Collège Doctoral Languedoc-Roussillon

THÈSE DE DOCTORAT

Socrate face à l'e-learning. Interactions Hommes - machines - Institutions dans l'acte d'enseigner.

Présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur
en **Études Culturelles** de **l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3**

École doctorale ED 58

Présentée par Didier OZIL

Dirigée par Céline BRYON-PORTET

Soutenue publiquement le 18 octobre 2024 devant le jury composé de :

Emmanuel Jovelin Prodesseur des Universités, CNAM de Paris	**Président du Jury**
Kheira Belhadj-Ziane Professeur des Universités, Univ. de Lorraine	**Rapporteure**
Benoit Le Blanc Professeur des Universités, Univ. De Bordeaux	**Rapporteur**
Ali Aït Abdelmalek Professeur des Universités, Univ. de Rennes	**Examinateur**
Sylvie Pierre Maîtresse de conférences, Univ. de Lorraine	**Examinatrice**
Céline Bryon-Portet Professeur des Universités, Univ Montpellier 3	**Directrice de Thèse**

Université Paul Valéry Montpellier 3

École doctorale ED58 Langues, Littératures, Cultures, Civilisations LLCC

Thèse en Études culturelles

Socrate face à l'e-learning.
Interactions Hommes - machines - Institutions
dans l'acte d'enseigner.

Socrates facing e-learning.
Interactions between Human, machine, Institutions
in the act of teaching.

Toutes les images descendent de la trame (comme l'homme du singe).

Jean-Paul Fargier, L'homme incrusté,
Cahiers du Cinéma spécial télévision, 1981, p. 60

Le journaliste : « et je pense que… je pense maintenant qu'il faudrait une histoire. Je ne veux pas dire son histoire à elle, pas une histoire qui viendrait d'elle, mais elle qui viendrait d'une histoire… et les deux, mais les deux avant... elle avant et l'histoire après… L'histoire avant et elle après… »
[extrait du dialogue]

Jean Luc Godard, France tour détour deux enfants. Série télévision.

Résumé

L'e-learning se présente sous la forme d'un ensemble d'objets techniques destiné à aider l'enseignement à distance ; ce nouveau mot est donc relié à des pratiques anciennes, comme la formation ouverte à distance, voire la télévision scolaire. Ces outils ouvrent d'autres possibilités, en introduisant, par exemple, le langage de l'image, la scénarisation, le jeu, l'immersion, mais également d'autres formes d'approches pédagogiques comme la classe inversée. Notre travail de recherche observe l'e-learning dans deux contextes d'utilisation différents. D'une part, la formation continue professionnelle, sur différents cas où l'e-learning a été choisi. D'autre part, l'université où la distanciation sociale de 2020 a contraint à une utilisation massive d'un enseignement à distance d'urgence. L'approche inductive de notre travail permet d'appréhender de façon compréhensive un phénomène multiple, compliqué, mais en même temps facilité, par la percussion que représente la pandémie de 2020. À partir d'entretiens, analysés par une méthodologie par théorisation enracinée, nous cherchons l'influence que l'outil peut avoir sur le contenu, dans deux traditions d'enseignement différentes, encadrées par un macro-social qui cloisonne l'une et l'autre dans des projets bien arrêtés. À la lumière de l'éthique de la transmission et du partage des savoirs, le recours massif aux outils numériques, à l'intelligence dite artificielle, à la distance entre maîtres et apprenants, conduisent-il cet acte structurant des sociétés humaines, l'acte d'enseigner, vers un profond renouvellement ou menace-t-il, par sa marchandisation, de le renvoyer au statut d'objet ?

Abstract

E-learning is presented as a set of technical objects intended to support distance learning ; this new word is therefore linked to old practices, such as open distance learning, or even student television. These tools open other possibilities, by introducing, for example, the language of images, scripting, interactive games, but also other forms of pedagogical approaches such as inverted classroom. Our research work observes e-learning in two different contexts of use. On one hand, adult education and training, on different cases where e-learning was a choice. And, on the other hand, the university where the distance due to the pandemic of 2020 forced a massive use of emergency remote teaching. The inductive approach of our work allows us to comprehensively grasp a multiple, complicated phenomenon, yet at the same time facilitated by the impact of the 2020 COVID situation. From interviews, analyzed by a methodology of grounded theory, we seek the influence that the tool can have on the content, in two different teaching traditions, framed by a macro level that segregate one and the other tradition in well-defined projects. Considering the ethics of the transmission and sharing of knowledge, does the massive use of digital tools, of so-called artificial intelligence, of the distance between teachers and learners, lead this structuring act of human societies, the act of teaching, towards a profound renewal or does it threaten, by its commodification, to devalue it as an object ?

Mots-clés : E-learning, formation professionnelle continue, enseignement à distance, enseigner pendant le COVID, enseignement à distance d'urgence

Keywords : E-learning, adult education and training, distance learning, teaching during COVID, emergency remote teaching

Remerciements

Écrire une thèse est le résultat d'un parcours solitaire par essence. Les implications d'autres personnes sont indispensables, rien ne pourrait se faire sans elles, mais on reste face à sa page blanche, avec juste son propre désir comme compagnon, parfois proche et impétueux, souvent distant. Désir de montrer et de démontrer, d'aller au bout de l'exercice, d'apporter la simple et belle flamme de chandelle évoquée par Bachelard, pour baliser une route que peut-être personne n'empruntera plus jamais. Il y a de la folie dans l'idée de passer plusieurs années d'une vie courte à fabriquer, de ses mains seules, un trésor qui ne le sera probablement que pour soi. Dans cette quête, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Céline Bryon-Portet qui m'a accompagné, soutenu et surtout remis en question en me proposant des pistes inconnues de moi, qu'il me fallait explorer. Remerciements sincères également aux membres du jury, M. Jovelin, président du jury, M. Abdelmalek et Mme Pierre, examinateurs et les rapporteurs-teures Mme Kheira Belhadj-Ziane, et M. Benoît Le Blanc, qui ont accordé du temps pour la relecture de mon travail, avec une attention que je tiens à souligner.

Mon premier cercle a été composé de Maguelone Rouvarel, qui a débuté son projet de thèse en même temps que moi, avec qui j'ai été en relation et en connivence étroites, bien qu'à distance, pendant toute la durée de ce travail, évoquant peines et joies. Je pense également à Pierre-Bernard Toubol grâce à qui j'ai pu faire ma première intervention, décisive, dans un séminaire en 2019. Je tiens à citer également celles et ceux qui m'ont aidé à définir mon projet de recherche, Robert Ruiz, de l'université de Toulouse, qui m'a ouvert la première porte, Serge Chaumier de l'université d'Arras et Sylvie Pierre de l'université de Lorraine et bien d'autres que je ne peux citer ici. L'idée d'un pacte social ludique m'a été soufflée par Frédéric Vincent. L'un de mes appuis importants et constants a été Karën Fort, auprès de laquelle j'ai pu approcher l'exigence éthique de la recherche. Elle a été la figure magistrale nécessaire pour passer du particulier au général, du simple au complexe, de l'intuition à la raison, et détecter les biais cachés du raisonnement.

Je pense également à Laurence Sidersky qui, la première, m'a fait connaître le travail et les écrits de Philippe Carré. C'est dans le mémoire de Master qu'elle a soutenu, en 2008, sur l'ingénierie pédagogique, que j'ai vu pour la première fois le Triangle de Houssaye, figure qui m'a beaucoup inspiré. Amitiés sincères également à celles et ceux qui m'ont relu : Patricia, Samia, Zohra, Hadrien ; une citation spéciale pour Christian, qui a facilité les prises de contact de l'un de mes chantiers et ma grande reconnaissance à mes *super relecteurs* : Bertrand, Catherine et Serge.

Je remercie la trentaine de personnes qui a accepté d'être interrogée par moi et que je ne peux citer pour des raisons de pseudonymisation. J'ai passé de nombreuses heures en compagnie de vos voix enregistrées à vous écouter et vous ré écouter, inlassablement. Grâce à vous, mon travail a trouvé un terrain à explorer ; j'ai pensé souvent que dans la *Grounded Theory*, la fable du *laboureur et de ses enfants* n'était jamais bien loin. La restitution de vos propos le plus fidèlement possible est le seul hommage, modeste, que je peux vous proposer.

Et à toutes celles et tous ceux qui ont rejoint avant moi les portes de l'Amenti, qui me manquent, de qui j'aurai tant aimé être lu, j'adresse cette supplique toute buñuelienne : « *Où êtes-vous mes proches, mes amis ? Je vous cherche parmi les ombres*[1]. »

À ma compagne Véronique, mes remerciements sincères de m'avoir soutenu pendant ces années. À travers son métier, j'ai pu percevoir l'importance de cette norme suprême qu'est la Loi. Je rends hommage à son immense culture et son amour du bel ouvrage, qui m'ont inspiré jour après jour. À mon fils Alexandre, je lui confie l'anecdote qui termine ce texte. Elle me renvoie à ce dicton, dont l'origine m'est inconnue : *La maison finie, à Dieu le Maître !*

1 *Le charme discret de la bourgeoisie*, film de Luis Buñuel, 1972, 102 min. Séquence du rêve du sergent.

Abréviations

coll. Collection (au sein d'une maison d'éditions)

et al. et autres auteurs (utilisé quand le nombre d'auteurs d'un ouvrage dépassent trois)

GT *Grounded theory*, terme traduit en français par méthodologie de la théorisation ancrée (TA) ou enracinée MTE. Les sigles GT, TA ou MTE sont donc synonymes.

Infra Voir au-dessus dans le texte

Int interrogateur (en situation d'entretien)

Itw interview

L. Loi

loc. *locuteur ou locutrice*

mz *mezza-voce.* Indication utilisée dans les entretiens pour indiquer que le ou les mots prononcés l'ont été à mi-voix par un locuteur et n'ont probablement pas été entendus et pris en compte par les autres locuteurs.

n. note

obs. observations

op. cit. ouvrage cité précédemment

p. page

pp. pages

prév prévisionnel

suiv. suivant

s.d. sans date

sq et pages suivantes

supra voir au-dessus dans le texte

v. ou V. voir

: empl. emplacement dans un livre électronique (tient lieu de page), emplacement dans le déroulé d'un film (minutage à partir d'un temps donné, par exemple le début du film).

: x page x d'une référence dans un article ou un document

> Symbole utilisé comme une flèche de direction, par exemple *analyse de la situation* > *action* : l'analyse de la situation est suivie de l'action

Note : les dénominations des ministères sont celles du gouvernement Attal, après sa modification du 8 février 2024, sauf indication contraire.

SOMMAIRE

Introduction....8
1. Transmettre et partager des savoirs....8
2. Préambule : partir de ce que l'on est....10
2.1. Vulgariser et enseigner....11
2.2. S'appuyer sur une métaphore....13
2.3. Ébaucher une problématique....19
2.4. Ébaucher un plan....20
Partie 1 : Cadre théorique et méthodologie....22
3. De la nécessité d'un cadre....22
3.1. Le bon cadre théorique pour le bon objet de recherche....27
3.2. Un observateur et ses biais....32
3.3. L'interactionnisme symbolique....46
4. Choix d'une méthodologie....80
4.1. Adopter une méthode....80
4.2. La recherche comme une narration....157
4.3. Conclusion (provisoire) sur la MTE....177
Partie 2 : Terrains de recherche....184
5. Les préalables d'une recherche....184
5.1. Le catalogue des influences....186
5.2. Le monde du travail....187
5.3. Un champ transdisciplinaire par nature....190
5.4. Bibliographie : l'aire du catalogue....194
6. L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre....196
6.1. La scène première du Ménon....197
6.2. L'élaboration d'une connaissance....206
6.3. Les Institutions dans l'acte d'enseigner....218
7. Les entretiens....232
7.1. Locuteurs et locutrices....232
7.2. Les entretiens : des évènements....236
8. Présentation des différents chantiers....240
8.1. Chantier 1, la formation professionnelle....240
8.2. Chantier 1, partie 2 : se former au sein de son entreprise....299
8.3. Chantier 1, partie 3 : Edutainment....305
8.4. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC....319
9. Conclusion sur le chantier 1, interactions, étiquettes....336
9.1. Classement des étiquettes, hiérarchie, théories substantives....339
10. Chantier 2 : l'université....342
10.1. Les interactions du chantier 2....342
10.2. Étiquettes, théories substantives ; vers les théories formelles....344
Partie 3 : Analyse et formalisations....347
11. Les deux chantiers réunifiés ?....347
11.1. Machines à communiquer....350
12. Deux chantiers pour deux visions de l'acte d'enseigner....355
12.1. L'éthique : unité de la transmission des savoirs ?....357
12.2. La pandémie, du conjoncturel au structurel ?....364
12.3. De quoi l'hybridation est-elle le nom ?....375
13. L'après-pandémie, la nouvelle donne....410
13.1. Visualiser les arrangements de formation....412
14. Des frontières "brouillées"....437
14.1. Entretiens, formalisations....438

14.2. Les locuteurs face à la pandémie....439
14.3. « Les corps à corps imaginaires »....453
14.4. Pour en finir avec l'innovation (ou en déplacer le sens)....455
15. L'image et ce qu'elle véhicule....460
15.1. Apprendre par l'image....463
15.2. Le paradoxe durandien sur l'image....464
15.3. E-learning et images : exubérance et minimalisme....471
Conclusion. « L'odeur du temps »....498
16. Le retour aux données....498
17. Le changement de paradigme est-il radical ?....502
18. Changer d'outils ou tout changer ?....504
19. Images, imaginaire....506
20. La pandémie, le dernier grand récit ?....515
Annexe 01 - Bibliographie....525
1. Ouvrages généraux....525
2. Ouvrages cités....528
3. Éléments Audiovisuels....559
4. Littérature grise, articles, essais, sites Internet....561
Annexe 02 - Glossaire....565

Introduction

1. Transmettre et partager des savoirs

L'acte d'enseigner est un acte central dans beaucoup de sociétés humaines ; nous y sommes confrontés en tant qu'élèves, puis parfois étudiants ou encore enseignants. Cet acte dont le but est la transmission et le partage des savoirs et des valeurs se voit proposer, depuis quelques années, une panoplie d'outils liés à l'utilisation des réseaux, à l'interactivité et, de façon débutante, à l'intelligence artificielle. Ces outils sont le produit d'une période : l'ère du numérique, dans laquelle nous sommes depuis les années 1970[1]. D'emblée, constatons que l'e-learning[2] n'est pas un projet pour demain, c'est une réalité ; l'e-learning est l'exemple d'une révolution à bas bruit. Le fait que ces outils soient désignés sous le vocable unique d'e-learning leur donne une apparence, celle d'une panoplie globale, composée d'éléments nés en même temps et cohérents entre eux :

> *L'e-learning est un terme générique qui recouvre à la fois des pratiques pédagogiques dont la FOAD fait partie, des produits industriels et des actions politiques, ce qui concoure à* ***un certain flou*** *que nous essaierons de dissiper.* (MARQUET, 2011:32) Souligné par nous.

Nous adopterons ce terme donc par convention, convaincu qu'il représente un ensemble flou et constamment mouvant, de semaine en semaine, avec l'apparition de nouveaux produits, nouveaux logiciels, nouveaux matériels connectés, ainsi que d'autres auteurs nous y incitent :

> *Ce parti pris {d'utiliser le terme e-learning} traduit néanmoins le flou et l'amalgame chez les acteurs de la formation professionnelle continue, reconnaissant sous ce vocable toutes sortes de déclinaisons parfois très éloignées.* (BILLET, 2018 : 10[3])

Le premier travail auquel nous sommes confronté est de définir quels enjeux ce mot recouvre, où placer la frontière mouvante entre le télé-présentiel, les formations ou enseignements hybrides, les enseignements flexibles et autres dénominations : « *We use*

1 Cette date demande à être affinée. Dès 1950, le chercheur Alan Turing débute l'un de ses articles par la phrase « *Je propose de considérer la question : Les machines peuvent-elles penser ?* » (BOUGNOUX, 1993 : 430)

2 Les termes soulignés en pointillé gras sont repris dans un glossaire en annexe 2, p. 565.

3 Nous nous devons de signaler ici cette thèse de Pierre Billet. 2018. « *E-learning en formation pour adultes :quelles conditions préalables au changement ?* ». Sous la direction de Mme Sophie MORLAIX. Université de Bourgogne. C'est un travail de grande qualité dans lequel nous avons beaucoup puisé.

the term e-learning to denote the educational and learning application types, i.e., E-Learning, M-Learning, Blended Learning, Virtual Learning, Distance Learning, and Online Learning. » (DAHAN *et al*., 2022 : 2) Sommes-nous face à plusieurs catégories d'e-learning, des moins nobles aux plus sophistiquées ? L'e-learning, lorsqu'il s'appuie sur le langage audiovisuel, sur le jeu, sur l'immersion de l'apprenant, va-t-il révolutionner la pédagogie, participant ainsi du changement de paradigme que semble apporter le numérique ? Ou l'un des enjeux principaux est-il plus simplement, pour l'enseignant, de se confronter à un arsenal d'outils plus ou moins faciles à maîtriser ? À un autre niveau, quel statut pour le *maître* lorsque l'apprenant se retrouve face à une machine, aussi habilement dirigée soit-elle ? L'apprenant se retrouve-t-il face à un jeu où apprendre devient une activité ludique parmi d'autres activités ludiques ?

L'une des particularités de notre recherche est qu'elle s'appuie sur deux types très différents de terrains de recherches. D'un côté des centres de formation en entreprise, des centres de formation pour adultes, de l'autre l'université. L'autre particularité de notre travail est que ces terrains sont inscrits dans une temporalité spécifique que nous ne pouvions anticiper, celui du confinement de mars 2020, contexte sur lequel nous reviendrons très régulièrement ; quelles que soient les retombées de notre recherche, nous resterons l'un des témoins de cette pandémie, l'un des interrogateurs qui eurent ce privilège de mener des entretiens sur l'enseignement avant, pendant et après cette crise majeure. Pour être complet, ces deux particularités sont enchaînées l'une à l'autre : c'est la pandémie de 2020 qui nous a incité à regarder ce qui se passait du côté de l'université en matière d'enseignement à distance ; notre projet de départ était du côté de l'entreprise, du côté de la formation *tout au long de la vie*, du côté du monde du travail. Les rares points communs entre le monde de la FPC, *formation professionnelle continue*[1], dans sa partie privée[2], et celui de l'université nous ont permis d'établir un passage fragile entre ces deux univers — le point commun central étant celui d'être des formations pour adultes.

Ces différents chantiers, nous les avons abordés à travers des entretiens de type compréhensif, souvent réalisés à distance en raison des différents confinements, avec des acteurs de la formation et de l'enseignement, avec des formateurs, des enseignants et des enseignants-chercheurs. Nous avons regardé dans quelle mesure la médiatisation

1 Il y a plusieurs dénominations plus ou moins synonymes entre Formation continue, Formation professionnelle continue, Formation permanente, Éducation permanente, Formation tout au long de la vie professionnelle, y compris dans les textes de loi (v. article L 214-13-1 du code de l'éducation). Nous faisons le choix d'évoquer la Formation professionnelle continue (FPC) en suivant l'ouvrage de Guichard, Huteau, 2007 : 198.

2 Nous précisons ici *FPC dans sa partie privée*, qu'il faut lire comme *partie des formations professionnelles gérées par des entreprises privées, des associations, des instituts de formation et en interne dans les entreprises*. Une part importante de la FPC est, en effet, prise en charge par l'université et par des établissements semi-publics. Par défaut dans ce travail, nous utiliserons le terme FPC dans cette acceptation réduite de part privée de la formation professionnelle permanente.

de l'enseignement, également le recours aux ressources de l'écriture audiovisuelle, appauvrissent ou enrichissent leur pratique, ouvrent des voies ou complexifient les interactions à l'œuvre entre les différents protagonistes. Au-delà de ces constats, quel pacte social lie encore la société et l'enseignement, que ce soit dans les années de formation initiale ou dans le processus de la FPC ?

En faisant le choix du cadre théorique de l'interactionnisme symbolique, nous nous sommes appuyé sur une approche qualitative et sur la méthodologie de la théorie ancrée ou enracinée pour l'analyse des entretiens réalisés, pour l'étude des différentes ressources utilisées par l'e-learning. La méthode comparative, liée à la théorisation ancrée ou enracinée, a été l'outil de l'extension de notre recherche, pour étudier l'e-learning plus largement, dans son retentissement sur l'acte d'enseigner, dans l'ensemble du macro-social.

2. Préambule : partir de ce que l'on est

Toute recherche part d'une envie de découvrir, de vivre une aventure et donc, en partie, du *je est un autre*. L'envie de découvrir repose, selon notre approche, sur une vision du monde, laquelle influence fortement notre *vécu* et notre analyse du quotidien, que l'on soit chercheur ou non. La position de chercheur, telle que nous l'avons pensée, débute par une mise à distance de ce que nous savons — ou croyons savoir —, pour libérer autant que faire se peut l'observation des terrains de recherche. Dans le même temps, cette mise à distance ne peut être totale, définitive, ce serait naïf de le penser ; il s'agit donc de composer le nouveau avec l'ancien, la matière nouvelle drainée du terrain avec la vision du monde que nous portons. La recherche que nous entreprenons ne peut être celle d'un étudiant inscrit dans un cursus normal ; plutôt celle d'un intermittent du spectacle, salarié, employé comme monteur, réalisateur, scénariste, dont la carrière professionnelle a débuté en 1989, pour changer de forme en 2019, date du passage de salariat intermittent à celui d'autoentrepreneur. Il est impossible pour nous de ne pas évoquer cette pratique professionnelle, mais dans la mesure où elle n'est pas le sujet de notre travail de recherche, nous devons lui trouver une place, définir notre en quelque sorte notre *habitus* à travers lequel nous allons appréhender notre sujet. Quelques mots rapides, déjà, pour définir ce que fut cette expérience professionnelle.

Au cours de nos années d'emploi de réalisateur, nous avons été amené à travailler régulièrement sur des objets audiovisuels de *vulgarisation,* notion autour de laquelle nous avons élaboré la réflexion de notre travail de Master 2[1], et qui continue pour nous d'être centrale. Notre pratique s'est développée autour d'un axe, non exclusif — nous reviendrons sur cette nuance *infra* —, celui des films de vulgarisation scientifique. Cette possibilité nous a été offerte dans trois cadres différents :

1 Ozil, Didier. 2016. *Communiquer, vulgariser : la cohérence d'un parcours*, Université de Toulouse Jean Jaurès, session 2015-2016. Travail non publié.

- des collaborations régulières avec des musées, comme la cité des sciences et de l'industrie, à Paris ;
- des commandes en provenance d'entreprises de domaines divers (laboratoires pharmaceutiques, industries de la chimie, domaine de l'énergie) ;
- enfin, des collaborations avec des chaînes de télévision comme La Cinquième — devenue France 5 à partir de janvier 2002 — et la chaîne Arte, notamment.

2.1. Vulgariser et enseigner

Le terme de vulgarisation est souvent réduit, nous venons de l'évoquer, à une acception principale, celle de la *vulgarisation scientifique* ; notre travail de master donnait une vision élargie de cette notion à tout discours qui vise à présenter à un public, de façon à les rendre accessibles, une notion, une pensée, un système, un univers. Notre travail, en début de carrière professionnelle, portait sur des films destinés à des entreprises, comme des films *process*, des *films-produits*, des films *institutionnels*, des films de *formation.* Et ces films n'étaient rien d'autre qu'une *vulgarisation* de ces univers pour les rendre accessibles à un public large ; or, il n'y a pas grande différence sur le plan de la forme, à expliquer l'univers d'une entreprise qui fabrique des robinets industriels, de l'univers d'un altiste qui fait de la musique de chambre. Sauf à admettre, bien entendu, que l'un est plus prestigieux que l'autre, pour des raisons culturelles et symboliques complexes, dont l'étude dépasse notre projet. Sous cet angle, la vulgarisation est une technique de communication, un mode d'échange en soi. En ce qui nous concerne, cette vulgarisation utilisait à la fois le langage audiovisuel des *machines à communiquer*, qu'elles soient physiques comme les caméras, les enregistreurs numériques, les écrans ou des outils virtuels comme les logiciels ; cette notion de *machines à communiquer* établit un lien avec le projet initial de notre travail de recherche : interroger les échanges de savoirs à l'ère du numérique, en les questionnant au travers d'un parcours de réalisateur et de scénariste. Cette position de départ devait nous conduire à analyser comment un certain type de récit audiovisuel influe, voire détermine ou dénature un partage de savoirs.

Nous souhaitons revenir ici, brièvement, sur nos différentes expériences de réalisateur, notamment sur les émissions télévisuelles comme *L'amour en questions*, émission produite par la société de production Téléimages et diffusée par la chaîne La Cinquième, en 1993[1]. Ou encore *Le dessous des cartes*, émission de géopolitique produite et diffusée par la chaîne Arte. Cette dernière expérience, portant sur une dizaine d'an-

1 Nous avons consacré un article à cette série documentaire : Ozil, Didier. 2021. « L'éducation sexuelle à la télévision, l'exemple de "L'amour en questions" ». *Télévision*. CNRS (12) : 200.

nées, a été importante dans le choix de notre sujet de recherche actuel. Dans notre travail de Master 2, nous avions qualifié cette émission de *premier* MOOC*,* voire ancêtre du MOOC, l'émission ayant débuté à l'antenne en 1992. Ce qui apparente, sur le plan de la forme, cette émission à un MOOC c'est d'abord son format de 12 minutes, donc un format court pour la télévision et plus proche d'un format MOOC. Le mode d'écriture proposait une introduction pour poser la problématique du sujet, une démonstration de cette problématique, une conclusion comme mise en valeur du regard d'un expert, en l'occurrence Jean-Christophe Victor, créateur de l'émission. Ce mode d'écriture suit un certain type *d'enchaînement des idées*, avec une progression souvent linéaire allant des causes aux conséquences, mais en s'autorisant parfois des séquences autonomes développant un aspect précis du problème, à l'usage de tel ou tel spécialistes de la question, séquences autonomes auxquelles nous donnerons volontiers le nom générique d'*En savoir plus.* Cet *enchaînement des idées* se traduisait en grande partie par le graphisme, la *data visualisation*[1]. L'ensemble de ces éléments se retrouve dans certains MOOCs, notamment ceux utilisés dans le monde de la FPC. Cela dit, la nuance est de taille, la destination de cette émission n'était pas l'enseignement, mais justement la vulgarisation. Cette constatation a posé quelques bases pour notre réflexion. Dans les deux cas, il y a transmission, partage de savoirs. Il y a également une distance entre l'émetteur et les récepteurs et l'utilisation d'outils pour combler cette distance, pour médiatiser les contenus. Ces outils fabriquent et traitent des images et des sons, nous pensons légitime de dire qu'ils utilisent un langage audio-visuel. Mais cet ensemble médiatisation/langage audiovisuel/outils aboutit à deux types de produits fondamentalement différents. Une conclusion hâtive serait de considérer qu'il existe une diversité de langages audiovisuels, ce qui est par ailleurs une évidence. Mais justement « *Le dessous des cartes* » ou d'autres émissions de ce type n'utilisent pas un langage audiovisuel fondamentalement différent de ceux qui sont utilisés dans les MOOCs, même si ces émissions disposent de moyens financiers et humains souvent plus importants. Les moyens mis en œuvre en matière de production sont-ils l'alpha et l'oméga qui expliqueraient cette différence ? Là encore il y a lieu de s'interroger : certains MOOCs, dans le monde de l'entreprise, sont réalisés avec des moyens importants. Le travail de comparaison nous a permis de comprendre que l'approche de notre sujet devait dépasser les notions d'outils, dépasser les notions de langage audiovisuel — sans pour autant les oublier —, pour inclure ces paramètres dans une logique plus vaste, celle du micro, méso et macro-social. En effet, si ces deux pratiques sont similaires par certains aspects, elles sont différentes dans les buts, les modes de financement, les textes qui les régissent et la place qu'elles occupent dans les Institutions ; elles correspondent également à deux attentes très différentes de la part de celles et ceux qui en sont les spectateurs-utilisateurs. Pour donner un exemple précis de ce réajustement, la *visioconférence* est un élément de l'ensemble e-learning.

1 Le site FranceTerme ne propose aucun équivalent français pour *data visualisation*. Nous conservons donc le terme anglo-saxon qui semble s'imposer en français.

