

## Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger. Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?. Distances et Médiations des Savoirs, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 2012, 1 (1), 10.4000/dms.150 . hal-01613659

**HAL Id: hal-01613659**

**<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613659>**

Submitted on 9 Oct 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?

Cédric Fluckiger

---



**Édition électronique**

URL : <http://dms.revues.org/150>

DOI : 10.4000/dms.150

ISSN : 2264-7228

**Éditeur**

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par SCD de l'Université de Lille 3



**Référence électronique**

Cédric Fluckiger, « Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 15 septembre 2017. URL : <http://dms.revues.org/150> ; DOI : 10.4000/dms.150

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 septembre 2017.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# *Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?*

Cédric Fluckiger

---

## **Introduction : un regard singulier sur le colloque JOCAIR 2012**

- 1 Cet article propose un retour sur le 4<sup>e</sup> colloque JOCAIR qui s'est tenu à Amiens, les 6, 7 et 8 septembre 2012.
- 2 Il se présente sous une forme qui pourra sembler inhabituelle puisqu'il ne s'apparente pas au genre du compte-rendu de colloque. En effet, lors de ce colloque, j'avais proposé une communication qui se voulait une réflexion critique sur la manière dont la recherche sur les apprentissages instrumentés en réseau envisageait la question du sujet de ces apprentissages. J'avais alors pris comme corpus les actes des deux précédents colloques JOCAIR (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> éditions), afin d'examiner la manière dont était construit le sujet apprenant, explicitement ou implicitement, par les chercheurs, les courants ou les disciplines de recherche qui s'intéressent à l'instrumentation des apprentissages et de la formation.
- 3 Le présent texte reprend une partie de ces analyses<sup>1</sup>, en étudiant cette fois la manière dont les communications au 4<sup>e</sup> colloque ont construit le sujet de leurs analyses. Il s'agit donc moins d'un compte-rendu du colloque que d'une invitation à la discussion à partir d'un point de vue et d'une interrogation théorique personnels sur les recherches telles qu'elles se sont données à voir dans ce colloque.
- 4 Il me semble nécessaire de préciser quatre points afin de rendre intelligible le sens de cette analyse.

- 5 Premièrement, l'intention de ce texte émane de l'idée qu'il est souvent fructueux de confronter le projet de connaissance d'une communauté de recherche aux résultats qu'elle met en avant et aux thématiques qui sont travaillées effectivement par les chercheurs - et celles qui sont alors minorées. Je défends même l'idée qu'un tel regard réflexif est l'une des conditions de la cumulativité des travaux portant sur les apprentissages instrumentés, précisément en raison du caractère « composite » de la communauté de recherche qui les investit : regards et approches théoriques se croisent et les projets de connaissance diffèrent, de l'ergonomie aux sciences du langage en passant par la socio-économie ou la didactique.
- 6 Ensuite, ce qui a conduit à l'émergence de ce questionnement sur la question du sujet des apprentissages instrumentés est un parcours de chercheur singulier<sup>2</sup>, qui m'a conduit de la sociologie des usages à une équipe de didactique des disciplines, tout en continuant à participer aux colloques JOCAIR depuis 2008. La confrontation à d'autres cadres, d'autres principes épistémologiques rend possible l'étonnement et donc un regard réflexif en partie d'intériorité : comment les différents cadres théoriques et disciplines de recherche conduisent à développer un point de vue sur les phénomènes, à laisser certaines dimensions pour mieux en saisir d'autres, et comment la conjugaison de ces points de vue permet d'appréhender les différentes dimensions des apprentissages instrumentés<sup>3</sup>.
- 7 Par ailleurs, la question du sujet apprenant est issue des réflexions collectives au sein de mon équipe de recherche, Théodile-CIREL, notamment dans le projet en cours ENFELAP<sup>4</sup>, qui veut décrire la manière dont l'élève (c'est-à-dire l'enfant en situation scolaire) peut être constitué comme un apprenant. Elle a conduit à définir comment les didactiques étaient amenées à construire le sujet différemment de disciplines connexes (psychologie, sociologie, linguistique, histoire, etc.).
- 8 Enfin, il me semble nécessaire de préciser, même si cela peut aller de soi, qu'il ne s'agit en rien d'un regard en surplomb sur notre champ de recherche, encore moins d'un jugement ou d'un discours normatif sur ce qui devrait être, mais bien d'une modeste tentative d'engager ou de susciter la discussion, rendue possible par le regard d'extériorité partielle mentionné ci-dessus. En matière de recherche, le possible n'est pas nécessairement le souhaitable et si des angles morts sont pointés, c'est pour stimuler la discussion et non pour laisser entendre qu'il s'agirait d'un passage obligé pour la recherche.

