



Methodologies and scenarios

Liens faibles, méfiance et apprentissage collectif

Eric Delamotte

Université Charles de Gaulle – Lille (FR)

eric.delamotte@univ-lille3.fr

Keywords: information culture, school culture, implicit rationality, trust, mistrust

Abstract

The paper focuses on the relevance of the social structures involved in the development of a collaborative learning process. It analyses the issue concerning the relationship between the necessary trust in the didactic contract, the devolution to collective rules, and the care of self. Three models will be considered in order to raise questions on face-to-face strategies: the network trust, the institution trust, and the calculation trust.

1 Introduction

Nous souhaiterions interroger les modèles qui articulent les logiques des espaces numériques et les logiques pédagogiques à travers une approche des normes implicites et une réflexion sur la confiance. Cette perspective repose sur deux convictions.

La première est que le problème du contrat devient un problème majeur de notre temps. D'abord, parce qu'il connaît une mutation profonde, dans le sens où il mobilise et requiert toujours plus d'engagements. Ensuite, et par voie de conséquence, parce qu'il permet une interrogation sur le degré d'engagement jusqu'ici admis en situation d'apprentissage. Beaucoup d'indices laissent à penser qu'on serait en train de basculer, en éducation, d'un système de confiance a priori à un système de défiance. Bien entendu, cette mutation se ferait par étapes: processus long et partiellement contradictoire, dont il s'agit de repérer les indicateurs. Un de ceux-ci est l'instrumentalisation de l'effort, un autre le choix de l'ombre par une partie importante et anonyme des apprenants.

La deuxième conviction est que si l'on veut comprendre ce changement en évitant les anathèmes, il faut faire une place centrale à l'adaptation de la pédagogie aux nouvelles conditions de la culture informationnelle.

2 L'émergence d'une culture informationnelle

Avec le déploiement massif et permanent des TIC, une culture informationnelle numérique s'est développée spontanément et en dehors de l'école, chez les enseignants et leurs élèves au gré de leurs pratiques privées quotidiennes.

En matière d'utilisation des technologies, l'écart générationnel entre les élèves et les enseignants (les adultes en général) est important: il porte autant sur les usages que sur les perceptions que s'en font les uns et les autres. Cette distance générationnelle se traduit de part et d'autre par des jugements, des divergences, des incompréhensions et parfois des conflits. Pour Pasquier (2006): «Une grande partie des problèmes qui se pose dans les milieux scolaires est liée au fait qu'il y a de plus en plus de distance entre une culture de masse dominée par des industries culturelles, dont les jeunes sont très friands, et une culture scolaire fondée sur une référence aux livres qui est une culture humaniste, et qui devient de plus en plus étrangère».

2.1 Un halo communicationnel suspect

Lardellier (2006) décrit la culture numérique des adolescents comme ludique, personnalisée, dynamique, fulgurante et réticulaire. Leur appropriation des technologies a recours à leur réseau relationnel qui sert à fournir une aide

technique, à imiter les autres, à comprendre les attentes de l'enseignant ou à définir collectivement des modalités de travail qui suivent plus ou moins les prescriptions. Ainsi s'instaure entre eux une collaboration pas toujours en cohérence avec les objectifs que leur ont fixés leurs professeurs.

Analysée sous l'angle de la construction identitaire de l'adolescent, l'utilisation de l'ordinateur donne matière, individuellement ou collectivement, à l'expression discrète d'une opposition envers l'enseignant et l'institution scolaire, et plus globalement, envers le monde des adultes (Dioni, 2005). Dès lors, le non-dit qui règne dans les classes à propos des usages d'Internet favorise un «jeu du chat et de la souris» entre professeur et élèves. Quelquefois, dans les classes, l'usage des TIC fournit à l'élève l'occasion d'un défi implicite lancé à l'enseignant, le moyen de se mesurer à lui sur un terrain favorable.

La relative «cécité» enseignante sur les modalités actuelles du métier d'élève, l'intégration limitée des TIC dans les pratiques enseignantes et la «guerre de tranchées» entre jeunes et adultes seraient des signes tangibles de la «fracture numérique scolaire».

2.2 L'apprentissage entre non-dit et instrumentalisme

S'agissant du métier d'élève, en France, les travaux de Barrère (2003) ont donné un éclairage sur l'instrumentalisme des pratiques lycéennes. Elles consistent à faire semblant de remplir ses obligations scolaires et si possible d'obtenir de bonnes notes sans y perdre trop de temps. L'ordinateur et Internet sont les supports techniques de ces stratégies qui peuvent à court terme se révéler payantes. Si ces comportements utilitaristes ont toujours existé à des degrés divers, aujourd'hui ils sont facilités par la technologie: le travail instrumentalisé s'est instrumenté.