Elle s'installe comme une partie de l'acte d'enseigner, à petite vitesse, en aide discrète, puis envahit le champ au moment de la pandémie. La visioconférence cherche à combler un manque : celui de la non-présence physique ; elle est donc en lien avec la distance. Elle utilise bien des outils audiovisuels : caméras, micros, logiciels de corrections sur l'image, sur le son, transmission des données, affichage sur l'écran. Le statut du langage qu'elle utilise est, certes, nouveau, minimaliste et complexe mais nous sommes bien dans un langage audiovisuel. Voilà notre premier niveau d'approche. Le second niveau inclut l'ensemble de ces paramètres dans une réflexion plus globale : comment je réagis en tant qu'enseignant à la visioconférence (échelon micro-social) ? Comment l'Institution, pour laquelle je travaille, m'a préparé-formé à cette nouvelle approche (échelon méso-social) ? La visioconférence est-elle proposée pour répondre partiellement à une continuité pédagogique (échelon macro-social) ? Le premier niveau de réflexion nous vient de notre expérience de l'image et du langage audiovisuel ; le second niveau vient de la constatation que notre expérience ne nous suffit pas pour analyser les différents composants de l'e-learning et notamment les ressources que celui-ci utilise.

Il est important pour nous de faire ici une distinction très nette entre deux approches : celle du journaliste et celle du réalisateur que nous avons été. Si nous avons cité l'émission *Le Dessous des Cartes*, c'est parce que son fondateur, Jean-Christophe Victor, avait l'ambition de proposer à la télévision un discours qui ne soit pas journalistique. Non par une sorte de défiance vis-à-vis de cette profession[1], mais simplement dans l'idée que la télévision soit un lieu possible de plusieurs discours différents, le sien étant un discours universitaire ; pour autant, son approche pour l'émission était celle de la vulgarisation, non celle d'un enseignement[2], pratiques que nous différencions également formellement. Nous ne reprendrons donc pas à notre compte l'idée que les techniques du journalisme d'enquête puissent être introduites en sociologie (PAILLÉ, dans GLASER, STRAUSS, 2017 : 41). Ce travail de thèse sur l'e-learning s'inscrit dans la continuité d'une pratique de réalisation, une certaine pratique de l'image. Distinction d'espaces qui implique et tient compte de la notion des frontières commune à ces deux modes. Dans ce sens, l'émission *Le Dessous des cartes* était un produit frontalier.

2.2. S'appuyer sur une métaphore

Lors de notre première année de travail de recherche, il nous est apparu une certaine similitude, dans la démarche de la thèse, avec la réalisation d'un documentaire pour la télévision ou le cinéma. Non pas qu'un travail de recherche soit identique à la réalisation d'un documentaire, mais qu'il existe entre les deux une identité de forme. Pour le

1 Défiance dont nous avons retrouvé un exemple dans l'ouvrage de P. Bourdieu sur la télévision (1996 : 18 *sq*)

2 Jean-Christophe Victor nous a accordé un entretien en janvier 2016 sur ce sujet ; cet entretien a été utilisé dans notre travail de Master 2 ; ce texte est, pour l'instant, non publié.

dire autrement, ces pratiques sont superposables et de cette superposition naît du sens que nous souhaitons explorer ; d'autant que, dans l'état actuel de nos lectures, cette relation-là n'a jamais été mise en évidence ni travaillée[1]. Cette métaphore nous a aidé à imaginer une méthodologie de travail, voire un cadre théorique, en tout cas son amorce.

Le terme de métaphore en sociologie ne s'utilise pas sans une certaine appréhension. Dans un ouvrage sur lequel nous reviendrons régulièrement, notamment dans notre partie Méthodologie (v. p. 22), P. Bourdieu, J.C. Chamboredon, J.C. Passeron pointent le « *halo sémantique* […] *qui entoure les mots les plus communs* […] *et les significations flottantes de toutes les métaphores* » (2005 : 38). Ce qui est en cause ici, c'est le risque que les « *schèmes métaphoriques* » :

> *nous fassent glisser et osciller, à notre insu, entre l'image et la pensée, entre le concret et l'abstrait. Allié à l'imagination, le langage transpose subrepticement la certitude de l'évidence sensible à la certitude de l'évidence logique* (*op. cit.* : 39[2])

Constatons déjà que cette condamnation n'est pas sans appel :

> *Sans doute la rigueur scientifique n'impose-t-elle pas que l'on renonce à tous les schèmes analogiques d'explication ou de compréhension* […] *encore faut-il en user sciemment et méthodiquement.* (*op. cit.* : 40)

Par ailleurs, il est clair que ce qui est visé ici concerne les productions des chercheurs : ouvrages, articles, travaux, il s'agit d'avertir sur la façon dont sont écrites et décrites les recherches :

> *Le langage ordinaire qui, parce qu'ordinaire passe inaperçu, enferme, dans son vocabulaire et sa syntaxe, toute une philosophie pétrifiée du social toujours prête à resurgir des mots communs ou des expressions complexes construites avec des mots communs que le sociologue utilise inévitablement.* (*op. cit.* : 36)

1 Il existe, certes, des recherches proches de cette thématique, comme celles de R. Hamus-Vallée (2015) et, bien entendu, les études importantes d'E. Morin, par exemple l'article « *L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision* » (1966). Mais ces approches évoquent les proximités de deux domaines, celui du cinéma documentaire et celui des sciences sociales, notamment dans le cas de l'interview ou de l'entretien. Ce que nous évoquons est différent puisque nous entendons traiter de la superposition de deux *pratiques* : réaliser un film, mener une recherche en sciences sociales.

2 Les auteurs citent ici l'ouvrage : Belaval, Yvon. 1952. *Les philosophes et leur langage*. Paris : Gallimard. P. 23.

Or, là n'est pas du tout notre utilisation de la métaphore. Il s'agit pour nous de comparer deux pratiques et de remarquer qu'un rapport métaphorique les relie ; notre approche est donc du côté d'un « *schème analogique d'explication*[1] ».

Dans ce processus de comparaison-superposition, des similitudes sont apparues autant, et de façon aussi nette, que des différences. Similitudes : dans un documentaire, il s'agit dans un premier temps de problématiser une réflexion. Le langage audiovisuel ne peut capter un spectateur qu'à la condition de présenter en début de film un problème à résoudre, une énigme à lever, voir l'équilibre perdu d'un état, et cheminer jusqu'à la résolution de ce problème, de l'énigme ou un retour à l'équilibre retrouvé. Parfois, ce qui a été posé en début de film ne peut être résolu, mais c'est une sorte de résolution que de constater qu'il n'y en a pas[2]. De même, on identifie dans un documentaire des experts — ce mot pris au sens le plus large possible : celles et ceux qui ont autorité pour s'exprimer sur un sujet — et le réalisateur les interroge sous forme d'interviews. Différences : le passage de *l'interview documentaire* à *l'entretien sociologique* est une des différences importantes entre les deux démarches. Les interviews d'un documentaire sont à la fois le terrain, la matière de base et se retrouvent, tout ou partie, dans le film achevé. Les réalisateurs ou scénaristes ont souvent l'habitude de les écrire à l'avance, avant le tournage, pour les inclure dans les dossiers de recherche de financements du film ; c'est dire la double réalité de ces entretiens : prévisibles et imprévisibles tout à la fois. Cette réalité est contre-intuitive en apparence seulement : tel ou tel expert est prévu, à cet endroit du film, pour dire ce qui va servir le propos dans cette séquence-là. Même si le réalisateur ne connaît pas les mots qui seront employés, il connaît le sens qui doit être délivré à cet endroit de son film et il a fait le choix de l'expert dans ce sens. Nous n'avons pas retrouvé cette double réalité imprévisible-prévisible dans les entretiens que nous avons menés pour notre recherche, et ce pour deux raisons.

1 Pour d'autres chercheurs et chercheures, la métaphore n'est pas un problème, mais une solution : « *Je veux une écriture féministe du corps qui remette en valeur les métaphores visuelles, parce que nous avons besoin de reconquérir ce sens pour trouver notre chemin au milieu de toutes les ruses et de tous les pouvoirs de représentation visuelle des sciences et des technologies modernes qui ont métamorphosé les débats sur l'objectivité*. » (HARAWAY, 2007 : 7) Pagination du tiré à part. Il va de soi que cette vision résolument nouvelle de la métaphore mériterait un travail approfondi, lequel dépasse, à notre avis, l'objet de notre recherche.

2 Il faudrait, bien entendu, détailler longuement ces sortes de résolution, assez fréquente en documentaire et dans certains films de fiction. Par exemple dans le film d'E. Morin et de J. Rouch « *Chronique d'un été* » sur lequel nous allons revenir régulièrement dans notre travail ; il part d'un projet : « [Morin, s'adressant à Marceline] *Tu ne sais pas les questions qu'on va te poser. Nous-mêmes, très précisément, on ne le sait pas non plus. Ce qu'on veut faire avec Rouch, c'est un film sur l'idée suivante : Comment vis-tu ?* […] *on commence par toi et après on va s'adresser à d'autres*. » (MORIN, ROUCH, 2019 : 76 *sq*). La dernière scène, dont nous proposons en annexe 4 le découpage et le dialogue, constate que le projet n'a pas abouti selon les ambitions de ses auteurs : « [Rouch, s'adressant à Morin] *autrement dit nous avons voulu faire un film d'amour et on aboutit à une sorte de film d'indifférence* […] *non pas d'indifférence !* […] *de réaction, qui n'est pas forcément une réaction sympathique ; c'est la difficulté de communiquer quelque chose…* » (*op. cit.* : 148) Mais le projet a abouti d'une autre façon puisque le film existe et qu'il porte ces interrogations-là pour un public plus large.

D'une part, les locuteurs et locutrices que nous avons interrogés possédaient une vision assez claire du sujet dont ils devaient parler — l'acte d'enseigner — ; ils avaient été amenés à y réfléchir de nombreuses fois auparavant, beaucoup s'étaient déjà exprimés sur le sujet. D'autre part, la position du documentariste est souvent d'aller à l'essentiel, c'est-à-dire suivre le plan du film déjà exposé ; celle du sociologue en entretien fait plus, selon nous, confiance au hasard, aux surgissements, aux vérités contre-intuitives, s'il décide de s'inscrire, bien entendu, dans une démarche compréhensive. Ce sont ces surgissements et vérités qui nous ont servi pour élaborer nos formalisations, dans un mouvement d'allers-retours entre le terrain et le travail sur des données, dans un processus itératif fructueux.

Il n'est pas question de filer plus que de raison cette métaphore, entre cinéma documentaire et recherche sociologique ; elle fut structurante au début de notre travail, et nous la livrons comme un point de départ et un point d'ancrage. Mais sans vouloir se référer explicitement à cette métaphore, nous citerons ici trois films, dont la teneur nous a permis d'asseoir notre première approche.

La première œuvre à laquelle nous souhaitons faire référence est assez attendue dans un contexte sociologique, puisqu'il s'agit du film de Jean Rouch et Edgar Morin : « C*hronique d'un été*[1] », que nous venons d'évoquer. Nous retenons de ce film, tout d'abord, que la vie quotidienne est un terrain d'exploration d'une richesse inépuisable ; s'il est bien un genre qui part du réel, du terrain, du quotidien et, accessoirement, de la ville, de l'urbain, c'est bien le documentaire, en tout cas ce type de documentaire, que Morin qualifie de « cinéma-vérité » (MORIN, ROUCH, 2019 : 9). L'une des séquences importantes du film montre la projection du film presque achevé devant les personnes qui ont accepté de se laisser filmer[2]. Cette séquence précède la dernière séquence du film où les auteurs-réalisateurs, J. Rouch et E. Morin, s'interrogent *sur le film même*[3]. C'est l'idée que le travail de recherche doit sans cesse s'interroger et revenir sur sa pra-

1 Edgar Morin, Jean Rouch, *Chronique d'un été*, noir et blanc, 86 min, sortie France 20 octobre 1961. Le parti pris du film est, dans les premières séquences, de demander aux passants de Paris de répondre à une question : « *Êtes-vous heureux ?* » Ce principe dérive ensuite sur une suite de portraits, à la fois des protagonistes du film : Marceline Loridan, Régis Debray par exemple, mais également de personnes anonymes choisies par les deux auteurs-réalisateurs ou interrogées au hasard et souvent en caméra à l'épaule, parfois cachée. Nous sommes conscient de ne pas innover en citant : « *le film sociologique cité en exergue dans toutes les publications consacrées à la sociologie visuelle et filmique* » (HAMUS-VALLÉE, 2015 : 102). Le fait est qu'« *avant d'être un film sociologique, Chronique d'un été est d'abord un film sur la sociologie*. » (*op. cit.* : 103)

2 Cette séquence intervient à 1 h 17 min de notre copie numérique ; elle commence par ce dialogue d'E. Morin avec les personnes présentes : « *Vous venez de vous voir sur l'écran, Edgar et moi, nous voudrions connaître votre avis.* »

3 Cette séquence finale intervient à 1 h 22 min de notre copie ; elle commence par ces mots d'E. Morin, adressés à J. Rouch : « *Alors Edgar, qu'est-ce que tu penses de cette projection ?* ». Voir texte intégral et découpage de cette séquence en annexe 4. Nous notons que dans l'ouvrage qui publie les dialogues *in extenso*, cette séquence est appelée *Auto-critique* (*op. cit.* : 146). L'appellation est sans doute postérieure au film, mais admise par E. Morin qui signe l'ouvrage.

tique, que le chercheur doit s'astreindre à vérifier plusieurs fois la pertinence de ses hypothèses, à rester souple par rapport aux opportunités que présentent les rencontres, le travail d'enquête, à ne pas s'enfermer dans des présupposés trop contraignants, quitte à rebâtir, si le réel vient contredire ses échafaudages de pensée. Nous sommes ici dans un processus inductif et réellement itératif, voilà le point central pour nous. Il est intéressant de noter que selon les dires d'Edgar Morin, ce principe d'interrogation sur la recherche en cours devait intervenir à plusieurs reprises dans le film (MORIN, ROUCH, 2019 : 35). Ce principe est confirmé par le critique A. Bergala dans l'un des bonus du film en édition DVD : « *Dans ces scènes éliminées au montage, les deux réalisateurs faisaient le point de temps en temps sur l'état du tournage, sur les décisions à prendre et sur la façon de continuer.* » (V. transcription du texte intégral en Annexe 4 de notre travail). Que ce film soit une recherche semble une évidence à Edgar Morin : c'est le mot qu'il emploiera au tout début de la note d'intentions qu'il remet au CNC[1] pour l'autorisation de tournage :

> *Ce film est une recherche. Le milieu de cette recherche est Paris. Ce n'est pas un film romanesque. Cette recherche concerne la vie réelle. Ce n'est pas un film documentaire. Cette recherche ne vise pas à décrire ; c'est une expérience vécue par ses auteurs et ses acteurs.* (*op. cit.*)

Cette recherche-là, même si elle ne s'inscrit pas comme telle dans un schéma institutionnel, s'y apparente fortement selon notre vision des choses.

Par contraste avec le documentaire d'E. Morin et J. Rouch, nous souhaitons évoquer un autre film, pour ce qu'il dit, et surtout pour la manière particulière qu'il a de dire. Il s'agit d'un film peu connu de la cinéaste belge Chantal Akerman, *Hotel Monterey*. Il s'agit d'un film sur un hôtel de New York, constitué de séquences qui visitent le bâtiment des toits-terrasses aux sous-sols, en passant par les couloirs, quelques chambres, quelques pièces réservées au personnel, le tout réalisé en longs plans fixes. Cet aspect systématique, qui s'attache à un sujet et le balaye sans rien en omettre, du sol au plafond, nous servira également de modèle formel. Modèle d'une structure implacable, du haut en bas, dont la rigueur n'est pas simple à imiter. Ce film représente l'opposé du documentaire précédent : la structure vient au premier plan et se déroule sous nos yeux ; structure dont il nous paraît probable qu'elle préexiste au tournage. Mais certains indices nous montrent aussi une nécessaire prise en compte de la réalité du terrain, dans la durée des plans par exemple. Nous proposons cette œuvre pour sa structure, sa rigueur et son *minimalisme,* il nous apparaît comme tout entier ouvert à la réalité qu'il filme, en

1 Centre National du Cinéma. « Le "Centre national du cinéma et de l'image animée" (CNC) est un établissement public administratif placé sous la tutelle du ministre chargé de la culture. » Ses missions sont le soutien de la création audiovisuelle, la réglementation du secteur, la promotion et la diffusion des œuvres. Source : site Internet du CNC : https://www.cnc.fr/a-propos-du-cnc/missions

minimisant les efforts de mise en scène, en les réduisant à un minimalisme proche de celui d'une caméra de surveillance. Ce film hors normes est, pour nous, un objet de recherche, à sa façon.

Nous convoquerons, pour conclure, un dernier film, celui de Pierre Carles, portrait du sociologue Pierre Bourdieu : *La sociologie est un sport de combat*. Ce film appartient, pour nous, à des registres différents des deux autres films précités, celui du portrait et celui du documentaire militant. Le fait que nous citons à de nombreuses reprises P. Bourdieu dans notre travail — malgré que notre cadre théorique et notre méthodologie soient éloignés des théories bourdieusiennes —, nous a incité à visionner ce film, dont nous percevons, dès les premières minutes du film, ce qui le différencie du projet Morin-Rouch. Alors que l'intention de *Chronique d'un été* est d'aller dans le quotidien interroger des personnes que les réalisateurs ne connaissent pas — ce qui représente pour nous l'essence d'une approche inductive —, la caméra, dans le film de Carles, ne quitte littéralement pas des yeux Pierre Bourdieu, le personnage dont elle fait le portrait[1]. Sans porter de jugement de type cinéphilique sur ce film — de fait, Pierre Carles est un bon réalisateur —, son film est à la gloire d'une parole surplombante mise en scène comme telle.

> *Montrer Pierre Bourdieu dans la vie de tous les jours donc, pour le désacraliser, et peut-être par là même le dé-médiatiser. Construire une nouvelle image de Pierre Bourdieu, une image cinématographique, exigerait au préalable une déconstruction parallèle de cette image médiatique.* (TRUC, 202 : 69)

Comme le relève Gérôme Truc, le film de P. Carles ne fait pas le choix d'une telle déconstruction, alors que le dialogue de début du film d'E. Morin et J. Rouch pose d'emblée les termes d'une construction à inventer, y compris au niveau de la forme. Le film de P. Carles est un portrait dont le projet est d'être ressemblant, sans recul, et il n'y a pas lieu, pour nous, de s'étonner ensuite qu'il l'est[2].

---

1 La copie numérique de « *La sociologie est un sport de combat* » sur laquelle nous avons travaillé présente un minutage total de 2 h 19 min. Nous avons compté 2 min 6 s de génériques début et fin. Une analyse rapide montre que seules 5 min du film montrent des séquences d'où Pierre Bourdieu est physiquement absent : une partie de la scène dans la ville de Millau avec José Bové (à 2 min 42 s du début du film), une séquence à la radio France Inter avec Loïc Wacquant, « *collaborateur* » de Bourdieu (TRUC, 2002 : 64) (séquence à 1 h 59 min du début), une intervention de Loïc Wacquant dans un amphithéâtre (à 1 h 26 min du début du film).

2 Une séquence, toutefois, propose au spectateur ce que nous avons perçu comme une échappée : une jeune femme accapare P . Bourdieu dans la rue dans la ville de Millau, « *une "fan" lui avouant maladroitement en pleine rue que ses écrits ont changé sa vie* » (TRUC, 2002, 67) et devant cet accaparement P. Bourdieu, au milieu d'une phrase, l'embrasse sur les deux joues avant d'aller vers son rendez-vous. Le regard joyeux et interloqué de la jeune femme nous renvoie alors à un moment de cinéma direct, où l'énergie d'une situation prend le pas sur la mise en forme (séquence à 4 min 13 s du début).

2.3. Ébaucher une problématique

Notre problématique avant la pandémie partait d'une approche simplifiée de l'e-learning, vu comme une addition de l'acte d'enseigner et des techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement — TICE. La question pouvait se poser ainsi : ces nouvelles techniques sont-elles dans la suite logique des instruments de l'acte d'enseigner ou vont-elles conduire cet acte à subir un changement de paradigme définitif ? Il y aurait d'un côté une continuité d'outils : du tableau noir au tableau blanc, au tableau blanc interactif — TBI —, puis à l'écran d'ordinateur ou de smartphone, avec des conséquences minimes sur la façon d'aborder les sujets. De l'autre, une remise en question globale de l'acte d'enseigner. La pandémie est venue apporter une autre dimension à ce schéma : celle d'un enseignement à distance d'urgence. La problématique s'est alors déplacée : l'e-learning en situation d'urgence laissera-t-il une trace indélébile, y aura-t-il un avant et un après la pandémie de 2020, l'acte d'enseigner sera-t-il pour toujours transformé ? Ou bien la pandémie n'aura-t-elle été qu'une massification de l'utilisation d'outils, un peu désordonnée au départ, puis maîtrisée, dans le cadre d'une situation d'urgence ? Le cours des choses est-il désormais revenu dans un statut *pro ante* ? Variations de quantité d'un côté, variation de qualité dans l'autre, la possibilité de mener deux chantiers nous permettra, de plus, de constater s'ils tirent les mêmes conclusions des mêmes évènements.

Cette approche nous renvoie à une tension proposée par Bourdieu :

> *Un des grands problèmes des sociologues, c'est d'éviter de tomber dans l'une ou l'autre des deux illusions symétriques : l'illusion du "jamais vu"* […] *et celle du "toujours ainsi"* […]. *Le risque est toujours très grand, d'autant plus grand que la comparaison entre les époques est extrêmement difficile.* (BOURDIEU, 2000 [1996] : 49)

De fait, les outils de l'e-learning existaient avant la pandémie, ils appartiennent au registre du « *toujours ainsi* ». Mais la notion de distanciation sociale, couplée à la volonté d'une « *continuité pédagogique* » proposent un arrangement nouveau et « *jamais vu* ». Cet arrangement nouveau va produire des utilisations nouvelles, des modalités d'utilisation inédites. Nous retrouvons également ici une problématique macluhannienne connue : si l'outil de communication, transmission ou partage des savoirs change, le contenu du discours ne peut que changer. Cette opinion n'a de sens, à nos yeux, que dans le cas où le retour d'après la crise garde une trace nette de ce que les modalités de crise ont mis en place ; après tout, il est habituel qu'une situation d'urgence mette en place des mesures provisoires qui cessent une fois la crise passée. L'une de

notre problématique annexe est donc de savoir lequel de ces deux registres « *toujours ainsi* » ou « *jamais vu* » l'emportent au bout du compte.

2.4. Ébaucher un plan

Les différents plans que nous avions ébanchés avant la pandémie se sont révélés dépassés par les événements ; il a fallu non seulement axer à nouveau notre travail mais le réinventer, au rythme que la pandémie et son cortège de mesures de distanciation sociale, de fermetures définitives des lieux d'enseignement, de leurs réouvertures partielles, nous donnaient. Notre premier projet concernait exclusivement la part privée de la FPC, le monde de la formation en entreprise ou en Instituts de formation pour adultes ; aborder l'utilisation de l'e-learning à l'université nous paraissait une tâche trop complexe, un sujet à part entière. La pandémie, en forçant l'entrée de l'e-learning dans l'université, nous donnât un angle de vue particulier pour aborder ce chantier-là. L'une des grandes modification de notre travail fut donc de passer d'un chantier à deux chantiers, fort différents l'un de l'autre.

Le nouveau plan réorganisé se déroule en trois parties, encadrées d'une introduction et d'une conclusion. La partie 2 est centrée sur les chantiers et les données recueillies, en grande partie, sous forme d'entretiens. Avant cette étape prend place logiquement une partie 1 où sont définis le cadre théorique et la méthodologie ; cette partie étudie également les implications, notamment éthiques, que ces choix entraînent. Le choix de l'interactionnisme symbolique comme cadre théorique et de la méthodologie par théorisation enracinée ou ancrée comme méthodologie nous a incité à approfondir ces parties pour répondre aux objections habituelles faites à ces approches et aux méthodes qualitatives en générale — notamment vis-à-vis des preuves que nécessite toute démarche scientifique.

La partie 2 présente donc les locuteurs et locutrices, donne un cadre global aux entretiens tels que nous les avons abordés, présente les deux différents chantiers et montre leur articulation l'un avec l'autre. L'analyse est centrée sur les outils mis en œuvre : elle développe ainsi le cas du MOOC, avec l'analyse d'un MOOC du CNAM, Cette analyse d'un MOOC renvoie à notre premier projet, celui d'utiliser notre passé professionnel de réalisateur pour regarder les objets audiovisuels de l'e-learning avec un regard autre. De fait, nous avons analysé ce MOOC comme nous aurions analysé un film de cinéma ou de télévision, non dans une optique cinéphilique, occupée à déterminer s'il s'agit d'un bon ou d'un mauvais film, mais comme on peut analyser tout objet audiovisuel en regardant comment il est fait, avec quel type de matériel, quel environnement technique, quelle économie globale. Les résultats des analyses des corpus sont présentées en partie ici.

Préambule : partir de ce que l'on est

La partie 3 présente les résultats de nos recherches selon la méthodologie de la théorisation enracinée ; cette méthodologie a pour but d'extraire des données des théories substantives dont il est possible de tirer ensuite des théories formelles, possédant un niveau d'abstraction plus élevé. Cette partie 3 tente également de réunifier les deux chantiers : e-learning dans certains exemples de FPC et e-learning à l'université en période de pandémie ; elle tente d'établir le bilan de la pandémie qui, par les mesures de distanciation sociale qu'elle a entraînée, a modifié de façon brutale notre rapport à l'e-learning, assignant pour un temps le rôle de solution d'urgence à tout système d'enseignement à distance.

Notre conclusion revient sur l'interrogation posée en début de problématique sur un changement de paradigme ; sommes-nous dans une société qui a définitivement laissé les outils informatiques l'envahir ? Sommes-nous dans une société qui se projette dans un futur de pratiques distanciées : télé-achat, télé-travail, télé-enseignement ? Sans prétendre apporter une vision définitive à cette question, nous tenterons d'apporter notre apport à cette réflexion en cours.

Partie 1 : Cadre théorique et méthodologie

3. De la nécessité d'un cadre

À l'inverse d'une méthodologie dont nous comprenions la nécessité — comment imaginer avancer dans une recherche, quelle qu'elle soit, sans méthode ? —, la notion de cadre théorique nous est apparue, de prime abord, comme une sorte de concession à faire à l'Institution, pour satisfaire l'idée que notre approche venait de *quelque part* et s'inscrivait dans un cadre que nous tentions, plus ou moins habilement, de nous approprier. Dans un texte que nous avons déjà cité dans notre introduction, et sur lequel nous allons beaucoup nous appuyer pour introduire cette partie, l'ouvrage *Le métier de sociologue* apporte dans ce débat, adroitement selon nous, le terme d'*invention* : « *L'enseignement de la recherche comme enseignement de l'invention* » (BOURDIEU *et al*., 2005 : 5). Rappelons ici brièvement le sens double de ce mot puisque l'inventeur est : « *Celui, celle qui invente, qui imagine quelque chose de nouveau.* » (Dictionnaire en ligne TLFI, sens I-A-1). Mais un autre sens apparaît, dans le même dictionnaire, en I-B-II :

> *Lang. admin. Personne qui trouve, qui découvre quelque chose. « Le gouvernement a liberté discrétionnaire d'appréciation pour le choix du concessionnaire, qui peut n'être ni l'inventeur, ni même l'explorateur du gîte » (Haton de La Goupillière, Exploitation mines, 1905 : 31). En partic [ulier] Inventeur d'un trésor. « Personne qui trouve par hasard un trésor sur le terrain d'autrui et qui acquiert ainsi le droit d'en posséder la moitié » (Barr. 1974)*

« Trouver un trésor sur le terrain d'autrui » nous a paru d'emblée, si ce n'est une définition du travail du sociologue, en tout cas une description assez enthousiaste d'un projet de recherche, au-delà de la métaphore de l'explorateur qui, sans relâche, sonde un terrain de recherche pour en récolter le minerai qu'il détient.