### **La pluralité des figures possibles du sujet**

- 9 C'est en ce sens que je propose ce regard réflexif, partant d'un point de vue parmi d'autres possibles : celui du sujet tel qu'il est envisagé/construit par la recherche.
- 10 Par « manière d'envisager » ou de « construire le sujet », j'entends le fait que les disciplines de recherche et les courants théoriques focalisent l'attention sur différentes dimensions de « l'individu en train d'apprendre quelque chose au moyen d'outils de communication ou d'apprentissage ».
- 11 Il est possible d'envisager le sujet essentiellement dans son rapport au(x) savoir(s) et aux contenus d'enseignement. On peut alors le qualifier soit de sujet didactique, soit de sujet connaissant ou épistémique. Dans cette optique, sera mis en avant ce qui, dans les apprentissages instrumentés, est spécifique aux contenus, voire à la discipline enseignée ; l'apprenant de langues n'étant donc pas celui de sciences, par exemple.

- 12 Le sujet peut également être entendu comme l'acteur d'une institution, scolaire ou éducative, c'est-à-dire l'individu en train de faire son « métier d'élève », soucieux de passer au niveau supérieur : il s'agit de l'élève, ou de l'étudiant, voire du stagiaire.
- 13 « L'épaisseur sociale » du sujet peut être prise en compte : on s'intéresse alors à l'enfant, à l'adolescent ou au jeune (tel que défini par la sociologie de la jeunesse, voir Galland, 1997), dont les caractéristiques « excèdent » le monde éducatif. Ce sujet est alors doté (par le chercheur) de dispositions, schèmes, habitus, habitudes, identités, compétences, etc. construits dans d'autres univers sociaux que le contexte des apprentissages.
- 14 Le sujet peut encore être envisagé essentiellement en tant qu'utilisateur ou usager, c'est-à-dire comme individu saisi dans et par son rapport aux artefacts, instruments, objets techniques (dans des traditions allant de Simondon, 1958 ou Leroi-Gourhan, 1964, à Rabardel, 1995).
- 15 Le sujet peut enfin, pour le chercheur, être avant tout un locuteur, envisagé dans et par ses productions discursives écrites et/ou orales ou son engagement dans des conversations.

### L'actualité de la question du sujet apprenant

- 16 Cette réflexion me semble répondre à une quadruple exigence actuelle :
- apprenants, usagers, utilisateurs, étudiants, pairs, élèves... les dénominations abondent pour décrire les « sujets » des apprentissages instrumentés, sans que ce à quoi renvoient ces différences de termes soit toujours très clair. Indiquent-elles, par exemple, ce qui est pris en compte ou laissé de côté dans l'analyse ? la convocation dans l'analyse des pratiques extra-éducatives ou des variables socioculturelles ? Si l'accent est mis sur l'acte instrumenté ou sur l'apprentissage ? Le terme d'apprenant indique-t-il que le chercheur accorde une place importante à la relation aux contenus d'enseignement ? Il apparaît nécessaire de dénaturaliser les notions et les catégories d'analyse couramment employées, afin de clarifier le champ de pertinence et la visée scientifique et/ou praxéologique de chacune de ces recherches ;
  - les recherches sur les apprentissages instrumentés récusent fréquemment les approches technocentrées (voir infra). On pourrait alors penser qu'il s'agit en conséquence d'accorder aux apprenants une place centrale dans les analyses. À l'appui de cette supposition, les approches instrumentales ou les approches centrées sur l'activité du sujet notamment, se sont précisément construites sur une rupture avec les paradigmes diffusionnistes (voir Millerand, 1999), réhabilitant le sujet et discutant de sa place dans son rapport aux objets techniques (par exemple voir Rabardel, 1995 ou Rogalski, 2004). Cette réhabilitation du sujet par la convocation théorique de courants qui se proposent justement de discuter « le rôle qu'il convient d'accorder au sujet » (Rabardel et Pastré, 2005) impose *a minima* de le réinterroger, et d'examiner comment, de quelle manière, cette place est prise en compte dans les recherches effectives de ce champ ;
  - la question du sujet est centrale dans la définition des disciplines de recherche elles-mêmes : la manière dont la psychologie, la sociologie, la didactique<sup>5</sup>, etc. construisent le sujet participe fortement de la définition même de leur projet scientifique, délimitant ce faisant les champs de pertinence des diverses disciplines et approches théoriques. Dans la manière de définir le sujet se réfractent bien des prises de position théoriques. Or la recherche sur les apprentissages instrumentés, se caractérisant justement par la coexistence de disciplines de recherches diverses, allant de la psychologie cognitive à la sociologie des usages, de la

didactique à l'économie, a inscrit les tensions autour de la définition du sujet dans son projet même de connaissance : sujet épistémique, sujet capable (Rabardel et Pastré, 2005), sujet didactique, *homo economicus*... La clarification des attendus et implicites est en conséquence la condition de l'intelligibilité commune ;