L'attachement des adolescents aux technologies trouve aussi ses racines dans cette complicité efficace entre eux et l'ordinateur dans le cadre de leur métier d'élève. Cette «économie» du travail scolaire ne peut fonctionner que si elle se dissimule aux yeux des adultes, puisque que contraire à leurs attentes.

Il est difficile de mesurer aujourd'hui le changement de culture et de contre-culture que représentent les TIC comme modalités collectives du travail scolaire pour des enseignants et des élèves plus habitués à la compétition individuelle qu'à la solidarité et peu portés à rendre transparent le travail scolaire. Car, traditionnellement, les élèves ne sont pas enclins à montrer spontanément à leurs professeurs leurs initiatives personnelles en matière de travail scolaire. De plus, si ce travail va au-delà de ce qui est demandé, ils ne veulent pas paraître en faire trop aux yeux de leurs camarades, pour ne pas compromettre leur appartenance au groupe.

3 Le e-learning une culture hybride?

Ces pratiques sont, en outre, révélatrices d'un malaise plus profond. Du côté des élèves, c'est le sens du travail scolaire qui est en jeu, et, en amont, la question de leur implication et leur motivation. Par un effet miroir, du côté des enseignants, ce sont les finalités de leur métier qui sont interpellées.

Face à l'ampleur de ce double questionnement, les dispositifs comme l'e-learning où sont mêlés TIC, culture informationnelle et scolaire sont à étudier.

Avec les réseaux, la prise en compte du caractère social et institutionnel de l'acte d'apprendre invite à se pencher sur les conditions du «penser en commun» et du «agir avec autrui» au sein d'un dispositif technique. L'analyse en est toutefois délicate, car il est difficile de faire la part des choses entre les effets d'annonce, les expériences ou expérimentations touchant un public restreint, à durée de vie limitée, et des formations «installées».

Pourtant, en recoupant différentes études, on peut commencer à décrire le processus dynamique dans lequel s'engage une culture évoluant sous l'influence d'une autre culture.

3.1 Structure relationnelle

Les collectifs peuvent être considérés aussi bien comme une organisation d'apprenants que comme une scène de représentation. Comme le pense Callon, «les débats (sur les listes) ne peuvent se résumer à la simple addition de points de vue, ni mécaniquement déterminés par le contexte dans lequel ils se déroulent» (Callon & Latour, 2006). Les types de communication engendrés par ces situations font ressortir des jeux d'acteurs et des formes d'organisation à déchiffrer.

Une approche communicationnelle permet de mettre à jour des rôles et une morphologie des échanges (Fluckiger, 2006; Caviale, 2006; Delamotte, 2007).

Des indicateurs relatifs aux listes permettent de définir des profils: les butineurs, les agissants et les spectateurs. Ces deux dernières catégories sont à penser de manière dialectique. D'un côté, un grand nombre de «spectateurs» regarde la minorité agissante et grappille des informations (Baron & Bruillard, 2006). De l'autre côté, des contributeurs réguliers présentent une constance de comportements. En complément de leurs apports, ils ont une part importante dans la régulation des messages et dans l'entraide.

3.2 La construction d'une intelligence collective

Une autre façon de caractériser les modalités de la coopération en ligne est d'examiner comment évolue l'activité cognitive. Peyara (2000) propose une

grille distinguant le contenu du message dans sa dimension relationnelle, dans sa dimension régulatrice et dans sa dimension référentielle (messages relatifs à l'apprentissage lui-même). Des analyses lexicales ont montré le rôle cognitif joué par un forum: mobilisation des idées, tri progressif et glissement vers des échanges plus réflexifs témoignant ainsi d'une maturation de la réflexion générale.