Cette volonté d'inventer est un moteur pour le chercheur et lui permet d'éviter un risque, risque principal selon ce même texte de Bourdieu *et al*., à savoir « *la canonisation des préceptes balisés d'une nouvelle méthodologie, ou, pire encore, d'une nouvelle tradition théorique* » (2005 : 6). Si la canonisation n'est aujourd'hui plus de mise, nous n'élèverons pas pour autant de nouvelles statues à la théorie, mais tenterons de nous insérer dans « *la discussion bien tempérée des théories et des concepts en vigueur, dont la tradition universitaire fait le préalable à toute discussion théorique* » (*op. cit. :* 5). Cet ouvrage bourdieusien nous a ouvert des portes — y compris des portes qui ne sont pas,

loin de là, bourdieusiennes — sans nul doute parce qu'il couvre un espace de réflexion de 20 ans : 1968 à 1988, 20 années qui ont compté dans l'histoire de la sociologie en France[1]. Il s'ouvre, en effet, sur un entretien de Pierre Bourdieu avec Beate Krais, en 1988, dans lequel l'auteur analyse et passe au crible de sa critique le texte de 1968, qu'il cosigne avec J.C. Chamborédon et J.C. Passeron. Ce jugement vingt ans après pourrait passer pour une simple réactualisation, la fausse humilité d'un auteur face à un texte qui a fait date, voire un effet de promotion commerciale pour relancer une énième édition, mais nous n'avons pas voulu le voir ainsi ; P. Bourdieu prend ici en compte 20 années d'expérience et de pratiques de la sociologie pour analyser son texte, et en dénoncer certains points qu'il estime faibles :

> *[Si je voulais ré-écrire* Le métier de sociologue *aujourd'hui] je dirais les choses autrement* […] *Aujourd'hui je sais mieux et de manière plus pratique ce qui s'énonçait alors comme un programme.* […] *c'est à la fois programmatique et négatif. C'est un peu comme si on donnait un manuel de grammaire pour enseigner à parler.* […] *C'est un livre* […] *[qui] a réveillé les gens, mais qui a tout de suite été utilisé dans le sens théoréticiste. Parmi les manières de ne pas faire de la sociologie — il y en a beaucoup —, il y en a une qui consiste à se gargariser de grands mots et à sacrifier indéfiniment aux « préalables épistémologiques ».* (*op. cit.* : xv)

Cette approche de la sociologie comme relevant d'une *pratique* est pour nous, paradoxalement, la bonne approche d'un cadre *théorique* : un cadre qui reste malgré tout et avant toute chose inscrit dans une *intériorisation* (*op. cit.* : xv). Pour en donner une représentation, là encore pertinente à nos yeux, l'interview de P. Bourdieu se poursuit ainsi : « *Si j'avais à refaire Le Métier, je présenterais une série d'exemples, ou, si l'on veut, de "chefs-d'œuvre", comme ceux que faisaient les artisans au Moyen Âge.* » (*op. cit.* : xvi). Ainsi donc, la théorie peut se comprendre, et nous souhaiterions la comprendre ainsi, comme l'excellence d'un artisanat, l'aboutissement de gestes techniques, une somme d'expériences inscrite dans un quotidien ; et non : « *ce qu'on appelle théorie aujourd'hui [c'est-à-dire] souvent des commentaires d'auteurs canoniques.* » (*op. cit.* : xvii)

Les théories sociologiques se suivent et se combattent, parfois pour de nobles raisons épistémologiques, parfois pour de simples considérations de carrière ou de renommée. P. Bourdieu sur ce plan est très éclairant ; il n'hésite pas à parler de « *hiérarchies des notoriétés ou des statuts* […] *à la prolifération des chapelles trop fermées sur elles-*

1 Également dans notre propre vie, puisque nous appartenons à ces années-là.

mêmes » (*op. cit.* : 104 *sq.*), de *« polémiques rituelles*[1] *»*, de *« clubs d'admiration mutuelle comme échange restreint de bons procédés »* (*op. cit.*). Une telle description pourrait dérouter le débutant que nous sommes : adopter une théorie plutôt qu'une autre ne serait-ce, dans le fond, qu'une preuve d'adhésion, voire d'allégeance, à un groupe ? Or, l'approche bourdieusienne propose, *a contrario,* une vision éclaircie et libérée des choix que nous pouvons opérer quant à un cadre théorique ou un autre ; elle nous incite à revenir à une authenticité de la recherche en sociologie par trois pistes (1, 2 et 3) que nous retiendrons. Tout d'abord (1), nous l'avons déjà souligné, hiérarchiser autrement théories sociologiques et pratique de la recherche :

> *Un enseignement de recherche* […] *doit rompre avec les routines du discours pédagogique pour restituer leurs forces heuristiques aux concepts.* […] *On pourra tenter ensuite de définir la fonction et les conditions d'application des schèmes théoriques auxquels doit recourir la sociologie pour construire son objet* ***sans prétendre présenter ces principes premiers de l'interrogation proprement sociologique comme une théorie achevée de l'objet sociologique.*** (*op. cit. :* 15 *sq.*) Souligné par nous.

L'autre piste que nous suivrons (2) s'exprime dans cette phrase : « *un enseignement de la recherche requiert, tant de ceux qui le conçoivent que de ceux qui le reçoivent, une référence directe et constante à l'expérience "en première personne"* (*op. cit.* : 12). Selon notre lecture, il s'agit ici, au-delà d'une certaine organisation, voire d'une *bureaucratie* de la recherche, de retrouver le face à face d'un chercheur, nanti de son "*esprit d'invention"* et d'un terrain de recherche. Là encore, il s'agit bien de pratiquer "*à la façon d'un vieil artisan"* (*op. cit.* : xvi).

Enfin, dernière piste inspirante (3), celle de la confrontation d'un *ars inveniendi* et d'un *ars probandi* (*op. cit.* : 17) qui restent à articuler l'un avec l'autre. D'un côté, la position du chercheur qui utilise le raisonnement pour *trouver*, de l'autre la recherche d'une démonstration *par les preuves* ; nous voyons ici une incitation, une de plus, à l'observation du monde et du quotidien, puis dans un second temps différencié, le passage au crible de ce qui a été récolté, même si ces deux étapes ne s'inscrivent pas dans deux temporalités différentes, mais en des allers-retours ininterrompus et réitérés.

L'apport du texte de Bourdieu *et al.*, est de dessiner, comme son titre l'indique bien, le contour d'un métier, celui de chercheur en sociologie : "*'avoir un métier', c'est avoir*

1 Un exemple nous est donné par le texte de Claude Grignon *Comment peut-on être sociologue*, qui cite *Le métier de sociologue*, plusieurs fois de façon très critique. Voir par exemple note 29 et 32, p. 19 ; note 35, p. 20. P. Bourdieu n'est pas non plus exempt de ce type d'attaques, voir par exemple son article *Les apparatchiks de la recherche*, 2002.

un habitus, une maîtrise pratique" (op. cit. : xv). En balayant vingt années de pratique en tant que sociologue, P. Bourdieu nous montre que la dynamique des échanges et l'émulation des esprits sont l'un des véritables moteurs de l'innovation en sociologie. Au bout du compte, les théories s'affrontent, mais il reste un point de vue qui permet de les concilier, à défaut de les réconcilier. Et c'est précisément cela que nous souhaitions entendre pour élaborer notre propre cadre théorique :

> *La question de l'affiliation d'une recherche sociologique à une théorie particulière du social, celle de Marx, de Weber ou de Durkheim, est* ***toujours secondaire par rapport à la question de l'appartenance de cette recherche à la science sociologique*** *: le seul critère de l'appartenance réside en effet dans la mise en œuvre des principes fondamentaux de la théorie de la connaissance sociologique qui, en tant que telle, ne sépare aucunement des auteurs que tout séparerait sur le terrain de la théorie du système social »* (*op. cit.* : 16*)* Souligné par nous.

Dire d'emblée que nous avons choisi une approche, celle de l'induction, un cadre théorique, celui de *l'interactionnisme symbolique* et donc d'une approche qualitative, et une méthodologie, celle de la *théorisation ancrée ou enracinée* erait montrer les conclusions de notre réflexion, sans s'appuyer sur la démarche qui nous a fait choisir ce cadre et cette méthodologie. Or, nous restons persuadé que toute démarche est riche de la réflexion qui l'a fait aboutir, et peut-être, dans beaucoup de cas, n'est-elle riche que de cela, en tout cas surtout de cela ; ce qui amène la pensée à un certain degré de maturité vaut plus que le but auquel elle parvient, faut-il citer une fois de plus le vers du poète Machado[1] ? D'autant que ce but n'en est pas réellement un, mais le plus souvent une étape de la pensée, considérée, à titre provisoire, comme suffisamment élaborée pour être utilisée. Cadre théorique et méthodologie ne sont pas, pour nous, de simples outils, comme le bâton que le chimpanzé délaisse une fois qu'il a obtenu le fruit qu'il désirait (RUYER, 1964 : 96). Cadre théorique et méthodologie — inscrits dans une certaine continuité — représentent une disposition d'esprit apte à mieux cerner l'objet de recherche que nous pressentons ; nous pensons donc que cadre théorique et méthodologie renvoient à une certaine *conception du monde* que se fait le chercheur, plutôt qu'un choix ingénieux et prudent entre différents discours théoriques qui lui seraient présentés, interchangeables à loisir, comme au supermarché. En ce sens, le choix d'une approche qualitative va plus loin qu'une volonté de se débarrasser de contraintes et de lourdeurs pressenties du quantitatif, pour s'accorder avec notre rapport au quotidien et, dans le même temps, avec ce que nous pressentons de notre objet de recherche.

1 « *Marcheur, il n'y a pas de chemin… Le chemin se fait en marchant*. » Machado, Antonio, Léger Sylvie (trad.) et Bernard Sesé (trad.). 1973. « *Champs de Castille* ». Paris : NRF Gallimard.

Cerner l'objet, voire l'englober, en tout cas le définir, valide en retour le cadre théorique choisi : « *c'est en fonction d'un problème et d'une construction particulière de l'objet que l'on peut choisir entre une technique ou une autre* » (*op. cit.* : xiii) le mouvement global que nous adoptons ici est donc, plutôt que l'application de certitudes académiques, une position d'aller-retour de l'objet à la définition de l'objet. Notre cadre théorique sera donc construit comme un empilement d'influences diverses. Il résulte tout à la fois de ce que nous savons de la sociologie, de ce que nous croyons en savoir, de ce que nous en avons compris, de ce que nous pensons avoir assimilé, à l'instant de la rédaction de ce texte ; se rajoute le nécessaire hommage que nous entendons rendre aux auteurs que nous avons lus, même s'ils n'appartiennent pas tous, tant s'en faut, aux mêmes écoles de pensée, sans oublier la nécessaire rupture que nous imaginons pouvoir modestement apporter, notamment au niveau de la méthodologie.

Pouvons-nous, en toute impunité théorique, citer dans le même travail P. Bourdieu, H. Lefebvre, E. Durkheim, E. Goffman, H. Becker, G. Bachelard, M. Foucault et H. Rosa ? Pour beaucoup de chercheurs, enseignants et théoriciens, la réponse sera, autant que je puisse en juger, non. Le grand écart a ses qualités, à condition de ne pas en faire un piochage de citations diverses et contradictoires, déformée à l'envi, parfois simplement en les tronquant, en les sortant de leurs contextes amont et aval, pour les faire rentrer de force dans un puzzle, par définition impossible à achever. L'approche que nous en avons n'est pourtant pas si complexe à nos yeux. Elle passe par la reconnaissance de textes qui produisent un certain sens par rapport à notre recherche — nous le verrons précisément *infra* avec un texte d'E. Durkheim sur le statut de l'enseignant. Ce qui est dit par un chercheur est dit dans un certain cadre, mais « *l'étonnante plasticité* » de certains cadres, comme celle que souligne le chapitre 6 : *Après Marx : théories critiques et sociologies radicales* de l'ouvrage *Histoire des idées sociologiques* (LALLEMENT, 2017 : 165 *sq.*) nous montre à quel point l'histoire successive des écoles est fondée sur une réinterprétation des idées. Par ailleurs, un « *itinéraire de recherche* » peut-il être un long fleuve tranquille ?

> *En sociologie, un itinéraire de recherche est toujours la résultante de multiples facteurs : les paradigmes dominants et l'état des connaissances à un moment donné, la curiosité du chercheur et son équation idéologique, c'est-à-dire sa façon personnelle de se situer par rapport à « l'air du temps », l'existence de ces « faits polémiques » chers à BACHELARD qui ne cadrent pas les modèles explicatifs habituels, enfin les opportunités de recherche rencontrées au hasard des terrains* (LÉGER, 1993 : 11)

Nous retiendrons de cette citation à la fois « *l'air du temps* » et ces « *faits polémiques* » que très souvent les entretiens, réalisés dans le cadre d'un travail de recherche, nous offrent, sans que nous sachions toujours les reconnaître d'emblée.

3.1. Le bon cadre théorique pour le bon objet de recherche

Il n'a pas été, pour nous, aisé de démêler ce qui appartient à un cadre théorique et à une méthodologie : Erving Goffman nous apporte un cadre théorique sérieux, mais en même temps ne nous livre-t-il pas une méthodologie d'approche de la relation humaine ? La méthodologie d'une théorisation ancrée ou enracinée porte bien le nom de méthodologie, mais est-elle utilisable efficacement, hors d'un cadre théorique d'approche compréhensive ? Quant à l'interactionnisme symbolique, de quel côté le placer ? Cadre théorique certes, mais impliquant fortement un certain type de méthode. Si nous avions à créer une cartographie de ces éléments, l'induction serait première dans notre schéma, l'approche compréhensive en découle et il découle de cette approche la pensée de Goffman, l'interactionnisme symbolique et les méthodes de théorisation ancrée ou enracinée. Goffman entretient, quant à lui, des relations en pointillé avec l'interactionnisme symbolique et la méthode ancrée ou enracinée. Si nous mettons l'induction en position importante dans cette présentation, c'est pour souligner l'importance que cette approche eut pour nous au moment de la pandémie de 2020. Nous nous appuierons, une fois encore, sur cette *percussion* qui aurait rendu un cadre théorique et une méthodologie définis par avance caducs ; savoir s'adapter nous semble le mot d'ordre inscrit dans la dynamique même de la recherche.

Notre cadre théorique est ambitieux, cherchant à réconcilier des contraires, s'efforçant de trouver le point de vue qui unifie les *deux grandes orientations imprimant l'histoire de la sociologie* (LE BRETON, 2021 : 1). Sans vouloir jouer sur la proximité des noms d'auteurs, nous convoquerons ici volontiers la pensée surréaliste en partant à la recherche « d'*un certain point de l'esprit d'où la vie et la mort, le réel et l'imaginaire, le passé et le futur, le communicable et l'incommunicable, le haut et le bas cessent d'être perçus contradictoirement »* (BRETON, second manifeste du surréalisme). Une convocation sous forme d'invocation pour préciser que dans cette aventure de recherche, l'imaginaire ne sera jamais loin dans nos préoccupations. Sans doute, ne sommes-nous pas seul à tenter une telle réconciliation, en tout cas à aller chercher là où elles se trouvent les ressources théoriques dont nous avons besoin, faisant fi des écoles.

L'exercice à réaliser est donc de définir un cadre théorique qui soit adapté à un objet de recherche, de sorte que ce cadre nous aide à mieux définir l'objet de recherche ; démarche double puisque le cadre théorique va modifier également la façon d'aborder l'objet et qu'au bout du compte, ce cadre théorique en subira quelques modifications

lui-même. Pour amorcer ce cercle pernicieux, la question qui nous paraît juste est la suivante : *que savions-nous de notre objet avant de tenter de le définir comme objet de recherche ?* Une façon plus simple de poser notre problème serait la suivante : *comment l'informatique, et notamment l'apparition des réseaux, comme l'Internet, peuvent-ils intervenir dans le domaine de l'enseignement ? Et quels changements, dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant, peuvent-ils apparaître de telles nouvelles pratiques ?* Ce premier exercice de formulation reste volontairement basique et utilise des termes vagues comme *l'informatique,* ou le verbe *intervenir*. Se poser ces questions revient, au bout du compte, à « *convertir en problème sociologique [un] problème social* » pour reprendre la formule bourdieusienne (*op. cit*. : vii) ; passer d'une problématique sociale à un problème sociologique suppose, nous semble-t-il, de se poser trois questions :

- Question sur l'objet de recherche vu dans une époque donnée. Il s'agit de prendre en compte *la temporalité en tant que contexte.*
- Question sur la position du chercheur ; elle est reliée, selon nous, à ce que Bourdieu *et al*. définissent comme *l'illusion de la transparence* (2005 : 29 *sq*) ; cette position de l'observateur pose, de fait, une question symétrique : quel est le lieu de l'objet de recherche ?
- Question sur les outils qu'il choisit. Cette troisième interrogation renvoie *aux outils du chercheur*, ceux qu'il décide d'utiliser autant que ceux qu'il délaisse ; cette question sera traitée dans notre partie méthodologie.

3.1.1. L'objet de recherche et son époque

L'objet à étudier dont nous cherchons à préciser le contour se définit par une époque à laquelle il appartient, qui le modèle, de la même façon que lui-même influe sur son époque. L'arrivée de l'informatique dans la société française est d'emblée perçue comme un *problème social, voire* un « *nouvel ordre global de régulation de la société* », et ce, dès le rapport Nora et Minc de 1978 (cité par GRANJON, 2004 :218). Cette formule montre bien que, déjà, l'auteur déduit que de nouveaux objets techniques peuvent impacter la société jusque dans son organisation : les techniques évoquées ne sont pas là de simples outils, venant se ranger dans une boîte à outils, en se juxtaposant à d'autres. L'ensemble modifie à la fois les rapports humains, mais également les rapports entre humains et Institutions. En quelques années, le débat s'est déplacé. Un philosophe intéressé par la cybernétique, Raymond Ruyer, peut encore écrire dans les années 60 : « *Quoi qu'on en dise, l'homme se sert des machines plutôt qu'il ne les sert* » (RUYER, 1964 : 159), même s'il comprend que les ordinateurs sont fondamentalement différents des machines imaginées et fabriquées jusqu'à présent par les humains : « *une fois munies de servo-mécanismes à information, et capables par suite de se contrôler*

elles-mêmes [les machines à information] deviennent semblables à des organismes complets avec une tête » (R. Ruyer dans « *La Cybernétique et l'origine de l'information* », 1954, cité par VEILHAN, 2021). Quarante ans plus tard, nous lisons : « *Le taylorisme est détruit par l'ordinateur* » (BOISSONNAT, 1995 : 11[1]), où l'idée d'un changement profond de l'organisation du travail apparaît plus précisément. Ces deux phrases ne sont pas en contradiction stricte, mais le changement de terme note un changement de regards. Si R. Ruyer traite le sujet en philosophe[2], c'est en envahissant le monde de l'entreprise que l'informatique va impacter durablement la société, bien avant l'envahissement du monde privé. Ce problème social prend une forme différente lors de l'apparition des réseaux et notamment de l'Internet : « *Entre 1995 et 2000, il n'a été question que de la "révolution d'Internet"* » (WOLTON, 2005 : 80).

Dès ses débuts, l'informatique comme aide à l'enseignement fait naître des espoirs :

> *Dans l'éventail proposé par les technologies modernes, les médias électroniques et en particulier les outils informatiques, sont appelés à jouer un rôle croissant [pour l'enseignement] et ce, avec une escalade à leur démocratisation et bientôt à leur sophistication* (VIEULES, 1983 : 57)

Nous avons reproduit ici un commentaire, inséré dans une thèse de 3° cycle des années 80, où l'on parle du pouvoir de « *projection magique* » ou de « *prestige mythique* » de l'informatique (*op. cit.*). Espoirs et inquiétudes[3] liés à cette révolution sont déjà inscrits dans une difficulté de nommer correctement les phénomènes : le terme de révolution est flou, s'agit-il de nouvelles technologies, nouvelles techniques, ou bien d'ensembles d'outils et de technologies combinées ?

Ces difficultés de dénomination sont autant de difficultés de représentation et n'aident pas à se faire une idée précise de ce que cette révolution recouvre. S'il fallait résumer d'une phrase les interrogations multiples des années 2000, nous le ferions en produisant la question simple proposée par S. Vial : « *De quoi la révolution numérique est-elle la révolution ?* » (2012 : 5) Nous pouvons en remarquer l'empreinte au niveau

1 Ouvrage classé dans notre bibliographie dans la littérature grise.

2 La phrase qui suit celle que nous avons citée donne la teneur de sa réflexion : « *La vraie question est plutôt celle-ci : puisque l'homme encadre ses machines, et les domine, qu'est-ce qui encadre et domine l'homme ?* » (RUYER, 1964 : 159) Nous suivrons ici la conclusion d'A. Veilhan, qui estime que R. Ruyer « *quitte le terrain scientifique* […] *au profit de la théologie* » (VEILHAN, 2021 : 56)

3 Nous aurons l'occasion de revenir *infra* sur la coupure engendrée par toute nouvelle technologie entre les *Prométhées*, qui voient dans une nouvelle technologie de grands espoirs d'améliorations individuelles et/ou collectives et les *Cassandres* qui voient dans les mêmes avancées les promesses d'un effondrement ou de pertes (v. p. 350). Cette distinction fut notamment opérée par Dominique Cardon, lors d'un séminaire EHESS le 4 AVRIL 2019. (Notes relevées par nous)

des Institutions[1], le terme *numérique*[2] s'imposant progressivement. Dès les années 90 se forge la notion de *ministère des Technologies de l'information et de la Poste*, l'intitulé *d'économie numérique* prend place officiellement dans les années 2000 — par exemple avec un Secrétaire d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique, de 2008 à 2010. Un secrétariat d'État au numérique est créé en 2014, sous le gouvernement Valls 1 ; cette dénomination changera ensuite au gré des remaniements. La présidence Macron et le gouvernement Édouard Philippe 1 reprendront cette dénomination de secrétariat d'État chargé du numérique, en lui donnant une coloration particulière : le poste sera pourvu par Mounir Majhoubi, et la communication officielle mettra en avant son expérience d'entrepreneur du numérique ; la personnalité est marquante, le ministre communique beaucoup, nous en retrouverons la trace dans certains de nos entretiens. Cette empreinte au niveau institutionnel, avec cette mise en valeur d'un secrétariat d'état, nous permet de cerner là encore, notre objet de recherche dans son contexte d'époque. Il nous renvoie, une fois de plus, à une remarque de P. Bourdieu : « *les grandes divisions de la sociologie correspondent à des divisions en ministère : ministère de l'Éducation, ministère de la Culture, ministère des Sports, etc.* » (op. cit. : viii). Cette révolution dite numérique s'est inscrite, ou a été inscrite, dès le début dans le mandat du président Macron. Si la révolution numérique — en tout cas l'expression *révolution numérique* — date des années 90, c'est la présidence Macron qui s'en empare pour l'intégrer dans ses éléments de langage. Cette volonté de révolution numérique se concrétise par la demande, dans les premiers mois de la présidence, d'un rapport sur le numérique et l'intelligence artificielle, commandé au chercheur en mathématiques Cédric Villani[3]. Ce discours gouvernemental est double : il s'inspire et à la fois constitue un certain *air du temps*. Ces éléments font partie d'un ensemble, d'un état esprit, l'esprit *Start up nation*, esprit que l'équipe présidentielle tente, au début du premier quinquennat 2017-2022, de transformer en récit mobilisateur, et que l'on voit se traduire dès les prises de parole du candidat Macron à l'élection présidentielle :

> *En quelques mois, on change les usages et on crée des innovations qui n'étaient pas possibles naguère. On efface les fron-*

1 Nous sommes très conscients que le terme d'Institution(s) masque des réalités très différentes. Il est clair qu'en France, quand nous évoquons l'Université, par exemple, la réalité demanderait le pluriel pour évoquer Les Universités, dans leur diversité, leur financement, leur réputation. Nous rejoignons, par cette remarque, la réflexion sur « la réification des collectifs » : « *est-il légitime d'hypostasier ainsi un ensemble d'éléments hétérogènes ?* » (Pudal, 2005)

2 Sur les différences de sens données aux mots *numérique* et *virtuel*, nous retiendrons, dans un premier temps, la notion de « *flou terminologique* » de L. Zhu et G. Lejeune (2019). Cette notion est importante, car elle montre comment certains objets n'arrivent pas, dans un premier temps, à être décrits de façon simple par le langage. La multiplication des termes, souvent franglais, pour désigner parfois le même objet ou des objets similaires en est l'un des signes.

3 Il est intéressant de noter que ce rapport est signé *Cédric Villani, mathématicien et député*. Cette double qualification montre à quel point ce rapport scientifique est celui d'un élu, autant que celui d'un chercheur de la discipline.

> *tières* […] *Ce bouleversement, c'est cela l'esprit « start-up »* […] *C'est le courage d'aller vers des plaines inexplorées, c'est l'audace, l'agilité presque animale qui incite à se relever,* ***à faire pivoter un modèle d'affaires*** *; à* ***réinventer son projet initial****. C'est la soif d'apprendre, de découvrir et de faire différemment. Toutes ces qualités, c'est ce que vous êtes en train d'inventer collectivement pour notre avenir.* (Discours du candidat E. Macron, le 13 avril 2017[1] lors du Sommet des start-up organisé par le magazine L'Usine Digitale[2]). Souligné par nous.

Notre recherche étant établie dans un ici et maintenant, nous posons ensuite la question du lieu de notre objet de recherche ; nous verrons ensuite la place qu'il nous revient en tant qu'observateur.

3.1.2. Le lieu de l'objet de recherche

Cette question du lieu de l'observateur et du lieu de l'observation a pris pour nous une tournure différente à partir de l'épisode de pandémie et des mesures de distanciation sociale de 2020. Dans un premier temps, notre objet de recherche était centré sur la FPC, la formation professionnelle continue. Le monde de l'université n'entrait pas initialement dans ce projet, pour plusieurs raisons, sur lesquelles nous reviendrons *infra* (v. Percussion de la pandémie, p. 122). La pandémie de 2020 et les mesures de confinement ont provoqué une percussion impactant notre travail. Par le biais de la pandémie, de la distanciation sociale, l'enseignement à distance est devenu une réalité contrainte et forcée dans beaucoup de cas. Il devenait possible pour nous d'aborder le monde complexe de l'université au travers de cet évènement-là. Notre méconnaissance de l'université nous a alors permise d'aborder ce sujet avec une certaine distance naïve : l'absence de repères étant à la fois un handicap et une chance, celle de ne pas venir conforter des certitudes déjà acquises. Nous avons, presque sans le savoir, maintenu « *la conservation d'une distance théorique maximale qui fonde et maintient la procédure d'objectivation* » (GALIBERT, 2004 : 511).

1 Le premier tour de l'élection présidentielle française s'est tenu le 23 avril 2017, le second le 7 mai 2017, l'investiture du président E. Macron a été faite le 14 mai 2017.

2 V. article de la revue L'Usine Digitale, signé Stéphanie Mundubeltz-Gendron, mis en ligne le 10 mai 2017. https://www.usine-digitale.fr/editorial/emmanuel-macron-la-france-doit-devenir-en-5-ans-la-nation-des-start-up.N537789.

3.2. Un observateur et ses biais

L'objet de recherche peut être défini par son époque et le lieu où il peut être observé. Mais cette observation nécessite un observateur, position qui nous revient. Quel est sa place et quel regard porte-t-il sur l'objet de sa recherche ? Quels sont les biais qui entravent son étude et son jugement ? C'est ce que nous souhaitons traiter dans ce paragraphe 3.2.

