
Effets du couplage entre un dispositif de formation professionnalisé et un environnement numérique sur l'amorçage d'un écrit professionnalisé long

Leclercq Gilles*, Verspieren Marie**

* Trigone — EA 1038
Université de Lille 1
Institut Cueep
9 Rue A.Angellier 59046 Lille
gilles.leclercq@univ-lille1.fr

**Trigone — EA 1038
Université de Lille
Institut Cueep
9 rue A.Angellier 59046 Lille
marie.verspieren@univ-lille1.fr

RÉSUMÉ. Dans cette contribution, les auteurs souhaitent répondre à la question suivante : *quel est l'effet du couplage entre un dispositif de formation professionnalisé et un environnement numérique sur l'amorçage d'un écrit professionnalisé long ?* A cette question générale ils apportent une réponse partielle, circonscrite à un terrain singulier. Ils expliquent tout d'abord le sens et la portée de leurs investigations. Dans un second temps, ils analysent un corpus composé des traces laissées par les usagers dans un environnement numérique à un moment critique du processus de formation, celui où s'amorce l'activité d'écriture. Ils concluent à l'existence d'effets « environnement numérique ».

MOTS-CLÉS : dispositif de formation professionnalisé, Environnement numérique, Écrit professionnalisé long, amorçage de l'activité d'écriture, pratique langagière

1. La question et le dispositif de formation

Dans cette contribution, nous nous sommes posés la question suivante : *quel est l'effet du couplage entre un dispositif de formation professionnalisé et un environnement numérique sur l'amorçage d'un écrit professionnalisé long ?*. Pour y répondre, nous avons mener une enquête dans un dispositif de formation professionnalisé (DFP) singulier. Notre réponse est donc partielle, relative à un environnement qu'il convient de décrire sommairement.

Comme tous les dispositifs appartenant à la famille des DFP, celui-ci se caractérise par une propriété constitutive : l'alternance. Celle-ci peut être décrite comme un système de « va et vient », doté d'un rythme et d'une durée. Cette propriété élémentaire est associée à d'autres, qui se concrétisent dans des micro-dispositifs ayant chacun leur identité et leur autonomie relative : un dispositif d'amorçage du parcours qui prend appui sur une mission ; un dispositif d'enseignement qui alimentent les usagers en savoirs et en connaissances ; un dispositif d'accompagnement du parcours distribué entre le tutorat professionnel, le tutorat académique, l'accompagnement par les pairs, par les proches et par soi-même ; un dispositif d'écriture ; un dispositif de soutenance... etc

La formation que nous avons étudiée conduit à l'obtention d'une licence professionnelle spécialisée dans les métiers de l'accompagnement et de la formation. Elle se déroule sur dix huit mois et donne lieu à des regroupements toutes les six semaines environ. Entre ces périodes, un Environnement Numérique (EN) a pour fonction d'assurer la continuité de la formation. Chaque groupe est composé de 25 personnes, pour la plupart des apprentis formateurs titulaires d'un contrat de professionnalisation et exerçant en maison familiale rurale. Les usagers de ce dispositif n'ont pas, en règle générale, de compétences particulières pour utiliser les technologies de l'information et de la communication. Dans chaque groupes, une équipe de quatre personnes (deux universitaires et deux membres du Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales) pilote le processus de formation et accompagne les étudiants.

2. Méthodologie

Nous nous sommes exclusivement intéressés à un moment critique du processus de formation, celui où l'action professionnelle et l'activité d'écriture s'engagent. Le corpus sur lequel nous avons travaillé est constitué par le matériau déposé dans l'environnement numérique pendant la phase de démarrage de l'action professionnelle, en tout début de formation. L'équipe de formateur a créé pour cela un atelier « accompagnement collectif » qui est aussi un espace potentiel d'action. Dans cet atelier, l'endroit réservé à la première session est l'occasion « d'initialiser » le parcours. Les textes qu'y déposent les étudiants répondent à la question suivante : *qu'est-ce qui vous amène dans cette formation, comment y avez-vous pris place, qu'elle est votre mission, comment l'avez-vous négociée, comment construisez-vous votre tutorat ?*

Toutefois, ce n'est pas le contenu de ces textes que nous avons analysé mais l'ensemble des écrits qu'ils suscitent : d'une part ceux qui sont associés à l'activité de dépôt proposée par l'EN et d'autre part ceux qui sont associés au dispositif de commentaire (suite aux lectures des accompagnants et des pairs).

