Est-ce qu'elle est la seule à être de nationalité russe dans le groupe de travail ?

N : Oui la seule Russe.

Cn : Est-ce une personne qui se confie facilement ?

N : Pas forcément facilement, non.

Troisième phase : Construction d'une analyse collective

A : Quand on demande à N si la personne avait déjà ce besoin d'approbation à l'écrit, il apparaît qu'elle l'avait quand même déjà un petit peu. Ca a été exacerbé cette fois là. Est-ce qu'elle n'a pas besoin de plus de *reconnaissance* que seulement « oui, c'est bien » parce-qu'elle veut vraiment avancer très vite ?

Y : Je ne suis pas persuadé que ce soit un besoin de reconnaissance, je pense plutôt à de *l'insécurité linguistique*.

X : *Sur quoi t'appuies-tu pour dire cela ?*

G : *L'insécurité linguistique, c'est un sentiment perçu chez les personnes qui sont issues d'une autre culture, ils ont tout le temps ce poids culturel, ils ont besoin d'une validation interne pour être sûr. Et je me demande si elle n'est pas en insécurité linguistique et qu'elle a besoin sans cesse d'approbation.*

C : C'est vrai en plus elle est dans une structure dont c'est la mission fondamentale de répondre à ce besoin là.

H : Effectivement du fait que c'est la machine qui renvoie quelque chose, que ce n'est pas *quelqu'un* qui parle avec elle, mais *quelque* chose qu'elle lit à l'écran du style « c'est o.k, c'est pas o.k », c'est sûr que ce ne doit pas être tellement sécurisant.

Y : Dans la quête au savoir, c'est comme une validation interne, elle cherche à valider ses points de vue.

C : Et puis elle enrichit son exercice. Le rapport à la machine est un exercice, la relation humaine en est un autre.

A : J'irai aussi un peu dans ce sens là mais en rajoutant quelque chose sur l'apprentissage : C'est bien de répéter quelque chose parce que ça permet aussi de l'intégrer. C'est pour cela que je voyais une différence entre validation et approbation, une machine va valider un résultat qui est juste et une personne va approuver ton effort, ta compréhension et apporter un autre éclairage. Sachant aussi que ces ateliers sont des ateliers de communication orale et écrite, je comprends bien qu'on ait envie des deux. Dans cet atelier, l'animatrice devait être disponible pour beaucoup de gens, d'une certaine manière c'était pratique qu'elle soit autonome à ce moment là, même si elle lui accorde du temps par ailleurs. Mais, elle, elle n'avait peut être pas tout à fait envie de cela. En tout cas « *validation et approbation* » pour moi ce n'est pas tout à fait la même chose et je suis très intéressée par la notion *d'insécurité linguistique*.

F : Je pense aussi qu'elle est plus curieuse que cela. Vu son profil c'est quelqu'un qui a fait des études et qui a envie de repartir dans quelque chose, donc de bien maîtriser la langue. J'ai l'impression que c'est *une personne qui demande plus que ce que lui donne l'ordinateur*. C'est-à-dire que l'ordinateur quand il donne une réponse, c'est « oui, non » mais pour quelqu'un qui est curieux, qui recherche quelque chose peut être que ça ne lui suffit pas. Sa demande *c'était de comprendre pourquoi c'est juste*. En effet, c'est juste mais c'est peut être une personne plus curieuse que cela.

A : Il y a aussi des choses de l'ordre de la reconnaissance, et on reconnaît que tu as acquis une connaissance.

H : Il faut prendre en compte le fait que l'animatrice ne se sent pas encore pleinement à l'aise avec cet outil, elle prend confiance aussi. C'est vrai que pour que ça passe au niveau du stagiaire il faut que *l'animatrice soit aussi autonome avec l'outil*.

D : *Une autre hypothèse, c'est celle de savoir si le stagiaire recherche du savoir ou de la communication.*

On nous a parlé du fait que beaucoup de personnes viennent à l'atelier parce que c'est un lieu de communication. *Il y a peut être aussi culturellement une relation à celui qui sait, qui reconnaît l'action que vous avez pu faire, qui est culturellement différente en Russie, et cela, ça me paraît important de le dire.*

Il y a aussi cette hypothèse de ne jamais remettre en cause l'outil informatique comme outil de savoir et cela, je crois que c'est pour beaucoup un problème. *L'outil informatique est-il réellement un outil de savoir* ou est-ce que c'est tout à fait autre chose ? Il y a des gens qui le tolèrent assez peu. Et puis là, autour de la table on a affaire qu'à des gens de métier donc on le mettra difficilement en cause, c'est aussi une hypothèse.

Dans ce qu'elle a dit, elle a dit que la personne ne semblait pas avoir confiance. Par contre ce que j'ai retenu c'est qu'elle avait énormément confiance dans l'animatrice donc c'est peut être un moyen utilisé, c'est une hypothèse. Ce mot *confiance*, ça m'a impressionné. *Dans notre expérience, nous nous sommes aperçus qu'une personne sur trois venait dans les ateliers pour communiquer et non pas pour apprendre.*

B : En même temps, par rapport à ce que tu dis c'est vrai que dans un apprentissage linguistique, *communiquer c'est apprendre*.

D : Ce n'est pas certain parce que communiquer avec un ordinateur...

B : Ah...

D : C'est bien de cette communication dont on parle. Là c'est uniquement par rapport au fait qu'elle était en connexion sur Internet que c'est passé ce blocage, pas sur l'utilisation du logiciel.

B : Moi je n'ai pas entendu ça.

?: Moi non plus. J'ai compris qu'à chaque fois elle avait besoin d'une approbation.

I : Moi je pense que lorsque l'on a affaire à des *groupes aussi hétérogènes* que ça, puisqu'en fait, si j'ai bien compris, il y a du FLE, de l'illettrisme et de l'alphabétisation, bien souvent des personnes qui ont un certain niveau de formation comme elle, Bac plus trois, ont besoin d'exister et de montrer qu'elles sont différentes des autres. A partir de là *elle essaie de se valoriser* parce que c'est dévalorisant d'être dans un groupe aussi hétérogène, donc *en interpellant sans cesse une formatrice*, ça peut être une réaction de cet ordre là et une hypothèse. Puisque dans les pratiques, on le voit sous d'autres formes que lors d'usage d'Internet.

Enfin, entre du FLE, de l'alphabétisation, de l'illettrisme, on n'est pas dans la même pratique, on n'est pas dans les mêmes niveaux et quelqu'un qui est analphabète ce n'est pas quelqu'un qui a Bac plus trois, le FLE c'est déjà des grands niveaux. *Et ce mélange de public peut amener cette espèce de volonté de se distinguer et de ne pas s'assimiler dans un groupe à ce type de problématique.*

B : Je n'ai pas senti aussi fortement que Y le problème de l'insécurité. Je n'ai pas senti que c'était quelqu'un qui exprimait vraiment de l'insécurité. J'ai senti quelqu'un qui exprimait plutôt une demande d'apprentissage avec *une très forte volonté d'apprendre*, c'est pour cela que j'ai relancé...

Moi la question ce serait plus un souci d'apprentissage qui est très puissant. On rencontre des personnes qui ont tellement l'air d'avoir envie d'apprendre qu'elles utilisent toutes les situations pour cela avec beaucoup de force. Il y a certainement de l'insécurité linguistique, mais il me semble que si elle l'a eue, elle l'a eue certainement avant parce que là, depuis un an, elle a eu le temps, elle se débrouille. Par contre, elle a besoin de mieux parler pour des raisons évidentes, ne serait-ce que faire valoir ses compétences. Dans le cadre de la situation, ce qui m'apparaît aussi *c'est essentiellement le problème de l'autonomie en situation d'apprentissage*, en situation d'accompagner l'apprentissage. C'est la question de l'autonomie de la personne ; là on est vraiment sur un thème qui à mon avis est tout à fait important *dans les situations d'utilisation des nouvelles technologies* puisque les outils permettent cette autonomie. Ici je sens une personne qui n'a visiblement pas la volonté, le souci de se passer des tuteurs présents. Ça pose aussi le problème du tutorat professionnel en situation d'accompagnement. J'ai entendu qu'il y avait *un problème de gestion*, en individualisant comme cela on a effectivement plusieurs personnes à accompagner. N a dit clairement qu'au début c'était facile, mais quand la fréquence de sollicitation devient grande, il y a un problème de gestion et ça c'est une question qui doit se retrouver assez généralement. On a trouvé dans les APP ce type de problème, il n'est pas nouveau et il pose un problème de gestion tout à fait évident. *Le fonctionnement des dispositifs logiciels devrait permettre en principe de le résoudre, on voit qu'il ne les résout pas systématiquement.*

Je crois qu'ils y a effectivement quelque chose de l'ordre de *la relation culturelle au maître* dans une situation d'apprentissage dans le pays d'origine. Là-dessus je n'ai pas vraiment de remarques, d'après les connaissances que j'ai, en Russie c'est très traditionnel comme fonctionnement pédagogique et donc la confiance à priori au maître est très grande. En même temps, c'est quelqu'un qui sait travailler de manière autonome c'est ce qui est assez curieux. *Je ferais l'hypothèse qu'elle a une volonté d'utiliser toutes les ressources à sa disposition.* Tout ce qui est sous la main elle l'utilise, la machine ça marche, on marche avec mais s'il y a quelqu'un pourquoi pas utiliser quelqu'un en plus. Je verrai plutôt comme hypothèse cette volonté d'avidité dans l'acquisition des connaissances comme explicative de la situation, plutôt que le manque de confiance dans la machine. En plus, je n'ai pas entendu dans ce que disait N, qu'il y avait des contradictions entre ce que j'appelle moi l'intention du logiciel et l'intention de l'accompagnateur. Le problème, à mon avis, c'est plus un problème de gestion dans un dispositif où effectivement on compte sur le soutien d'un dispositif qui devrait marcher de manière autonome et puis il y a quelqu'un qui a une telle avidité qu'il sollicite beaucoup, c'est un peu difficile à gérer quoi.