- les apprentissages instrumentés en réseau, enfin, sont fortement confrontés à l'existence de pratiques de communication et/ou de participation avec les mêmes outils (forums, wikis, chats...) ou des outils proches, de la part des apprenants. À l'instar, par exemple, de la didactique du français (Reuter, 2002 ; Penloup, 2006), qui non seulement a confronté les pratiques éducatives aux pratiques « ordinaires », mais de plus construit les pratiques « ordinaires » comme objet légitime de recherche, les recherches sur les apprentissages instrumentés peuvent, ou non, prendre en compte ces pratiques « ordinaires » de communication ou d'usage (Fluckiger, 2011). Selon la manière dont le sujet va être pensé par le chercheur, ces pratiques « ordinaires » peuvent être absentes de l'analyse, être perçues comme des obstacles ou au contraire des points d'appui aux pratiques éducatives, l'accent peut-être mis sur l'unité et l'unicité du sujet ou au contraire sur l'hétérogénéité et la pluralité interne des individus (Lahire, 1998).

## Quels indicateurs de la construction du sujet ?

- 17 En conséquence, ce texte vise à discuter « le rôle accordé au sujet » non par les théories, mais par la recherche « telle qu'elle se fait » sur les apprentissages instrumentés, dans le cas des communications présentées lors du colloque JOCAIR 2012.
- 18 Le corpus de textes des communications a été analysé en tenant compte de six indicateurs :
  - présence ou non du sujet apprenant dans les analyses ;
  - dénomination du sujet (usager, apprenant, étudiant, élève, pair...) par le chercheur ;
  - présence ou non d'un cadre théorique explicitant la nature du sujet (approche instrumentale, socioconstructivisme, théorie de l'activité, théorie de l'acteur-réseau...);
  - prise en compte ou non – et de quelle manière - de variables socioculturelles des apprenants (milieu social, âge, etc.) ;
  - prise en compte ou non –et de quelle manière – du contexte culturel général, de la diffusion des TIC, par exemple des modalités actuelles de construction identitaire ou de l'engagement individuel dans les réseaux sociaux ;
  - prise en compte ou non – et de quelle manière – des pratiques extra-éducatives des apprenants (sur des forums, wikis, etc. en contexte ordinaire).
  - L'hypothèse implicite de ce travail était que certaines variables ou facteurs sont minorés dans les recherches actuelles, et parfois en sont complètement absents.
- 19 Il convient de préciser à nouveau que le propos n'est ici en aucun cas de suggérer que des variables devraient être privilégiées dans les analyses, encore moins de reprocher aux auteurs les choix théorico-méthodologiques les conduisant à laisser de côté ou au contraire prendre en compte telle ou telle variable (variable socioculturelle par exemple). Au contraire, je défends l'idée que c'est justement l'une des forces de cette communauté que de conjuguer les points de vue et les approches, qui éclairent l'un ou l'autre des multiples aspects de l'apprentissage instrumenté. Cela passe, nécessairement, par une focalisation de chaque regard singulier sur tel ou tel aspect de ces apprentissages.

- 20 C'est cependant l'absence totale de certaines perspectives qui doit interroger l'ensemble des chercheurs, non pour qu'ils s'en saisissent eux-mêmes, mais pour que, collectivement, toutes les approches possibles soient prises en compte.
- 21 D'autre part, ces indicateurs ont été choisis en fonction de mes propres préoccupations de recherche actuelles : il est probable qu'un linguiste ou un sociologue en aurait construit d'autres, ce qui aurait permis de mettre en évidence d'autres récurrences ou d'autres absences éventuelles.