En dépouillant le corpus, nous nous sommes efforcés de répondre à la question suivante : *que font les acteurs et que disent-ils qu'ils font quand ils fréquentent et utilisent les dispositifs de dépôt et de commentaire*. Nous avons pris appui sur cette discipline qu'on appelle la pragmatique : « *dire c'est faire* » ou, si l'on s'en tient au

titre original du livre d'Austin, *comment fait-on des choses avec les mots ?* Deux catégories nous ont été utiles : celle d'*actes de langage* (Searle, Austin) et celle de *tours de parole* (que mobilisent les ethnométhodologues). Nous conviendrons que les usagers sont auteurs d'*actes locutoires*, c'est-à-dire d'énoncés produits selon un certain nombre de règles linguistiques. Ceux-ci ont une *force illocutoire*, autrement dit, ils renvoient à une intention de l'énonciateur (déclarer, promettre, conseiller...) et ils produisent des *effets perlocutoires* sur l'énonciateur et sur le ou les destinataires.

Pour approfondir l'étude des commentaires, nous nous sommes aussi référés à l'analyse pragmatique du discours et à la pragmatique conversationnelle. Nous avons estimé qu'« à partir de la description des particularités d'un système de prise de parole, on peut tirer des conclusions sur les buts mêmes de l'interaction en question. » (Bange, 1992). Nous faisons l'hypothèse que les commentaires nous donnent des clés pour répondre aux questions suivantes :

- que font les enseignants lorsqu'ils commentent les textes des étudiants et qu'ils dialoguent à distance avec eux ? ;
- que font les étudiants quand ils entrent, eux aussi, dans le jeu des commentaires et de la conversation ? ;
- l'usage d'un EN produit-il un effet spécifique sur ces activités langagières ?

3. Analyse du dispositif de dépôts de documents

3.0. Les étudiants nomment et commentent ce qu'ils déposent :

Le dispositif de dépôt propose à l'utilisateur de nommer le fichier qu'il dépose. Si beaucoup nomment de façon redondante leurs textes (« *mémoireLaurette.doc* »), d'autres vont un peu plus loin : « *Voici les pages d'écriture, désolée de ne pas avoir donné des nouvelles plus tôt* ». « *je n'ai pas trop eu le temps.* ».

3.1. Ils émettent des souhaits.

« *Je suis preneuse de conseils et de commentaires* » ; « *j'attends vos opinions* », « *Qu'en pensez-vous ?* Ces phrases visent un effet performatif et perlocutoire. Elles incitent les enseignants à agir, c'est-à-dire à lire, à corriger, à annoter, à commenter. En procédant ainsi, les étudiants, via le dispositif de dépôt de document, actionnent des mécanismes de coopération, voire de co-construction, qu'ils attendent de leurs pairs et de leurs enseignants. Cette interpellation est d'ailleurs efficace, les réponses sont rapides et effectives.

3.2. Ils occupent un espace public, et en ont conscience.

Les « marqueurs » utilisés par les étudiants montrent qu'ils ont intégré le fait que le groupe entier a accès à leurs écrits. Des expressions telles que « *salut tout*

le monde » signalent qu'ils ont conscience d'appartenir à une promotion, d'être « vu » et lu (potentiellement, tout au moins) par l'ensemble de ses membres.

3.3. Conclusion partielle

A l'issue de cette première phase de dépouillement, il n'est guère possible de distinguer ce qui relève spécifiquement de l'EN et ce qui serait identique si cet environnement n'existait pas. Cependant, nous constatons un effet d'entraînement indéniable : sur un total de 50 étudiants, 40 environ ont utilisé le dispositif de dépôt. Il y a eu émulation, concurrence peut-être ? Pour l'instant, nous nous en tiendrons prudemment à la conclusion suivante : il y a développement et renforcement de l'activité lorsque les écrits sont déposés dans un EN opérationnalisant les potentialités d'un DFP.

Nous allons maintenant nous intéresser au dispositif de commentaire et plus précisément, à l'effet perlocutoire qu'anticipent les propos des étudiants : répond-on ? Qui répond ? Comment ? A qui ? Avec quelles conséquences ?