C : Cette sollicitation importante c'est aussi d'une certaine manière, si on met l'aspect culturel entre parenthèse, *de mon point de vue le reflet d'un problème d'intégration.* C'est-à-dire que de sa part à elle, les autres participants ne sont pas tellement pris en compte.

?: En même temps je ne suis pas certaine parce que quand j'ai posé la question à N, elle a dit que c'est quelqu'un qui communique et qui est bien intégré dans le groupe.

C : Pour dire cela je m'appuie sur le fait qu'être intégré dans un groupe, sur ma définition de l'intégration, c'est prendre en considération les autres, la place qu'on peut prendre au niveau du groupe et celle qu'il faut laisser aux autres.

A : Je voudrais revenir à la question de l'insécurité même si ce n'est pas totalement une insécurité linguistique. Elle a utilisé des termes du genre « je lui ai fait la proposition », à plusieurs reprises. Elle a expliqué comment elle l'avait conduite à utiliser cet outil, donc c'est par des propositions. Il y a la question de confiance, moi j'ai l'impression que les situations d'apprentissage, d'acquisition de connaissances, c'est déjà suffisamment insécurisant. On propose des outils mais est-on sûr qu'ils sont les bons outils ? C'est la réflexion d'Eric sur l'enseignement relativement directif qui m'a fait penser à cela. Est-ce que ce n'est pas à un moment donné la question quand on a l'habitude de ne pas trop en avoir, ... d'où le retour au « maître » qui représente la vraie connaissance. *Je pense qu'il faut fouiller cette question de l'insécurité et notamment quand on utilise des outils qui nous semblent pratiques.* On est face à des personnes, *l'outil peut effectivement intervenir pour une part mais pour une autre part il n'est pas suffisant.*

Mon autre hypothèse par rapport à la personne c'est qu'apprendre c'est parfois aussi répéter, c'est être reconnu, avoir des gratifications et d'avoir un peu une idée de « qui » propose. C'est pour cela que j'avais posé la question : « est-ce qu'elle sait qu'est ce qu'il y a derrière, qui a fabriqué le truc, dans quelle organisation c'est ? »

B : En prolongement, il me semble qu'effectivement on peut aller dans ce sens. En tout cas on peut facilement émettre l'hypothèse que, pour elle, la référence ici ce n'est pas ce que dit le logiciel dans la préparation qui a été faite pour les réponses mais le point de vue du tuteur présent sur place. S'il fallait choisir ce qui fait critère de vérité pour elle, c'est effectivement le tuteur.

C'est important, parce que du coup il y a *deux approches possibles pour le tuteur* : Soit le tuteur est celui qui fait marcher la machine qui est là pour vérifier que techniquement ça marche et la référence est dans les réponses de la machine.

Certaines personnes peuvent avoir cette attitude, le tuteur n'est pas forcément quelqu'un de compétent dans le domaine, le logiciel va répondre, le tuteur est là simplement pour le faire marcher, pour vérifier qu'il a donné la réponse et pour techniquement apporter une aide.

Ou bien, le tuteur est quand même compétent sur le contenu et il peut ajouter son commentaire. Et c'est pour cela que je pense à l'hypothèse que dans la situation présentée, N apporte dans ses réponses des choses complémentaires éventuellement, elle ne se contente pas de confirmer. Le terme qui est intéressant ici c'est le terme *reconnaissance*, je crois qu'effectivement il y a quelque chose de l'ordre de la reconnaissance.

C'est *Paul Ricoeur* qui vient de sortir un livre pour ses quatre vingt dix ans, qui s'appelle la reconnaissance où il montre que *la reconnaissance a à voir avec l'identité. C'est la question de l'identité, évidemment il y a une identité tout à fait particulière quand on a à faire à quelqu'un de nationalité étrangère.* On a au cœur un problème d'identité et est-ce que la machine en tant que telle peut fournir une reconnaissance identitaire ? Simplement non, c'est bien évident, elle répond la même chose à tout le monde. Et dans ce qu'apporte N il y a cette reconnaissance identitaire, c'est de l'ordre des choses de ce qui fait les caractéristiques de la personnalité.

A : Elle est là pour faire reconnaître son diplôme.

B : Et cela il n'y a que la relation qui permet de le faire. Je pense qu'il y a des choses de cet ordre là dans les échanges.

C : Je relativise un petit peu ce que tu dis par rapport à la reconnaissance ; ça dépend aussi du projet de la personne. Si la personne vient avec un projet vraiment centré sur l'utilisation de cet outil et qu'utiliser cet outil c'est la performance qu'elle attend, la validation de la machine peut suffire à ce moment là.

B : Mais c'est une étrangère et si la reconnaissance est bien de l'ordre de l'identité, la machine ne peut pas l'accorder.

C : Cela dépend de son projet.

I : Je pense que ça pose un problème de relation pédagogique avec le médiateur qui est l'ordinateur, d'avoir une autre autorité. On peut bien expliquer comment le faire avec du papier crayon à la personne, puis lui dire « allez jusqu'au bout, on corrigera ensemble », avec la machine l'évaluation est liée, la reconnaissance est liée, etc. *Ce sont de nouvelles formes de pratiques relationnelles à instaurer dans le cadre d'un groupe qui nécessitent d'avoir une autorité sur la machine et la personne.* Il faut avoir une certaine autorité pour pouvoir le dire à la personne, lui dire qu'on différera l'évaluation, qu'on pourra la reprendre. Ce n'est pas quelque chose qui peut se faire tout le temps dans l'instant.

B : Ce que tu dis c'est aussi une autorité de compétences ?

I : Je pense que c'est une adaptation, c'est-à-dire qu'aujourd'hui on n'est pas obligé de travailler en permanence dans le flux des réponses, on peut les différer et la machine permet de différer.

B : *C'est un problème de gestion.*

I : Quand je dis autorité ce n'est pas quelque chose de péjoratif, c'est une autorité institutionnelle.

A : Dans ce qu'il dit, il est important d'être attentif à cela car elle a été dérangée dans sa pratique en permanence, ça a gêné le déroulement de ce que elle voulait faire. Cette idée qu'il faut des réponses immédiates et tout le temps, ça fait qu'on se laisse parfois complètement envahir par ce type d'outil. Je prends mes collègues de l'ANPE, elles doivent nourrir l'informatique en permanence. Le risque qu'on court parfois, c'est celui là.

I : Pour finir, *il y avait la double problématique d'autorité et de respect*. Le respect c'est de faire que les autres puissent aussi travailler, de ne pas monopoliser le formateur, je crois que ça fait partie de l'autorité.

B : Je vois qu'il y a plusieurs concepts sur lesquels il faut revenir et essayer de clarifier peut être à un autre moment mais qui en tout cas fournissent des pistes, *sur la notion d'insécurité, celle de reconnaissance, celle de l'identité, celle de confiance (confiance dans la machine, confiance dans la personne) et la question de l'autonomie du sujet dans son rapport avec la pratique pédagogique*.

C : En termes d'ingénierie pédagogique, ça pose aussi la question des situations non traditionnelles créées par l'utilisation de l'outil, c'est-à-dire qu'on a un groupe, mais chacun y arrive avec son projet, chacun utilise son outil et il n'y a qu'un seul animateur pour répondre à ces différentes choses là. Ici, c'est une situation qui n'est pas classique.

B : Ce n'est pas un cours magistral à l'université.

C : Voilà. Donc là, il y a des choses à réfléchir.

I : Moi je l'avais vu selon trois axes. Au niveau de l'insécurité par rapport à Internet, le besoin de reconnaissance et aussi, du fait que *c'est en milieu rural, la question c'est est-ce qu'elle ne prend pas ce moment là pour répondre à un besoin énorme de communiquer*. Pour elle, il faut qu'impérativement que ça passe par une « oralisation » en même temps que par l'écrit. Je l'avais vu sous ces trois angles : le besoin de reconnaissance, un petit peu d'insécurité, un besoin impératif de communiquer.

B : Tu penses qu'on communique moins en milieu rural qu'en milieu urbain ?