Au fil des forums, on repère trois façons de procéder:

1. La construction par juxtaposition s'effectue par empilements, par ajouts successifs, par amplification, sans que les énoncés antérieurs s'annulent. Au fil de la discussion, les apports se complètent et se stabilisent, ils entrent dans l'ordre du «posé», c'est-à-dire dans l'ordre de l'évidence et de l'acquis.
2. La coconstruction par ajustements procède par reprises, par corrections ou par abandon, bref par «tâtonnements en commun», dans une démarche exploratoire. Dans un mouvement de coopération, la pensée commune progresse sans rupture, par réglages successifs, sous forme de questions qui appellent confirmation, ou sous forme d'assertions qui expriment le doute ou l'incertitude.
3. La construction par confrontation directe est organisée de façon plus polémique, plus rhétorique. Des thèses opposées s'affrontent, se déploient, avec une panoplie d'arguments et d'exemples, parfois suivies de recherche de dépassement des oppositions. Il s'agit de convaincre, de persuader, d'obtenir l'adhésion de l'autre; ou plus simplement de prendre fermement position.

Dans les trois cas, les enchaînements ne sont pas clos et peuvent laisser une impression d'inachevé. Cependant, à y regarder de plus près, il semblerait que dans les deux premiers cas (construction par juxtaposition ou par ajustements), le forum construit (ou vérifie) de manière explicite un consensus. Une fois la négociation achevée (soit par épuisement du sujet, soit par assentiment tacite), le sujet de la négociation devient un acquis posé sur lequel on ne revient plus. En revanche, dans le troisième cas, le consensus n'apparaît pas. La discussion est en suspens, les thèses restent en concurrence.

3.3 Entre information et savoir, où se situent les logiques pédagogiques?

Ces pratiques interrogent la place de la dimension communicationnelle par rapport à l'information (documentation) et à la pédagogie.

Le développement des systèmes de e-learning fait de l'accès à l'information un élément organisateur du pédagogique. La modalité informationnelle n'est pas une dimension supplémentaire, une variable, mais un organisateur du mode pédagogique lui-même (Morandi, 2006). De plus, l'espace collectif sert de

trame à l'échange des savoirs. C'est sous la forme de connaissance partagée que sont considérés les liens entre pédagogie et numérique. Or, les pratiques traditionnelles du monde scolaire sont majoritairement individuelles. Cette opposition structurelle entre la forme scolaire et l'environnement technologisé suppose de repenser le modèle scolaire.

Les technologies numériques nous conduisent à reconstruire les scénarios pédagogiques dans l'écart entre information et savoir, dans la réalisation d'un système informationnel et cognitif qui représente les conditions et l'exercice de la circulation et de la construction des savoirs.

De la sorte, la culture informationnelle se retrouve aux deux extrêmes de la didactique, à la fois fondement et finalité (Serres, 2008). En tant que fondement, elle fournit un «cadre» pour comprendre le métier d'élève. La mise en réseau et la recherche de partenaires deviennent un élément majeur autant pour s'ouvrir à d'autres mondes que pour construire son identité. En tant que finalité, elle se présente comme étant un objectif éducatif. Les apprentissages informationnels permettant alors aux élèves de se forger une culture de l'information qui, à partir des pratiques informelles et spontanées, leur donnerait accès à une culture maîtrisée. Une culture favorisant l'exercice de la pensée critique, une culture réflexive et réfléchie.

4 Contrat, autonomie et confiance

Est-ce le réseau ou l'organisation qui prédispose à la collaboration ou est-ce un processus de collaboration qui structure l'organisation réticulaire? À l'intérieur de ce problème, c'est la question de l'articulation entre l'efficacité dans l'apprentissage, la dévolution aux normes de la collectivité et le souci de l'individu, qui se pose de manière centrale.

Avec les dispositifs collaboratifs l'apprenant tire-t-il profit des autres ou apprend-t-il avec les autres? On est dans un double questionnement: comment individus et groupes mobilisent-ils des ressources informationnelles et cognitives? Il s'agit alors de l'organisation des ressources et la mise en place de processus. Mais il s'agit également de façons de travailler et de règles. Se profile ainsi un questionnement sur les processus de rationalisation.

Or, cet aspect, quoiqu'évoqué, reste peu approfondi et délaissé au profit d'une vision positiviste de la communication (a priori démocratique, égalitaire et efficiente). De plus et surtout, la recherche ne semble pas prendre en compte les apprenants discrets, la masse de ceux qui entretiennent des «liens faibles» avec le dispositif de e-learning.

On peut avec profit questionner les logiques en présence à partir des apprenants anonymes afin d'opérer une analyse critique de l'économie et des normes «naturelles» ou instituées.

4.1 Autonomie et contrat didactique

L'autonomie devient le point de ralliement de nombreux dispositifs de e-learning. Elle s'inscrit dans la dimension de l'intégration d'un environnement participant, de ressources informationnelles et de différentes phases de maîtrise de la construction d'un savoir.