4. Analyse du dispositif de commentaires

Dans la partie précédente, nous avons constaté que le dispositif de dépôt met en mouvement une « machine » à produire de l'écrit. Face à cela, les formateurs ont été un peu dépassés par la masse des textes à lire et par les attentes des étudiants. Très rapidement, l'EN a joué un rôle de régulation. Les enseignants se sont rapidement partagés l'activité de lecture : si un ou deux répondaient à un étudiant, le troisième répondait à un autre sans concertation préalable. Par ailleurs, il n'y pas de traces de concurrence entre les accompagnateurs durant cette phase d'écriture : chacun a veillé à ce que les étudiants aient au moins une réponse à leur dépôt de fichier, ce qui peut être interprété comme la manifestation d'une visée commune ayant pour objectif la production d'écrits et l'invitation à s'engager dans l'action.

4.0. Les commentaires des enseignants :

En réponse aux actes illocutoires des étudiants (nommer, déposer, émettre des souhaits...), les enseignants agissent à leur tour (réceptionner, complimenter, questionner, juger...). A l'instar des étudiants, leurs propos ont une force illocutoire et produisent des effets perlocutoires : sur les étudiants naturellement, mais aussi sur eux-mêmes et sur leur propre collectif. Il semble que nous soyons en présence d'une communauté d'expérience qui devient, au fil des tours de parole, une communauté d'apprentissage et de pratique.

- Les enseignants accusent réception et se positionnent comme lecteurs : « *Bonjour, j'imprime vos documents et reviens vers vous demain ou après-demain* », « *tu amènes le lecteur à réfléchir* », « *l'articulation des différents paragraphes entraîne très bien le lecteur* ».

- Ils montrent qu'ils ont lu, ils questionnent, reformulent, donnent leur point de vue : « *je voudrais en savoir plus* », « *il me semble que, pour toi...* », « *en ce moment tu cherches tout particulièrement à...* ».

- Ils accrochent l'attention du scripteur en personnalisant l'échange, en renvoyant la balle dans le camp de l'étudiant : « *Bonjour Lucette (...) bon week-end et à lundi* », « *vous voyez un peu ?* ».

- Ils complimentent, valorisent, rassurent, dédramatisent : « *ton 1^{er} écrit est riche* », « *tu as déjà bien réfléchi* », « *le point fort de votre 1^{er} écrit, c'est...* » vos idées sont clairement exposées ».

- Ils questionnent beaucoup, demandent des précisions, des illustrations, des exemples : « *Peu de participants... pourquoi ?* », « *Comment envisagent-ils leur avenir ?* », « *vous pouvez essayer de creuser cet aspect* ».

- Ils mettent les étudiants en situation de prendre place dans leurs écrits, de conscientiser leurs propos : « *on voit que tu as déjà un projet en tête et de bonnes perspectives...* ».

- Ils invitent les étudiants à devenir auteur d'un écrit professionnel long et à respecter les normes d'écriture : « *tu pourrais commencer à faire une partie « bibliographie », « Quelles sont tes sources* »

D'une manière générale, les accompagnants forment le scripteur à anticiper l'écrit terminal. Se faisant, ils occupent la place que le genre commentaire leur attribue : accompagner, diriger, orienter, conseiller, juger, encourager, critiquer ; ils se comportent en « agents » du genre. Mais l'usage de l'EN n'est pas sans incidence sur les manières de faire. Le fait que les échanges soient publics induit une situation particulière. Chaque usager est en effet potentiellement lecteur de l'ensemble des relations qui s'établissent à propos d'un texte. Chacun peut s'y intéresser, s'y projeter, intervenir, s'en mêler ou se taire.

Nous allons maintenant étudier ce que devient le dispositif de commentaires quand les étudiants s'en mêlent.

4.1. Les commentaires des étudiants

En réponse aux actes illocutoires de leur pairs, mais aussi des enseignants, les étudiants réagissent eux aussi. Le dispositif de commentaire leur permet de prendre position dans l'espace virtuel. Nous avons d'abord repéré deux situations où les remarques des apprentis moniteurs se différencient :

- l'une s'explique par la proximité des expériences vécues, l'identité commune, le sentiment d'appartenance à la population des pairs : « *comme toi, j'ai eu la même impression* ». L'autre situation renvoie à ce qui se fait ailleurs et qui pourrait servir d'exemple « *Comment faites-vous quand...?* », « *Disposez-vous d'un...* ». En l'occurrence, nous ne sommes plus du tout dans un dispositif de commentaires, mais bel et bien dans une conversation qui s'est instaurée en ligne et s'est vraisemblablement poursuivie lors des intersessions.