I : C'est une hypothèse. C'est très possible qu'en étant étranger et en plus dans un milieu rural, ce soit des fois beaucoup plus difficile.

B : Pas toujours.

I : Pas toujours mais ça dépend un petit peu. C'était une possibilité.

B : La question qu'il y a derrière, c'est la fréquence des relations : est-elle plus importante dans un milieu rural ou dans un milieu urbain ?

I : En même temps, elle est isolée au niveau géographique et elle est isolée un petit peu aussi au niveau de la langue et au niveau de la culture, c'est...

B : Si elle est mariée avec un Français, elle n'est pas isolée au niveau de la langue.

I: Elle peut être juste en adéquation avec son mari aussi.

B : Elle est peut être moins isolée en étant mariée avec un Français en milieu rural qui peut voir des autres collègues, qu'en ville, étant mariée avec un étranger qui aurait un réseau de relations moins important.

I : C'était une hypothèse.

Quatrième phase : le narrateur reprend la parole :

N : J'ai entendu plein de choses, ça donne des éclairages sur la situation. L'idée *d'insécurité linguistique*, j'avoue que ça m'a percutée, la notion d'insécurité est très prégnante avec ce public qui est depuis peu de temps en France.

En écho avec ce que tu disais ce matin, l'histoire des *entrées sorties permanentes dans un groupe de travail*. Lorsqu'on a un projet qui ne se réalise pas forcément avec un groupe constitué mais avec des entrées et sorties permanentes, c'est difficile de construire. Je pense que c'est d'autant plus difficile dans la situation que j'ai décrite qu'effectivement il y a des projets complètement différents, des demandes complètement différentes et des gens qui ne sont pas là en permanence non plus.

Le savoir, la communication, l'aspect culturel. Je ne sais pas moi, j'ai isolé la situation, j'ai essayé de la décrire telle que je l'ai vécue à un moment donné mais c'est vrai que les situations de communication on les multiplie quand même. L'utilisation de l'outil informatique, c'est un tiers du travail qu'on fait.

G vient intervenir en tant que formateur en informatique, moi j'intervenais avec l'outil informatique sur les apprentissages. Je pense que les situations de communication sont quand même nombreuses et je n'avais pas pensé que l'utilisation de l'outil informatique pouvait freiner ces situations de *communication* puisque de toute façon il y en a.

La *dimension culturelle* est aussi à prendre en compte par rapport à cette personne, je parle de son origine, c'est quelqu'un d'assez carré qui a une demande d'apprentissage assez traditionnel ... elle n'a pas forcément un modèle d'apprentissage qu'elle aurait connu auparavant.

B : Je veux juste rebondir par rapport à ce que tu disais quand tu dis « ce modèle d'apprentissage » Il y a eu un apprentissage culturel en Union Soviétique, si elle a la trentaine. Elle en parle et c'est sûr que la machine ne peut pas écouter ça, on a bien le problème de l'identité quand même.

Les conclusions que j'en tire c'est qu'effectivement le rôle du tuteur qui accompagne c'est d'investir totalement cette dimension là.

Les apprentissages fondamentaux que donne la machine ne peuvent exister que si à côté de cela il y a une reconnaissance identitaire qui est portée par l'accompagnement et par le tutorat. De ce point de vue là, le tutorat est un *tutorat de compétences dans la relation humaine*, dans la capacité à entendre ce qu'est l'identité de la personne, sa problématique, de façon à ce que l'ayant dit simplement par une écoute, elle puisse investir dans ce qui est l'objet même de l'apprentissage. Et c'est cette dimension qui est intéressante.

L'autre dimension, qui est ressortie plusieurs fois notamment quand on a parlé de communication : *les gens viennent pour communiquer*. On est sur un gros problème avec les nouvelles technologies, même si on s'appuie sur des TIC il faudrait qu'il y ait un

lieu pour communiquer indépendamment de l'apprentissage, objectif du savoir. Ce qu'on appelle quelques fois des forums cafétéria, des choses comme ça.

Je crois qu'on est aussi dans une question qui a été abordée tout à l'heure par G avec une référence, d'un point de vue plus large c'est le problème de *la didactique des langues étrangères*, sur lequel on pourrait revenir, sur l'importance de la communication interpersonnelle, le fait de parler. Il y a un exercice écrit sur l'apprentissage classique du vocabulaire mais il y a aussi la pratique de la langue à prendre en compte, donc il faut parler. Le problème c'est posé éternellement. Une des réponses a été, dans les années soixante, les laboratoires de langue qui permettaient d'individualiser la relation et obligeait à répéter, à parler. En groupe, il y a toujours des élèves qui ne s'expriment jamais, ils n'apprennent rien en langue car ils ne s'expriment pas même quand le maître organise une discussion, il faut donc individualiser la relation. En même temps, on est dans des formes qui sont absolument normées où il n'y a rien qui est de l'ordre de la spontanéité de la relation, d'où la nécessité de revenir à d'autres formes.

Ce qui me frappe c'est que dans la question des apprentissages, quand le sujet veut apprendre, il mobilise tout ce qu'il a à sa disposition. Les gens qui ont envie d'apprendre l'informatique, ils en ont envie parce que ça leur plait, mobilisent tout, ils sont les premiers à récupérer les logiciels. Si le sujet veut apprendre, s'il y a la *motivation*, et là on a un sujet qui veut apprendre, il faut pour le formateur équilibrer en termes de gestion par rapport à ce qu'il doit donner aux autres. On est sur *le problème de didactique des langues*, c'est manifeste et de l'apprentissage du Français, langue étrangère.

Un autre point est que la peur de se tromper entraîne la disparition complète de l'expression et donc le renforcement de la difficulté.

C : Je voudrais faire un lien parce que tu parlais de l'importance du volet identitaire et c'est très important tout ce que l'on va pouvoir capitaliser là-dessus. Dans Equal, on travaille sur un projet qui s'appelle « e-dentité solid@ire », c'est important.

D : Ce qui me surprend c'est la relation à la parole et à l'écrit qui sont des relations quand même différentes. Parce que, dans la parole, il y a aussi toute l'explication venant du geste. Quand on lit à l'écrit « oui, c'est vrai » et quand on nous dit par la parole « oui, c'est vrai », le sentiment est complètement différent. La relation à l'écrit et à la parole est totalement différente pour celui qui apprend.

B : Il pourrait aussi y avoir la parole de la machine mais c'est une parole préformée, ce n'est pas pareil. Dans les laboratoires de langue, ce sont des machines parlantes.

D : Mais les laboratoires de langue ne prennent pas en compte l'identité.

2.2 Apport méthodologique sur le travail de conceptualisation et de construction de modèles dans l'analyse de situations des Sasco :

L'objectif de la conceptualisation est de comprendre, c'est un levier intellectuel.

Il y a un isomorphisme, c'est à dire qu'il est possible de faire une analogie, entre la démarche scientifique en sciences humaines et la démarche mise en œuvre dans le SASCO.

Intérêt du SASCO et du dispositif.

Il s'agit d'un travail de coopération en groupe, proche de l'analyse de pratiques, apparue vers 1950 aux Etats-Unis, très riche car reposant sur les échanges de personnes ayant des connaissances et des expériences différentes.

Le travail d'analyse nécessite que les personnes aient en commun le même niveau d'informations, une vision commune, sur l'objet d'étude.

Les phases 1 (narration de la situation par le narrateur) et 2 (questions posées par le groupe au narrateur sur la situation) du Sasco créent les conditions pour que chaque membre du groupe ait ce même niveau d'informations. Ces phases sont la base du travail de l'analyse collective.

1^{er} Point : Il faut constituer l'objet scientifique.

L'objet de recherche est construit à partir de ce qui est dit par le narrateur qui présente une situation : c'est un objet scientifique. Il faut que les participants soient « indépendants » par rapport à cet objet de recherche.

2^{ème} Point : Dans la phase d'analyse, le risque est d'être trop interprétatif.

On peut laisser 2 à 3 minutes de réflexion individuelle entre la phase 2 et 3 (analyse de la situation par le groupe), mais en général ce temps est assez pauvre. La richesse vient de l'interprétation collective. Pour qu'il y ait cette richesse, il faut éviter les jugements intempestifs et rester dans l'hypothèse, utiliser des connaissances rationnelles.

On mise sur l'intersubjectivité et l'interactivité dans le groupe de travail. Les points de vue peuvent se contredire. C'est la puissance du groupe, les références et les modes de raisonnement différents qui produisent de la richesse.

Dans l'analyse, il s'agit d'argumenter ses propos de manière scientifique, ne pas être définitif et rester relativement réservé. C'est la garantie d'une approche scientifique.

Exemple : Lors du premier sasco (juillet 2003), la situation soulevait la notion d'insécurité liée aux TIC. Chacun a un ressenti par rapport à l'insécurité en référence à lui-même ou parce qu'il connaissait le narrateur. Mais l'analyse ne peut pas se limiter à des affirmations, elle nécessite d'argumenter pour expliquer son interprétation. Chacun émet des *pistes* de recherche. Avec le corpus comme référence, il sera peut-être possible de trancher entre toutes ces hypothèses. C'est à dire préciser celles qui sont plus pertinentes que les autres...