3.2.1. Notre place en tant qu'observateur

La question de la place de l'observateur en sciences de l'homme englobe une question traditionnelle et dont l'emploi tourne souvent, désormais, à une quasi-caricature : *de quel endroit parlé-je ?* C'est dans cet esprit que nous nous sommes permis de préciser notre parcours professionnel antérieur et le lien que ce parcours entretient avec notre recherche :

> *Rien n'est plus faux, selon moi, que la maxime universellement admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit rien mettre de lui-même dans sa recherche. Il faut, au contraire, se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée.* (BOURDIEU, 2003 : 51)

Dans le cas des sciences humaines, c'est une évidence à rappeler, l'observateur ne peut être dissocié des mécanismes qu'il observe. Nous en resterons à l'idée que cette non-dissociation est un fait, qu'il n'y a là aucune fatalité, ni sort magique qui serait jeté contre les sociologues. Pour aborder cette problématique de l'observateur, nous revenons une fois encore à la notion de *superposition* de deux pratiques, celle de la fabrication d'un film documentaire et celle d'une thèse en sociologie ; superposition, redisons-le, qui ne procède en aucune façon d'une identité du *faire*, d'un processus identique de fabrication, mais d'une relation métaphorique. L'une des différences fondamentales entre le réalisateur et le chercheur, telle que nous la percevons, est que le réalisateur met en place, dans le temps du tournage, une performance, au sens de ce mot dans l'art contemporain ; il doit faire accepter, à celles et ceux qui seront filmés, l'extraordinaire situation que représente un tournage ; mais cette situation exceptionnelle est attractive en elle-même, elle joue en sa faveur. Le fait est que, la plupart du temps, cette situation extraordinaire et, d'une certaine manière fausse, produit du vrai[1]. Le chercheur n'a pas

1 Nous renvoyons ici, une fois encore, au film d'E. Morin et de J. Rouch *Chronique d'un été*. La séquence finale — dont nous avons fait une transcription placée en annexe 4 de notre travail — revient très précisément sur ce problème : « [Intervention de J. Rouch] *Lorsque par exemple Marceline dit,*

pour lui la machinerie du réalisateur, ni son *aura* — l'*aura* de la machinerie et parfois de l'individu — et il tentera plutôt de se faire oublier, sans y parvenir toutefois, surtout s'il intervient en tant qu'observateur extérieur à l'action[1]. La situation d'entretien nous a permis de retrouver un dispositif technique minimaliste, opérant un recentrage de l'intérêt autour d'un interrogateur et d'un locuteur ou locutrice ; cette mise en place, incluant l'utilisation d'une machine d'enregistrement, sort suffisamment de l'ordinaire pour qu'une dynamique s'installe. Cette dynamique est l'aiguillon qui fait sortir la personne interrogée de la situation quotidienne et provoque, à nos yeux, un échange plus riche.

La position du chercheur n'est-elle pas biaisée par définition ? Comme le rappelle D. Harraway, « *Tout tracé de frontière intérieur/extérieur dans le savoir est théorisé comme acte de pouvoir, et non comme une démarche vers la vérité*. » (HARAWAY, 2007:1[2]) ; interroger un locuteur nécessite donc de désamorcer une parole d'interrogateur surplombant. Dans le cadre du chantier 2, ce désamorçage était plus simple, puisqu'un niveau de hiérarchie existe entre un doctorant et un maître de conférences, *a fortiori* un professeur d'université : si la meilleure position est celle de « *l'assujetti* » (*op. cit*.), il semble bien que dans ce cas, c'est l'interrogateur qui a la meilleure part. Pour ce chantier 2, si nous avions été un étudiant classique inscrit dans une filière depuis plusieurs années, d'une façon linéaire, nous aurions été face à un système de nous parfaitement connu. Ce n'était pas le cas, pour nous qui avions quitté l'université au milieu des années 80, pour reprendre des études en 2015. Un biais possible, pour ce galop d'essai qu'est une thèse, était d'être face à une institution que nous apprenions à connaître en même temps que nous menions notre travail de recherche, et qui, constamment, nous dépassait : « *Peut-on observer seul face à une institution ?* » (PERETZ, 2004 : 72). L'université était un monde inconnu que nous abordions avec une certaine innocence et qui, encore aujourd'hui, se déploie devant nous en des méandres administratifs, des commissions diverses, des directions, des écoles doctorales, des UPR, des COMUE et autres structures emboîtées qui restent pour nous obscures. Par ailleurs, cette Institution nous encadrait et nous jugeait, ce qui rendait difficile, pour ne pas dire impossible, l'objectivité du chercheur. Du fait de mal connaître l'*enseignement à l'université,* le risque était de s'en tenir à de premières impressions. Le seul biais dont nous avons pris conscience assez rapidement, et que nous avons tenté de corriger, est de ne pas méjuger par avance l'organisation bureaucratique et administrative de l'université, avec laquelle, comme sans doute beaucoup d'étudiants, nous eûmes quelques déboires.

Dans le cadre de notre premier chantier — FPC, formation professionnelle continue dans différents contextes privés —, nous avons déjà signalé que nous étions formateur,

---

euh… qu'elle jouait sur la place de la Concorde, on étaient témoins […] *elle ne jouait pas ! Ou bien si elle jouait, je veux dire que c'était la partie la plus authentique d'elle-même !* »

1 Il s'agit bien ici de notre vision des choses : il existe probablement des chercheurs qui affirment leur statut de chercheur et le revendique dans l'observation.

2 Pagination du tiré à part.

en présentiel, sur une formation de *Community manager*. Pour le passage de cette formation en e-learning, nous ne pouvions être rangé que dans le camp des *contre*, ou en tout cas dans le camp de ceux qui doutent de l'intérêt du passage en e-learning — avant la contrainte de la distanciation sociale —, puisque cette formation e-learning pouvait, à terme, remplacer la formation dans laquelle nous avions enseigné. Dans ce débat, qui s'apparente à un débat entre les anciens et les modernes, nous étions donc *a priori* du côté de l'ancienne école du présentiel et contre la nouvelle école du distanciel. Alors que nous menions certains entretiens avec des locuteurs ou locutrices que nous connaissions par ailleurs, nous avons ressenti parfois ce sentiment de la personne interrogée : « **il vient juger le travail que nous avons fait** »[1] et il est possible que ce sentiment ait pu gauchir les réponses faites par nos locuteurs. Par exemple, à une question concernant un graphisme servant de mascotte de la formation ; « *mais vous ne lui avez pas donné de forme humaine ?* » la réponse faite : « *mais il est très sympa tout de même !* » correspond, selon notre analyse, à « **je défends le travail que nous avons fait !** », alors qu'une raison plus intéressante est exprimée ensuite : « *nous voulions un avatar asexué*[2] ». Le biais est donc ici d'apporter dans la situation d'entretien un passé, une autorité qui n'avait pas lieu d'être.

Au bout du compte, la position de l'interrogateur est un état inchangeable : l'âge, la couleur de peau, le genre, le parcours universitaire et le parcours de vie, ne peuvent être modifiés, et c'est à partir de cela que l'interrogateur interroge. Tout ce qu'il peut espérer, c'est d'être suffisamment conscients de ces biais pour les intégrer dans les différentes phases d'analyse de ses données. Ainsi peut-il prétendre, non pas à l'objectivité, mais au démarquage d'une certaine forme de relativisme :

> *L'alternative au relativisme, ce sont des savoirs partiels, localisables, critiques qui maintiennent la possibilité de réseaux de connexion appelés solidarité en politique et conversations partagées en épistémologie.* (HARAWAY, 2007 : 8[3])

3.2.2. L'observateur face aux machines

Nous avons vu, avec la citation de Bourdieu *supra*, qu'une part du vécu du chercheur peut être convoquée dans l'approche de son objet de recherche. Dans notre cas, notre passé professionnel nous a conduit, au départ de cette recherche, vers une ap-

1 Nous faisons le choix de rédiger les suppositions prêtées à nos différents interlocuteurs en langage direct. Il va de soi que ces phrases n'ont jamais été prononcées ; nous les proposons comme notre lecture de la situation, avec pour fonction de mieux mettre en évidence les enjeux d'interaction. Pour les distinguer dans le texte, nous les encadrons d'astérisques.

2 V. entretien avec le locuteur A2.

3 Pagination du tiré à part.

proche techno-centrée ; nous nous sommes interrogé, dans un second temps, sur la possibilité ou la nécessité de dépasser cette approche.

Concernant les machines qui nous entoure, nous citerons ici volontiers la phrase très anticipatrice, quasi divinatoire de P. Schaeffer : « *L'homme joue désormais avec les machines* » (1970 : 121), phrase importante par la notion de détournement qu'elle sous-entend[1]. Rappelons, pour mémoire, la volonté de P. Shaeffer d'inventer une nouvelle forme musicale : la musique concrète. De fait P. Schaeffer utilise des machines, comme les *tourne-disques*, en les détournant de leur usage habituel, pour appliquer aux sons le principe des « *collages surréalistes*[2] » (*op. cit.* : 130). Cette dimension, celle des outils, des machines, des machines connectées, nous la percevons comme fondamentale dans l'approche de notre sujet, l'e-learning ; pourrait-il en être autrement puisque sans outils et sans machines, l'e-learning n'existe pas ? D'évidence, aucun utilisateur ne saurait être impacté par des outils ou des machines non encore inventées[3] ; à l'inverse, les outils et les machines doivent être pris en compte dès qu'ils sont réellement utilisés, même si cette utilisation ne correspond qu'imparfaitement à ce pour quoi la machine ou l'outil a été prévu[4].

En termes de définition, nous utilisons le terme de machines connectées, ou simplement *machine*, pour désigner tout objet physique connecté à un réseau et pouvant envoyer ou recevoir des informations sur ce réseau, à la demande et sous le contrôle direct d'un opérateur humain ou en dehors de cette demande ou de ce contrôle directs. La littérature évoque souvent le terme « *d'objets connectés* » (DEVILLERS, 2019 : 52), mais ce terme nous paraît devoir être réservé à des objets technologiques d'un type nouveau, comme les enceintes Alexa de chez Amazon, par exemple. (TISSERON, 2019 : 16 ; GAUDUCHEAU, MARCOCCIA. 2020) Ordinateurs, smartphones, tablettes sont des machines connectées ; ces machines effectuent des tâches sous la conduite et à la demande d'un humain — par exemple taper un texte ou établir une connexion téléphonique — mais également réalisent des opérations comme rechercher des versions nouvelles d'un traitement de texte, calculer un emplacement via un GPS, opérations qui n'ont pas été strictement interdites par l'opérateur humain, mais qui se déroulent en de-

1 De même, dans le domaine de l'image, Georges Méliès en 1895-6, détourne involontairement un appareil de prises de vue et produit un trucage par *arrêt de caméra* ; même si le *détournement*, dans ce cas, relève d'une panne de l'appareil.

2 Cette volonté conduira à la création du GRM (Groupe de recherche Musicale) en 1958. Ce groupe sera ultérieurement intégré à l'INA, Institut national de l'audio visuel.

3 Cette apparente vérité mérite d'être nuancée, car les machines évoluent également par le désir ou la nécessité de fonctionnalités voulues par les utilisateurs. V. à ce sujet l'exemple de Jean-Pierre Beauviala et la lignée de caméra pour le cinéma de la marque AATON, dont il fut le concepteur et le fabricant. Ces caméras furent imaginées à partir d'un « *désir artistique* », lequel ne pouvait être satisfait par les fonctionnalités des caméras existantes. L'ingénieur J. P. Beauviala combla alors ce manque en passant du statut d'utilisateur insatisfait à celui de constructeur (GRIZET, 2017 : 21).

4 Derrière ce terme d'outil, nous rangeons les logiciels, qu'ils existent comme logiciel unique ou comme suite — collection — de logiciels. La suite logicielle ne nous apparaît pas comme un objet technique en soi, si ce n'est dans une approche de marketing.

hors de sa volonté et sans sa demande explicite. Pour donner une information précise, voici les données captées par les réseaux sociaux à partir des machines connectées, ordinateurs, tablettes, téléphones, de leurs abonnés :

> *Ces données révèlent une grande diversité d'informations telles que le système d'exploitation, la version du matériel, les paramètres de l'appareil, les noms et les types de fichier et de logiciel, le niveau de la batterie et l'intensité du signal, ainsi que les numéros d'identification de l'appareil. Mais également les données d'emplacement de l'appareil, notamment les données d'emplacement géographique précises recueillies à travers les signaux GPS, Bluetooth ou Wi-Fi. Les sites de réseaux sociaux recueillent ensuite des informations de connexion telles que le nom de l'opérateur mobile ou du fournisseur d'accès à Internet de l'utilisateur ou encore le type de navigateur utilisé par ce dernier. Enfin, les sites de réseaux sociaux recueillent les cookies présents sur l'ordinateur de ses utilisateurs dès lors qu'ils utilisent des sites web et des applications de tiers qui ont recours aux services du réseau social.* (STELLA, 2019 : 247)

L'approche techno-centrée constitue toutefois un biais que nous souhaitons et que nous devons dépasser, notre position d'observateur se doit aller au-delà des machines, vers les utilisateurs, lesquels priment, bien évidemment, sur les utilisations. Les utilisateurs entretiennent avec les machines et les outils une relation complexe : ils sous-emploient, contournent, dévient, des machines et des outils de leurs emplois premiers ; entre les modes d'utilisation préconisés et les utilisations réelles, un espace existe où réside la prise en main de l'utilisateur : « *seule la confrontation réalise ou irréalise l'objet technique* » (AKRICH, 1987 : 3[1]) ; confrontation qui révèle une soumission, parfois terrifiée, à l'objet technique, ou, à l'inverse, une créativité qui ré-invente l'objet en étendant ses possibilités. Les outils, les machines, les utilisateurs et les utilisations créent un espace d'interactions propre et ce sera une approche importante de notre travail que d'étendre la notion d'interactions, initialement adaptée aux relations entre humains, pour proposer une vision élargie de cette notion. Notre objet de recherche est donc à la fois un ensemble d'objets techniques, comprenant également le ou les réseaux qui s'établissent entre ces objets, ainsi que les interfaces, points de contact des humains avec les machines. Ces réseaux d'objets techniques permettent à des humains de communiquer entre eux, mais la prochaine grande évolution technique, celle du déploiement massif de

1 La pagination indiquée ici est celle du tiré à part de l'article, disponible en format PDF. Nous pensons utile de l'indiquer, même si cette pagination diffère de la pagination de la revue dans laquelle cet article est paru. Nous nous plaçons ici dans le cadre d'une logique d'Open Science, où l'accès principal aux articles se fait *via* des portails Internet qui délivrent prioritairement, voire uniquement ces tirés à part. Toutefois, nous signalerons à chaque fois que nous avons recours à ce type de pagination.

l'Internet des objets, autorisera également des échanges d'informations entre les objets techniques eux-mêmes. Nous nous appuierons ici sur l'approche de B. Latour et M. Callon, qui définit des « *réseaux socio-techniques* » et, plus globalement, une « *théorie de l'acteur-réseau* » (COLLIN *et al*., 2016).

3.2.2.1. Biais liés aux différents chantiers

Dans notre premier chantier, sur la formation professionnelle continue, nous nous sommes attaché à un institut de formation pour adultes qui franchissait le pas de l'e-learning. Ce franchissement se faisait sur une formation de *Community manager* que nous connaissions, pour avoir été nous-mêmes formateur de l'un de ses modules, de fait, un module mineur. Notre premier projet fut donc de mettre en place une *observation participante* puisque nous connaissions les personnes impliquées par cette formation et, au-delà, par cette transformation. Cette position, telle que définie par Henri Peretz, nous paraissait tout à fait compatible avec nos chantiers : à la plupart des questions posées par H. Peretz (2004 : 48) nous pouvions répondre « oui » ; que ce soit au niveau des relations antérieures avec l'équipe existante — elles étaient établies —, les relations avec la chaîne hiérarchique — elles étaient bonnes —, le rôle que nous pouvions tenir sur place en tant qu'observateur — dans les réunions, un rôle d'observateur, mais dans les étapes techniques comme le filmage, l'enregistrement, voire le graphisme, un rôle éventuel de *coup de main*. Quant à la confiance dont nous disposions sur place, la possibilité éventuelle d'enregistrer les réunions, de saisir des ambiances sonores de travail, voire de filmer avec une petite caméra ou un smartphone, l'ensemble de ses possibilités avait été envisagé et ne posait *a priori* aucun problème avec l'équipe en place. Notre position de formateur sur le montage vidéo dans la version présentielle facilitait les choses. Également, l'un des graphistes recrutés par l'équipe projet avait été en stage dans une autre formation que nous avions assurée, et ainsi nous le connaissions personnellement. Une curieuse *mise en abyme* se mettait par ailleurs en place dans ce projet. Il se trouve que la formation de *Community manager* enseigne, entre autres, aux apprenants la capacité de réaliser des enquêtes, d'opérer des synthèses de réunions, afin d'alimenter les réseaux sociaux liés à une firme, une activité, une ONG. Il y avait donc une identité de position entre la formation qu'assurait cette équipe d'institut de formation et ce que nous nous apprêtions à entreprendre en tant que chercheur.

Cette position d'observation, qui relevait au bout du compte d'une approche par la pratique, se révéla impossible à tenir en raison de la pandémie de mars 2020. Nous retrouvons ici l'intrication entre un lieu où est censé se situer un observateur et la temporalité dans laquelle il doit réaliser ses observations. Cette impossibilité d'observer eut plusieurs conséquences sur notre recherche et impacta, en partie, le choix d'un cadre théorique et d'une méthodologie. La première conséquence fut d'orienter nettement

notre approche sur l'entretien et moins sur l'observation. Alors que l'observation d'équipes au travail devenait impossible, l'entretien a conservé, tout au long du confinement, l'avantage de se médiatiser *via* les logiciels ZOOM ou SKYPE ; l'entretien n'est pas soluble dans la distanciation sociale. Il y eut par ailleurs un bénéfice à pratiquer des entretiens via des *webcams*, ou des logiciels de visioconférence, alors que le sujet même de ces entretiens était, entre autres choses, l'utilisation de *webcams* ou de logiciels de visioconférence dans l'acte d'enseigner. Nous ne souhaitons pas nous abriter derrière cette pandémie pour justifier le choix d'une approche inductive de notre sujet ; elle y est pourtant liée puisque toute théorie préalable à nos différents chantiers de recherche, toute hypothèse imaginée par avance, après une revue de littérature consciencieusement effectuée, aurait été balayée par l'état de fait nouveau et imprévisible auquel nous étions confronté. De fait, avant même les mesures de confinement qui incitèrent fortement, pour ne pas dire contraignirent, les établissements d'enseignement à pratiquer à distance leurs enseignements et leurs contrôles de connaissance, notre conviction profonde nous conduisait vers une approche inductive. L'origine de cette conviction est difficile à déterminer ; nous allons toutefois tenter d'en donner, si ce n'est des explications, du moins établir ce qui, dans l'induction, voire l'abduction, nous paraît à la fois nous convenir et également convenir au sujet dont nous nous sommes emparé. Par ailleurs, et sans vouloir intriquer à l'excès la vie personnelle du chercheur et sa recherche, notre propre parcours est allé d'une *activité* professionnelle, celle d'un réalisateur, à une *théorisation* de cette activité, par la *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) que nous avons effectuée à l'université de Toulouse Jean Jaurès, en 2015.

La seconde conséquence fut de poser de façon différente la question du lieu, lieu de l'observateur : où est le lieu d'observation de l'e-learning, le lieu où se déroule l'e-learning, l'*ici* de l'e-learning ? Existe-t-il un point de vue idéal sur les interactions qui s'opèrent entre formateur et apprenant dialoguant, temps et/ou espace synchronisé ou asynchronisé, en utilisant des machines ? Cette question est, en soi, l'une des grandes questions du cadre théorique de ce travail : pour observer un phénomène et en rendre compte, il faut déterminer un point d'observation d'où le phénomène peut être observé. Dans la phase préparatoire d'un programme en e-learning, il y a des réunions de travail, notamment celle des ingénieurs pédagogiques qui établissent le story-board de la formation, puis des tâches effectuées par des graphistes, des réalisateurs, des monteurs. Il y a des séances de visionnement et de correction. Mais une fois le programme réalisé, une fois le contenu mis en ligne sur un LMS — une plateforme d'apprentissage — et la formation lancée, où se trouve la place physique d'où opère l'e-learning ? Se trouve-t-elle à la tête de réseau où s'affichent les écrans de contrôle du LMS ? Dans les forums où apprenants et tuteurs dialoguent, dans les échanges hors forums, qui échappent par définition aux organisateurs de la formation ? Était-ce dans les « *regroupements en présentiel* », dans les classes virtuelles ? Que conclure ? Non pas que la pratique de l'e-learning était une pratique sans lieu, mais bien plutôt que, si un point de vue unique n'existe

pas, ce qui existe s'apparente à un ensemble de points de vue parcellaires, parfois contradictoires, points de vue qu'il fallait de toute évidence additionner ou plutôt combiner pour dégager une vision.

Chacun des individus impliqués dans le processus de l'e-learning détient une vision partielle, à la fois par rapport à sa propre pratique, dans les relations qu'il entretient avec ses pairs, dans les relations qu'il entretient avec les apprenants ou avec les enseignants, dans les relations qu'il entretient avec l'Institution ou l'entreprise, la firme pour laquelle il travaille. De fait, ces interactions sont encadrées par des cadres différents : statutaires, déontologiques, éthiques (PÉLISSIER *et al.*, 2022 : 7) de nature différente ; les approches goffmaniennes et le cadre de l'interactionnisme symbolique nous permettent d'en dresser la typologie et d'en effectuer l'analyse ; ces approches nous apparaissent ainsi comme parfaitement adaptées à notre propos.

Pour ce qui est de l'université, notre chantier 2, l'ouverture de notre recherche étant liée à la pandémie, le projet de recherche se concrétisa d'emblée à travers une série d'entretiens unique. À la différence de l'institut de formation, où il était intéressant de pratiquer une étude longitudinale — pour saisir un travail en cours, avant, pendant et après —, nous décidâmes de traiter le chantier *université* comme une étude de cas multiples, avec un échantillon varié, composé au hasard. Variation dans le type d'enseignants interrogés : professeurs, maîtres ou maîtresses de conférences. Variations dans les disciplines, dans l'expérience vis-à-vis de l'informatique, de l'enseignement à distance, variation dans les pays d'enseignement : deux entretiens avec deux enseignants de pays étrangers, un enseignant canadien et une enseignante brésilienne nous ont permis de diversifier nos sources. Deux questions se sont posées à nous sur ce chantier : pourquoi ne pas pratiquer d'étude longitudinale (1), pourquoi ne pas interroger d'étudiants (2) ? À la première question (1), la réponse a été plutôt pratique. Comme le remarquent B. Glaser et A. Strauss (2017 : 317), toute recherche est limitée dans le temps et correspond, d'une façon ou d'une autre, à un financement de programme de recherche. L'enquête de recherche sans limites de temps et de budget n'existe pas (DUMEZ, 2012 : 5). Le fait d'être en thèse implique souvent des fonds propres limités et par ailleurs une durée académique normée à trois ans, ou cinq ans selon le statut de l'étudiant. Face à ces deux contraintes, nous nous sommes attachés à organiser notre temps et nos moyens pour une meilleure efficacité. Pour ce qui est du chantier sur l'université, les entretiens ont été considérés par nous comme suffisants lorsque sont apparus des indices d'une saturation des différents thèmes, lesquels thèmes se dégageaient assez spontanément au fur et à mesure des entretiens[1]. Pour cela, nous avons indexé les éléments

1 Nous avions anticipé un certain nombre de thèmes en fonction d'une logique qu'évoquent B. Glaser et A. Strauss (GLASER, STRAUSS, 2017 : 141). De fait, réaliser des entretiens d'enseignants à l'université implique un certain nombre de thématiques comme autant de passages obligés : *enseignements*, *étudiants*, *Institution* sont des items prévisibles. Certains thèmes sont apparus dès les premiers entretiens, par exemple les validations de fin de trimestre ; v., entre autre, entretien avec le

présents dans chaque entretien par leur degré de nouveauté. Pour ce qui est des étudiants (2), nous sommes parti de l'hypothèse que, si nous en avions besoin, nombre d'études quantitatives de qualité seraient publiées après la pandémie[1].

3.2.2.2. Biais liés à notre mode opératoire

1. Observer de loin, le nez sur l'objet

Même s'il pense avoir le nez sur son objet, l'observateur n'observe donc que de loin et à travers des biais multiples. *« L'illusion de la transparence »*, pour reprendre l'expression bourdieusienne, est bien à nos yeux, le biais principal d'un travail en sciences humaines. D'une façon générale, cette illusion de la transparence est liée, c'est une évidence souvent rappelée, au fait que nous sommes tous sujets sociaux et donc qu'en sociologie, « *la séparation entre l'opinion commune et le discours scientifique est plus indécise qu'ailleurs* » (BOURDIEU *et al*., 2005 : 27). L'erreur de jugement induite par ce biais n'est donc pas liée à des circonstances particulières, à des positions d'observation qui seraient fautives, à des conventions auxquelles l'observateur souscrit parce qu'elles appartiennent aux conventions de son milieu d'origine ; elle est un caractère générique lié à la mécanique même de la recherche en Sciences Humaines et Sociales. Nous avons conscience ainsi de la nécessité d'une rupture vis-à-vis de l'objet observé, mais quelle rupture ? *Le métier de sociologue* évoque une mise à distance vis-à-vis de l'objet à observer se fait par la statistique, par les données, leur objectivation et leur analyse ; certains auteurs n'hésitent pas, à ce propos, à évoquer une « "*dépersonnalisation" de l'outil quantitatif* […] *utile quand on la met à côté de la subjectivité des entretiens ou des observations et surtout des sentiments qui naissent de la pratique d'un terrain qualitatif.* » (DIETRICH *et al.* 2012 : 221.) Bien que notre choix ne soit pas celui d'une sociologie quantitative, nous tenons à citer une phrase qui s'oppose en beaucoup de points au projet que nous allons mener, et c'est parce qu'elle s'oppose justement à notre approche que nous la citons :

> *En mettant en pièces les totalités concrètes et patentes qui sont données à l'intuition, pour leur substituer l'ensemble des critères abstraits qui les définissent sociologiquement — profes-*

locuteur 16.

1 V. par exemple l'étude : Résultats sur les effets du confinement auprès de l'ensemble des étudiant. e. s inscrit. e. s à la Sorbonne-Nouvelle en 2019-2020. L'enquête porte sur 16 640 diplômés, par questionnaires envoyés par courriel. 4 617 réponses ont été exploitables, soit un taux de 27,7 %. Disponible sur le site de l'Observatoire de la vie étudiante. http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/20201023-enquete-effets-du-confinement_1614097877050.pdf. Une autre étude, diligentée par l'Association des Vice-Présidents Numérique des universités (VP-Num), et réalisée par Simone et les Robots, est disponible également : https://factuel.univ-lorraine.fr/sites/factuel.univ-lorraine.fr/files/field/files/2020/07/etude_universites_covid_vpnum.pdf

> *sion, revenu, niveau d'instruction, etc. —, en interdisant les inductions spontanées qui, par un effet de halo, conduisent à étendre à toute une classe les traits marquants des individus les plus « typiques » en apparence, bref, en déchirant le réseau de relations qui se tisse continûment dans l'expérience, l'analyse statistique contribue à rendre possible la construction de relations nouvelles, capables, par leur caractère insolite, d'imposer la recherche de relations d'un ordre supérieur qui en rendraient raison.* (BOURDIEU *et al., op. cit.* : 28, 29)

Nous comprenons l'objection qu'il est imprudent, voire improductif, de citer une telle phrase, alors que notre cadre théorique en est si éloigné[1]. Néanmoins, même si ce paragraphe propose une approche différente de celle que nous allons emprunter, certains traits de cette approche nous paraissent décrire la démarche scientifique que nous entendons suivre. Il s'agit bien en effet de « *mettre en pièces* » les premières approches intuitives ; de leur « *substituer l'ensemble des critères plus abstraits* » — et ce mot de *substitution* est pour nous fondamental —, pour atteindre un niveau de « *relations d'un ordre supérieur* » qui donnent son sens à l'analyse. Ce ne sera pas la statistique qui remplira, pour nous, ce rôle substitutif ; nous aurons à proposer une autre approche, basée sur un processus d'analyse réitérés qui nécessitent d'étudier les entretiens à de nombreuses reprises pour indexer les données de façon répétitive. Ce processus de réitération se prolonge par la méthode comparative qui permet de brasser beaucoup de données différentes pour croiser les angles de points de vue et extraire d'un flot de données des éléments factuels, à défaut d'être calculables. Le choix de notre cadre théorique, celui de l'interactionnisme symbolique ne se fait pas pour nous par simplification du travail d'approche scientifique ; l'interactionnisme symbolique et les théorisations ancrées ou enracinées sont complexes, délicats et longs à mettre en œuvre (GARREAU, 2012 : 89) entre autres parce que les processus de réitération demandent du temps de mise en œuvre. C'est très conscient de ces risques que nous empruntons ces voies.