L'autonomie est le contraire de l'indépendance, la construction d'une efficacité personnelle dans l'interdépendance aux autres, aux documents et au traitement du savoir. Elle est un principe d'équilibre dans la relation information-savoir: elle correspond à «l'art de s'instruire soit même» (Condorcet, 1792). L'individu pense avec les moyens de calcul, d'information, de communication. Il est capable de saisir les éléments disponibles dans son environnement et de les intégrer à son travail intellectuel. Dans une telle perspective, l'apprenant ne fait plus le tour des savoirs, il construit un parcours dont le sens est donné par et pour lui.

Un des paradoxes est que le modèle de l'autonomie est d'abord normatif: il prescrit aux apprenants comment ils doivent se comporter pour réussir aussi bien que possible. De façon complémentaire, le contrat didactique encadre l'autonomie par un système d'obligations réciproques: un enseignement n'est efficace que s'il est établi sur des engagements réciproques clairs. Mais ce couple «autonomie-contrat» rapporte les relations éducatives à des échanges que chaque acteur optimise en fonction d'une espérance de gain.

Les impératifs que dicte aux apprenants le contrat didactique reposent sur la théorie du choix rationnel qui, elle, comporte deux propriétés. D'abord, ils ont la forme «si tu veux Y, fais X» plutôt que simplement «fais X». Ensuite, ils sont orientés vers l'avenir: l'état Y qui conditionne X est un état futur.

Il faut souligner l'impasse dans laquelle ce schéma place les enseignants: la question de l'autorité se réduit à la chaîne des dépendances. Elle se perd dans la modélisation de la relation pédagogique traitée comme une mise entre joueurs. Or, au-delà du jugement moral, l'enseignant attend de l'élève qu'il fournisse l'effort intellectuel nécessaire à l'appropriation des connaissances et mesure l'importance de cet effort à travers des procédures d'évaluation.

Au total, si le principe éducatif repose sur l'autonomie, le contrat didactique apparaît comme une fiction. Fiction qui est à la fois une stratégie de gestion de la relation éducative et une technique de domination.

4.2 Souci de soi et contrôle

Jusqu'à quel point l'activité, guidée par le dispositif et le collectif, laisse-t-elle l'individu à l'écart?

La communication, les discussions laissent des traces qu'il est possible de

conserver et de traiter. Il est également possible de visualiser le processus du travail collectif en cours pour faciliter la réflexivité. On peut même rejouer certaines séquences ou simuler des scénarios, ce qui encourage l'exploration et offre des occasions d'entraînement.

L'existence de multiples traces modifie le regard et offre de nouveaux moyens d'actions. L'un des apports de l'informatique est de favoriser l'expérimentation même dans des disciplines qui n'en ont pas l'habitude. Pour Giddens (1994), la réflexivité de la modernité comprend deux formes: celle du contrôle réflexif de l'action et celle du déploiement de la connaissance en tant que condition de l'action, qui, elle, est caractéristique de la modernité.

Mais, cette vision du travail collectif étouffe toute interprétation en termes de rapports de force.

Quel besoin de pouvoir expriment les machines à communiquer? Entre simulation et réflexivité, où est l'univers du jeu, où est l'univers de travail? Dans la mise à disposition des données, où est l'univers du partage, où est l'univers de la surveillance? Faut-il parler d'assujettissement et de contrôle de l'apprenant au dispositif ou au contraire de son épanouissement grâce à une didactique-réseau?

4.3 Majorité spectatrice et confiance

Le travail collaboratif oblige à expliciter la disponibilité et la confiance dans le groupe. Notamment parce que les enquêtes montrent une proportion non négligeable de spectateurs. Trois modèles servent à questionner la validité générale de cette posture: la confiance-réseaux, la confiance-réputation et la confiance-calcul.

D'abord, la confiance est conçue comme une relation de délégation encadrée dans la symbolique communautaire. C'est le «modèle du réseau». Dès que les interactions entre des acteurs sont denses, la confiance mutuelle qui en résulte permet de surmonter l'incomplétude des contrats et de s'engager avec sécurité dans l'action. Quelles que soient les fins poursuivies par les acteurs, le réseau par lui-même, c'est-à-dire par la seule répétition des interactions qui le font exister, suffit à instaurer la confiance et, dans le même temps, à écarter les effets de l'ignorance et de l'incertitude. De surcroît, la confiance induit un comportement bienveillant et une modération de ses propres intérêts.