3^{ème} Point : Méthodologie d'analyse mise en œuvre dans le sasco :

- Chacun a ses méthodes pour rendre intelligible aux autres ce qu'il a compris. Il est important d'identifier ses propres modes de raisonnement. En les identifiant, on devient plus rigoureux dans sa démarche.
- Pour identifier ses modes de raisonnement, la démarche introspective n'est pas la plus pertinente. Il est préférable de s'intéresser au fonctionnement intellectuel des autres.

Plusieurs types de raisonnement sont possibles :

- *Raisonnement par analogie* : La situation étudiée évoque une situation déjà connue. Mais tout n'est pas pareil, parfois cette comparaison est abusive ! Il faut s'en rendre compte, voir les analogies, mais aussi en quoi les situations diffèrent ! Parfois on ne fait pas attention à cela, on va directement aux conclusions.
- *Les processus de type projectif* : dans la situation étudiée, on a spontanément un sentiment de proximité avec l'un ou l'autre des agents de la situation présentée par le narrateur. « Plus l'implication émotionnelle est grande et plus il y a implication dans la situation ! ».
Pour éviter le parti pris, il faut arriver à voir la situation du point de vue de chacun des acteurs. Il est indispensable de se mettre en empathie et de se mettre à la place de *chacun* des agents. C'est à dire comprendre les logiques d'acteurs de ces agents. On retrouve alors une démarche de type phénoménologique. On s'inscrit dans la volonté de comprendre. *Exemple* : dans l'interview, on se met en position d'écoute active / compréhension active. La compréhension des motivations réside entièrement dans le discours que la personne fait de cette situation. Il faut simplement être attentif aux signes qui nous parlent de ce qui est important pour l'acteur considéré.

Il existe différents modèles de la motivation :

- *La rationalité en finalité* (ex : tout faire pour apprendre le Français)
- *La rationalité en valeur* (ex : un militant qui se dépense sans compter pour pouvoir témoigner et affirmer ses valeurs).
- La « *non- rationalité* » (ex : conduite passionnelle, affective par amour pour quelqu'un...)

Cf : Modèle de l'action de Max Weber : la logique d'acteurs : construire le sens au travers des discours.

Il existe d'autres modèles... Ce qui nous intéresse principalement, c'est ce qu'ils nous permettent de découvrir. Ainsi, sur ce plan, le SASCO est un modèle de pragmatisme. Tous les « *savoirs constitués* » sont bons à prendre, les savoirs pratiques également. Les professionnels ont acquis un savoir pratique. Ils savent faire mais ils ne savent pas pourquoi ils font comme ils font, très souvent il existe un modèle qui explique leur savoir pratique, mais ils l'ignorent. Les professionnels ont souvent un savoir pratique sans le savoir théorique de ce savoir pratique.

Pierre Bourdieu distinguait ainsi la *Maîtrise pratique de la pratique* qui consiste à adopter les stratégies conforme à la logique du champ, ce que les professionnels savent faire en général, et la *Maîtrise symbolique de la pratique* qui réside dans la capacité à engendrer des pratiques qui obéissent à des règles explicites, à des raisonnements formels. Les modèles de conceptualisation que nous utilisons nous conduisent à être plus efficace. Ils sont des leviers qui nous permettent de rassembler de manière condensée nos connaissances.

Par exemple, le concept de « double mind » « *La double contrainte* » (Watzlawick, école de Palo Alto), donne un levier de compréhension dans une situation de communication où il y a blocage, où la personne se sent coincée.

Dans le Sasco, en appui à l'analyse, nous devons chercher les savoirs constitués (pratiques) et des savoirs plus élaborés (théoriques). Nous avons à échanger sur ces modèles pour mieux comprendre les usages des technologies.

4 ème point : Qu'est ce qui garantit la validité de l'interprétation ?

Simplicité et exhaustivité :

Quand il y a plusieurs interprétations possibles, il y en a certainement une qui est plus valable que l'autre. Dans les sciences humaines, qu'est ce qui garantit la validité de l'interprétation ?

Il y a deux critères fondamentaux qui sont *la simplicité* (savoir faire simple, faire comprendre et se faire comprendre, entre deux interprétations la plus simple est la meilleure) et *l'exhaustivité* (se référer pour analyser au plus grand nombre de faits que l'on arrive à faire tenir ensemble).

C'est une véritable « *esthétique de l'interprétation* » qui se construit au sein de la démarche scientifique la plus rigoureuse possible.

5 ème point : Question d'efficacité,

Finalelement a quoi ça sert ?

L'efficacité de l'analyse est dans sa capacité de prédiction, elle permet de tirer des enseignements pour d'autres situations, pour être plus de plus en plus efficace dans l'action. Tirer la rationalité de quelques événements pour les réutiliser.

« *Crozier, L'acteur et le système* », Comment Crozier valide t-il ses hypothèses ? En restituant aux acteurs son interprétation, il *peut prédire* la réaction des acteurs lors de la restitution.

La capacité de prédiction en sciences humaines est très relative. Dans notre séminaire nous apprenons ce que chaque situation a de singulier. Néanmoins, il nous faut repérer les conclusions pertinentes pour d'autres contextes. Il faut donc toujours se poser la question : « Qu'est ce qu'il y a de général dans ce particulier ? »

6 ème point : Elaboration conceptuelle dans le sasco :

Le sasco permet de poser des concepts.

Dans la situation présentée ce matin, il s'agissait des concepts d'autonomie et de confiance. La notion de confiance dans le rapport à la machine.

Il y avait aussi la notion d'insécurité face à la machine : qu'est ce que l'insécurité des utilisateurs face aux TIC ?

Le concept de reconnaissance : comment se pose le problème de la reconnaissance, de l'identité en situation d'apprentissage avec les tic ? Peut être que le problème des usages des TIC est un problème d'identité pour les usagers.

3. PROJETS DES ORGANISMES AU DEMARRAGE DU PROGRAMME

Relais local d'insertion Les Sablières

Membre PDD Structure juridique	Relais Local d'Insertion Les Sablières Association
PROJET - intitulé	TICS au féminin
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	cité maritime
Descriptif du projet	Mise en place d'ateliers informatiques pour des femmes bénéficiaires des minima sociaux. Ateliers proposés : ◆ Internet ◆ Préparation concours a ◆ Remise à niveau langues étrangères 6 places prévues pour 2002 sur le LAM de VENDRES 12 en 2003 réparties sur les 2 LAM VENDRES et MARAUSSAN 18 en 2004 réparties sur les 2 LAM VENDRES et MARAUSSAN Durée et horaires variables en fonction des besoins et des disponibilités de chaque candidate.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Faciliter accès LAM aux femmes/ atelier INTERNET, langues, préparation aux concours
Définition nouveaux contenus et usages	Logiciels adaptés, intervention dans ateliers de spécialistes en langues étrangères, préparation concours
Partenariat d'action	CCAS, communes, association ATS, assistantes sociales, CLI, PLIE d'Agde, LAM VENDRES et MARAUSSAN
Bénéficiaires cibles	femmes avec minima sociaux
Produits attendus	logiciels spécifiques
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Publics Féminins
Transferts à envisager	Action reproductible sur l'ensemble des LAM
Démarrage du projet	sept-02
Etat d'avancement du projet	Depuis le mois de juin 2002 : communication autour du projet, organisation de diverses réunions avec les partenaires et le réseau des prescripteurs. Début septembre : Sélection des candidates Préparation des ateliers : étude des modalités de mise en œuvre, planning, logiciels à acquérir

	<p>Entretien avec chaque candidates retenues pour la mise en place de plan de formation ou auto-formation individualisé.</p> <p>Octobre 2002 : mise en place et début des premiers ateliers.</p> <p>Horaires et durées variables en fonction des besoins de chaque participante.</p> <p>Poursuite des actions de communication : infos collectives, individuelles, bulletins RLI, bulletins municipaux de chaque commune adhérente.</p>
--	---

AFPA St Jean de Vedas

Membre PDD structure juridique	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes Association
PROJET - intitulé	Formation de formateurs à l'utilisation des outils multimédias
Thématique Nationale	Techniques de l'information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Non Territorialisé, le département
Descriptif du projet	<p>Les centres de formation sont difficilement accessibles pour certains publics peu ou pas mobiles et éloignés des agglomérations. Le développement rapide des TIC et des nouveaux outils multimédia permet de répondre aux besoins des territoires en délocalisant les lieux de formation pour les rendre accessibles au plus grand nombre.</p> <p>Ce projet vise à développer les compétences pédagogiques des formateurs pour leur permettre d'utiliser ces outils dans les meilleures conditions (Enseignement à Distance, Formation Ouverte à Distance, Téléformation par Satellite).</p>
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Déconcentration des lieux de formation et de développement vers les territoires enclavés
Définition nouveaux contenus, nouveaux usages	Elaboration de nouveaux outils de formation multimédia
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Nouvelles compétences pédagogiques auprès formateurs (enseignement à distance, formation ouverte à distance, téléformation par satellite)
Partenariat d'action	IFAD de Ganges, peuple et culture, APP Lodève, Agefos PME, organismes formation
Bénéficiaires cibles	Formateurs, demandeurs d'emploi
Produits attendus	Conception et mise en œuvre d'un parcours de formation
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Les outils mis en œuvre seront transférables aux organismes ne participant pas au projet sur l'ensemble du département.
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Prise en compte indirecte. En effet, en milieu rural, les publics féminins sont souvent moins mobiles. L'utilisation des outils multimédias et la délocalisation des lieux de formation permettra donc de qualifier prioritairement ces publics féminins et de faciliter leur accès à l'emploi.
Transferts à envisager	Les formateurs participant à l'action transféreront leurs compétences à l'ensemble des formateurs de leur organisme.
Démarrage du projet	Septembre 02
Etat d'avancement du projet	Repérage sur l'ensemble du territoire, des partenaires intéressés. Première réunion d'analyse des besoins en janvier.