2. L'observateur qui participe

L'observation participante que nous aurions souhaité mettre en place pour le chantier 1 ne fut pas possible en raison de la pandémie, nous l'avons déjà évoqué. Mais l'entretien en face à face, avec un magnétophone, ne relève-t-il pas d'une forme proche de la participation ? L'entretien pose en tout cas un problème similaire à résoudre : la position d'interrogateur rend difficile le recul critique par rapport à la situation d'entretien ;

1 P. Bourdieu s'est également exprimé en reconnaissant les pratiques qualitatives, en prêchant pour une complémentarité des pratiques : « *En fait les analyses que l'on dit "qualitatives" ou, pires, "littéraires", sont capitales pour comprendre, c'est-à-dire expliquer complètement ce que les statistiques ne font que constater, pareils en cela à des statistiques de pluviométrie.* » (cité par Dietrich *et al.* : 217)

cette disposition produit également un biais dont il faut être conscient. Cette situation nous rappelle, *mutatis mutandis*, la situation de l'acteur telle que la pose Diderot dans le *Paradoxe sur le Comédien,* avec cette distinction importante des acteurs *« de cœur et d'intelligence »*. Vivre une situation d'entretien implique de ressentir des émotions, des affects, d'être de *cœur* ; interpréter des réponses, passer les évènements au crible de l'analyse dans le temps de leur déroulement, demande d'être *d'intelligence* : vivre une situation et l'analyser correspond à deux temporalités différentes.

Pour appuyer notre propos sur les entretiens et l'observation participante, nous reprenons la classification que H. Peretz emprunte à Bufford H. Junker et qu'il propose dans son ouvrage (PERETZ, 2004 : 50).

Type de participation	Activités de l'observateur
Participation totale	Les activités de l'observateur en tant que telles sont totalement cachées.
Le participant observe	Dans ce rôle, les activités d'observation du participant ne sont pas complètement dissimulées, mais […] soumises à ses activités de participant.
L'observateur participe	Les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées.
Simple observateur	Cette situation implique une assez large gamme de rôles dans lesquels, à une extrémité, l'observateur se cache derrière un miroir sans tain, éventuellement équipé d'une caméra.

Tableau 1 : Les formes d'observation participante selon B. H. Junker, repris par H. PERETZ (*op. cit.*).

L'entretien se situerait ici dans une position intermédiaire entre le « *simple observateur* » et « *l'observateur participe* ». Dans le cas du *simple observateur*, s'il est clair que le chercheur ne « *s'immerge pas personnellement dans la vie des gens* », il est effectivement créateur du « *dispositif de recherche* » et au centre du flux « *d'interactions sociales intenses* » (LAPASSADE, 2016 : 392[1]) D'une certaine façon, sa participation se réduit à l'essentiel : mettre en place une performance, dont il sera, dans un premier temps, l'organisateur invisible. Si cette situation s'apparente à de l'observation participante, alors cette définition convient également — notamment le mot *intense* — à la situation d'entretien tel que nous l'envisageons : dans la situation d'entretien, le contact est direct, même s'il est réduit, avec le locuteur ou locutrice. Cette position n'est pour

1 G. Lapassade, cite ici les deux sociologues nord-américains R. Bodgan et C. Taylor qui donnent une définition de l'observation participante : « *un dispositif de recherche caractérisé "par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers.* […] *Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences."* »

autant pas unanimement partagée ; pour certains chercheurs il y a bien deux postures différentes et parfois « *les enquêtes fondées sur l'interview ayant toutes l'inconvénient de ne constituer ni du "socialement naturel" ni du spontané* […] *le chercheur quitte le rôle d'interlocuteur pour se faire membre de la communauté*. » (GADET, 2003 : 3 *sq*[1]) Ce n'est pas notre point de vue ; nous avons, peut-être à tort, la conviction que l'entretien, s'il est mené sans précipitation, s'il s'appuie en partie sur les récits de vie, s'il met en place une « *communication non violente* » (BOURDIEU cité par GADET[2], *op. cit.*) et s'il s'adresse à des locuteurs qui n'ont pas, de par leur métier, une formation aux médias qui les prépare à des réponses calibrées, peut assez aisément recueillir une parole spontanée. Selon notre point de vue, l'entretien, même s'il ne résout pas toutes les questions, se situe dans un zone intermédiaire et permet au chercheur de « *[ne pas choisir] entre l'observation participante, immersion nécessairement fictive dans un milieu étranger, et l'objectivisme du "regard éloigné"* » (BOURDIEU, 2003 : 44)

3. L'observateur absent ?

Nous reviendrons dans la méthodologie sur la question de l'entretien ; notons déjà que l'entretien impersonnel est une solution défendue par beaucoup de chercheurs. Cette position est dénoncée par J. C. Kaufmann : « *la chasse est déclarée à toutes les influences de l'intervieweur sur l'interviewé. La conséquence est de tendre vers* […] *une absence en tant que personne ayant des opinions et des sentiments* » (2016 : 18). En effet, l'observateur peut-il être réellement absent, peut-il tendre « *vers l'idéal de neutralité d'un observateur témoin invisible* » ? (PAPINOT, 2013 : 2[3]) Et, au bout du compte, si cela était possible, serait-ce pour autant souhaitable ? Existe-t-il une vérité d'avant l'approche de l'objet de recherche et dont le chercheur aurait à rendre compte ? Nous pensons plutôt, comme l'exprime Ch. Papinot, que « *Ces concepts sont* in fine *indissociables d'un mode de pensée positiviste et d'une représentation substantivée d'un objet idéal préexistant à l'observation* » (*op. cit.*) Bien évidemment, quelque chose existe avant l'intervention du chercheur, mais ce qu'il recueille est bien le résultat d'une mise en place de la situation d'enquête. Une fausse piste serait « *[d'] hypostasier un idéal imaginaire d'avant-enquête* » (*op. cit.*) soit imaginer un état de l'objet à observer sans observateur pour en déranger le déroulement.

Présent en tant qu'observateur, le chercheur doit agir avec prudence. Même s'il est évident qu'il met en scène son acte de recueil d'informations et qu'il tire parti de cette mise en scène : pour l'interrogé, la situation d'entretien n'est pas une situation banale, il est sollicité, désiré, se retrouve *sur la sellette.* Pour autant, le chercheur doit se garder, selon notre point de vue, d'abuser de cette situation qui lui donne l'avantage — et en vertu du fait qu'elle lui donne l'avantage — donc se garder de perturber de façon déli-

1 Pagination du tiré à part.
2 Françoise Gadet cite ici Bourdieu, Pierre. 1993. *La misère du monde.* Paris : Éd du Seuil. P. 1395.
3 Pagination du tiré à part.

bérée le jeu de quilles sur lequel il travaille ; l'observation participante, l'entretien, s'ils sont menés avec une certaine distance, permettent de concilier présence sur le terrain et non-intervention.

Les pratiques de « *recherche-action participative* » (CORVASCE *et al.*, 2021 : 3 *sq*) ou de « *recherche-intervention* » (PEREZ, 2008 : 105), dans la mesure où elles créent sciemment des interactions entre l'observateur et le terrain, des allers-retours, apportent, selon nous, un niveau de difficultés supplémentaires pour le décryptage ; ces pratiques, quoique pertinentes, ne nous ont pas parues adaptées à nos chantiers.

3.2.2.3. Observateur — acteur

Nous sommes sorti de la discipline pour mieux percevoir ces notions importantes d'observateur et de champ à observer. Cette thématique, nous l'avons trouvée particulièrement travaillée dans le champ de l'anthropologie avec la notion de « *continuum épistémique de l'acteur à l'observateur* » (GALIBERT, 2004 : 507 *sq*). C'est par ailleurs dans ce texte que nous avons trouvé l'un des liens pouvant être fait entre anthropologie et sociologie à travers cette citation de C. Lévi-Strauss, rapportée par Charlie Galibert : « *Toute société différente de la nôtre est objet, tout groupe de notre société autre que celui dont nous relevons est objet, tout usage de ce groupe, auquel nous n'adhérons pas est objet* » (*op. cit.*: 509), citation qui positionne à des niveaux comparables la société différente, extérieure, lointaine, et le groupe intégré, intérieur, proche, comme peuvent l'être les deux terrains de recherche sur lesquels nous avons choisi de travailler. Il n'est pas inutile de rappeler, dans le même temps, ce que l'interactionnisme symbolique doit à l'anthropologie en termes de « *procédés d'investigation* » (ÉTIENNE, 2004 : 172).

Cette approche précise la tension établie entre deux pôles : celle de la « *vue du dedans* » s'opposant à celle de la « *vue du dehors* », ou encore le choix de la fusion de l'observateur avec son terrain ou celui de la fission. Cette tension s'établit selon que l'observateur baigne dans son sujet, quitte à être l'un des protagonistes, ou bien qu'il arrive avec un regard neuf, mais où il doit tout construire :

> *Le danger d'une telle compréhension « par le dedans » (que ce soit par fréquentation assidue, imprégnation par l'objet, empathie, voire auto-anthropologie de natifs) est l'exact pendant des excès de la « compréhension par le dehors » réduisant l'autre à ce qu'on pense de lui (ou pire à ce que l'on pense qu'il pense).* (GALIBERT, 2004 : 507)

De la nécessité d'un cadre

Ce que pose C. Galibert dans sa réflexion, c'est la difficulté d'établir ce *continuum*, que l'on soit en posture de fusion ou de fission (*op. cit.* : 508). La position de fission, d'en dehors, conduit souvent à rationaliser les situations, l'observé devenant, en quelque sorte, « *la "créature de l'observateur"* » (*op. cit.*). La fusion de l'observateur dans son champ d'investigation peut conduire, quant à elle, à faire disparaître l'altérité, sujet et objet ne se dédoublant que par une opération de schize artificielle qui limite, voire annihile les possibilités d'objectivation (*op. cit.*). Un certain vertige se dégage de cette tension sujet-objet, l'un se prenant pour l'autre et vice versa, vertige que nous avons ressenti en allant interroger des enseignants qui auraient pu être les nôtres, et donc en position de fournir des conseils pour la conduite de l'entretien, mais jouaient le jeu d'être de simples sujets d'étude.

> *Le chercheur se [retrouve] sujet dans son objet et également objet dans ce sujet autre, ce n'est que par* ***l'expérience du contraste*** *que l'observateur acquiert la prise de conscience et la perspective qui sont nécessaire pour parvenir à des généralisations pertinentes*. (*op. cit.*) Souligné par nous.

Cette « *expérience du contraste »*, en utilisant un terme d'optique lié pour nous à l'analyse de l'image, nous renvoie à l'idée de *variation* ; de même qu'en post-production — c'est-à-dire après le tournage d'un film —, on affine le contraste d'une image pour qu'elle soit plus lisible ; de même, la variation de contraste[1] permet de rendre une analyse de terrain parlante ou non. Nous suivons C. Galibert dans son intention de proposer une véritable « *théorie du terrain* » (*op. cit.* : 512) en procédant à la fois dans le *local* et dans le *quotidien* (*op. cit.*), soit le ici et le maintenant.

En conclusion de cette partie 3.2 sur les biais, que nous avons souhaité détaillée, nous regardons le terrain de recherche comme un lieu et également comme un espace de temps borné : celui pendant lequel se déroule le travail de recherche. Le maintenant comprend le quotidien, le prévisible mais également l'imprévisible, le fait du prince, comme la pandémie ou toute autre circonstance inédite impossible à prévoir et donc à objectiver par avance. Ainsi, toute théorie du coup par coup, de l'adaptable, délaissant des présupposés de modélisation *a priori*, nous apparaît comme mieux adaptée aux circonstances de notre recherche. Nous y ajouterons l'aspect dynamique, changeant, multiforme que la pandémie donna à ce temps et à ces différents lieux de la recherche — si elle ne modifia pas les lieux, elle en modifia la fréquentation, l'usage, par la notion de

1 Le contraste d'une image n'est pas lié à la luminosité de l'image, mais à l'étendue de la gamme de gris qu'elle possède. Augmenter le contraste d'une image c'est diminuer la gamme de gris, donc de valeurs intermédiaires de gris. Il s'agit d'une perte volontaire d'informations qui concentre le regard sur les valeurs extrêmes de l'image, ce qui peut la rendre beaucoup plus lisible. Il s'agit donc, parfois, de renoncer à la totalité des informations que délivre une phrase d'entretien, une remarque dans un forum, une discussion entendue dans une présentation professionnelle ou une image tirée d'une publicité, pour en dégager la ligne essentielle, opérer une délinéation.

distanciation sociale — ; la position de l'observateur ne peut être définie comme fixe face à un terrain qui ne cesse de se transformer. La solution ne nous paraît pas être dans la définition d'une posture d'observation renouvelée, pas plus celle de *« l'obser-acteur* », proposée par Galibert. (*op. cit.* : 514), mais plutôt dans une multiplication des regards, une juxtaposition quasi cubiste des angles de vues : *« La démultiplication des points de vue […] apparaît, au total, comme un indispensable gage de fidélité aux faits et gestes des acteurs. »* (*op. cit.* : 516). Multiplication des points de vue et recherche la plus large possible de sources diverses, entretiens, articles de journaux, émissions de radio, tracts syndicaux, forums Internet, réseaux sociaux, ensemble de données qu'il faudra ensuite approcher avec la bonne méthodologie : c'est là où la méthodologie par théorisation ancrée ou enracinée s'impose à nos yeux : « *en MTE [méthodologie de théorisation enracinée], toutes les sortes de données sont considérées comme potentiellement pertinentes. Glaser répète souvent dans ses ouvrages : "all is data" »* (GUILLEMETTE, LUCKERHOFF, 2009: 17). « *All is data* », nous reviendrons sur cette phrase-clé, (v. Comment (nous) parlent les données (ou vice versa) ?, p. 179.)

3.3. L'interactionnisme symbolique

Nous avons trouvé d'emblée dans l'interactionnisme symbolique non pas des réponses à nos questions, mais des questions identiques à celles que nous nous posions, comme la tension qui existe entre le quotidien et les théories que l'on peut en tirer, entre l'incarné et l'abstrait. À la question « *qu'en est-il de l'interaction symbolique ?* » D. Le Breton met en avant deux idées, importantes dans notre recherche :

> *Au lieu de se concentrer sur des notions abstraites comme le système social* [l'interactionnisme symbolique] *établit son domaine de recherche sur la concrétude des relations interindividuelles. Le monde social n'est pas pré-existant à la manière d'une structure dont il faudrait s'accommoder, il est constamment créé et recréé par des interactions à travers des interprétations mutuelles suscitant un ajustement des acteurs les uns par rapport aux autres.* (LE BRETON, 2021 : 6)

La première idée nous renvoie à notre métaphore centrale, celle de la fabrication d'un documentaire, pratique qui montre bien que le quotidien impose sa loi et déjoue les hypothèses. La seconde rebondit sur l'idée que l'instant T et l'instant T+1 ne sont pas identiques et difficile à interpoler. De plus, la « *concrétude des relations interindividuelles* » dans des situations qui ne cessent de se *créer* et *recréer*, de se réajuster en fonction des circonstances du moment, voilà qui nous renvoie à une *scène* dont nous allons beaucoup parler : celle de l'enseignant face à ses apprenants. Nous sommes partis

dans cette recherche avec un mot, celui d'*e-learning,* désignant non un objet unique, mais un agglomérat. L'approche de l'interactionnisme nous fait prendre conscience que le cœur de notre sujet n'est pas la machine, en tant qu'intermédiaire entre les hommes, enseignants et apprenants et qui en modifie la relation, bien plutôt ce qui se passe entre les individus, entre les individus et les machines, entre les individus et les Institutions au moment d'une action, d'un acte particulier, l'acte d'enseigner. L'interactionnisme nous permet de poser, au centre de notre réflexion, les interactions, les échanges et non les personnes, ensembles de personnes ou objets. Cette approche peut sembler plus restreinte, mais le fait de s'intéresser aux interactions débouche sur une vision d'ensemble : celle qui définit l'enseignement dans le cadre de la société entière, comme un fait social, voire un pacte social. Les machines, et notamment les machines connectées, ne sont donc pas reléguées au rang de simples instruments, comme purent l'être autrefois le tableau noir, la craie, voire leur extension moderne : le TBI[1]. Le fait que la technique envahisse, voire, au moment de la pandémie, submerge les individus, dépasse la simple notion d'équipement pour rejoindre de véritables choix de société.

Plusieurs problématiques se dégagent de l'interactionnisme symbolique ; elles nous permettent de progresser dans l'approche de notre recherche. Nous en avons déterminé cinq principales :

- les signaux faibles,
- l'interaction,
- le quotidien,
- l'individu et son environnement,
- l'intervention sociale.

3.3.1. Les signaux faibles

Ce qui se passe, dès les premiers regards, lorsqu'un enseignant entre dans une salle de classe, un amphithéâtre ou lorsqu'il allume sa caméra pour un cours en télé-présentiel relève de ce que nous considérerons comme des signaux faibles ou signaux subtils. L'expression *signaux faibles* vient de deux mondes à la fois : « *cette notion de signal faible est notamment bien connue des spécialistes de l'intelligence économique qui partagent avec les agents des services de renseignement une part commune de culture et de méthodologie* » (ALLOING, MOINET, 2016 : 88). Nous voici à la fois dans le monde des investisseurs, et dans celui de la sécurité. Le signal faible est à l'origine un signe avant-coureur, qui ne prend son sens qu'après coup : « *les signaux faibles existent, puisque de manière rétroactive il est possible de les identifier* » (*op. cit.*). L'expression

1 Le TBI, le tableau blanc interactif.

change de sens pour perdre son aspect prédictif ; elle désigne également des attitudes humaines complexes et peu apparentes ou des stratégies cachées ; en 2019, une Université française demande « *de détecter un ensemble de "signaux faibles de radicalisation" auprès des étudiants et des enseignants par le biais d'un questionnaire* » (VICARI, 2020 : 1[1]). Il existe un rapport de fait entre les signaux faibles et les réseaux sociaux (BELKAROUI, 2018 : 94). Les réseaux sociaux sont aujourd'hui scrutés, comme porteurs de tous les courants, tendances, évènements à venir. Ceux-ci deviendraient lisibles dès lors que les réseaux sociaux seront enfin lus comme ils devraient l'être, comme de modernes augures. Pour tempérer ces aspirations à une transparence rêvée, il faut admettre que certains signaux faibles sont destinés à le rester, ne faisant sens qu'après coup.

Nous retrouvons cette idée, en sortant nettement de la discipline, dans les systèmes d'analyse des « *situations catastrophiques* » (BOULOUET, BRINDEJONC, 2008) L'une des situations étudiées « *est celle de l'accident de la navette Challenger du 28 janvier 1986* » Même si le contexte qui nous importe, celui des interactions humaines en milieu fermé ou semi-fermé apparaît lointain, les principes d'objectivation des signaux restent, pour nous, identiques : « *L'étude des signaux faibles se focalise sur la capacité d'un récepteur à appréhender un certain contexte par rapport aux finalités dont il est porteur au travers d'une représentation qu'il construit.* » Dans le domaine de l'humain, ce type d'analyse ingénériale est rarement pratiqué et donc les signaux faibles restent non analysés, en tout cas non objectivés[2].

Mais certains grands auteurs de la littérature développent une sensibilité extrême à ces signaux, comme Marcel Proust qui en serait, l'un des plus constants observateurs. Son œuvre travaille de telle sorte que l'on peut y trouver : « *une sociologie de l'interaction, attentive à des échanges en contact immédiat et à certains rituels du quotidien* » (DUBOIS, 201 6 : 19[3]) Le passage cité par D. Le Breton, sur Mme Verdurin, réprimandant Swann d'un regard (*op. cit*. : 117) renvoie aux analyses d'E. Goffman[4].

Ces signaux peuvent également être saisis par un observateur-témoin dans un cadre d'observation participante, ou bien au cours d'entretiens, la difficulté étant de les percevoir : toute phrase, vue sous un certain angle est signe de quelque chose, le travail est

1 Pagination du tiré à part. Accessible à l'adresse https://hal.science/hal-02977790

2 Ce type d'analyse est peu pratiqué parce que les catastrophes liées à des interactions strictement humaines ne sont pas analysées selon les mêmes méthodes, si elles ne mettent pas en jeu des infrastructures de grande ampleur. Nous citerons ici le cas de l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty, cas d'une catastrophe où les interactions symboliques sont en jeu, via des réseaux sociaux, sur lequel nous reviendrons (v. § « Les corps à corps imaginaires », p. 453).

3 Pagination du tiré à part.

4 Marcel Proust n'est pas le seul auteur français observateur des interactions symboliques verbales ou non verbales ; toute une partie du roman français montre une sensibilité des auteurs aux interactions entre humains, et aux interactions entre les humains et leur environnement, de Stendhal à Nathalie Sarraute ou Claude Simon.

celui de la détection, mais également de la filtration, pour ne pas trouver du sens à toutes choses. D'où l'importance de croiser les informations, de multiplier les angles et les points de vue pour dégager des convergences et que puisse apparaître « *le sens émergeant d'un ensemble de témoignages.* » (BOULOUET, BRINDEJONC, *op. cit*. : 5) Les signaux faibles perdent souvent, en partie leur sens de « *micro-évènements annonciateurs* » (ALLOING, MOINET, *op. cit.* : 88). Notre idée est de proposer ici le terme de *signaux subtils*, pour caractériser des signes discrets, relevant des échanges verbaux, de l'habillement, des mimiques du visage, du détournement de certaines expressions, de l'utilisation de l'humour, des jeux de regard[5]. Si ces types de signaux nous intéressent c'est qu'ils sont présents, selon nous, en quantité importante dans l'acte d'apprendre et l'action d'enseigner : ils sont fréquemment évoqués dans les entretiens que nous avons réalisés, en ce sens qu'ils aident l'enseignant à repérer les incompréhensions éventuelles, les métaphores utilisées qui fonctionnent bien, les moments du cours où l'attention diminue ou, au contraire, où elle reprend force et vigueur. L'interactionnisme symbolique nous a paru apte à saisir ces signaux subtils, qui d'emblée ne s'affichent pas, ne s'imposent pas, ne se comptabilisent pas, rentrent avec difficulté dans des grilles. Ces signaux s'apprécient rarement individuellement, c'est la mise en perspective qui leur donne du sens, lorsqu'ils sont organisés dans un courant, un flux cohérent. Par ailleurs, la sociologie des signaux faibles ne fonctionne pas de la même façon entre des individus qui se rencontrent dans un milieu ouvert — exemple de l'achat d'un pain dans une boulangerie — que dans un milieu fermé : à l'école, l'université, l'entreprise, la chorale, le club de sports, entre autres structures partiellement fermées. Cela tient au fait que les interactions, même si elles se transmettent au moyen de signaux faibles, sont mémorisées par les participants. Tout individu adopte une conduite particulière avec d'autres individus, dont il sait qu'il ne les croisera qu'occasionnellement, voire plus du tout ; les conduites deviennent différentes lorsque les rencontres sont régulières, approfondies, au sein de groupes qui inventent au fil du temps leurs propres codes. Les interactions restent libres, dans tous les cas, mais elles se réfèrent à un ensemble de signaux faibles, subtils, mémorisés que partage l'ensemble du groupe, de façon concentrique : depuis le plus petit groupe d'individus, par exemple habitué à participer à un cours régulier, jusqu'à l'université entière.

3.3.2. Des interactions

L'interaction apparaît d'emblée comme quelque chose de fugace et d'éphémère, « *un curieux animal dans le bestiaire des sociologues* […] *que l'on a bien du mal à classer dans les grandes espèces connues*. » (BONICCO-DONATO, 2011 : 69) L'interaction est un type d'actions réciproques : « *c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les*

5 Nous avons repris cette expression de *signaux subtils* du travail de thèse de A. Boujibar (BOUJIBAR, 2017 : 91).

unes les autres » (LE BRETON, 2021, 51). Ces actions réciproques concernent les individus entre eux, mais tout individu interagit avec lui-même : l'image de soi est un exemple. Cette approche est pointée par E. Goffman, par exemple lorsqu'il développe la métaphore de l'acteur : « *l'acteur peut aussi ne pas être dupe de son propre jeu* » (GOFFMAN, 1973a : 25 *sq*). Pour nous, l'interaction appartient d'emblée au monde de la complexité, tel que défini par E. Morin : « [la complexité] *concerne des systèmes semi-aléatoires dont l'ordre est inséparable des aléas qui les concernent* » (MORIN, 2005, 49). Le monde de l'enseignement, qui met en contact des individus en grand nombre, dans des circonstances précises — et donc ordonnées, pour reprendre les termes d'E. Morin — produit un grand nombre d'interactions, qu'elles soient verbales ou non verbales, en grande quantité et de façon aléatoire : nous voilà aligné à la définition morinnienne. Même si l'activité humaine relève, quelques lignes plus loin, non pas du complexe, mais de *l'hypercomplexité* (*op. cit.*: 51).

Selon H. Woods[1] : « *La négociation est le principe informel, mais efficace d'échange entre les élèves et les enseignants* » (cité par LE BRETON, *op. cit.* : 53). Voilà qui permet d'avancer sur la voie d'une définition de l'interaction en milieu éducatif. Mais, de toute évidence, la négociation ne résume de loin pas toutes les interactions à l'œuvre entre un enseignant et ses étudiants ; il faut tenir compte dans ses échanges du poids symbolique que porte l'enseignant, poids symbolique qu'il peut, à son gré, réaffirmer, en établissant une autorité, ou moduler pendant un temps, pour établir un rapport de communication plus direct. En échange, les étudiants renvoient au rapport de communication proposé un acquiescement plus ou moins nuancé, jusqu'à un extrême : le chahut. De fait, « l*'interaction n'englobe pas seulement les acteurs en coprésence, mais une multitude d'autres, invisibles, qui imprègnent leur rapport au monde* » (*op. cit.*: 53). Cette idée se retrouve identiquement chez Glaser et Strauss : l'interaction n'est pas un flux qui circule entre les membres présents d'un groupe, mais de façon plus complexe, les absents, les représentations symboliques rappellent leur présence en étant destinataires ou émetteurs d'interaction — par exemple l'étudiant absent, mais qui a demandé que l'on pose une question pour lui, ou encore le responsable syndical qui a proposé d'interrompre les cours pour être solidaire des étudiants grévistes. En ce sens, nous sommes en accord avec A. Strauss « [qui] *souligne que toute interaction est imprégnée d'un flux d'imagination* » (*op. cit.*).

Sans perdre de vue notre métaphore centrale autour du documentaire, une autre métaphore, celle du théâtre, va nous accompagner désormais — elle nous vient, bien entendu, des apports d'E. Goffman — et nous tenons, là également, à en fixer les limites.

> *Les termes* « *jouer* » *ou* « *mimer un rôle* » *ont un pouvoir suggestif, mais n'embrassent ni la complexité, ni l'évolution par*

1 *Ethnographie de l'école*. 1990. Paris : Armand Colin.

> *phrases de l'interdépendance, et ne prennent pas en compte les résultats vraiment surprenants du* ***drame interactionnel*** *»* (LE BRETON, 2021 : 51) Souligné par nous.