## La présence du sujet apprenant

- 22 Une première constatation : dans la quatrième édition du colloque JOCAIR, la moitié des communications traitent directement ou indirectement des apprenants. Il s'agit d'un déplacement important des thématiques de la recherche sur les apprentissages instrumentés, puisque nous avons relevé dans les deux précédents colloques près de neuf communications sur dix qui se penchaient sur le sujet apprenant.
- 23 Sur les 31 communications du colloque, 16 n'abordent pas la question des apprenants. Les enseignants et les tuteurs apparaissent comme une thématique particulièrement travaillée dans la présente édition : 8 communications traitent de l'utilisation de tablettes par les enseignants (Villemonteix et Khaneboubi)<sup>6</sup>, la gestualité conversationnelle des tuteurs (Codreanu et May), la construction du soi professionnel des enseignants (Damani), le point de vue des enseignants stagiaires sur l'usage scolaire des TIC (Allaire, Hamel et Laferrrière), leur perception de l'usage scolaire de Wikipedia (Ladage et Ravestein), les réseaux d'échanges de ressources entre enseignants (Quentin), les formateurs engagés dans l'enseignement à distance (Ferone) ou encore l'activité tutorale à distance (Berthoud). D'autres communications s'intéressent à la mise en place institutionnelle de dispositifs : les impacts des choix organisationnels sur le processus de professionnalisation des enseignants chercheurs (Baltazart et Lavielle-Gutnik), le fonctionnement des institutions de formation des éducateurs en Afrique francophone (Djeumeni Tchamabe, Vandelin et Tchamabe Ngaleu), les discours des enseignants (Gélir) ou des acteurs des mondes de l'éducation et de l'entreprise (Chaker). Enfin, trois communications proposent des cadres d'analyse et de recherche, sur la métaphore des lieux urbains (Voulgre), sur l'intégration des TIC à l'école primaire (Béziat et Villemonteix) ou encore sur les techniques d'anonymisation automatique de corpus textuels (Refay et al).
- 24 Dans d'autres communications, les apprenants sans être totalement absents, demeurent secondaires dans le questionnement, que soient traités les médias éducatifs dans le monde arabe (Gédéon), un dispositif destiné aux adultes migrants peu scolarisés (Beauné), ou que soit discutée la prise en compte de la créativité dans les dispositifs universitaires (Noy et Hachour).
- 25 On peut donc relever que par rapport aux éditions précédentes, les apprenants sont moins centraux dans les préoccupations des chercheurs dans les recherches actuelles.
- 26 Si, proportionnellement, moins de travaux ont traité des apprenants, la vitalité du champ de recherche considéré est illustrée par la diversité des « prises » possibles sur les sujets. Sont étudiées notamment les « interactions » (Marrone et Roux ; Codreanu et Combe Celik, Ibnelkaid et Develotte), les pratiques discursives (Combe Celik), les « usages » (Danquigni), les « points de vue » ou représentations des apprenants (Hamon ;

Temperman, De Lièvre et De Stercke ; Lombardo et al), l' « acception » du dispositif (Drot Delange et Gomis), les formes d'apprentissage repérées (Mangenot) ou encore l'immersion dans les serious games (Besnard, Metge et Agostinelli). L'activité des sujets n'est pas apparue, en revanche, comme une unité d'analyse majeure.

## La dénomination des sujets

- 27 La dénomination des sujets est extrêmement variable : étudiants, élèves, apprenants, enfants, usagers, utilisateurs, locuteurs, interlocuteurs, interactants, etc. allant de catégories ordinaires non construites (les « étudiants ») à des notions « théoriques » explicitées (l'« interactant »). La dénomination dominante est sans conteste l'« apprenant ». Les variations dans les dénominations au sein du même article peuvent refléter des considérations essentiellement stylistiques, ou rendre compte de points de vue théoriques variés : l'usager renverra au rapport au dispositif technique alors que le locuteur sera mobilisé dans une analyse des interactions verbales. Le terme d'étudiant, très présent, semble ne pas réellement renvoyer à la dimension institutionnelle (au « métier d'étudiant » par exemple) mais surtout spécifier que les sujets sont en situation de formation universitaire et non scolaire.
- 28 Enfin, notons que la dénomination constitue un premier marqueur disciplinaire des chercheurs. C'est en particulier vrai pour les sciences du langage, qui tendent à mobiliser davantage de catégories construites (locuteurs, interactants, participants...) et indiquer de manière plus ferme ce qui fait l'objet de l'analyse (le discours en l'occurrence).
- 29 Nous verrons plus loin qu'au-delà de « ce qui est expliqué » par l'analyse, se pose la question de « ce qui explique », c'est-à-dire des variables explicatives retenues implicitement ou explicitement dans l'analyse.