CRIJ : Centre Régional d'information des jeunes :

Membre PDD structure juridique	Centre Régional Information Jeunesse Association
PROJET - intitulé	Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour tous
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Aire urbaine + le territoire départemental pour les PIJ Points Cyb
Descriptif du projet	
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Développement. de l'accès aux TIC pour tous, et désenclavement des territoires grâce aux PIJ Points Cyb
nouveaux contenus, nouveaux usages	Ateliers d'initiation à internet, de recherche d'emploi (insertion professionnelle) et création site Web (développer. les pratiques artistiques et culturelles) + 2 modules de formation TIC.
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Conception, réalisation et mise en ligne d'un site extranet autour du réseau information jeunesse (mise en réseau des acteurs départementaux)
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Formation d'adaptation à l'emploi des TIC (recherche, traitement, transmission)
Valorisation compétences, professionnalisation publics	Reconnaissance par la validation des acquis de l'expérience (à terme)
Amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	Notamment par l'atelier recherche emploi- insertion professionnelle et également par la diffusion massive du Guide Internet
Localisation de l'action	Agglomération de Montpellier et autres relais départementaux
Partenariat d'action	DDJ, DRJ, CAF, des professionnels du RIJ (PIJ ou BIJ)
Bénéficiaires cibles	Tous les publics jeunes et les professionnels du réseau information jeunesse et des Points Cyb
Produits attendus	Création du réseau extranet, d'ateliers d'initiation à internet, d'aide à l'insertion professionnelle, multimédia et de modules de formations.
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Organisation de forums sur la question de l'égalité des chances H/F
Transferts à envisager	
Démarrage du projet	Juin 2002
Etat d'avancement du projet	Modules de formation NTIC : Session 1 ^{er} niveau du 10 au 14 Juin pour 10 stagiaires

	<p>Session 2^{ème} niveau du 14 au 18 octobre pour 9 stagiaires Public : animateurs des PIJ – Points Cyb Contenu :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Techniques de base de l'Internet 2. Pratiques professionnelles de l'Informateur jeunesse confronté aux TIC 3. Concevoir et réaliser un dossier documentaire 4. Eduquer les publics jeunes au bon usage d'Internet 5. Création de documents Html, d'un site Internet <p>Ateliers multimédia :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Ateliers d'initiation</u> à Internet (depuis Octobre 2002) Séance de 3 heures / semaine proposant la maîtrise des techniques de base et l'usage de l'espace public numérique du CRIJ. 2. <u>Ateliers de recherche d'emploi</u> par Internet : (à partir de Décembre 2002). Séance de 3h / mois permettant de sélectionner les sites professionnels en adéquation avec les besoins des demandeurs d'emploi, savoir naviguer dans les sites professionnels, savoir saisir son CV et le diffuser sur Internet, répondre aux offres d'emploi, envoyer des candidatures spontanées. 3. <u>Ateliers création artistique</u> : (à compter de Décembre 2002). Séance de 3 h / mois. Notions de création de pages Web, programmation Html, mise en ligne des pages construites. <p>Public : tous publics du CRIJ (jeunes et adultes de 15 à 35 ans, scolaires, étudiants, demandeurs d'emploi, actifs)</p> <p>Travail coopératif en réseau : Conception, réalisation et mise en ligne d'un extranet autour du réseau Information Jeunesse. Depuis l'automne 2002. Le site du CRIJ étant terminé, le chantier de l'extranet commence pour les animateurs du réseau IJ Hérault. Basé sur Le logiciel Lotus, il comprendra un groupe de discussion, une base de partage et d'échanges de documentation, une base d'éléments techniques, ... La conception en cours comprend la récolte de l'information nécessaire, la mise en ligne technique. Public : les animateurs du réseau départemental IJ.</p> <p>Guide Internet : La 3^{ème} édition du Guide Internet est sortie en Novembre à 10 000 exemplaires. 48 pages d'informations pratiques et un didacticiel pour l'initiation. Tous publics.</p>
--	---

Charte du Lodevois Larzac :

Membre PDD Structure juridique	Charte du Lodèvois Larzac Association
PROJET - intitulé	Les Techniques de l'Information et de la Communication :Formations et usages pour l'accès à l'emploi et le soutien aux initiatives
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Nouveaux métiers dans les zones rurales ou Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Cœur d'Hérault
Descriptif du projet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Développement, hébergement et maintenance du site Internet Resoform 2. Créer une communauté Internet sur le territoire pour prolonger les réseaux humains et institutionnels et créer des liens territoriaux et extra territoriaux. 3. Aider et orienter les porteurs d'initiatives à accéder à l'information dont ils ont besoin tant au niveau des contacts que de l'information sur le fond de leur projet.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Renforcer les points d'accès internet dans les communes rurales autour de Lodève
Définition nouveaux contenus, nouveaux usages	Service de veille et d'alerte sécurité, élaboration support des administrateurs de services, développement de base de données, annuaires..)
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Formation des acteurs aux TIC
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Développement du site RESOFORM (plate-forme d'échanges entre acteurs ; coordination et gestion d'un outil de démocratie participative avec liens territoriaux et extra territoriaux)
Partenariat d'action	Associations "Acteurs", regard informatique, AIRDIE, CLIC, communes, chambres consulaires
Bénéficiaires cibles	Acteurs du territoires (élus, institutionnels, associations, porteurs de projets, demandeurs d'emploi)
Produits attendus	Elaboration de bases de données (documentaires, annuaires, forum, annonces, actualités, moteur de recherche...)
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Etude extension pays cœur d'Hérault
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	
Transferts à envisager	Le modèle du site pourrait être transféré à d'autres territoires
Démarrage du projet	sept-02
Etat d'avancement du projet	Les points d'accès internet Resoform ont été finalisés sur le territoire et les acteurs travaillent actuellement à finaliser le cahier des charges pour le développement du site internet resoform. Un premier comité technique a permis de déterminer la manière de travailler entre les différents partenaires. Une liste de diffusion va être mise en place.

CREUFOP Université Montpellier 2

Membre PDD structure juridique	CREUFOP Université Montpellier 2 Etablissement public de formation
PROJET - intitulé	Validation des Acquis de l'Expérience des acteurs et usagers des LAM
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Transition école / emploi ou Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	L'action, conduite avec le réseau des LAM, concerne l'ensemble du territoire du département
Descriptif du projet	Le projet, qui fait suite à l'implantation, puis au renforcement du réseau des Lieux d'Accès Multimédia sur le territoire de l'Hérault, vise à valider les compétences des acteurs et des usagers du réseau : Il comprend, pour les animateurs, un dispositif de formation flexible leur permettant d'accéder au diplôme d'université « AEN » (animateur d'espace numérique), pour les publics usagers des LAM, des épreuves d'évaluation de compétences de base en informatique sont organisées en ligne et validées par des certificats universitaires.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement des territoires	Le projet permet aux publics usagers des LAM l'accès en ligne à des prestations de l'université, notamment l'évaluation et la certification de compétences
Définition de nouveaux contenus, nouveaux usages	Le projet vise l'accès des animateurs des LAM au diplôme "AEN" par formation individualisée et à distance. Pour les usagers des LAM, il permet de participer en ligne à des épreuves de certification de leurs compétences de base en informatique
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Les référentiels des compétences à évaluer pour certification sont définis en concertation avec l'ensemble des animateurs des LAM en fonction des attentes et besoins des usagers
Professionalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Formation des animateurs EPN (DU: animateur d'espace numérique/ animation, assistance, organisation et gestion d'activités)
Valorisation compétences, professionnalisation publics	Evaluation en ligne de compétences et validation par certificat universitaire
Nouvelles approches pédagogiques	Le dispositif est l'occasion d'expérimenter, par l'exploitation des TIC, des approches pédagogiques flexibles mieux ajustées aux besoins de chacun et donnant lieu à un encadrement plus individualisé
Amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	Le projet participe pour l'université à l'enrichissement et à la diversification de ses formations qualifiantes accessibles en ligne
Localisation de l'action	L'action, conduite avec le réseau des LAM, concerne l'ensemble du territoire du département
Partenariat d'action	Réseau des organismes porteurs de Lieux d'accès multimédia (LAM), université Montpellier II (IUT, CRII, DETIC...)
Bénéficiaires cibles	Public LAM et animateurs (Emploi-jeune ou CEC)
Produits attendus	- nombre de prestations d'évaluation de compétences

Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Le diplôme « Animateur d'Espace Numérique » concerne, à terme, l'ensemble du territoire national
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Le dispositif d'évaluation et de certification de compétences proposé aux usagers s'avère particulièrement adapté aux besoins et attentes des publics féminins : en effet, la première expérience réalisée fait apparaître que 75% des épreuves sont passées par des femmes (50/66)
Transferts à envisager	Le projet semble intéresser d'autres territoires de la région qui pourraient s'en inspirer pour structurer leur propre réseau d'espaces numériques.
Démarrage du projet	juin-02
Etat d'avancement du projet	<p>Le dispositif d'évaluation et de certification des compétences des usagers a donné lieu à une première expérimentation avec le réseau des LAM le 2 juillet 02 :</p> <p>Au total 66 épreuves ont été effectuées, 62 d'entre elles ont abouti à la délivrance d'un certificat universitaire de compétence. Ces épreuves ont porté sur la validation de trois types de compétences :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacités de base à l'utiliser un ordinateur, 2. Communiquer et s'informer via Internet, 3. Utiliser un traitement de texte <p>Une nouvelle série d'évaluation est programmée pour le 10 décembre 02 avec le réseau des LAM. Elles sont organisées le même jour pour l'ensemble du réseau afin de préserver la confidentialité des épreuves. La définition de nouveaux contenus d'évaluation est en préparation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. capacité à exploiter les possibilités d'un tableur grapheur, 2. Compétences linguistiques <p>Diplôme « AEN » : La création du diplôme « Animateur d'Espaces Numérique » a été confirmée par les Conseils de l'Université. Il est placé sous la responsabilité pédagogique de l'IUT de Montpellier. Il comprend 13 modules de formation dont certains (maximum 8) peuvent donner lieu à dispense après épreuves de vérification (au titre de la Validation des acquis de l'Expérience) L'équipe enseignante prépare cette procédure d'évaluation préalable qui sera proposée aux animateurs en décembre 02 ou janvier 03. A l'issue de cette procédure les cursus et calendriers individuels de formation de chaque animateur seront définis et pourront s'engager dès le premier semestre de l'année 2003.</p>

GR.ETA des Hauts Cantons

Membre PDD Structure juridique	GRETA des Hauts Cantons SACD d'un EPLE
PROJET - intitulé	Dispositif d'Appui et d'Accompagnement dans les secteurs de l'Agriculture, du Tourisme, de l'Environnement et du Patrimoine (DAATEP 2)
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Nouveaux métiers dans les zones rurales ou Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Haut Languedoc et Vignoble,
Inscription comité thématique	TIC Egalité des chances entre les hommes et les femmes
Descriptif du projet	Le projet consiste à mettre en place de nouveaux dispositifs d'accompagnement des publics dans les secteurs de l'agriculture, du tourisme, de l'environnement et du patrimoine, à développer l'accès aux TIC et à réduire l'isolement du Haut Languedoc par : -la mise en place de plates-formes ressources délocalisées ; -la création d'un site portail-base de données pour l'accompagnement des porteurs de projets ; -et enfin l'accompagnement dans la pluriactivité.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement des territoires	Faciliter l'accès des LAM et des EPN à un public ciblé Développement de la pluri-activité
Définition nouveaux contenus, nouveaux usages	Création d'un centre de ressources à travers le site internet portail-base de données avec accès personnalisé, réponses aux questions posées via le site et création de liens
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Travail en partenariat avec les acteurs de l'insertion, du développement local et de la formation pour l'identification des besoins en formation. Développement d'un observatoire de la pluri-activité
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Formation des animateurs des plates-formes pour faciliter l'accompagnement à la création d'activités spécifiques (accueil et suivi du public ciblé)
Nouvelles approches pédagogiques	Formation des animateurs et accueil individualisé, accompagnement à la pluri-activité pour les dirigeants de PME, TPE et porteurs de projets Formation à la formation à distance pour les animateurs
Valorisation compétences, professionnalisation publics	Repérage sur les plates-formes des besoins en formation ou en appui Offre d'auto-formation et utilisation des TIC pour construire un parcours professionnel Identification des besoins des TPE rurales en terme de compétences de ressources humaines, de formation et d'objectifs de développement Mise en place de formation spécifique
Amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	Mise en commun d'information par la création du site Internet portail-base de données Référentiels-métiers et référentiels formations adaptés au Pays HLV
Partenariat d'action	Département de l'Hérault, PLIE Haute Vallée de l'Orb, Charte Intercommunale du St-Ponais, Charte Thongue-Libron-Peyne, Charte de Bédarieux, Charte Intercommunale des Coteaux de l'Orb et du Vernazobres, Charte Intercommunale du Minervois, Centre Cebenna, PAIO de Bédarieux, ANPE de Bédarieux, ANPE de Saint-Pons, Parc naturel régional du Haut Languedoc, FD CIVAM de

	l'Hérault, Pays d'accueil touristique du Haut Languedoc
Bénéficiaires cibles	Public en difficulté, femmes, jeunes, RMI, artisans, jeunes agriculteurs, porteurs de projets
Produits attendus	Site portail -base de données des ressources nécessaires à la création d'activités dans les secteurs de l'agriculture, du tourisme, de l'environnement et du patrimoine Orientation des bénéficiaires vers la pluri-activité Observatoire de la pluri-activité
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Aire urbaine montpelliéraine, Cité maritime, Cœur d'Hérault, Vène et Mosson
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Accueil tout public avec mise en place de la gratuité pour les publics visés par le dispositif. Discrimination positive en faveur des femmes dans le ciblage du public
Transferts à envisager	Structure et caractéristiques du site portail-base de données Transfert de la méthodologie du dispositif
Démarrage du projet	Septembre 2002
Etat d'avancement du projet	<ul style="list-style-type: none"> • Travail sur le 1er projet DAATEP et identification des améliorations à y apporter • Mobilisation et rencontre des acteurs: Service Pacte territorial pour l'emploi, PLIE de la Haute Vallée de l'Orb, Charte Intercommunale du Saint-Ponais, Charte Thongue-Libron-Peyne, Charte de Bédarieux, Charte Intercommunale des Coteaux de l'Orb et du Vernazobres, Charte Intercommunale du Minervois, Centre Cebenna, PAIO de Bédarieux, ANPE de Bédarieux, ANPE de Saint-Pons Parc Naturel Régional du Haut Languedoc, Fédération Départementale CIVAM Hérault, Pays d'accueil touristique du Haut Languedoc • Structuration du comité de pilotage • Recrutement d'une chargée de mission • Mise en place d'une cellule permanente du DAATEP • Définition des axes d'action • Réunion du premier comité de pilotage et validation par le comité des premiers travaux • Repérage des plates-formes ressources

IFAD DE GANGES

Membre PDD structure juridique	Information Formation Animation Développement - Peuple et Culture – IFAD de Ganges Association
PROJET - intitulé	Nota bene
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique ou Problématique jeunesse
Territoire d'intervention	Haute vallée de l'hérault, pic saint loup, lodève
Descriptif du projet	Concevoir une webzine dans le cadre d'une action collective d'insertion à partir d'éléments d'informations locales recueillis par les personnes. Etablir un lien Ville / Campagne afin de procéder à divers échanges, culturels, pratiques.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Permettre à des personnes une offre différenciée d'insertion par le biais d'internet et un échange ville/campagne. A partir des ressources locales comment peut-on valoriser ses acquis et construire son parcours d'insertion
Définition nvx contenus, nvx usages	Créat° via chantier école: site internet relatif à la gestion de la vie quotidienne (santé, loisirs, emploi, éducation...)
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	réunions et regroupement sur site avec échanges entre organismes (APP, LAM, Centre de formation)
Professionalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Formations des acteurs sociaux aux usages de la micro informatique de base et à l'Internet. Apprentissage des éléments nécessaires à la communication écrite et orale.
Valorisation compétences, professionnalisation publics	RMI, Jeunes. A partir de la création d'une webzine qui nécessite des démarches auprès de différents acteurs (économiques, politiques, sociaux) nous souhaitons redynamiser ces personnes pour enclencher un parcours d'insertion.
nouvelles approches pédagogiques	Les TIC peuvent être un support pédagogique adapté aux personnes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle
amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	Possibilité de développer ce type d'expérimentation et de mailler les territoires (villes/campagnes) et faire en sorte que les échanges se fassent au delà de la toile.
Partenariat d'action	PAIO, CG (agence DSD: st mathieu et ganges), Centres de Ressources, LAM, pays, observatoire des usagés d'internet
Bénéficiaires cibles	12 jeunes femmes demandeurs d'emploi (de LD ou public jeune) non qualifiés du bassin d'emploi
Produits attendus	-dév° site INTERNET (portail de services au public) '-création réseau d'échange et de savoirs entre acteurs de l'insertion par une webzine
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Montpellier / Centre la paillade (articles réalisés par les différents publics pour alimenter la webzine)
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des	Pas pris en compte à ce jour

chances	
Transferts à envisager	Auprès d'autres organismes gérant des dispositifs d'insertion
Démarrage du projet	déc-02
Etat d'avancement du projet	Nous avons à ce jour recruté 6 personnes allocataires du RMI, qui ont intégré la première phase du projet à savoir : <ul style="list-style-type: none">• initiation aux usages d'Internet• formation de base d'éléments de bureautique (Word / Publisher)• Collecte d'informations locales par le biais d'entretiens afin de réaliser les premiers articles.