- La plupart du temps cependant, l'activité des étudiants est proche de celle des enseignants. Eux aussi signalent qu'ils ont lu et complimentent, donnent leur point de vue « *ton écrit est bien* ». Parfois, ils jugent (quelquefois plus durement que les enseignants). Enfin, certains d'entre eux ont saisi l'intérêt de ce type d'écrit pour leur professionnalisation et ils poussent les autres à trouver leur place. Pour ce faire, ils incitent leurs pairs à se positionner : « *je pense qu'il faut maintenant que tu parles de toi* », « *Que ressens-tu quand tu es dans un cours ?* ». Les ressemblances avec les commentaires des enseignants sont manifestes. Dans ces échanges, l'enseignante et l'étudiante semblent partager un même but : amener le scripteur à élucider ses propos.

5. L'effet environnement numérique ?

Dans le DFP enquêté, l'association avec un EN appartient désormais aux conditions normales de fonctionnement. Nous avons souhaité apprécier ce qui se joue dans ce couplage, si possible pour en déduire quelques enseignements d'ordre didactique et pédagogique.

Premier constat : l'EN concrétise le dispositif de formation en proposant aux usagers des espaces potentiels d'action qui leur servent d'habitat pendant toute la durée de la formation. Les dispositifs de dépôt et de commentaire canalisent et régulent l'activité au sein d'un atelier virtuel. Ils inscrivent les actions de chaque étudiant et du groupe dans le temps du calendrier et du processus de formation.

Deuxième constat : l'activité individuelle des étudiants s'exerce dans un espace déclaré, public, organisé chronologiquement, qui bouscule les relations habituelles entre sphère privée et publique. Les échanges ne relèvent pas seulement du statut institutionnel des acteurs et des règles académiques. Ils dépendent des opportunités, des occasions, des possibilités d'accès au réseau, d'un intérêt porté à l'autre qu'on ne connaît pas encore, à son écrit ou au commentaire qui l'accompagne. Tout cela, finalement, instaure un sentiment d'appartenance et de présence. Dans les faits, chaque relation à l'EN endosse deux fonctions : elle répond à la séquence précédente et participe à l'organisation coordonnée d'une action commune : « *chacun se lie et lie l'autre à des fonctions interactives d'initiative et de réaction qui font d'eux l'acteur et le co-acteur de l'événement de communication* » (Bange, 1992). La mise en scène que permet l'EN y contribue activement et il s'en suit un résultat indéniable : la production significative de textes. Dans le dispositif enquêté, très peu d'étudiants résistent à la pression collective. Lorsqu'ils savent que 80% de la promotion est « à l'heure », la plupart s'arrangent vraisemblablement pour l'être également.

Voilà qui invite à élucider les logiques à l'œuvre et les raisons de ce résultat :

- Dans l'espace public enquêté, la retenue et la politesse s'exercent manifestement. Nous ne relevons pas, dans les traces laissées par les usagers, de

débordements et de jugements intempestifs. Les propos sont canalisés et réglementés sans être pour autant convenus. Les attitudes favorisant l'empathie et la congruence sont nettement affichée et mobilisée, encourageant à la fois une activité stratégique (engager les étudiants dans l'action et dans l'écriture) et communicationnelle (intercompréhension, communication, échange, réflexivité). L'EN s'affirme donc comme un outil de « gestion » de la retenue.

- Par ailleurs, il semble qu'il y ait mélange, complémentarité et surtout perméabilité et plasticité des rôles. Les écrivains-débutants n'hésitent pas à confirmer les commentaires d'un tuteur universitaire pour améliorer le texte d'un autre. Plus fréquemment on constate des entrelacs entre accompagnants : « *je rejoins les propos tenus par...* » ; « *j'ajoute juste une question à celles de ...* » ; « *je m'associe à la question de ...* ». Les enseignants n'hésitent d'ailleurs pas à tirer partie des remarques que les étudiants se font entre eux et auxquelles l'EN permet d'accéder. Il semble que, dans ce moment particulier où la formation s'engage, une complétude conversationnelle s'est instaurée momentanément entre les enseignants et des étudiants. Certes, nous avons affaire à des échanges entre usagers de statuts différents, mais ils acceptent une certaine parité. L'EN s'affirme comme un outil de gestion des rôles.