## Une construction théorique parfois implicite

- 30 Si, mises à part quelques dénominations propres aux sciences du langage, les dénominations du sujet ne permettent pas d'identifier clairement le champ disciplinaire de recherche, la présence d'un cadre théorique explicite permet parfois de renvoyer à l'une ou l'autre des disciplines de recherche contributives à l'analyse des apprentissages instrumentés. Les sciences du langage notamment se distinguent par l'affichage clair de leur appartenance disciplinaire (Codreanu et Combe Celik ; Ibnelkaid et Develotte), mais Marrone et Roux affichent une communication dans une approche psycho-sociale ou Danquigny dans l'approche de la sociologie des techniques et de l'anthropologie. D'autres communications présentent simplement les concepts clés qui permettent de les rattacher à un champ disciplinaire sans qu'il ne soit explicitement affiché : la notion d'acception renvoie à la psychologie cognitive (Drot Delange et Gomis) ou l'effet pygmalion à la psychologie de l'école (Lunca-Popa et Jaillot). Enfin, certaines communications se situent clairement dans le champ des apprentissages instrumentés, traitant de la collaboration (Temperman et al.) ou de dispositifs (Noy et Hachour) sans qu'un ancrage disciplinaire ne soit plus explicitement formulé.
- 31 Dans une communauté caractérisée justement par la pluridisciplinarité, cette relativement faible explicitation de l'ancrage théorique pourrait nuire à l'intelligibilité mutuelle. Ainsi, la notion de « contexte », mobilisée par plusieurs communications pour



spécifier ce qui est pris en compte ou non dans l'analyse, peut prendre des sens différents pour un didacticien, un linguiste, un psychologue, un sociologue. L'origine sociale de l'étudiant, l'ancienneté de ses usages des réseaux sociaux sont-ils ou non des éléments de contexte pertinents pour le chercheur ? La multiplicité des référents théoriques dans les champs variés qui dialoguent au sein du colloque rend la discussion entre les chercheurs délicate en l'absence d'une explicitation du point de vue théorique de chacun.

## Les variables socioculturelles

- 32 Si ce qui est expliqué est relativement variable (interactions, usages, représentations, « points de vue », discours, apprentissages, acception, immersion), il semble que la recherche sur les apprentissages instrumentés soit relativement homogène quant à la prise en compte de ce qui explique les conduites observées. Déjà, plusieurs absences apparaissent. Notamment le socioculturel, c'est-à-dire le milieu social, l'âge, le genre, la génération, semble être absent des préoccupations des chercheurs. Plus précisément, plusieurs relations au socioculturel sont possibles. Soit, c'est le cas le plus fréquent, aucune indication sur le socioculturel n'est donnée ; soit des éléments sont donnés précisément pour indiquer qu'il ne s'agit pas d'un élément explicatif (Hamon choisi ainsi « autant de filles que de garçons ») ; soit, encore, des éléments socioculturels sont donnés par prudence épistémologique, afin de bien préciser que les résultats observés sont locaux et ne sauraient être valables pour une autre population : Beauné parle bien des « adultes migrants peu ou pas scolarisés », Hamon a étudié des collégiens d'une « banlieue semi-rurale de région parisienne », Marrone et Roux étudient des élèves « en grande difficulté scolaire » de SEGPA des quartiers nord de Marseille, et posent en conclusion la question de la pertinence de leurs résultats pour d'autres élèves. Mais précisément, dans aucun cas, le socioculturel n'est une variable de l'analyse : les conduites des garçons et des filles, ou entre deux populations hétérogènes (par leur origine sociale, leurs conditions d'existence, etc.) ne sont comparées dans aucune communication.
- 33 Le sujet construit par les chercheurs est donc un apprenant générique, non socialement contextualisé, dont l'épaisseur sociale est minorée dans les analyses, voire absente. Cette position, largement partagée donc, ne saurait étonner, puisque non seulement certaines disciplines construisent explicitement des modèles du sujet minorant cette dimension (entre autres la didactique, de laquelle je relève institutionnellement moi-même, qui repose explicitement sur l'idée que ce sont avant tout les contenus disciplinaires qui spécifient les apprentissages, ou l'analyse conversationnelle), mais encore que la sociologie des usages a très majoritairement, et de longue date, mis en avant des modes d'analyse des conduites et des engagements sur les dispositifs techniques, précisément sans faire du socioculturel une variable explicative majeure, mais en mettant en exergue la singularité des parcours idiosyncratiques (Jouet, 2000). Par ailleurs, la prise en compte effective et sérieuse des variables socioculturelles nécessiterait un tout autre appareillage méthodologique, avec le risque non seulement que la montagne n'accouche d'une souris (les élèves les moins « connivents » (Bonnéry, 2011) communiquent moins ?) mais aussi que d'autres variations ne demeurent alors masquées.
- 34 Si, en tant que didacticien, je trouve légitime de ne pas aborder les apprentissages instrumentés par le prisme unique du socioculturel<sup>7</sup>, cette absence totale (et ce depuis plusieurs colloques, comme je l'avais déjà indiqué dans ma communication au 4<sup>e</sup> colloque) pose pourtant question : tous les apprenants, quel que soit leur milieu d'origine, leur

genre, auraient-ils des comportements observables suffisamment proches pour que la question ne soit jamais posée ? Les « inégalités numériques » (Granjon, Lelong et Metzger, 2009) s'arrêtent-elles à la porte des situations d'apprentissage instrumenté ? Cette question est d'autant plus prégnante que plusieurs auteurs se réfèrent aux courants socioconstructivistes ou vygotskiens (Marrone et Roux ; Beauné notamment), qui mettent l'accent sur l'ancrage socioculturel et historique des apprentissages.