La métaphore théâtrale reste effectivement une *figure* avec ses forces et ses faiblesses, en termes d'approche et de compréhension du monde quotidien, mais ce que souligne avec justesse cet extrait c'est qu'il existe un *drame interactionnel*. Drame, que nous prenons au sens ici d'un genre littéraire et qui nous renvoie *de facto* à la dramaturgie, et donc à une certaine organisation dans le temps, en tout cas des structures sous-jacentes qui, même si elles ne sont pas écrites d'avance, donnent une cohérence d'ensemble. Cette phrase permet d'emblée de prendre de la hauteur par rapport à des ensembles d'interactions — par exemple l'entrée d'étudiants dans un amphithéâtre, les bonjours, l'installation, jusqu'au début du cours — en faisant de ces ensembles des *séquences* que nous pourrons regarder comme des objets aboutis et plus ou moins répétitifs et non comme des collections disparates. Pour autant, « *chaque acteur représente diffusément un groupe : celui des hommes ou des femmes, une classe sociale, une classe d'âge, une appartenance régionale, ethnique, une école de pensée, etc., qui conditionne la conduite de l'interaction*. » (LE BRETON, 2021 : 53). Tout comme dans un orchestre, dans une représentation théâtrale ou, et ce rapprochement est encore plus significatif à nos yeux, dans un match de football, le récit s'élabore au fur et à mesure du temps, en fonction des individus présents, des règles du jeu, de l'arbitre, du public. Si nous citons ici le match de foot, ce n'est pas uniquement par rapport au match lui-même, mais à sa médiatisation. Durant les dernières années, les captations de sport sont passées d'un simple filmage à une véritable dramaturgie de la retransmission : « *la dramaturgie du match va de pair avec une dramaturgie des personnages, on écrit son personnage en direct : il y a celui qui souffre, il y a le beau gosse, c'est une véritable distribution d'acteurs* » (Charles Tesson, cité dans un article du journal Libération[1]). Stratégie suprême, tout est fait pour que la retransmission s'efface derrière le match, derrière le réel : le beau gosse n'existe pas à cause des caméras, mais il est sur le terrain, du moins c'est ce que l'on veut nous faire croire. D. Le Breton évoque, quant à lui une « *chorégraphie où les mouvements* […] *s'appellent et se répondent subtilement, créant un rythme, une cohérence* (*op. cit.*: 55). La métaphore de la danse fonctionne aussi bien *avec* que *sans* caméras, sans médiatisation, mais le match de foot apporte le côté aléatoire que présentent la plupart des conduites sociales, même si, dans beaucoup de séquences, les variations aléatoires sont assez faibles : la séquence de l'entrée des étudiants dans amphithéâtre et des interactions qui s'y produisent n'est jamais tout à fait la même, mais un canevas global est bel et bien présent[2]. Ce balancement entre danse et

1 Raphaël Garrigos et Isabelle Roberts, Plus près de toi mon Bleu, article édité sur le site le 27 mai 2006. https://www.liberation.fr/france/2006/05/27/plus-pres-de-toi-mon-bleu_40593/

2 Nous nommons ici *séquence* une scène qui comporte une cohérence en elle-même d'action ; E. Goffman utiliserait pour cela le terme de *situation sociale*, si nous reprenons le glossaire de l'un de ses

match de foot renvoie finalement à une position à déterminer sur la liberté des individus dans leurs interactions, balancement que reprendra à son compte E. Goffman : « *Ordre et jeu, contrainte et liberté. Il n'est bien question que de cela dans l'ensemble de ses écrits* [d'E. Goffman] *et les mises à plat analytiques auxquelles ceux-ci donnent lieu expriment un attachement viscéral tout autant à l'un qu'à l'autre. »* (PASQUIER, 2003 : 388)

Dans une séquence donnée, l'ensemble des interactions s'organise en conjuguant les échanges de chacun à chacun, présents ou absents, échanges essentiellement symbolique, le tout dans une structure globale qui compose le drame. Le mot *drame*, ici, doit être vu dans le sens d'une production de modèles ; ce n'est pas tant qu'un drame se noue lorsque les étudiants entrent en cours, que le fait que tout groupe vit des micro-évènements qui, vus dans leur ensemble, tendent à s'organiser selon les lois de la dramaturgie, la dramaturgie et ses lois jouant ici le rôle d'un attracteur. Ceci ne revient pas à dire que toute attitude humaine obéit à des lois écrites en amont, comme dans une variante du *finalisme*, mais plus simplement que les humains en groupe adoptent des séries de conduites dont la variété est grande, mais nullement infinie, et qui ont été, nous le verrons, parfaitement décrites par E. Goffman.

Pour autant, l'interaction, malgré son mode dynamique, respecte la personnalité de chacun, à l'inverse de ce que pourrait laisser penser une vision trop holistique du processus. Même si cette *image de soi* est inscrite également dans une dynamique :

> *La définition de soi se remanie à tout moment. L'interaction est une réciprocité en mouvement, un enchâssement d'émotions et de pensées dans un jeu de miroir. Strauss parle de son aspect "cumulatif et évolutif" qui n'est pas l'addition de l'apport des acteurs, mais une ligne singulière, indécise* (LE BRETON, 2021 : 54)

La phrase de A. Strauss et la lecture de D. Le Breton établissent que la totalité des interactions réalise, sur une séquence, une entité qui a sa propre logique, qu'elle n'est pas une simple addition d'interactions individuelles : le tout est supérieur à la somme des parties ; à condition pour cela d'observer les phénomènes dans leur globalité.

> *L'interaction n'est pas seulement verbale* […] *elle implique également une symbolique corporelle* […] *les regards, les mimiques, les gestes, les postures, la distance à l'autre, la manière de le toucher, ou de l'éviter en lui parlant, sont les manières d'un langage écrit dans l'espace et le temps, ils renvoient à un ordre de sens*. (*op. cit.*)

traducteurs, Isaac Joseph (2009 : 124).

De la nécessité d'un cadre

C'est ici qu'il faut interroger le mot *symbolique* ; de l'interactionnisme d'accord, mais pourquoi symbolique ? Il existe, à n'en pas douter, une fonction symbolique chez l'humain ; déterminer d'où elle vient, comment elle apparaît dans l'histoire des hommes, si elle est conjointe à la parole, si elle la précède ou si elle la suit, sont des questions encore non résolues.

> *L'originalité de l'homme malgré la ressemblance fondamentale de tous les vivants et même de tous les existants, est à chercher dans la fonction symbolique, dans le maniement des signes-symboles, en contraste avec le comportement de l'animal qui réagit seulement à des signaux.* (RUYER, 1964 : 92)

La définition est claire, même si elle ne détermine pas vraiment ni d'origine ni d'explication au phénomène ; le propos de R. Ruyer souligne par ailleurs — et ce soulignement est fondamental à nos yeux — que : "*L'animal vit dans le présent, ou la durée psychologique, l'homme est* ***dans le temps et dans l'histoire***." (RUYER, 1964 : 88[1]) Il y aurait donc symbole à partir du moment où une forme permet de convoquer l'être, l'objet absent du champ visuel à un instant donné. C'est une approche que nous retrouvons exprimée de façon plus imagée par Norbert Elias, lorsqu'il compare langage et signification à une ville que l'on arpente et à son plan : la carte et le territoire.

> *S'ils sont distincts, les modes d'existence du plan et de la ville ne sont pas opposés* […] *Il existe plusieurs types de représentation symbolique. Les plans ne sont que l'un d'entre eux. Les langues en sont une autre* (ELIAS, 2015 : 15 *sq*).

L'approche de N. Elias ne résout pas la problématique évoquée *supra* : le langage précède-t-il, suit-il ou est-il concomitant à la fonction symbolique ? Elle réarticule, en revanche, une autre interrogation, celle d'un langage, d'une communication humaine relevant de la *nature* de l'espèce ou de la *culture* développée par l'espèce ; cette interrogation relève, pour lui, d'une querelle de frontières entre disciplines, biologie et sociologie se disputant des mécanismes qui appartiennent à la fois à l'un et à l'autre (ELIAS, 2015 : 62 *sq*) Distinguons ici que N. Elias évoque dans son propos essentiellement la communication verbale, mais tout en portant un intérêt constant à la communication préverbale (*op. cit.* : 68). La communication préverbale s'est-elle transformée chez les humains en communication non verbale ? Les habits, le jeu des regards, les accessoires, la démarche, la coiffure, sont-ils des éléments qui remontent à une sorte de communication antérieure aux mots ? C'est une question à laquelle nous ne pouvons répondre, qui

1 Souligné par nous.

dépasse largement notre propos, tout en restant une question passionnante[2] ; nous nous en tiendrons à cette *imbrication* nature-culture proposée par N. Elias :

> *Les êtres humains sont contraints, de par leur constitution, à élaborer des produits collectifs propres aux sociétés dans lesquelles ils vivent. Leur maturation biologique doit être complétée par un processus d'apprentissage social* […] *Dans le cas des êtres humains, les processus biologiques et sociaux ne sont pas du tout opposés ; c'est au contraire en s'imbriquant qu'ils deviennent opérants »* (ELIAS, 2015 : 21)

Cette interrogation est sans nul doute ancienne, première, ainsi que le montre le mythe de la Tour de Babel, que N. Elias convoque à juste titre (*op. cit*. : 53). Que nous indique ce mythe en première lecture ? Une punition divine face à l'incorrigible orgueil humain ou le fait que la naissance des cultures diversifiées, véritable début de l'humanité, ne peut trouver sa cause qu'à l'extérieur d'elle-même ? Le mythe n'arrive pas ici par hasard, mais apporte, avec lui, le monde de l'au-delà du symbole : entre la carte et le territoire « *le clivage activé est celui qui oppose l'imaginaire au réel* » (*op. cit*. : 15 *sq*).

Que l'imaginaire soit évoqué dans l'interactionnisme symbolique, voilà qui semble une évidence. Derrière le mot symbole se tiennent, nous l'avons noté, des objets de natures différentes : sons de la langue parlée, mots de la langue écrite — des langues écrites et des langues parlées, si l'on se place dans la perspective des variations de la langue (GADET, 2003) — mais également l'ensemble des attitudes et des signes relié à la communication non verbale. Ce vaste ensemble renvoie à ce que l'on peut nommer *une activité imaginaire* des individus, laquelle : « *s'effectue autour de trois piliers essentiels qui donnent à l'imagination sa capacité créatrice : l'image, le signe et le symbole.* » (HOUDAYER, 2007 : 7). De fait, la communication non verbale, pour ne prendre qu'un exemple, s'établit à partir d'une reconnaissance d'un objet — un vêtement, par exemple — et de sa valeur symbolique — une marque de vêtement connue —, or cette valeur symbolique n'a de sens qu'à travers un consensus au sein d'un groupe, et ce consensus relève d'un imaginaire commun entre les personnes formant le groupe.

Notons ici que l'articulation de l'imaginaire et du symbolique renvoie à plusieurs approches discordantes, celles de grandes figures comme Claude Lévi-Strauss ou Jacques Lacan, dont les définitions sont éloignées l'une de l'autre. Nous nous en remet-

2 N. Elias revient sur ce problème dans son ouvrage : « *les formes spécifiques de l'ancienne technique de communication n'ont pas purement et simplement disparues ; certaines d'entre elles se sont intégrées et adaptées au type actuel d'hominidé* » (ELIAS, 2015 : 155 *sq*). Voir, par exemple le passage lié au sourire humain en tant que communication (*op. cit.*: 156 *sq*)

tons ici à une définition qui a, pour nous, l'avantage d'une grande clarté, proposée par Maurice Godelier, dans un entretien accordé à Marie Rose Moro et Lucie Truffaut :

> *L'Imaginaire a sa source dans la pensée.* […] *Il est constitué de toutes les représentations que les humains se sont faites et se font de la nature de l'univers qui les entoure, de son origine, des êtres visibles ou invisibles qui l'habitent et d'eux-mêmes parmi eux. Le domaine de l'imaginaire est donc un monde réel, mais composé de réalités mentales, idéelles* […] *Le domaine du Symbolique est fait de l'ensemble des moyens et des formes par lesquels des réalités à l'origine imaginaires s'incorporent dans un support matériel qui leur confère un mode d'existence qui les rend visibles et communicables.* […] *le symbolique correspond à l'ensemble des signes inventés par les hommes pour se communiquer leurs pensées, leurs intentions, pour agir en commun ou séparément.* (cité par MORO, TRUFFAUT, 2006 : 188)

Gilbert Durand reprend le fil de cette interrogation, déjà en posant l'homme, l'humain, non comme un *homo sapiens sapiens* homme sage ou raisonnable, mais comme un *homo symbolicus* (DURAND, 1994 : 32). L'imaginaire proposé par G. Durand comporte deux caractéristiques très importantes, sur lesquelles nous nous appuierons dans la suite de notre travail :

- l'imaginaire suit des structures établies, des schèmes — nous retrouvons ici la notion de drame, évoquée plus haut (*op. cit.*: 26),
- l'imaginaire n'est pas un *étant donné*, il s'inscrit dans une lutte incessante, menée par les tenants de la rationalité. L'imaginaire résiste, établit un pacte de résistance face au corps social. (*op. cit.*: 5 *sq.*)

L'imaginaire, qu'il soit commun à un groupe ou particulier à un individu, comporte *a minima* deux niveaux : un niveau utilitaire qui permet aux humains d'échanger : « *Cette table est solide*[1]. » et un autre niveau que nous nommerons volontiers *poétique*, malgré la monumentalité de ce mot, et mis en évidence par R. Ruyer à travers le cas d'Helen Keller :

> *Le mystère du langage lui fut révélé lorsque, plaçant l'une de ses mains sous un jet d'eau fraîche, son institutrice lui épela sur*

1 Nous reprenons ici, volontairement, l'exemple proposé par Martin Lefebvre pour expliquer la relation indexicale du langage. V. Lefebvre, Martin. 2008. « Des images et des signes. À propos de la relation indexicale et de son interprétation ». *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry* 28(3-1):109-24. DOI : 10.7202/1005865ar

> *l'autre le mot « water »*[1] *: « Je connus alors que water signifiait le "wonderful cool something that was flowing over my hand."* (RUYER, 1964 : 97 *sq*.)

Il y a lieu, par ailleurs, de distinguer imaginaire et imaginaire social, du moins lorsque ce terme évoque ce qui est pensé généralement par une société donnée ; il s'efface alors plus ou moins derrière le terme de *doxa*. Dans l'ouvrage *Sociologie de l'imaginaire* (LEGROS *et al.*, 2006 : 3), une citation de Jean-Pierre Sironneau propose une définition de l'imaginaire social en trois items :

- *"une dimension mythique de l'existence sociale"*, où se retrouve les mythes fondateurs ou les mythes modernes d'une société donnée ou de l'un des sous-groupes de cette société,
- *"l'imagination d'une société autre"* où cohabitent les utopies, les envies et les projets pour une société différente, et où nous placerions volontiers les thèses complotistes,
- l'imaginaire du quotidien, approche post-moderne où succède aux grands récits une approche terre à terre et au jour le jour d'un imaginaire qui se tisse avec des évènements éphémères.

Nous avons évoqué des cas d'interactions différents, selon qu'elles s'effectuent entre deux individus, entre un individu et un auditoire, entre un individu et un auditoire élargi, entre plusieurs personnes au sein d'un groupe ; nous devons distinguer également les interactions qui s'effectuent dans des groupes fermés, semi-fermés ou ouverts[2]. Dans le cas du stage de formation pour adultes, le groupe est fermé ; l'université, avec des cohortes d'étudiants qui peuvent varier d'une séance à l'autre, même de façon marginale, serait plutôt classée, pour nous, dans les groupes semi-fermés. Nous distinguerons en effet les semi-fermés, qui ont une tendance à la fermeture, et les groupes semi-ouverts qui ont une tendance à l'ouverture, même si cette ouverture n'est pas réalisée ou réalisable.

Aux différentes interactions que nous venons de lister, s'ajoutent les interactions transmises via des machines connectées, comme la téléphonie ou le télé-présentiel. Pour explorer plus avant l'ensemble de ces interactions, y compris celles qui mettent en jeu des machines et des humains, nous reprenons un concept proposé par B. Glaser et A. Strauss, celui de "*contexte de conscience"*, ceci pour permettre "*une conception interactionniste de la conscience aux antipodes d'une approche psychologique"* (LE BRE-

1 Aveugle et non-entendante de naissance, Helen Keller apprend les mots par le toucher, en reconnaissant des signes que ses proches lui tracent dans la paume de la main.

2 Pour déterminer les définitions de groupes ouverts, fermés, semi-ouverts, nous nous appuyons sur la définition donnée, en dehors de la discipline, par Bardu, Thomas, 2014. « *Groupe fermé et schizophrénie* ». Mémoire. IFPEK de Rennes.

TON, *op. cit.* : 71) les deux auteurs déterminent quatre cas dans ces contextes de conscience.

Conscience ouverte : les acteurs ont une conscience mutuelle de leur identité	Conscience fermée l'un des acteurs ignore l'identité de l'autre
Conscience prétendue les acteurs se connaissent, mais feignent de ne pas se connaître	Conscience suspectée l'un des acteurs soupçonne l'identité de l'autre ou craint que la sienne ne soit dévoilée

Tableau 2 : Contextes de conscience selon B. Glaser et A. Strauss

Les termes de *conscience* et d'*identité* sont pris ici dans un sens global : être conscient de l'identité de l'autre ne signifie pas uniquement connaître ses noms et prénoms. L'exemple pris par Glaser et Strauss est celui des services d'hôpitaux, avec des patients qui ont conscience de leur mort prochaine et « *partage cette lucidité avec l'équipe soignante* […] *La notion de contexte de conscience vise ici une interaction entre le malade et son entourage, et pas seulement le degré de lucidité du malade sur son état.* » (LE BRETON, *op. cit.* : 72) S'il est infiniment délicat de transposer ce concept de « *contexte de conscience »* hors de l'hôpital et de la circonstance précise de la mort prochaine d'un patient, il nous semble intéressant de le placer, *mutatis mutandis*, et avec une certaine prudence, dans le domaine de l'enseignement. L'enseignant connaît, plus ou moins, l'identité de ses étudiants, leur chance de réussite aux examens, leurs points forts, leurs points faibles, et cette connaissance influe sur les interactions dans l'acte d'enseigner. Ce qui nous importe ici, c'est de constater que si le cas de *conscience ouverte* est le plus fréquent en présentiel, la médiatisation via des logiciels comme ZOOM, par exemple, peut interférer et faire basculer l'interaction dans un mode de conscience fermée. De plus, cette approche prend en compte, dans le cadre de l'interaction, la part de *montré-caché* dans les relations humaines : personne ne dit tout à tout le monde, notamment dans les interactions où les parties prenantes sont dans des positions asymétriques par rapport à l'Institution : enseignant-étudiants, par exemple.

De fait, l'interaction est toujours influencée par le statut autant qu'elle l'influence : « *Le statut "cadre l'interaction", l'interaction "cadre le statut"* » (ÉTIENNE *et al*., 2004 : 172). Même si, au-delà de la position respective des interlocuteurs, se crée un lien social *via* l'interaction :

> *Le lien social se constitue au fil des échanges, mais également les identités personnelles. l'interactionnisme s'intéresse à ce qui se joue entre les acteurs dans la détermination mutuelle de leur comportement. Le centre de gravité de l'analyse réside dans le*

> *lien de sens et d'action qui se noue entre les acteurs en présence. Le processus d'interaction est symbolique, c'est-à-dire qu'il est un échange de signification.* (LE BRETON, *op. cit.* : 6 *sq*)

Dans tous les cas, nous en revenons à la même constatation : le groupe n'existe que par les échanges pratiqués entre ses membres[1] « *L'existence commune est un immense processus de communication, puisque communiquer c'est échanger du sens en échangeant du lien* » (LE BRETON, op. cit. : 50) Le groupe n'existe que par le lien, le lien par la communication, la communication par l'interaction. L'ensemble des interactions symboliques n'épuise pas, selon nous, l'ensemble des interactions entre individus dans une société donnée. D'autres types d'échanges sont présents, notamment des échanges économiques : il y a bien des salaires, des rétributions, des émoluments, des augmentations, des sanctions financières, dans cette fonction sociale qu'est l'enseignement, tel que nous l'avons défini. Mais notre choix de cadre théorique est clair : c'est vers les interactions symboliques que nous nous dirigeons.

3.3.3. L'évidence du quotidien

Sans aller jusqu'à une pop-sociologie, en tout cas telle que la définit S. Proulx (2012, 14), notre approche se doit d'être à l'écoute de la vie quotidienne. L'école, l'université, la formation professionnelle sont des activités qui s'inscrivent pendant de longues années dans notre quotidien. Il existe également un quotidien de l'enseignant, de l'instructeur, du professeur, du maître, qui comporte, comme il se doit, des routines et des situations plus exceptionnelles ; de fait, tous les enseignants que nous avons interrogés ne placent pas le quotidien au même niveau : être face à ses étudiants, est-ce cela le quotidien de l'enseignant[2] ? Et pour les enseignants-chercheurs : où est le quotidien du métier : enseigner, chercher ? Où est l'exceptionnel ? Une fois encore, la pandémie viendra bousculer ce qui existe, imposer d'autres routines, réécrire un quotidien. Il ne s'agit pas, pour nous, d'étudier le quotidien en soi, mais placer notre étude au rythme de

1 Il existe probablement des contre-exemples de groupes humains ne communiquant que le moins possible entre eux, comme certains ordres monastiques ou des groupes de combat militaire en opération. Mais il s'agit là de restriction sur la communication verbale ; les moines communiquent entre eux par le regard, le chant, la prière commune ; les groupes de combat œuvrent en silence, mais par signes, se réfèrent à des routines qu'ils ont répétées un grand nombre de fois à l'entraînement. Le seul cas que nous n'avons pas considéré est celui de personnes autistes vivant en groupe, par exemple dans des établissements de soins ; il s'agit, pour nous, d'un cas limite. De même, dans le cas des rencontres urbaines, par exemple dans les transports en commun, si la communication verbale est réduite, voire nulle, beaucoup d'interactions se traduisent par des échanges non verbaux : regards, sourires ou visages fermés, position des corps, entre autres choses.

2 Hors micro et donc hors enregistrement, un professeur nous confiait qu'enseigner n'était pas vraiment son quotidien. Son quotidien était de faire ses repas, s'occuper de ses animaux, faire du sport, mais pas d'enseigner ; de fait, n'enseignant pas tous les jours, il n'assimilait pas cette activité à un *quotidien*.

la succession des journées ; une position logique dans la tourmente de la pandémie où les ajustements vis-à-vis de l'enseignement se sont faites au gré des fermetures, ouvertures partielles, ouverture en demi-effectif, qui ont été le lot des périodes de la distanciation sociale. Le *quotidien* nous apparaît ainsi comme une façon de voir, d'appréhender notre sujet plutôt qu'une position philosophique ; il s'agit de pratiquer une recherche qui établit des hiérarchies :

> *1) [qui centre] son interrogation sur le sujet individuel, ses relations proches et régulières, et non sur les grands dispositifs sociaux : les groupements (dont les classes), les organisations, les appareils et/ou les systèmes ; 2) [qui étudie] les pratiques et les représentations par le moyen desquelles ce sujet aménage et négocie quotidiennement son rapport à la société, à la culture et à l'évènement.* (BALANDIER, 1983 : 7[1])

Nous retrouvons ici nos approches des signaux subtils, une démarche tournée vers l'individu et adoptant son point de vue, du bas vers le haut, de l'individu vers les super structures ; pour autant, le quotidien ne se confond pas, selon nous, avec le banal, il est alternance justement de banal et d'exceptionnel, moments forts, moments faibles, temps et espace tout à la fois : le quotidien ce sont les jours qui se succèdent, le *au-jour-le-jour*, mais le quotidien est aussi espace du *autour-de-soi*, du proche, du connu (BALANDIER, 1983 : 10). Cette notion de vie quotidienne, nous l'avons approché en trois temps, à travers trois auteurs très différents : Henri Lefebvre, Michel Maffesoli et Erving Goffman, trois auteurs qui ont abordé le sujet du quotidien sous des angles diversifiés et que nous ne cherchons pas ici à unifier, mais déterminer ce qui en chacun peut être utilisable et porteur pour notre recherche. Le premier de ces auteurs est lié à un ouvrage, de ces ouvrages qui font date dans l'esprit d'un lecteur, en tout cas du nôtre : *La vie quotidienne dans le monde moderne*, d'H. Lefebvre.

Ce que nous avons perçu de son approche reste structurant pour notre recherche :

- l'observation de ce qui passe : « *le temps* […] *c'est le flux héraclitéen sans coupures, surtout pas entre le cosmique (objectif) ou le subjectif »* (LEFEBVRE, 1968 : 13),
- l'attachement au langage — l'ouvrage s'ouvre sur une évocation de l'Ulysse de James Joyce[2] — la prise en compte des langages publicitaires *« qui recèlent* […] *une conception du monde »* (*op. cit.* : 203), et au-delà, le fait que derrière le quotidien la forme artistique et pas seulement littéraire ne soit jamais très loin : « *n'y a -t-il pas quelques*

1 Pagination du tiré à part.
2 Joyce, James. 2004 [1936]. *Ulysse.* Paris : éd. Gallimard. Folio. 1172 pages.

liens entre la musique et le quotidien ? » (*op. cit.* : 48, v. également tableau p. 168),

- la force du quotidien, du répétitif, des rituels que l'on s'impose, par exemple dans le travail,
- enfin, l'impureté du quotidien (*op. cit.* : 48).

Toutefois, dès sa lecture, certaine des conclusions d'H. Lefebvre nous apparaissaient comme peu opérantes par rapport à l'observation que nous faisions de la vie de tous les jours, par exemple le rapport de l'auteur à la mode. L'approche par H. Lefebvre du discours publicitaire qui, même s'il lui reconnaît une valeur de « *miroir de la vie sociale »*, la réduit à une incontournable aliénation ; là où nous verrions plutôt un discours de contraintes avec lequel le consommateur possède la possibilité partielle d'un jeu, d'une distance. Nous avons rencontré ensuite la pensée de Michel Maffesoli et nous y avons trouvé une traduction plus juste de *l'énergie* du quotidien, telle que nous la percevions intuitivement. Nous reprendrons volontiers à notre compte le point de vue d'Angel Pasin qui compare ces deux visions opposées du quotidien :

> *Lefebvre, d'une perspective marxiste, contemple la vie quotidienne comme l'emplacement où l'aliénation sociale se reflète.* […] *Maffesoli envisage la vie quotidienne comme source de créativité, comme la résistance à n'importe quel projet totalitaire de domination sociale* (PASÍN, 2002 : 5)

Ces visions divergentes sur le quotidien aboutissent également à deux approches de l'image et de son rôle dans la société ; l'image n'est pas seulement à voir ici comme image publicitaire ou de divertissement ; ce qui se profile derrière l'image c'est, au bout du compte, le statut de l'imaginaire dans une société donnée :

> *La nouveauté serait due à l'implantation d'une industrie de la culture qui, suscitant la consommation, provoque un style de vie normalisé et aligné sur la logique du capital.* […] *La reproduction de l'ordre social passe donc, par une sorte de séduction médiatique qui, utilisant des représentations symboliques, vise l'acquiescement sans failles des dominés* […] *un monde désenchanté et chosifié appelle l'exigence de chimères, de fictions, de transfigurations.* (PASÍN, 2002 : 11 *sq*)

De la nécessité d'un cadre

L'approche maffesolienne est autre :

> *Pour Maffesoli* […] *l'imaginaire est une dimension consubstantielle au social* […] *l'image serait garante du maintien du lien social, elle aurait la faculté de fonder et de recréer une socialité.* […] *de la même façon qu'Émile Durkheim exprimait que la religion renforce l'intégrité et la cohésion sociale. L'imaginaire, à travers l'image, relie, c'est le continent d'accueil d'une multiplicité d'identités sociales.* (PASÍN, 2002 : 12 *sq*)

Ce rapprochement entre le quotidien et l'image, nous l'analysons comme une ré-articulation entre le réel et l'imaginaire. Le quotidien, possédant tous les attributs que nous venons de lister, nous apparaît comme une façon commode de nommer le réel, vu de façon pragmatique, évitant ainsi une conception par trop philosophique. Que la place de l'imaginaire passe par l'image, dans la vision maffesolienne — et nous verrons que la vision durandienne propose les mêmes associations — ne peut qu'enrichir notre recherche, puisqu'au bout du compte l'e-learning se présente, dans beaucoup de cas, comme une fabrique d'images, depuis la webcam de la visioconférence, jusqu'aux images mises en scène des MOOC ou des *serious games*.

Erving Goffman s'inscrit d'emblée dans une approche du quotidien en proposant ouvrage en deux parties intitulé « *Mise en scène de la vie quotidienne* » sur lesquels nous allons nous appuyer. La pensée goffmanienne, à travers cette idée de « *rite de la vie quotidienne* » (KECK, 2012 : 2), propose une troisième approche. Les deux parties de « *Mise en scène de la vie quotidienne* », nous donnèrent au début une première approche d'un regard distancié, observant les humains comme le ferait un entomologiste — P. Bourdieu, qui écrit sa notice nécrologique pour le journal *Le Monde* à son décès, évoque une « *vision du monde social, qui a pu paraître pessimiste, voire cynique.* » (BOURDIEU, 1982) Un regard distancié qui s'aligne, pour nous, avec l'intérêt pour Marcel Proust et *À la recherche du temps perdu*, que nous rappelle D. Le Breton à propos de Goffman (2021 : 100).