Conseil Général de l'Hérault

Membre PDD - structure juridique	Département de l'Hérault Collectivité territoriale
PROJET - intitulé	Les usages » insertion-emploi » des nouvelles technologies de l'information et de la communication
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Diversité dans le monde du travail ou Problématique jeunesse ou Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Globalement le Département de l'Hérault mais quelques actions sur Montpellier
Descriptif du projet	Projet global d'analyse des usages des TIC et de capitalisation d'outils et de méthodes Mise en place d'actions ciblées et territorialisées pour faciliter l'accès aux TIC, développer des contenus et mettre en réseau des acteurs.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Actions autour des LAM de Montpellier, notamment en terme d'accès du public femmes et jeunes
Définition nouveaux contenus, nouveaux usages	Actions autour des contenus, tant dans la recherche/sélection de contenus pertinents que dans la mise en ligne de bases de données juridiques autour du lien vie familiale vie professionnelle et de la discrimination dans le monde du travail.
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Travail de mise en réseau des acteurs et d'échanges entre territoires, notamment autour du Réseau Associatif Pailladin sur l'usage des T.I.C dans le domaine du parcours vers l'emploi et de la lutte contre les inégalités dans le marché du travail.
Partenariat d'action	Associations Centre pour l'Initiative Citoyenne et l'Accès aux Droits des Exclus (CICADE), E3JD, Cassiopée, Lieu Ressources Montpellier Centre
Bénéficiaires cibles	Sur le projet global : Les membres du PDD et leurs partenaires Sur les actions ciblées : les femmes, les travailleurs sociaux, les jeunes diplômés
Produits attendus	
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Un travail de capitalisation spécifique sera effectué et sera présenté dans le cadre du Comité Technique "Egalité des Chances"
Transferts à envisager	
Démarrage du projet	Juillet 2002
Etat d'avancement du projet	Juillet 2002 : lancement d'une procédure d'appel d'offres pour l'analyse des usages des TIC et capitalisation d'outils et de méthodes. 4 types de mission sont attendues : -Observer et analyser les usages des TIC tout au long de la mise en œuvre des actions retenues dans le projet « E-dentités solid@ires » sur la thématique TIC. -Elaborer des outils d'analyse et d'observation des usages en

	<p>vue de permettre en continu un réajustement des actions et une réelle appropriation d'une démarche d'observation et d'analyse par les porteurs de projets intégrant la thématique TIC.</p> <p>- Constituer et animer le comité thématique transversal « TIC » qui se réunira au moins 3 fois par an.</p> <p>- Repérer des outils innovants de sensibilisation, formation, insertion, accompagnement à l'emploi par les TIC.</p> <p>Réception des candidatures le 10 octobre 2002 : 10 dossiers Analyse des candidatures et choix des candidats : 7 retenus Réception des offres : 28 novembre 2002 : 4 offres en cours d'analyse.</p> <p>Novembre 2002 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Opérateur CICADE</i> Mise en place d'un centre de ressource pour mettre à la disposition des femmes étrangères et des travailleurs sociaux des outils permettant de mieux résoudre les problèmes familiaux Animation spécifique afin de permettre l'accès à la base juridique « De quels droits » aux travailleurs sociaux et aux organismes relais d'actions d'insertion socio-professionnelle • <i>Opérateur Lieu Ressources Montpellier Centre</i> Faciliter le passage de l'insertion sociale à l'insertion professionnelle pour 10 femmes via une approche individuelle au Lieu ressource et un accompagnement collectif en ateliers • <i>Opérateur E3JD</i> Développer des ateliers de formation à la recherche d'emploi sur Internet accompagnés par des prestations de suivi personnalisé en faveur de jeunes mères de famille n'ayant pas ou peu d'expérience professionnelle et de jeunes diplômés. • <i>Opérateur Cassiopée</i> - Mieux ancrer l'usage des Lieux d'accès multimédia dans les parcours d'insertion sociale et professionnelle et repérer les ressources TIC utiles notamment en terme de santé
--	---

IRFA SUD

Membre PDD Structure juridique	IRFA SUD Association
PROJET - intitulé	Pôle de lutte contre l'illettrisme
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Cœur d'Hérault, Coeur d'hérault-Clermont l'Hérault
Descriptif du projet	Le projet s'inscrit dans la lutte contre l'illettrisme et la fracture numérique des publics en situation d'exclusion sur le bassin de Clermont l'Hérault . Notre objectif est de mettre en place un dispositif de formation modulaire et modulable sous forme d'ateliers thématiques incluant les TIC Notre volonté est de proposer une offre de formation personnalisée flexible et accessible incluant l'acquisition et le développement des compétences clés pour l'emploi.
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	faciliter l'accès à un lieu ressources pour un public cible en situation d'exclusion rencontrant des problèmes de disponibilité, d'éloignement géographique
Définition nouveaux contenus, nouveaux usages	Conception d'un dispositif de formation modulaire et individualisé pour des publics illettrés favorisant le mixage des situations d'apprentissage. Banque de données. Création de scénarios pédagogiques adaptés au public intégrant les TIC
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	organisation de rencontres et d'échanges d'information entre IRFA sud et les différentes structures
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	formation des acteurs de la formation (multimédia, alphabétisation, illettrisme) et formation des acteurs de l'insertion (possibilité de formation)
Valorisation compétences, professionnalisation publics	conception de situations d'évaluation permettant la valorisation des compétences acquises en situation formelle ou non formelle (selon les cas voir possibilité de se positionner en VAE).
nouvelles approches pédagogiques	Dispositif de format° modulaire pour l'acquisit° savoirs de base avec une démarche pédagogique individualisée (avec alternance de situations d'apprentissage)
amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	travail en partenariat pour étudier et définir les possibilités et les modes de diffusion de l'information
Partenariat d'action	ANPE, espace formation, PLI cœur d'hérault, lieux ressources
Bénéficiaires cibles	Jeunes et chômeurs longue durée
Produits attendus	Scénarios pédagogiques, logiciels pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture et écriture, savoirs de base en math
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Actuellement des échanges sont en cours avec le territoire Haut Languedoc et Vignobles et plus particulièrement la Charte Thongue –Libron- Peyne . Les modalités de collaboration sont en construction.
Modalités de prise en compte	accès à la formation de tous les publics sans discrimination

de la démarche de l'égalité des chances	
Transferts à envisager	Modélisation du dispositif et transfert sur d'autres territoires
Démarrage du projet	déc-02
Etat d'avancement du projet	<p>Travaux en cours de réalisation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Repérage des ressources pédagogiques: supports traditionnels et multimédia 2. Montage du dispositif pédagogique : <ol style="list-style-type: none"> a. Travail de recherche sur les expérimentations au niveau national et constitution d'une banque de données b. Observation des modes de fonctionnement d'une plate forme et d'ateliers ; échanges avec l'équipe pédagogique sur le territoire de Cahors c. Participation à une formation sur la construction de scénarios pédagogiques 3. Constitution du réseau de partenaires locaux et mise en place d'un groupe de pilotage local : Sensibilisation et accord de collaboration (à ce jour deux partenaires nous ont assurés de leur collaboration, il s'agit de l'ANPE et du PLIE Cœur d'Hérault, les autres contacts sont pris) 4. Création d'outils de communication : Un premier outil d'information des acteurs de terrain est en cours de réalisation, en collaboration avec nos partenaires locaux et avec le soutien technique de l'IRIL