## L'absence de référence aux pratiques extra-éducatives

- 35 Une autre absence m'interroge davantage, celle des pratiques extra-éducatives. Sans faire de ces pratiques une variable explicative nécessaire ou même dominante, chacun conviendra que les formats relationnels développés dans les univers en ligne hors du contexte éducatif doivent nécessairement y avoir une influence.
- 36 Certes, quelques communications font référence à un contexte d'usage général : Beauné note qu'un étudiant américain passait en 2001 deux fois plus de temps à jouer qu'à lire, Ibnelkaid et Develotte relèvent que l'émergence des TIC a bouleversé « l'organisation des interactions », ou encore Codreanu et Combe Celik soulignent (?) que les pratiques de communication médiées par ordinateur font « désormais partie de notre quotidien ». On peut également supposer que si d'autres communications ne mentionnent pas explicitement ce contexte général des pratiques numériques, c'est qu'il est naturellement bien connu des lecteurs.
- 37 Ce n'est donc pas cette absence-là qui interroge, mais plutôt le fait qu'aucune communication ne fasse intervenir les pratiques extra-éducatives, non comme un élément de contexte, mais directement dans l'analyse, comme une variable de l'analyse. Pourtant, les pratiques, interactions, représentations, etc. observées en contexte éducatif pourraient être explicitement confrontées aux résultats produits par des modèles plus généraux. Par exemple, l'analyse des normes de politesse dans un salon de communication synchrone en FLE (Codreanu et Combe Celik) est structurée par un cadre théorique construit plus largement, mais précisément, les travaux sur ces normes en situation extra-éducatif (sur Skype ou Facetime en contexte familial par exemple) donnent-elles des résultats similaires ? Qu'est-ce qui, dans ce qui est observé est alors spécifique au dispositif de visioconférence et au contexte éducatif d'usage ? Quelle habitude des réseaux sociaux ont les étudiants qui suivent un cours universitaire sur la plate-forme de réseautage Ning (Mangenot) ? Les formes d'interactions observées se retrouvent-elles, chez les mêmes étudiants ou chez d'autres, dans d'autres contextes ?
- 38 À cet égard, les sciences du langage semblent encore une fois se distinguer, à la fois dans la mesure où la prise en compte du contexte général de la communication médiée par ordinateur peut être un élément de construction de la problématique (notamment Combe Celik), mais aussi par la mobilisation plus fréquente de modèles construits dans d'autres contextes communicationnels que les situations éducatives (comme les normes de l'(im)politesse. Mais ce qui est absent en revanche, c'est bien la confrontation ou la mise en regard des pratiques observées en situation d'apprentissage à celles observées, ou connues, dans d'autres contextes.
- 39 En d'autres termes, c'est la question de la pluralité ou de l'unicité des pratiques qui est ici en jeu. Doit-on considérer que cette absence reflète l'opinion que les pratiques n'ont strictement rien à voir et que le contexte ou l'environnement technique fait tout ; ou au

contraire que les pratiques, habitudes, schèmes sont transférables d'un contexte d'usage à l'autre ?

## L'absence du contenu d'enseignement

- 40 Une dernière absence, surprenante pour un didacticien, est celle de la référence aux contenus d'enseignement. Par exemple, dans l'analyse des pratiques discursives d'apprenants de FLE dans un groupe Facebook (Combe Celik), quelle part des conduites est-elle expliquée par le fait qu'il s'agit précisément d'un cours de FLE et non de sciences ? Les formes d'apprentissages (collaboration, mutualisation, discussion et coopération) distinguées par Mangenot sont-elles spécifiques au thème du cours « réseaux sociaux et apprentissages » ou sont-elles valables quel que soit le contenu disciplinaire ?
- 41 Ici encore, l'affichage des contenus ou thèmes des cours qui ont servi de terrain à l'analyse empirique des situations d'apprentissage instrumenté apparaît davantage comme une légitime prudence interprétative afin d'éviter des généralisations abusives que comme une variable ou un élément pertinent de l'analyse.