Son approche du quotidien fut, pour nous, déroutante dans un premier temps :

> *Une mise en ironie du monde, une déconstruction ludique, qui amène à penser, à percevoir de la surprise même dans les routines* […] *il reprend à sa façon la méthode de découpage des comportements, l'étude des séquences d'action, de points d'articulation, que les éthologues appliquent à l'étude de la condition animale.* (LE BRETON, *op. cit.* : 103)

Mais ce qualificatif d'ironique — que l'on trouve également chez PECQUEUX, 2015 : 1), lequel note que certains titres de Goffman renvoient, volontairement, à des manuels de savoir-vivre un peu désuets — s'efface dès que l'on considère les citations précises et réitérées que Goffman fait d'Émile Durkheim. Cette filiation est loin d'être une évidence, si l'on se souvient que l'interactionnisme symbolique se présente dans ses débuts comme anti-durkheimien (LALLEMENT, 2017 : 245). En réalité la filiation est réelle et porte l'analyse goffmanienne à un autre niveau de lecture :

> *Dans « Les rites d'interaction », Goffman reprend la définition que donne Durkheim du rite dans « Les formes élémentaires de la vie religieuse ».* [...] L*e rite ne se rapporte pas seulement à un objet, la société comme concept rationnel, mais [il] constitue aussi des sujets, en s'inscrivant dans les individus sous forme d'affects.* [...] ***Il constitue les individus eux-mêmes en personnes morales****, au sens où ceux-ci, en tant qu'ils participent à la vie sociale, se doivent mutuellement le respect.* (KECK, 2012 : 472 *sq*) Souligné par nous.

Cette approche de Goffman inscrit l'interaction dans le déroulement de la vie sociale, du quotidien et non comme une analyse de scènes, de séquences isolées, qui prendraient sens dans le regard du chercheur ou de saynètes qui s'accompliraient sous la contrainte d'une théorie d'ensemble ; Goffman « *insère ainsi l'extraordinaire dans l'ordinaire, le cérémoniel dans le quotidien* » (*op. cit.* : 471). Les interactions se présentent comme des actions qu'effectuent les individus, pour adhérer à un schéma global, non en raison d'une obéissance à un modèle théorique, religieux, idéologique, voire de simple bienséance :

> *[La] constitution du social immanent [...] ne passe pas par la grande représentation lumineuse de l'État ou de l'Église, mais se produit dans la multiplicité des interactions à travers lesquelles les individus se reconnaissent mutuellement et en permanence comme des êtres sociaux.* (KECK, 2012 : 481)

L'interactionnisme symbolique accorde une place centrale à l'enseignement dans sa vision du monde. La position de George H. Mead, fondateur de l'interactionnisme symbolique, est un exemple éclairant ; l'école revêt pour lui une place : *« c'est le lieu où l'esprit de communauté peut être appris sans nier l'égalité et la liberté des individus*. » (*op. cit*. : 478) Pour Durkheim, chaque personne est censée accomplir le destin que la société a choisi pour elle et à l'école, les maîtres sont là pour accomplir ce matriçage ; dans l'interactionnisme symboliste, à l'inverse, l'école est le lieu où la société enseigne l'égalité et aiguise le sens de la liberté. Il est plus simple alors de comprendre les in-

fluences philosophiques de l'interactionnisme symbolique, et notamment son ancrage dans le *pragmatisme*. Cette approche de l'école, du travail en commun, nous la retrouvons chez un personnage emblématique comme John Dewey, dont la philosophie est également fondée sur la primauté de l'action, sur le faire, sur le *learning by doing* et, bien entendu, sur la place de l'école dans le collectif. L'école pour J. Dewey « *témoigne d'une priorité absolue à ses yeux, celle que l'école intègre progressivement l'élève dans une véritable "communauté", par l'intermédiaire de la construction de sa propre expérience et de sa participation active à l'environnement qui est le sien.* » (ZASK, 2015 : 37) Cette conception passe fortement par l'apprentissage par les pairs, le *peer learning*. Cette donnée est importante pour nous dans un contexte d'enseignement à distance, car la distance abolit la communauté des proches et il faudra, pour la retrouver, utiliser d'autres façons de communiquer.

3.3.4. Position du chercheur dans l'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique repense la place du chercheur dans le dispositif d'observation. Il s'accorde avec une vision compréhensive de la recherche en sociologie laquelle : « *s'efforce de dégager les significations vécues par les acteurs et de mettre en évidence les logiques qui sous-tendent leurs actions.* » (LE BRETON, *op. cit.* : 3) Cette vision compréhensive permet, selon notre point de vue, de rendre compte d'actions inscrites dans un quotidien fluctuant, ce qui fut le cas des périodes qui nous intéressent, où les différentes modalités de l'e-learning, notamment le télé-présentiel, était proposé comme remède, comme palliatif à une situation de confinement en constante évolution. Au-delà de cette vision conjoncturelle, l'approche compréhensive peut rendre compte plus facilement d'événements inscrits dans une certaine nouveauté ; or ceci était le cas, pour les différentes composantes du e-learning, même avant la pandémie de 2020. Dans ce type d'approche : « *Les prénotions ne sont plus la mauvaise herbe à arracher afin d'atteindre la vérité des actions, mais une manière pour les acteurs de rendre compte de ce qu'ils vivent.* » (*op. cit.*: 3) Cette invitation à retravailler sur les expériences récentes, pour la plupart non théorisées par les locuteurs et locutrices que nous avons interrogés, fut précieuse pour notre travail d'entretiens ; il s'agissait de partir de leurs observations, de leurs vécus, de leurs expériences, sans plaquer dessus une théorie formelle préexistante. Nous pouvions également faire le pari que la théorisation des actions passées pouvait être faites, en partie, par les actants eux-mêmes, plus ou moins guidés par l'interrogateur que nous avons été et qui devenait pour le coup « *un acteur compétent parmi d'autres, caractérisé surtout par l'intention de mieux saisir certains aspects de la réalité sociale*. » (*op. cit.*: 3) L'interactionnisme symbolique permet de prendre en compte l'ensemble des éléments symboliques auquel chaque individu se réfère constamment pour communiquer et qui constitue une « *dimension symbolique »* : « *entre l'homme et le monde il y a l'épaisseur des significations*

projetées par ce dernier pour s'y mouvoir à son aise » (*op. cit.*: 49) Or, cette dimension est parfois malmenée lorsqu'une couche machinique, médiane, intermédiaire, s'interpose.

En situant le chercheur comme un acteur parmi d'autres, nous avons ouvert une porte sur le débat objectivisme-subjectivisme et le statut du chercheur dans la sociologie compréhensive en général. Si le chercheur n'est qu'un acteur parmi d'autres, quelle est sa valeur d'objectivation du quotidien ? Cette question n'a pas le même sens pour tous les auteurs — Thierry Blin considère qu'il faut « *dépasser* » cette opposition. Du moins signale-t-il qu'un auteur comme P. Bourdieu « *a "dépassé" cette préhistoire sociologique* » (BLIN, 1995 : 22) — L'interactionnisme nous fournit d'autres approches théoriques pour approfondir cette notion, comme celle d'Alfred Schütz. Sa vision des interactions poursuit cette relation avec le monde ordinaire et le quotidien. A. Schütz propose deux degrés dans l'approche des faits sociaux, qu'il nomme *objets de pensée* :

> *[Les objets de pensée de premier degré] doivent être construits par le sens commun des hommes vivants quotidiennement dans le monde social. [Le chercheur] réalise des constructions de second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale, dont le chercheur doit observer le comportement et l'expliquer selon les règles procédurales de la science.* […] *Les constructions élaborées au second degré sont des constructions objectives idéales typiques* [...] *d'une espèce différente de celles développées au premier degré* […] *qu'elles doivent dépasser »* (BLIN, 1995 : 22 n. 14)

Il y a ici, à la fois, une prise en compte de l'expérience du quotidien, par celles et ceux qui en sont les actants, puis un second niveau, non pas d'objectivation, mais de formalisation, que nous apparaît comme proche de la méthode de théorisation ancrée (GLASER, STRAUSS, 2017 :125 *sq*). Dans un de ses textes : « *La rationalité dans le monde social* » Schütz revient sur la recherche de la typicité des sujets et la superposition de cette typicité avec un idéal-type (SCHÜTZ, 2010 : 31, 57 *sq*) ; il éclaire cette démarche d'une métaphore, celle du théâtre de marionnettes que l'observateur de sciences sociales constitue et manipule (*op. cit.*). Cette métaphore nous guide autant qu'elle intrigue. A. Schütz semble, par cette figure, accorder moins de latitudes aux individus qu'il n'y paraît : quelles marges de manœuvre possède la marionnette vis-à-vis de son manipulateur ? Comme l'observe Frédéric Tellier : « *Le monde social apparaît alors comme une totalité* a priori *donnée pour cohérente dans laquelle chaque acteur est une marionnette manipulée en vue de justifier le fait de cette harmonie postulée par l'observateur.* » (TELLIER, 2003 : 92) L'idée d'un troc entre une théorie explica-

tive que l'on cherche à voir fonctionner sur le terrain et un « *champ préformé* » (*op. cit.*) qui canalise les possibilités d'action des individus, nous apparaît comme peu avantageuse, même si nous retenons l'idée d'un recours aux idéal-types wébériens : « *l'individu appréhende son environnement à travers une multitude d'idéal-types où viennent se couler les significations qui lui rendent le monde compréhensible.)* (LE BRETON, *op. cit.* : 95) D. Le Breton nous rappelle ici, avec justesse, la mise en garde de Max Weber au sujet de l'*idéal-type*, dans une note de bas de page :

> *On obtient un idéal-type* ***en accentuant*** *unilatéralement un ou plusieurs points de vue* ***et en enchaînant*** *une multitude de phénomènes, donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon le précédent point de vue choisi unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène.* ***On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle, il est une utopie***[1]. » (*op. cit.*) Souligné par nous.

Nous préférerons, au bout du compte, regarder les individus, le quotidien, l'imaginaire et le symbolique non pas en harmonie — ce serait là le retour à une vision romantique —, ni bien entendu comme une abstraction froide, multicouche, réglée par des structures abstraites, mais comme une sorte de « *beauté convulsive* », que nous inspire la formule célèbre d'André Breton[2]. Nous ne sommes sans nul doute pas très loin de la citation d'A. Strauss qui voyait le monde comme une « *confusion bourdonnante et bourgeonnante* » (CEFAÏ, 2015 : 16), mais le terme confusion ne nous parle pas, le quotidien qui nous entoure étant tout de même relativement ordonné et cadré, même au niveau des interactions multiples.

« *Le monde en nous et le monde hors de nous n'existent qu'à travers les significations que nous projetons à leur encontre* » (LE BRETON, 2021 : 65) traduit bien ce qui nous convient comme cadre théorique à mettre en œuvre. Cette convulsivité nous renvoie également à l'éphémère des positions et parfois des retours que les individus se font de leurs positions, lesquels s'adaptent en permanence aux circonstances, surtout dans les périodes troublées, instables.

> *À chaque instant les partenaires d'une interaction évaluent les circonstances et se positionnent mutuellement, en un jeu de réévaluation et de réajustement réciproque* [...] *H. Blumer parle ainsi « d'action jointe » pour traduire* ***l'imbrication des pers-***

1 D . Le Breton donne ainsi la référence de sa citation : Max Weber, *Essai sur la théorie de la science*, Paris : Plon, p. 180.

2 Breton, André. 1972. *Nadja*. Paris : Gallimard. Coll Folio.

> ***pectives qui s'actualisent en une séquence d'interaction***. (LE BRETON, *op. cit.* : 50) Souligné par nous.

Les « *séquences d'interaction* » nous renvoient bien évidemment aux séquences d'un film, nous y reviendrons avec E. Goffman, et donc à un déroulement dans le temps ; mais *les perspectives qui s'actualisent* proposent également une vision de l'espace où chaque pas donne un autre point de vue, surtout si nous plaçons ces perspectives dans un contexte urbain.

3.3.4.1. L'individu et son environnement symbolique

Considéré comme un cadre théorique, l'interactionnisme symbolique ne se résume pas à une micro-sociologie. Il établit également une approche des interactions en réseau, « *réseau ouvert d'acteurs collaborant autour d'une activité spécifique* » (LE BRETON, *op. cit.* : 87), chaque réseau pouvant prétendre à être un « *monde social* » (*op. cit.*). Si on se réfère à cette approche, l'université est un monde social à elle seule[1]. La FPC représente un monde social moins homogène, et le cadre de loi unique qui réglemente la formation professionnelle ne peut suffire à lui donner une unité[2]. Mais dans le cas de notre chantier sur un Institut de formation pour adultes (v. Chantier 1, la formation professionnelle, p. 240) et à l'échelle de cet Institut ou plus précisément encore, de celle d'une formation spécifique, nous pouvons définir un *monde social*, composé de groupes fermés, puisque les participants à une formation ont un devoir d'assiduité contrôlé régulièrement. Ces « *mondes sociaux* » restent, selon notre point de vue, des constructions symboliques, des ensembles aux frontières déformables et poreuses, dans l'espace comme dans le temps : « *certains mondes sociaux sont éphémères, d'autres durables, certains se forment ad hoc dans l'épreuve d'un évènement, d'autres sont davantage organisés, formalisés et institutionnalisés* » (CEFAÏ, 2015 : 5). Le monde social fluctue et se déforme au gré des interactions, de la diversité des individus qui s'entrecroisent. Pour appuyer la démonstration que : « *les mondes sociaux ne sont pas des collections de sujets ou d'objets, mais des totalités organiques qui font tenir ensemble tous les éléments d'un écosystème et sont eux-mêmes pris à l'intersection de plusieurs écosystèmes* » (*op. cit.* : 16), Daniel Cefaï reprend une métaphore de G.H.

1 Lorsque nous citons l'*Université* comme un monde social, nous ne pratiquons pas pour autant une réification du terme générique : il va de soi que chaque université est un cas spécifique, notamment depuis la loi française de 2007 — loi LRU, dite loi Pécresse — relative, entre autres, au budget des Universités et à leur autonomie.

2 V. les différents textes sur la formation professionnelle de 2018, où une réforme a été menée, suivie de mesures d'ajustement apparaissant au fil de l'eau. Pour prendre un exemple, la loi n° 2023-270 du 14 avril 2023 de financement rectificative de la sécurité sociale pour 2023, dite communément « loi retraite » modifie certains points du code de travail sur les possibilités des reconversions pour les métiers *particulièrement exposés* : v. article L4163-8-1 et suiv., article L4163-2-1. Ces articles portent sur les possibilités de financement de formation de reconversion ; ceci montre à quel point la FPC est au cœur du monde du travail.

Mead : « *l'écosystème apiculteur-guêpe*[1]*-figuier* ». Cette métaphore éclaire, selon nous, ce qui soude symboliquement, même de façon temporaire, les *mondes sociaux*. D'une part, ils s'arment contre les *prédateurs* potentiels, qui sont de nature à importer dans le groupe des interactions symboliques déstabilisantes ; d'autre part, le groupe se constitue autour de ressources communes, que le fait de s'associer rend plus faciles à obtenir.

Ces mondes sociaux sont par essence mouvants et déformables, Georg Simmel estime qu'il existe des correspondances entre les interactions et les Institutions :

> *« Les interactions auxquelles on pense lorsque nous parlons de la "société" se sont objectivées dans des structures durables et caractérisables, telles l'État, la famille, la corporation et l'Église, les classes, les groupes d'intérêts. Outre ces exemples, il existe un nombre infini de formes moins visibles de relations et de sortes d'interactions. Prises une à une elles peuvent paraître sans importance. Mais étant donné qu'elles sont insérées dans des formations plus vastes, et pour ainsi dire plus officielles, elles constituent la société telle que nous la connaissons »* (SIMMEL cité par LE BRETON, *op. cit.* : 6[2])

Cette phrase était en tête de la thèse d'E. Goffman, et montre à quel point la recherche goffmanienne s'établit entre micro et macrocosme ; elle s'ajuste, par ailleurs, avec précision aux différents chantiers auxquels nous nous sommes attelés. D'un côté le monde du travail et les possibilités offertes à chaque individu d'une formation professionnelle, encadrée par des lois précises[3]. De l'autre l'Université, Institution remontant au Moyen-Âge et l'un des éléments constitutifs de la formation de notre société. Que ce soit le monde du travail, le monde de l'entreprise ou les lieux d'enseignement, le campus, notre recherche s'intéresse à des « *aires culturelles* » (CEFAÏ, 2015 : 19) ; ces aires culturelles sont des ensembles plus vastes incluant tout ou partie des mondes sociaux et incluant à leur tour des groupes fermés, ouverts ou semi-fermés. Ces aires culturelles suscitent, ou autorisent et, par ailleurs, réglementent des interactions symboliques en grande quantité. Bien entendu, ces dénominations typologiques doivent garder

1 Le texte utilise également le terme « *abeille* ».

2 David Le Breton cite ici Vanderberghe, Frédéric. 2001. *La sociologie de Georg Simmel*. Paris : La Découverte.

3 Il est utile, à ce stade, de rappeler l'article de loi fondateur de la notion de formation professionnelle : Article L6111-1 Modifié par L. n° 2022-1598 du 21 décembre 2022 - art. 10 : « *La formation professionnelle tout au long de la vie* ***constitue une obligation nationale****. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de* ***progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle***. » Disponible sur le site de Légifrance. Souligné par nous.

une certaine souplesse et les imbrications rester celles d'ensembles déformables, repositionnables, au nombre d'éléments variables, selon les circonstances du quotidien. Par ailleurs, entre mondes sociaux et aires culturelles, la différence n'est pas seulement celle de contenant à contenu, mais également de statut :

> *Les mondes sociaux sont des milieux d'expérience et d'activité collective où des perspectives se sont stabilisées. Quand ces perspectives sont largement partagées et qu'elles semblent relever d'un champ d'expérience et d'un univers de discours à peu près cohérents, on les qualifie de « cultures ».* (CEFAÏ, 2015 : 19)

Mondes sociaux et aires culturelles s'établissent donc dans une temporalité différente ; pour qu'il y est *culture*, il faut une persistance au-delà du quotidien, sans que l'on puisse donner d'échelle précise de temps. Ce monde de culture n'est pas à l'abri de recompositions ; tous ces ensembles, mondes sociaux, aires culturelles, baignent dans un milieu concurrentiel, agonistique, où existent des tensions, des compétitions, des remises en question :

> *Culture ne veut pas dire consensus. Les aires culturelles qui correspondent à des communautés ou à des organisations peuvent entrer dans des relations de compétition et de conflit et sont elles-mêmes traversées par toutes sortes de divisions et de disputes.* (CEFAÏ, 2015 : 20)

Nous retrouvons ici une valeur du *conflit* — ou de la *concurrence* selon les différents traducteurs — telle qu'elle a été établie et étudiée par G. Simmel :

> *De même que pour avoir une forme, le cosmos a besoin « d'amour et de haine », de forces attractives et de forces répulsives, la société a besoin d'un certain rapport quantitatif d'harmonie et de dissonances, d'association et de compétition, de sympathie et d'antipathie pour accéder à une forme définie.* (SIMMEL, 2015 : 22)

L'apport de G. Simmel dans ce débat nous apporte une vision des mondes sociaux et des ensembles qui les englobent comme fonctionnant à l'aide d'un moteur, non pas de tensions négatives ou positives, mais d'une alternance, une opposition, voire une complémentarité entre des tensions positives et des tensions négatives ; c'est l'idée de couples de forces qui est en avant ici. Déterminer le positif ou le négatif d'une tension relève de choix de vie, d'une certaine vision de la société, du rôle que l'on entend que l'école, l'université, la formation permanente assument. C'est aussi la position intéres-

sante, voire novatrice, du propos de G. Simmel que de regarder la mécanique des forces au travail et non telle ou telle de ces forces, son point d'appui, son origine et qui en sont les instigateurs ou les bénéficiaires :

> *Les relations conflictuelles ne produisent pas une forme sociale à elles seules, mais toujours en corrélation avec des énergies créatrices d'unité, de sorte que pour constituer l'unité vivante concrète du groupe les unes et les autres sont nécessaires.* (SIMMEL, 2015 : 27)

Au milieu de ces champs de forces antagonistes, la position idéale du chercheur est celle d'une position scientifique neutre, celle de la neutralité axiologique, qui nous paraît la seule défendable, selon notre point de vue, pour le chercheur (PASSERON, 2001: 39 ; COMEAU, 1994 : 7). Ceci n'indique en rien une absence de points de vue ou une soumission à un relativisme ambiant, mais déjà la recherche d'une approche qui ne soit pas teintée de subjectivité, qui ne soit pas de parti pris.

La thèse centrale de Max Weber concernant la neutralité axiologique est, avant toute chose, de n'admettre qu'une soumission à la vérité : « *la vérité scientifique en général ne se laisse déterminer par aucun critère extérieur tel que l'utilité économique, l'efficacité politique, etc.* » (WEBER, FREUND, 2006 : 55) ; elle ne milite pas pour une absence de choix. Le *polythéisme des valeurs* de M. Weber implique « *que les théories normatives, comme les théories scientifiques, se développent sur la base de principes non démontrés, mais qui donnent naissance à des* programmes *qui, soit se consolident progressivement, soit sont abandonnés s'ils se révèlent non viables*. » (BOUDON, 2003 : 29[1]) Nous pouvons ainsi revenir à une figure déjà proposée : celle d'une chorégraphie :

> *La scène de l'interaction dessine une figuration symbolique des corps dans l'espace.* […] *Les propos, les tours de parole, les déplacements, les gestes, les mimiques s'accomplissent en synchronie, les changements de position de l'un entraînant celui de l'autre dans une sorte d'accompagnement inconscient.* (LE BRETON, *op. cit.* : 55)

Nous reprenons cette figure dans ce contexte pour la lire à travers une vision, non seulement d'harmonie, mais également d'un état de tension qui, à chaque instant, n'est que dans un équilibre relatif. Or, c'est bien de cela que nous aurons à traiter dans nos différents entretiens : état de tension entre les individus, étudiants, professeurs, mais également état de tension entre les individus et les Institutions, au sens large. Cet état de tension tente, pour autant, à un équilibre permanent, une homéostasie, mot proposé par

1 Souligné par l'auteur.

David Le Breton : « *une interaction est une homéostasie qui maintient au sein d'un univers de sens une interdépendance des acteurs en présence* ». (op. cit.) Ce qui nous apparaît, c'est que l'ensemble des intervenants dans une séquence donnée recherchent un certain état d'équilibre dans la séquence. Et d'une certaine manière, cet équilibre homéostatique est assez couramment atteint, ce qui permet à E. Goffman d'énoncer cette phrase capitale, selon notre point de vue : « *d'une façon générale, les choses sont bien ce qu'elles ont l'apparence d'être* » (GOFFMAN, 1973a : 25).

Par rapport à cet équilibre apparent, deux remarques. La première est que l'équilibre donne une image différente selon l'échelle de temps auquel on l'observe. Durant la pandémie, la situation très déséquilibrée se modifiait face à un quotidien d'injonctions institutionnelles changeant chaque jour. Mais cette période vue à l'échelle du mois ou du semestre donne une sensation plus lissée d'équilibres moins perturbés. Seconde remarque, la notion d'équilibre homéostatique ne signifie pas un calme plat pour autant. L'équilibre d'une séquence de cours dans un amphithéâtre ressemble bien, dans l'idéal, à une sorte d'écoute attentive, d'interaction pacifiée, avec des rituels de prises de parole bien établis. L'équilibre homéostatique d'un match de football est tout autre, puisque les actions engagées, voire violentes, existent, même si elles sont soumises à une règle du jeu très strict ; l'équilibre homéostatique d'une manifestation dans la rue répond encore à d'autres règles du jeu, mais cet équilibre existe : il s'agit, à chaque fois, que les choses *aient bien l'apparence de ce qu'elles doivent avoir*. Dans ces conditions, cette notion d'équilibre peut apparaître comme inutile, chaque situation pouvant se révéler conforme à ce que l'on attend d'elle. Il y a toutefois des moments où les différentes interactions envoient des impulsions contradictoires et font que le système peine à s'équilibrer ; la recherche d'un nouvel équilibre peut être instantanée ou parfois plus longue : à une certaine échelle de temps, l'équilibre est rompu et de nouvelles interactions doivent être mises en place pour le rétablir. Faut-il pour autant calquer cette chorégraphie qui cherche son équilibre sur « *l'idée d'antagonisme* » développée par E. Morin (2012) ?

> *Le concept de système, c'est-à-dire d'ensemble organisé par l'interrelation de ses constituants, doit faire appel nécessairement à l'idée d'antagonisme. Toutes interrelations entre éléments, objets, êtres supposent l'existence et le jeu d'attractions, d'affinités, de possibilités de liaison. Mais s'il n'y avait aucune force d'exclusion, de répulsion, de dissociation, tout se rassemblerait dans la confusion, et aucun système ne serait concevable.* (MORIN, 2012 : 136)

Nous retrouvons bien la description de nos systèmes d'interactions, où forces de convergences, complicité, se combinent avec éloignement, voire répulsion. Mais si l'interactionnisme symbolique décrit avec précision les micro-évènements, la vision d'en-

semble proposée par E. Morin, dans le même texte, est plus difficile à appréhender : « *Le système, en établissant l'intégration des parties dans le tout à travers de multiples complémentarités* […] *instaure des contraintes, inhibitions, répressions, ainsi que la domination du tout sur les parties, de l'organisant sur l'organisé.* » (MORIN, *op. cit.* : 137) Dans les interactions humaines, il est en effet complexe d'articuler les différentes séquences entre elles : l'entrée dans l'amphi, que nous prenons pour exemple, voire le cours entier, constitue une entité, qui se répète dans le temps avec plus ou moins le même groupe. Mais la répétition dans l'espace — d'autres groupes entrant dans d'autres amphis — est difficile à agglomérer sous ce qu'E. Morin nomme un « *tout* ». Et quand bien même cette agglomération puisse s'envisager — et de fait elle le peut, puisqu'il y a bien au bout du compte, une entité appelée université qui est constituée, en partie, de ces séquences-là agglomérées — quand bien même, il demeure difficile d'imaginer que les interactions d'un groupe qui entre en cours, puissent interagir avec d'autres groupes. Ce type d'interactions existera le jour où les étudiants se mettront en grève et communiqueront entre eux, ou à d'autres occasions de rassemblement, mais en dehors de ces évènements-là, nous resterons à une échelle plus fine pour appliquer les apports de l'interactionnisme symbolique.

3.3.4.2. Entre le monde et l'homme

L'interactionnisme symbolique nous propose une approche complexe de la relation de l'homme au groupe auquel il appartient, à la société, voire au monde : « *entre le monde et l'homme, il n'y a pas dualité, mais dialectique incessante, enchevêtrement* » (LE BRETON, 2021 : 47) même si, nous venons de le remarquer, la continuité entre l'échelle du microcosme et celle du macrocosme n'est pas simple à définir. Mais cette difficulté se lève en partie si nous plaçons réellement l'homme, l'individu — individu multiple, mais qui se présente comme une entité — au centre de notre analyse avec : « *la volonté de prendre en considération les acteurs sociaux plutôt que les structures ou les systèmes* » (LE BRETON, 2021 : 46).

> *[L'interactionnisme valorise] les ressources de sens dont dispose l'individu, sa capacité d'interprétation qui lui permet de tirer son épingle du jeu face aux normes et aux règles. Ces dernières sont dès lors des fils conducteurs, et non plus des principes rigides de conditionnement des conduites. »* (*op. cit.*)

Ce cadre théorique permet donc de naviguer entre les voies que l'individu décide d'emprunter et celles que les Institutions lui imposent. L'interactionnisme analyse chaque individu comme porteur d'intentions, intentions qu'il oppose aux contraintes environnantes, aux conditionnements divers, en faisant le pari de chemins de traverse, de

pas de côté, de ruse avec les interdits. Finalement, l'interactionnisme symbolique adopte en majorité le point de vue du sujet agissant : en termes de langage cinématographique, l'expression qui caractérise cette pratique est celle dite de *caméra subjective*. Ce type de prises de vue renonce, pour un temps, au point de vue omniscient habituellement proposé au spectateur, et que celui-ci, par habitude ou par convention n'interroge jamais en tant que tel. En caméra subjective, au lieu de nous montrer l'actrice entrant dans une pièce, cette caméra-sujet nous montre la main qui se pose sur la poignée, la porte s'ouvrant et nous-mêmes entrant dans la pièce[1]. Deux problèmes se posent ici par rapport à notre recherche. Le premier revient au statut de l'observateur-chercheur, que nous avons déjà évoqué. Mais il est sans doute utile ici d'apporter une notation en provenance d'A. Schütz sur le sens que le chercheur doit donner à son observation : « *Schütz propose au chercheur en sciences sociales de se concentrer sur les comportements des individus et sur la manière dont ils interprètent la société par leur « sens commun* ». (HUARD, 1996 : 3[2]) Il s'agit donc, ici, non seulement d'adopter la vision subjective du sujet observé, mais d'approcher son mode de raisonnement ; en d'autres termes, de retarder autant que possible la formalisation que nécessite l'étude et que recherche le scientifique ; celle-ci intervient dans un second temps par l'évacuation des « *pensées de sens commun* » et « *la constitution d'un modèle à l'échelle sociale où seuls les types et les situations désirés seront présents, et ce afin de pouvoir saisir la "structure de signification subjective" des individus*. » (HUARD, *op. cit.*) L'approche décrite ici renvoie à une sociologie phénoménologique, prônée par A. Schütz, visant à éliminer, autant que possible, un point de vue du chercheur qui filtrerait le matériau recueilli auprès des sujets observés, en « *se leurrant par ses propres objectivations* ». (HUARD, *op. cit.* : 6) Le corollaire de cette approche est, d'une certaine façon, pour le chercheur, de partir à chaque fois d'une table rase, même si, nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, il ne nous semble pas possible de ne pas partir de ce que l'on est.