SIVOM VENE ET MOSSON

Membre PDD structure juridique	SIVOM Groupement de communes
PROJET - intitulé	Etude pour la création d'un espace public numérique intercommunal multi-labels
Thématique Nationale	Techniques de l'information et de la Communication
Thématique Transnationale	Alphabétisation numérique
Territoire d'intervention	Vene & Mosson, Ouest de Montpellier
Descriptif du projet	L'étude vise l'élaboration de préconisations concrètes pour la création d'un Espace Public Numérique Intercommunal Multilabel : Insertion, Jeunes, Culture : <ul style="list-style-type: none"> - Portrait-robot de cet espace - étude des moyens à mettre en œuvre - étude des conditions de labelisation ECM, LAM de cet espace - étude des condition de création d'un réseau intercommunal pour l'emploi - budgétisation et recherche de financements - élaboration d'une stratégie de mise en œuvre - expérience, à titre d'exemple, de réalisation Culture TIC et insertion jeunes autour de la fête du tambourin à Cournonsec
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Création espace public numérique intercommunal multilabel
Travail coopératif en réseau (mutualisation infos, outils, compétences)	Etude action pour la création réseau intercommunal pour l'insertion et l'emploi, les Actions culturelles
Professionnalisation des acteurs (partenaires, opérateurs)	Constitution du réseau intercommunal pour l'emploi
amélioration dispositifs infos, communication, orientation...	Mailler sur le territoire les lieux d'accès de proximité aux TIC(point CYB, LAM, ECM...), créer un pôle de ressources et organiser réseau acteurs de l'accueil, orientation et insertion
Partenariat d'action	Les acteurs institutionnels et locaux de l'insertion, de la culture et de la jeunesse Les communes
Bénéficiaires cibles	Jeunes Acteurs de l'insertion et de la culture
Produits attendus	
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Par une approche du genre, avec une sensibilisation particulière du public féminin
Transferts à envisager	
Démarrage du projet	Juillet 2002
Etat d'avancement du projet	Le Comité de territoire s'est réuni le 3 septembre 2002 à Murviel

	<p>les Montpellier en présence des présidents de Commission concernés par le projet. L'ordre du jour concernait la présentation globale des projets : Accueil favorable et proposition de pistes d'actions.</p> <p>Etude pré-opérationnelle en cours.</p> <p>Cette étude, qui fait suite à une première étude, cible plus précisément la jeunesse et la mise en place d'un réseau des acteurs dans ce domaine. Elle vise ainsi la mise en place :</p> <ul style="list-style-type: none">- d'un réseau des acteurs concernés- d'un réseau multimédia intercommunal. <p>A ce double titre, ont eu lieu deux rencontres avec les acteurs du territoire concernés le 1^{er} octobre 2002 et le 8 novembre 2002. Ces rencontres ont pour objectif de faire part aux acteurs locaux des projets en matière de TIC, mais aussi, et surtout, de partir de leurs projets, de leurs souhaits et de leurs objections, pour construire un réseau désiré par tous et où chacun se positionne en tant qu'acteur. A ce jour, ces réunions ont permis de vérifier la motivation des acteurs pour les projets TIC, de positionner le rôle éventuel de chacun et de mieux voir dans quelle mesure le maillage du territoire peut être réalisé.</p>
--	---

Association pour le Développement et l'Aménagement de Thongue-Libron-Peyne

Membre PDD structure juridique	Association pour le Développement et l'Aménagement de Thongue-Libron-Peyne Association
PROJET - intitulé	Groupe Insertion Femmes (GIF)/ TIC
Thématique Nationale	Techniques de l'Information et de la Communication
Thématique Transnationale	Conciliation vie professionnelle / vie familiale
Territoire d'intervention	, Les 20 communes de la Charte Thongue Libron Peyne
Descriptif du projet	Création d'un site portail permettant aux femmes accueillies dans le cadre du GIF d'être en contact avec des sites qui les intéressent dans leur vie de tous les jours et en lien avec leurs activités. Travail sur le thème de l'identité dans le cadre des ateliers du GIF afin de mettre en ligne sur le site cette réalisation
Qualification des actions retenues	
Développement de l'accès et désenclavement territoires	Faciliter l'accès des femmes à l'Internet par l'animation d'atelier Internet, l'auto-formation.
Partenariat d'action	LAM, Relais local pôle E/S, MLI, GIF, GIF Emmaüs, PLIE, Espace Emploi, FAS, DRDF, IRILL, DSD
Bénéficiaires cibles	Femmes
Produits attendus	Développement d'un portail Internet dédié aux femmes.
Autres territoires concernés pour des échanges (infos, compétences, outils), modalités (outils internet, séminaires, stages, supports pédagogiques..)	Haut Languedoc et Vignobles
Modalités de prise en compte de la démarche de l'égalité des chances	Activités spécifiques "femmes"
Transferts à envisager	
Démarrage du projet	juil-02
3 Etat d'avancement du projet	Réalisation : <ul style="list-style-type: none"> - Travail sur l'identité en atelier GIF et élaboration du contenu du site portail - Réalisation d'un livre ou d'un journal. - Echange de savoir-faire (fiches techniques, activités manuelles, cuisine, couture...) - Réalisation d'un outil d'apprentissage d'Alpha (CD-Rom) - Lister les liens utiles à la gestion de leur vie quotidienne - Mise en œuvre du portail : <ul style="list-style-type: none"> - Cahier des charges du site portail - Maquette du site portail - Recherche du contenu du site - Demande d'autorisation de liens Internet - Demande de devis pour la conception du site - Commande du site Internet

4. A BIBLIOGRAPHIE

- RDOINO, J. BERGER, G.** (1989) Une évaluation en actes. Paris: ANDSHA
- AUMONT, J.** (1990). L'image. Paris : Nathan.
- AUZIOL, E.** (1995). Formateurs et outils dans les situations d'individualisation des apprentissages, Migrants-Formation, 100, 148-165.
- AUZIOL, E.** (1996). L'évaluateur et l'outil, analyse de conflits d'intention, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, (dir. D. BAIN).
- BALLE, F.** (1990). Médias et sociétés. Paris : Montchrestien.
- BARBIER, J. M.** (1985). L'évaluation en formation, Paris: PUF
- BARBIER, F. BERTHO LAVENIR, C.** (1996) Histoire des médias de Diderot à Internet, Paris : Armand Colin
- BARCHECHATH, E. POUTS-LAJUS, S.** (1990) Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs. ACLE-Editions, Paris.
- BESNAINOU, R. MULLER, C. THOUIN, C.** (1987) Concevoir et utiliser un didacticiel. Editions d'Organisation, Paris.
- BLANDIN, B.** (1990). Formateurs et formation multimédia. Paris : Editions d'Organisation.
- BOURDON, J.** (1997) Introduction aux médias, Paris : Editions Montchrestien.
- BOURRISSOUX, J.-L. PELPEL, P.**(1992) Enseigner avec l'audiovisuel. Les Editions d'Organisation.
- CABANAT, J.** (1991). Les produits de formation multimédia. Actualité de la formation permanente, 108, 41-52.
- CARTIER M.** (1982) La médiatique : le métier. Presses de la Télé-Université du Québec.
- CASPAR, P.** (1992). Formations ouvertes : rêves et réalités. Etudes et expérimentations en formation continue, 16, 28-37.
- CHAPPAZ, G.** (1986). Outils de formation : Quelles pratiques pour quels enjeux ?. Paris : Cahiers Pédagogiques, 247, 86-90.
- DELAMOTTE E** (1993) La formation comme lieu d'une industrialisation. Bulletin du CERTEIC n° 14, Université LILLE III.
- DUDEZERT J.P.** (1987) Formations multi-medias : L'enseignement à distance en biotechnologies. L'année de la formation.
- DUPUY R. GAFFIE B. MAROT J.C.** (1987) Interactions socio-techniques au sein de groupes de formation médiatisés, Bulletin de psychologie, tome XL, n° 379.
- FIGARI, G.** (1994) Evaluer: Quel référentiel? Bruxelles: De Boeck.
- GERVEREAU, L.** (1997) Voir, comprendre les images. Paris : Editions La Découverte.
- HADJI, C.** (1992) L'évaluation des actions éducatives. Paris: PUF.
- HATON, J.P. et M.C.**(1989). L'intelligence artificielle. Paris : P. U. F.
- HENRI F. KAYE A.** (1985) Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance. Presses de la Télé-Université du Québec.
- JACQUINOT G.** (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. Revue française de pédagogie, n° 102
- LAURENCEAU, T.** (1991). Multimédias : les attentes des adultes à l'égard des nouveaux moyens de formation. Paris : CNAM.
- LECOINTE, M. REBINGUET, M.** (1994) Ethique et pratique de l'audit. Lyon: Chronique Sociale
- LINARD, M.** (1990). Des machines et des hommes. Paris : Editions Universitaires.
- MEDA, J.** (1990) Evaluer les logiciels de formation. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MOEGLIN P.** (1993) Le paradigme de la machine à enseigner. Bulletin du CERTEIC n° 14, Université LILLE III.
- MUCCHIELLI, A.** (1995). Les sciences de l'information et de la communication. Paris: Hachette.
- MULTIMEDIA ET FORMATION** (1990). Des mots et des concepts. Paris : Centre INFFO, ORAVEP, CNAM/C2F.
- NADEAU, M.A.** (1988). L'évaluation de programme . Québec: Presses de l'Université Laval.
- PICARD, M. et BRAUN, G.**(1987). Les logiciels éducatifs. Paris : Presses Universitaires de France.
- SAILLANT, J.M.** (1996) . Comment analyser les médias? Paris : Ellipses.
- SCIENCES HUMAINES** Hors Série (Avril 1997) La communication, état des savoirs.
- SERRE-FLOERSHEIM D.** (1993) Quand les images vous prennent au mot ou comment décrire les images. Les Editions d'Organisation.