Ensuite, la confiance n'est pas seulement un état, elle est aussi une déférence envers l'institution. Le modèle de la «confiance-réputation» repose sur une «espèce de sacralisé» de l'enseignant ou à ce qu'incarne la personne: le Savoir ou l'École. Le raisonnement repose sur la réputation. On fait confiance à ce qui a fait ses preuves, car le passé est le garant du futur.

Enfin, la question de la confiance éclaire la fragilisation des apprenants.

Celui qui fait confiance doit s'engager dans des opérations répétées de collecte d'informations. Pas de confiance, donc, sans surveillance et sans évaluation de l'action de celui auquel on fait confiance. Mais, si la confiance se donne, le modèle de la «confiance-calcul» repose sur la défiance ce qui est contradictoire avec l'idée même de confiance. Il n'en reste pas moins vrai que la défiance devient, dans l'éducation, une réalité vive.

5 Conclusion: un accroc minuscule?

Est-ce que la défiance actuelle des professeurs en direction des TIC est un accroc minuscule? «Cet accroc minuscule par où ce que nous disons nous échappe» (Foucault, 1971).

Nous sommes partis du constat de la défiance envers la culture informationnelle en émergence. Pour dépasser une opposition frontale entre culture «numérique» des jeunes et culture «lettrés» des enseignants, nous avons choisi d'observer quelques expériences de e-learning pour voir comment ces deux cultures s'accordaient. Toutefois, nous avons gardé et privilégié la thématique de la défiance, mais en la poussant jusqu'au bout, quitte à forcer le trait, de façon à faire sortir l'évolution de l'ombre où elle est condamnée à demeurer tant qu'on en reste à de prudentes additions de faits sur les «anonymes».

La minorité active, image diffractée de la majorité, produit une image généreuse du e-learning. Toutefois, l'échange et la communication, figures positives, jouent à l'intérieur de systèmes complexes de calcul et ils ne sauraient sans doute fonctionner indépendamment de ceux-ci.

La forme la plus superficielle et la plus visible de ces systèmes de calcul est constituée par l'instrumentation du travail scolaire. D'autres formes sont plus sophistiquées comme la ruse et la tricherie. D'autres, enfin, révèlent une prise de distance forte (profil du spectateur) et une logique économe.

Dès lors, l'enjeu est d'analyser «un désordre qui est l'ordre qu'on n'attendait pas», pour reprendre une phrase célèbre de Bergson.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron G.-L., Bruillard E. (2006), *Usages en milieu scolaire: caractérisation, observation et évaluation*, in: Gransbastien M., Labat JM. (eds), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Traité IC2, Paris/Lavoisier.
- Barrère A. (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Callon M., Latour, B. (2006), *Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il?*, in: Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*, Paris, Presses

de Mines de Paris.

- Caviale O. (2006), *Le rôle des acteurs dans le changement professionnel: l'analyse des traces sur les listes de discussions*, in: *JOCAIR*, Amiens, Université Jules Verne Amiens, 399-405.
- Condorcet N. (1792), *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale.
- Coutel C. (1994), *Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet*, *Spirale*, 15, 7-30.
- Delamotte E. (2007), *Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique*, in: *Nouveaux territoires de la connaissance. Chemins et perspectives*, *Distance & Savoir*, 5 (2), Hermès Editions /CNED, 159-176.
- Dioni C. (2005), *Pratiques et usages des TIC par les lycéens*, Rapport de recherche INRP, URL: <http://praxis.inrp.fr/praxis/projets/regultice> (vérifié le 10 Juillet 2008).
- Fluckiger C. (2006), *La sociabilité juvénile instrumentée. L'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens*, *Réseaux*, 138, 111-138.
- Foucault M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Lardellier P. (2006), *Le pouce et la souris*, Paris, Fayard.
- Morandi M. (2006), *Introduction à la pédagogie*, Paris, A. Colin.
- Pasquier D. (2006), *L'élève: La famille, les jeunes et... Internet*, *L'école des parents*, 559 fuori serie, settembre 2006, 4-66.
- Pasquier D. (2005), *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- Peyara D. (2000), *Médiation et Médiatisation: Le Campus Virtuel*, in: *Dispositif*, Paris, Hermes, 153-167.
- Serres A. (à paraître), *Questions autour de la culture informationnelle*, *La Revue Canadienne des Sciences de l'Information*.