## Des paramètres externes aux sujets apprenants mais internes à la situation éducative

- 42 Finalement, au-delà de certaines absences relevées ici<sup>8</sup> (en fonction de nos propres préoccupations actuelles) dans les communications, quels sont les paramètres explicatifs des conduites qui mobilisent les chercheurs du champ ? Parmi les plus fréquents, figurent la présence d'un scénario de communication (Mangenot), l'utilisation de plusieurs canaux de communication (Maronne et Roux), la présence d'un tuteur humain (Temperman et al.), le rôle de l'enseignant (Hamon), les caractéristiques du dispositif (Noy et Hachour), etc.
- 43 Sans vouloir paraître minimiser en rien la valeur heuristique de ces paramètres, il est frappant de constater qu'il y a bien une externalisation de l'explication hors des sujets, que ce soit leurs variables socioculturelles ou leurs habitudes, schèmes, etc. acquis en situation extra-éducative. En revanche, à travers cette lecture, deux ensembles d'explication des conduites s'imposent :
- les caractéristiques techniques des dispositifs d'une part ;
  - et les modalités pédagogiques d'autre part.
- 44 En d'autres termes, ce qui est - collectivement - mis en avant comme facteur explicatif des conduites, activités, discours, est certes externe aux sujets apprenants mais bien interne à la situation pédagogique (par opposition aux pratiques sociales extra-éducatives).
- 45 Il s'agit là, pour le moins d'une focalisation singulière de l'attention sur un type d'explications, qui pourrait sembler assez éloignée de certains objectifs affichés depuis plusieurs années par les colloques JOCAIR, comme celui de « prêter attention [...] aux contextes sociaux » (Jocair, 2008).

## Quelques perspectives et propositions

- 46 À travers l'étude des communications du dernier colloque JOCAIR, c'est donc un paysage de recherche contrasté qui se dessine, avec cependant quelques points aveugles récurrents. Ainsi, la relative indifférence au socioculturel, à l'être social derrière l'apprenant ou aux pratiques ordinaires est-elle contenue dans le projet même de connaissance de certaines des disciplines contributives au champ, mais leur absence pose du même coup ? La faible contribution de certaines disciplines, dont la sociologie. Phrase à revoir.
- 47 Les quelques propositions esquissées ici se fondent à la fois sur les conclusions présentées ci-dessus et sur certains de mes propres travaux de recherche actuels et passés, qui s'inscrivent dans la réflexion sur la place accordée au sujet. Elles ne prétendent à aucune exhaustivité et on pourra voir dans le fait même qu'elles apparaissent parfois contradictoires entre elles mon souci de défendre la pluralité des approches possibles du sujet apprenant et la ferme conviction que cette pluralité est une richesse de ce champ. Elles peuvent être résumées en trois points :
- tout d'abord, la discussion de la place que nous accordons au socioculturel dans nos analyses. Au-delà du coup de chapeau rituel au socioconstructivisme ou à Vygotsky, il pourrait s'avérer pertinent de remettre le socioculturel en avant, de considérer que l'instrument (et l'apprentissage) est « social par nature » (Vygotsky, 1930), c'est-à-dire de situer socialement et culturellement les apprentissages et les apprenants, pas uniquement comme des éléments de contexte, mais comme une préoccupation importante de certaines de nos analyses, en considérant le socioculturel comme différenciant. Cela pourrait conduire, d'une part à rechercher plus systématiquement des points de discussion, voire des modalités de travail avec des sociologues, d'autre part à positionner plus nettement les apports et limites de nos approches respectives ;
  - ensuite, une interrogation sur « le rôle accordé au sujet » (selon l'expression de Rabardel et Pastré, 2005) va selon nous de pair avec une nécessaire réflexion sur les pratiques extra-éducatives et leurs relations (probablement complexes) aux apprentissages instrumentés, en interrogeant les transferts, les obstacles, etc. (Fluckiger, 2011). La sociologie a, de longue date, questionné les solidarités ou les fractures des habitudes, dispositions, schèmes, régimes d'engagement, etc. (Lahire, 1995, Thévenot, 2006). Une telle approche, mettant en exergue la variation intra-individuelle des conduites, permettrait, en d'autres termes, de prendre au sérieux le fait que les schèmes sont « relatifs à une classe de situations » (Vergnaud, 1991), que leur transfert ne va pas de soi (Fluckiger et Bruillard, 2008), afin de penser à nouveau frais le hiatus souvent constaté entre pratiques scolaires/éducatives et pratiques personnelles. Il s'agit donc ici d'une invitation à penser théoriquement la construction du sujet et d'examiner quels modèles du sujet permettent de mettre en avant la pluralité intra-individuelle des conduites, voire de constituer cette pluralité comme une problématique de recherche à part entière ;
  - enfin, dans la mesure où le sujet semble être majoritairement un apprenant générique, sans passé ni épaisseur sociale, il me semble, en tant que didacticien, qu'il est en revanche possible de discuter le rôle accordé aux contenus d'enseignement et d'apprentissage. Une perspective didactique, pour laquelle ce sont les contenus qui spécifient les formes des apprentissages ou des interactions, pourrait conduire à ce que soit aussi construit un sujet « didactique », permettant de mettre en évidence d'autres dimensions des situations