- Dans le DFP enquêté, le genre EPL prend un nom (mémoire professionnel) et une coloration particulière. Autrement dit, les usagers, enseignants et étudiants, participent à son expression telle qu'elle est mise en scène dans le dispositif de formation. Ils s'en emparent et s'en saisissent collectivement. En ce sens, ils sont les agents d'un genre qui, pour exister, doit être redéfini, reconstruit, reconfiguré. Dans la phase de fonctionnement du dispositif de formation que nous avons étudié, nous assistons à la co-construction progressive d'un positionnement collectif dans le genre EPL.

Concrétisation du dispositif de formation, accentuation de la production écrite, gestion de la retenue, gestion des rôles, outil de co-construction et de positionnement dans le genre EPL... Ce sont des réponses à la question que nous posons plus haut : *quel est l'effet du couplage entre un dispositif de formation professionnalisé et un environnement numérique sur l'amorçage d'un écrit professionnalisé long ?*

6. Bibliographie

- Bange P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Didier/Hatier & Crédif.
- Barbier J-M., Galatanu (2000) : *Signification, sens, formation*, Paris : PUF.
- Bakhtine M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Clot Y. 1997. Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail Humain*. 60. p.113-129.

- CROS, F. (1994) : Le mémoire professionnel : un moyen de développement des capacités à acquérir des compétences professionnelles, *Recherche et formation* n°17, pp104-110.
- Cros F. (2006) : Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions (Dir. F.Cros), Paris: L'Harmattan
- Gibson J. J. 1977. The Theory of Affordances." In R. E. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing*. Lawrence Erlbaum Associates : Hillsdale
- GUIBERT, R. (2003) : *Former des écrivains*, Lille, Septentrion.
- GUIGUE, M. (1995) : Les mémoires en formation : Entre engagement professionnel et construction de savoirs, Coll. « Savoir et Formation », Paris: L'Harmattan.
- Goody J. 1979. *La raison graphique la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit
- Grevet, 2005, Régime professionnaliste, numérique, et financement... Communication au colloque du SIF « *les institutions éducatives face au numérique* », Paris, 12 et 13 décembre 2005.
- Leclercq G. 2005. Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail. *Les institutions éducatives face au numérique*. Actes du colloque du SIF. MSH Paris Nord.
<http://sif2005.mshparisnord.org/B5.htm>
- Leclercq G. 2006 1. Ecrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante, le cas d'un institut universitaire professionnalisé (p 29-40) in *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions* (Dir. F.Cros), Paris : l'Harmattan
- Leclercq G. 2006 2. Les écrits professionnalisés longs: un paysage contrasté in *Rapport de stage et mémoire professionnel, normes, usages et représentations* (Coord N.Blanc, R.Varga), Lidil N°34
- Leclercq G. 2006-3. Rencontres de temporalités dans les dispositifs de formation professionnalisés in *Colloque Compétences, Emploi et enseignement supérieur*, Université de Bretagne
- MAFFRE, A. (1998) : *Réussir son mémoire professionnel*, Lyon, Chroniques Sociales.
- Oudard A.C., Verspieren M., Leclercq G., 2002. D'une mémoire individuelle à une mémoire collective dans un dispositif de formation : une étude de cas. Colloque inter-universitaire. *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur*. Reims
- Rabardel P., Pastre P. 2006. *Modèles du sujet pour la conception, Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octares.
- Rabardel P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris : Arnaud Colin
- Rabardel P. 1999. Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. *Avec Vygotsky*. Clot Y (Dir). Paris : La dispute. p.265-289
- Simondon G. 1989 . *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier
- Varela F. 2004. *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La découverte
- Varela F., Thompson Evan., Rosch E. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil

Varga R. 2005 : *Dans quelles mesures l'utilisation d'un environnement numérique peut-elle contribuer à faire évoluer les modes d'accès aux savoirs ?*, Actes du colloque du SIF « Les institutions éducatives face au numérique », MSH Paris Nord,
<http://sif2005.mshparisnord.org/B5.htm>