d'apprentissage instrumentées. Certaines didactiques se sont penchées de longue date sur l'instrumentation des disciplines scolaires, que ce soit en mathématiques (on peut penser bien entendu à Cabri-Géomètre), aux travaux sur le tableau noir (Nonnon, 2000), etc. Un tel positionnement didactique pourrait en outre ouvrir la voie au questionnement des situations d'apprentissage instrumenté en termes de milieu, topogénèse, conscience disciplinaire, etc.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bonnéry S., « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, n° 12, 2011, pp. 65-84.
- Daunay B., Delcambre I., Reuter Y., *Didactique du français, le socioculturel en question*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.
- Daunay B., Fluckiger C., « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, n° 11, 2011, pp. 7-16.
- Fluckiger C., « De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur », *Distances et savoirs*, n° 9 (3), 2011, pp. 397-417.
- Fluckiger C., Bruillard E., « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires ». in Chapron F., Delamotte E. (dir.), *L'Éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSIB, 2010, pp. 198-207.
- Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Granjon F., Lelong B., Metzger J.-L., *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2009.
- Jouet J., « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, n° ? 100, 2000.
- Lahire B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Leroi-Gourhan A., *Le Geste et la Parole*, Paris, Albin Michel, 1964.
- Millerand F., « Usages des NTIC, les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> partie) », *COMMposite*, n° 99 (1), 1999.
- Nonnon E., « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères*, n° 22, 2000, pp. 83-119.
- Penloup M.-C., « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 141, 2006, pp. 211-222.
- Rabardel P., *Les Hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Rabardel P., Pastré P., *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*, Toulouse, Octares, 2005.
- Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boek, 2007.

Rogalski J., « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de “cognition située” et “cognitiviste” en psychologie des acquisitions », *@ctivités*, n° 1(2) 2004, pp. 103-120.

Reuter Y., « La “prise en compte” des pratiques extrascolaires de lecture et d’écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, 2002, pp. 9-31.

Simondon G., *Du mode d’existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1958.

Thévenot L., *L’Action au pluriel. Sociologie des régimes d’engagement*, Paris, Editions La Découverte, 2006.

Vergnaud G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 10 (2-3) 1991, pp. 133-170.

Vygotsky L.-S., « La méthode instrumentale en psychologie », in Schneuwly B., Bronckart J.-P. (dir.), *Vygotsky aujourd’hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997, pp. 39-47.

## NOTES

1. Je ne me suis pas interdit, par exemple, de reprendre certains passages et conclusions du précédent texte lorsque l’analyse des textes du 4<sup>e</sup> colloque a montré qu’ils restaient pertinents.
2. J’ai tenté de rendre cette singularité par l’emploi du « je » dans ce texte.
3. Ce qui est bien au principe des colloques JOCAIR, qui se présentent explicitement comme un lieu de dialogue entre disciplines de recherches.
4. Voir notamment Daunay et Fluckiger (2011).
5. Et au-delà le rôle qu’accordent au sujet de behaviorisme ou le cognitivisme, l’ethnométhodologie ou le structuralisme constructiviste, etc.
6. Pour des raisons de place et de lisibilité, les communications du JOCAIR ne sont indiquées que par leur(s) auteur(s) et ne figurent pas en bibliographie. Le lecteur pourra se reporter aux actes ou au programme du colloque : [https://www.u-picardie.fr/evenement/site\\_jocair/2012/programme/](https://www.u-picardie.fr/evenement/site_jocair/2012/programme/).
7. Sur les relations complexes entre didactiques et socioculturel, voir Daunay, Delcambre et Reuter (2009).
8. Rappelons d’une part que ces « absences » ne sont fonctions que de mes propres préoccupations actuelles et ne sont en rien exhaustives, d’autre part qu’il ne s’agit absolument pas de contester aux auteurs la validité de leurs analyses, mais plutôt d’encourager la réflexion collective sur des angles morts de la recherche que je pense déceler à travers la lecture des actes du colloque.

---

## AUTEUR

### CÉDRIC FLUCKIGER

Equipe Théodile-CIREL (EA 4354), Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Domaine universitaire du « Pont de Bois », [cedric.fluckiger@univ-lille3.fr](mailto:cedric.fluckiger@univ-lille3.fr)