Nous retiendrons de cette approche l'idée d'un « *sens commun* » qui sera notre première étape d'analyse : essayer d'écouter — et de lire — les entretiens dans le contexte de pensée du locuteur, autant qu'il est possible de le faire, pour ensuite tenter de déterminer des « *modèles d'action* » qui se détachent du sujet pour acquérir le rôle d'index : « *le chercheur doit trouver le « moyen de "modéliser" l'"esprit" de chaque individu.* » (HUARD, 1996 : 3[3]) En revanche, la sociologie et notamment l'étude des interactions humaines, se prête-t-elle aisément à une *épochè* phénoménologique ? N'y a-t-il pas le risque d'une mise à distance des sujets trop grande ? Nous pensons que se trouve ici une difficulté, une sorte de *double bind* qui demande à la fois mise à distance, tout en

1 Nous nous devons de citer ici un film qui pousse cette logique de la caméra subjective à l'extrême : *Le Dossier 51*, film de Michel Deville, dont le cadreur fut Max Pantera.
2 Pagination du tiré à part.
3 Souligné par l'auteur.

restant au contact de la réalité sociale observée. Car il s'agit de regarder le sujet agissant non dans l'abstraction de son action, mais dans sa concrétude, c'est-à-dire son rapport aux évènements, aux contraintes des Institutions, aux discours normatifs appartenant à son environnement, ou relevant de ses convictions personnelles : « *pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la "force" du système ou de sa culture d'appartenance* » (LE BRETON, 2021 : 46 *sq*)

3.3.4.3. La dimension territoriale

Dans l'un de nos premiers entretiens, notre recherche prit d'emblée une dimension territoriale : l'e-learning pose comme principe une distance entre l'enseignant et l'apprenant. Par ce biais-là, l'e-learning rentre dans une problématique d'aménagement du territoire. Cette problématique rompt avec l'implantation très ancienne de l'université qu'elle soit insérée ou en marge d'un tissu urbain (BELLINHA, 2001 : 67, 70). L'e-learning nous laisse entrevoir la possibilité d'un *chacun-chez-soi*, qui touche autant les enseignants que les apprenants, et que les mesures de distanciation sociale des années 2020, 2021, ont permis de tester grandeur nature. Il nous fallait vérifier si notre cadre théorique comportait les outils nécessaires pour étudier cet état de fait et ses conséquences. Déjà, l'interactionnisme symbolique prend naissance au sein de l'école de Chicago, donc dans un tissu urbain dense et en expansion rapide. L'école de Chicago n'invente pas la notion de sociologie urbaine, mais de fait, la ville de Chicago est un terrain de recherche idéal : « *la ville de Chicago est l'un des laboratoires sociaux les plus complets du monde.* […] *Aucune ville au monde ne présente une plus grande variété de problèmes sociaux typiques que Chicago* » (GRAFMEYER, JOSEPH, 1984 : 7, note 4[1]). Un ouvrage scelle l'alliance de la ville et d'une école de sociologie[2] : *L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, avec des textes de R. E. Park, E.W. Burgess, R. MacKenzie, L. Wirth. Deux textes de G. Simmel introduisent l'ouvrage, marquant l'empreinte de ce chercheur, via Robert Ezra Park, qui avait suivi ses cours à Berlin pendant l'entre-deux-guerres[3].

D'autres chercheurs, proches de l'interactionnisme symbolique, ont également étudié de près la ville, comme T. Shibutani, H. Becker, A. Strauss (FUJIMURA *et al*., 1987 : 76) ou encore B. Glaser, E. Goffman (PECQUEUX, 2015 : 2), entre autres.

1 Il s'agit d'une citation d'un catalogue de l'université de Chicago, destiné aux étudiants. La même note cite un extrait d'un autre catalogue, celui de l'université de Colombia à New York : « *La ville est donc le laboratoire naturel de la science sociale ».*

2 Même si le terme « *école de Chicago* » peut être légitimement interrogé (CHAPOULIE *et al*., 2018 :171).

3 Il s'agit des textes *Digressions sur l'étranger* (texte de 1908, v. p. 53) et *Métropole et mentalité* (texte de 1905, v. p. 61).

Ce qui semble fasciner G. Simmel c'est l'urbain vu comme une profusion des structures enchevêtrées : « *Dans une ville comme Chicago au début du XXe siècle, chaque Soi participe à de nombreux mondes sociaux en fonction de son "réseau d'affiliations de groupe", du fait qu'il occupe des places à l'"entrecroisement entre une multiplicité de cercles sociaux"* » (cité par CEFAÏ, 2015 : 7) Ce qui nous apparaît ici, c'est qu'une théorie comme l'interactionnisme symbolique a pu trouver, dans la complexité urbaine, un terrain d'études pour se forger. La ville est un lieu où différentes populations vivent en synchronisme ; G. Simmel note, dans la ville de Berlin, la présence d'un grand nombre d'horloges qui permettent les rendez-vous de chacun avec chacun :

> *La ponctualité, la précision, l'exactitude et la rapidité sont désormais attendues du citadin dans chacune de ses activités le* Lebenstempo *qui rythme la vie quotidienne de millions de citadins n'est plus celui des saisons, de l'alternance du jour et de la nuit.* (SIMMEL, 2018 : 16). Souligné par l'auteur.

C'est un lieu d'énergie, essentiellement négative à ses yeux. La ville n'est possible qu'à l'aide d'une aversion de chacun pour tous : « *l'aversion, le sentiment d'être des étrangers et des ennemis l'un pour l'autre, qui* […] *pourrait se changer immédiatement en haine positive et en combat. Sans cette aversion, la vie dans les grandes villes* […] *n'aurait aucune forme pensable.* » (SIMMEL, 2015 : 26) La ville devient, à certaines conditions, dans certains quartiers, lieu de la fête organisée. La transgression y est possible sous réserve de respecter les codes et les normes, comme autrefois le carnaval permettait l'inversion calculée des valeurs.

La ville n'est pas qu'un simple décor, elle développe son propre imaginaire social (LEBLANC, 1994 : 416, n. 2). La ville fabrique la fête autant que l'inverse : « *C'est à une véritable fabrication de la ville par les pratiques festives, événementielles et éphémères que l'on assiste, notamment dans les grandes capitales mondiales prises dans une logique de concurrence territoriale forte, d'attractivité et d'image dans le contexte de la globalisation*. » (LALLEMENT, 2016 : 2[1])

Certes, le mouvement touche surtout les grandes villes, voire les capitales qui disposent de moyens d'organisation d'évènements et d'une image à défendre, ou à redéfinir, mais la même logique se retrouve, à une autre échelle dans des communes plus modestes[2] ; toute ville ou commune veut exister en tant que telle, se définir une identité.

1 Pagination du tiré à part.

2 Un certain nombre de communes aux noms burlesques : Arnac-la-Poste (67), Simplé (53), Poil (58), Vatan (36), Corps-Nuds (35) parmi d'autres, ont créé un festival annuel. Il nous semble voir une continuité entre d'une part l'ambition urbaine de livrer la ville, à certains moments, à la fête, pour l'affirmer en tant que territoire à conquérir ou reconquérir — et par ailleurs affirmer ou réaffirmer une image existante —, et d'autre part le fait de capitaliser sur l'une des particularités de la commune

De la nécessité d'un cadre

Ces données nous intéressent à plusieurs titres. Si l'université est en ville, ou proche de la ville, c'est qu'elle tient une place importante dans la cité. L'étudiant et l'enseignant se rendent dans un lieu qui n'est pas anodin, qui possède sa spécificité et son nom désigné : le campus. Certaines particularités font de ce lieu un lieu à part, où l'on rentre après contrôle, qui possède ces règles du jeu, ses interdits, mais également, comme un village en miniature, ses lieux de rencontre, de détente, ses dédales. L'ensemble est bien évidemment chargé d'un imaginaire commun à tous les membres de cette collectivité, imaginaire commun d'un groupe semi-fermé, qui nécessitait autrefois, un bizutage, une initiation, au sens d'une cérémonie en partie secrète, en tout cas discrète, et néanmoins festive (BRYON-PORTET, 2013 : 103). L'e-learning met à mal ce modèle qui représente à la fois un lieu de contraintes, un lieu de rencontres, un lieu structurant pour l'individu.

C'est dans la ville aux multiples interactions que le concept proposé par Harold Garfinkel de *ad hocing* nous paraît le plus compréhensible et le plus intéressant à développer, avec *« cette capacité de faire fonctionner les règles sans accroc* » (LE BRETON, 2021 : 59). Cette idée s'impose à nous à partir de l'origine de ce concept de *ad hocing,* développé dans une nouvelle, que H. Garfinkel écrit pendant ses études : *Color Trouble* (DOUBT, 1989) ; une nouvelle dont la trame se tisse et ne pouvait se tisser qu'en milieu urbain. Cette nouvelle raconte « *the racial victimization of a young black woman traveling on a public bus through the State of Virginia*. » (DOUBT, 1989 :252). Ce récit court nous interpelle à deux niveaux. D'une part, c'est par le biais d'une fiction, d'un récit, que Garfinkel élabore ce concept, ou en tout cas le développe ; c'est d'autant plus marquant que souvent H. Garfinkel est considéré comme un scientifique « *difficile d'accès, souvent abstrait* » (LE BRETON, *op. cit.* : 142). Voilà qui nous renvoie, par ailleurs, au fait que sciences et expression artistique restent proches, voire « *cohabitent* » (BRYON-PORTET, 2010 : 10[1]). H. Garfinkel se met d'ailleurs plus ou moins en scène dans cette nouvelle, laissant entendre qu'il a été le témoin du fait qu'il rapporte : « *The story's irony is located in the event being narrated by a passenger, "a young sociologist"* » (O'BRIEN, cité par DOUBT, 1989 : 253). D'autre part, l'expression *ad hocing* est utilisé pour montrer la difficulté du policier appelé pour arrêter la jeune femme, à trouver la conduite *ad hoc*. La jeune femme, Alice McBean, est coupable non pas d'enfreindre la loi, qui demande aux *coloured persons*, personnes afro-américaines, de prendre une place assise dans le fond du bus, mais un usage attaché à cette loi — les personnes afro-américaines doivent remplir le bus par l'arrière, en prenant les places les plus au fond, et non se placer au milieu. Par ailleurs, la loi de l'État de Virginie est en opposition avec la Constitution des États-Unis, ainsi que le rappelle la

— un homme ou femme célèbre, un évènement historique, un festival de musique, de théâtre — y compris, dans ce cas, le patronyme burlesque. V. article sur le site de France Info : https://www.francetvinfo.fr/culture/ille-et-vilaine-les-communes-aux-noms-burlesques-se-rassemblent-ce-week-end-a-corps-nuds_5940314.html

1 Pagination du tiré à part.

jeune femme au policier : « *the protagonist confronts the police officer, "Did your Virginia State Law ever hear of the Constitution ?"* » (O'BRIEN, cité par DOUBT, 1989 : 253). C'est bien le personnage du policier qui joue ici le rôle principal, celui qui peut faire basculer l'histoire du côté répressif ou non.

> *The cop is thus required to find, to justify common-sensically, and to use practically some "ad hoc" procedure (Garfinkel 1967, pp. 21-24) which will allow him to manage the social interaction in which he finds himself in a way that successfully satisfies its various and competing requirements.* (DOUBT, 1989 : 259)

Ce que nous souhaitons pointer ici, par cette parenthèse détaillée sur l'histoire de Alice McBean, c'est la dimension sociale que peut mettre à jour l'interactionnisme symbolique. H. Garfinkel nous montre une conversation dans laquelle un officier de police est pris entre son statut de policier, l'humanité qu'il ressent pour cette jeune femme, la cohérence de ses propos à elle, la peur de *perdre la face*, pour reprendre les termes goffmaniens. Cette fiction traite d'un cas de racisme, très proche de l'histoire véridique de Rosa Parks, nous aurons l'occasion d'y revenir, (v. p. 103) Notre recherche ne porte pas sur un problème social aussi grave que peut l'être le racisme, mais pour autant, l'enseignement, la transmission et le partage des savoirs, l'éducation, sont fondateurs et stratégiques pour toute société. Nos entretiens ont enregistré la conviction de certains de nos locuteurs ou locutrices par rapport à ce qu'ils considèrent non seulement comme un travail, mais comme leur participation à un pilier de la société.

3.3.4.4. L'intervention sociale

L'interactionnisme symbolique, « *théorie empirique de la connaissance* » (LE BRETON, *op. cit.* : 9) s'appuie sur le socle philosophique du pragmatisme nord-américain (FUJIMURA *et al*., 1987, : 63, 65). Traditionnellement, le pragmatisme est associé à un certain statut de la vérité : est vrai ce qui « *réussit.* » (CUVELLIER, 1967 : 144) Pour John Dewey, ce terme de pragmatisme lui permet également de se démarquer de la méthode cartésienne qui distingue pensée et action (HALLÉE, 2014 : 55). Il s'agit « *d'établir les conditions d'une responsabilité plus propice de l'homme dans ses actions* […] *James et Dewey surtout écrivent des textes essentiels pour rappeler que la condition humaine est une condition sociale.* » (LE BRETON, *op. cit.* : 10) Pour John Dewey, « [la] *société existe non seulement par la transmission et la communication, mais dans la transmission, dans la communication. Le lien entre les mots commun, communauté et communication est plus que verbal* » (DEWEY cité par CEFAÏ, 2015 : 21) Mais commun, communauté et communication ne sont pas des *étant donnés*, il faut les construire et le reconstruire sans cesse. Il existe une connexion entre la communication entre individus et la création de liens : « *L'existence commune*

est un immense processus de communication, puisque communiquer c'est échanger du sens en échangeant du lien. » (LE BRETON, *op. cit.* : 50) Il n'y a donc de réalité sociale qu'au prix d'une construction sans cesse renouvelé ; l'interactionnisme, par l'apport de Dewey, analyse les signaux faibles ou subtils, pour rejoindre un cadre plus global qui concerne la société tout entière, et la remet en perspective dans un projet, une « *religion civique* » (CEFAÏ, JOSEPH, 2002 : 7[1]). Il s'agit ici, non plus seulement observer, tel l'entomologiste, les humains qui échangent, mais identifier les situations de dysfonctionnement, par exemple des Institutions ; voire de se poser le problème des conditions d'une refondation, laquelle, ne peut être que politique. « *Le pragmatisme veut croire à une religion civique inventive, productrice de déférences au-delà des convenances, de petites vénérations socialisatrices et de dévotions concrètes prenant la relève des grands récits fondateurs de la république et de la démocratie.* » (CEFAÏ, JOSEPH, *op. cit.*) Par rapport à ce texte, issu d'un colloque de Cerisy-la-Salle datant de 2002, nous ne pouvons que remarquer qu'aujourd'hui, cette relève des grands récits est encore à venir.

La présence de J. Dewey est forte dans notre cadre théorique, entre autres parce que philosophe et personnage politique, il est également pédagogue. Sa pédagogie prend-elle place devant ou derrière sa philosophie (DEJEAN, 2011 : 1) ? La question mérite d'être posée, même si les faits — par exemple les expériences pédagogiques du type *College Outdoor* (BOUTET, 2016 : 24) ou encore le *Black Mountain College* dont il est un inspirateur et « *l'invité d'honneur permanent* » (ZASK, 2015 : 104) — nous montrent un homme qui agit.

Les intuitions de Dewey éclairent notre sujet :

> *Le Maître et l'élève doivent concentrer leurs efforts sur les besoins et possibilités du présent immédiat. En effet, la société étant changeante, il est illusoire et contre-productif d'essayer de former un élève à son activité sociale à venir. Cette idée de Dewey contredit l'essentiel de l'éducation contemporaine, même si elle semble* a priori *un peu simpliste et par là même contestable.* » (DEJEAN, 2011 : 2)

L'adéquation d'un enseignement avec une « *activité sociale* » est une question vive, et dans des périodes plus stables, l'idée de former pour un métier donné a pu paraître une évidence, en tout cas pour les responsables d'entreprises. Mais nous vivons aujourd'hui une période où il est très difficile d'imaginer les métiers de demain, d'où l'actualité de ce projet deweyien, d'être dans l'immédiat, d'apprendre à apprendre et de « *relativiser l'importance de la transmission, étant donné que les individus comme la société évoluent* » (*op. cit.*). Nous retrouvons ici l'idée d'apprendre tout au long de

1 Pagination du tiré à part.

la vie, évoluer en même temps que la société, avec laquelle nous sommes en constante *transaction*. Si nous utilisons ici le terme de *transaction*, c'est qu'à la fin de sa vie J. Dewey le préfère au terme d'interaction (MOORE, 1993 : 22 ; OGIEN A., 2014 : 572), sans qu'il n'ait le temps d'approfondir cette notion (ZASK, *op. cit.* : 46). L'idée d'une transaction nous renvoie à une interaction qui aurait conscience d'elle-même ; nous pouvons être dans une interaction sans en avoir conscience, mais la transaction suppose de : « *Faire des concessions pour obtenir un arrangement ou mettre fin à un litige, terminer ou prévenir une contestation, sans intervention de la justice ou de l'arbitrage.* » (Dictionnaire en ligne TLFI)

Il y a, de fait, un intérêt réel à ce que les transactions ou les interactions soient riches de différences. John Dewey revient sur l'idée du melting-pot nord-américain, et lui préfère le multiculturalisme, l'idée que toutes les cultures doivent se fondre dans un même pot lui paraît être un appauvrissement : « *Partout où se développent des formes de vie vigoureuse et indépendante, des échanges de nationalité et de culture existent.* » (DEWEY, cité par ZASK, *op. cit.* : 36) Ce qui nous apparaît comme important c'est cette idée qu'uniformité et conformité s'opposent à la conception que Dewey se fait d'un modèle social : « ***Il n'y a de société que s'il y a des échanges****, et il n'y a des échanges que si les individus sont différents les uns des autres ; afin d'être "social", l'union doit se constituer entre des êtres singuliers et des groupes pluriels.* » (ZASK, *op. cit.* : 37[1]) Il reste à former ces « êtres singuliers », respecter leur individualité — voire leur individualisme, J. Dewey ira jusqu'à revendiquer cette posture — tout en permettant à chacun de jouer sa partie, par une formation structurante, autant par le contenu de l'enseignement que par le rapport entretenu avec les enseignants. C'est bien évidemment ce rapport enseignants – apprenants que nous cherchons à définir au plus près, convaincus que les questionnements pédagogiques dégagés par Dewey constituent des questions fondamentales, encore à l'œuvre aujourd'hui, y compris dans la situation nouvelle d'un enseignement à distance.

> *L'autorité, pour Dewey, s'oppose autant à la liberté que, par exemple, l'instruction s'oppose à l'éducation. L'ensemble considérable des textes qu'il consacrent à l'exposé de sa conception de l'école et de l'éducation témoigne d'une priorité absolue à ses yeux, celle que l'école intègre progressivement l'élève dans une véritable « communauté », par l'intermédiaire de la construction de sa propre expérience et de sa participation active à l'environnement qui est le sien, et non qu'elle cherche à* l'assimiler *en y déposant la « culture » comme un trésor dans un coffre vide*. (ZASK, *op. cit.* : 37) Souligné par l'auteure.

1 Souligné par nous.

De la nécessité d'un cadre

Le rôle de l'école, de l'université, de la formation professionnelle est décrit ainsi, avant toute chose, comme la constitution d'une *communauté* (RENIER, 2013 : 170), qui soit attentive à donner à chacun la possibilité de faire sien le projet commun. De même que Socrate se refuse à considérer le savoir comme un liquide transvasé d'une coupe pleine vers une coupe vide[1], de même l'éducation, selon Dewey, ne consiste pas à un simple transfert de données. L'école porte donc la responsabilité d'un *apprendre à être citoyen*, par la pratique : « *Il appartient à l'école d'apporter à chacun les méthodes, l'habitude et le goût de le faire.* » (ZASK, *op. cit.* : 102) Le questionnement post-moderne qui se fait jour ici renvoie cette mission de l'école, et des lieux et temps d'éducation des individus, à la réalité de la complexité. Comment former des citoyens aptes à saisir toutes les nuances de l'économie, de la géopolitique, des politiques de santé mondialisée ? Peut-on rêver à un électeur multi compétences ? Constatons déjà que pour Dewey, la démocratie est avant tout une affaire locale, prise de position facilitée dans un pays comme les États-Unis, à structure fédérale et fortement déconcentrée au niveau des prises de décision. L'autre piste, qui se complète avec celle que nous venons de citer, c'est de réinventer un plus de démocratie : « *les défauts de la démocratie ne peuvent être corrigés que par plus de démocratie.* » (DEWEY, cité par ZASK, *op. cit.* : 99) Ce type d'affirmation classera Dewey sous l'étiquette du radicalisme, alors que d'autres libéraux, proches de Dewey (v. ZASK, *op. cit.* : 100), verront dans la démocratie un simple contrôle, à intervalles réguliers, par le peuple, dont le pouvoir s'arrête — ou à tout le moins, change catégoriquement de forme — une fois le vote accompli et les représentants du peuple nommés.

3.3.5. Pour une vision écologique des chantiers de recherche

Si nous voulions résumer cette partie 3.3, nous proposerions volontiers le terme d'*écologie* :

> *A. 1. Science qui étudie les relations entre les êtres vivants (humains, animaux, végétaux) et le milieu organique ou inorganique dans lequel ils vivent.* (Dictionnaire en ligne TLFI)

Ce terme propose la réunification de l'humain et de son environnement au sens large, dans une relation de dépendance que nous avons déjà évoquée *supra* à propos de la guêpe, de l'apiculteur et du figuier de G. H. Mead. Cette image nous parle, entre autres parce qu'elle établit des liens entre des mondes différents : l'humain, l'animal, le végétal, n'hésitant pas à mettre en relation « *des choux et des carottes* », ce que déconseille pourtant un proverbe de la sagesse populaire. Pourtant, il est difficile de nier l'interdépendance, de chacun vers chacun — liée aux ressources —, contre chacun ou

1 *Le Banquet*, § 243. V. bibliographie *Ouvrages généraux*.

contre tous — liée aux prédateurs éventuels. Ce qui nous paraît important ici, c'est de poser la notion de « *solidarités écologiques, dans des environnements qui débordent leurs limites, de l'ancrage dans un biotope local à la dépendance à une économie mondiale.* » (CEFAÏ, 2015 : 3) L'écologie propose, si ce n'est une unité, du moins une logique d'ensemble adaptable à toutes les échelles micro, méso et macro ; elle offre à l'interaction un cadre global : « *l'interaction sociale ne joue pas seulement entre Soi, mais entre personnes, objets et situations et au-delà entre groupes, cultures, et environnements.* » (CEFAÏ, *op. cit.* : 16) Ces différents enchevêtrements restants malléables et flexibles :

> *Il est difficile d'assigner un centre à un monde social : n'importe quelle maille de cette toile réticulaire peut valoir comme centre et selon les actions ou les évènements, des zones périphériques peuvent devenir centrales et le reste du monde social se réordonner autour de ce foyer. Un monde social est irrémédiablement à multiples perspectives.* (CEFAÏ, *op. cit.* : 16 *sq*)

L'interactionnisme symbolique est un cadre théorique multiforme adapté à l'étude d'un monde « *aux multiples perspectives* ». Il regroupe un certain nombre de chercheurs différents les uns des autres, en tout cas par les terrains de recherche. Il ne s'agit pas « [d'] *une théorie formée sous l'égide d'un auteur de référence ayant marqué de son empreinte des générations de chercheurs, il est plutôt une sensibilité commune réunissant des sociologues dont le style, les objets et les méthodes diffèrent souvent* » (LE BRETON, op. cit. : 45) Les contours sont des indications, voire des habitudes de travail, un certain rapport avec le quotidien, avec l'urbain que l'on retrouve chez Becker, Strauss, Glaser, Goffman également. Des attitudes importantes les réunissent : une approche compréhensive du monde, une importance donnée à l'induction, une primauté aux vécus, aux individus, plutôt qu'aux structures. L'approche globale permettant, par-delà les destins individuels, de composer une vision de la société dans son ensemble.

4. Choix d'une méthodologie

4.1. Adopter une méthode

Qu'est-ce donc qu'adopter une méthode, en sciences et dans tout autre domaine ? L'opinion très tranchée de Pierre Bourdieu nous servira, une fois encore, de point de départ, d'ancrage, voire de rempart : « *La méthodologie, cette série de recettes ou de préceptes qu'il faut respecter non pour connaître l'objet, mais pour être reconnu comme connaissant l'objet.* » (BOURDIEU, 2005 : xviii) Ainsi donc il s'agit d'un en-

semble de démarches, légitimant, si ce n'est l'objet de la recherche, en tout cas le sujet-chercheur ? En citant cette phrase, et par le fait même de faire acte de citation, nous posons une autre définition pour cette expression *adopter une méthode*. Celle de mettre ses pas dans les pas de prédécesseurs, utiliser ce qui a été posé par de plus anciens que nous et qu'ils ont mis à la disposition des générations futures. C'est ainsi que nous avons approché la méthodologie, comme une problématique à résoudre à rebours, en allant chercher vers le passé un cadre éprouvé transposable, adaptable à notre recherche. Or cette problématique, comment la définir en dehors de tout cadre et de toute méthode ? Quelle méthode adopter pour définir sa méthode ? Nous avons finalement trouvé une solution toute partielle à ce problème de novice en utilisant la même approche inductive que celle de notre recherche : essais-échecs, réitérations, comparaisons de différents chemins. Pour reprendre une image connue de Goffman, nous avons finalement trouvé cet échafaudage qui nous permette à la fois de nous élever et d'adopter le statut de voyeur pour regarder par les fenêtres.

Nous avons posé dans notre introduction, le point dont nous étions parti, à savoir la fabrication d'un documentaire audiovisuel. Cette forme, telle que nous l'avons pratiquée, repose en grande partie sur l'interview, c'est-à-dire le contact avec des interlocuteurs dont on recueille le discours. Intuitivement, nous souhaitions repartir de cette pratique dont nous avions une certaine expérience. Le fait est que non seulement nous en sommes parti, mais également que nous y sommes constamment revenu, surtout lorsque notre recherche a été percutée par les évènements historiques de la pandémie de 2020. Si ces entretiens ont tant pesé dans notre approche, dans les phases de recueils puis dans toutes les étapes de transcription, d'étiquetage, d'interprétation des résultats, c'est aussi qu'ils nous sont apparus comme objectivant l'énergie du quotidien, ses contradictions, ses engouements, ses allers et retours ; les entretiens recueillent le bruit de fond des évènements, « *la complexité du monde* », telle que définie par Edgar Morin, le tissu du réel, le « *cum plexus* » (MORIN, 2005 : 21). Recueillir, par le biais d'interviews ou d'entretiens la parole de celles et ceux qui accomplissent une tâche, qui mènent un projet, reste à nos yeux l'une des approches les plus riches pour obtenir un matériau irremplaçable. Par ailleurs, l'enregistrement sonore ou vidéographique conserve les signes dans leur état d'origine — nonobstant, bien entendu, la perte imposée par la machine enregistreuse, aussi sophistiquée soit-elle — et le chercheur peut y revenir plusieurs fois, même après la transcription.

Chaque chercheur s'ingénie à trouver le moteur qui le fait avancer ; en ce qui nous concerne, notre moteur puise son énergie dans l'observation d'un tissu du quotidien qui, sans cesse, miroite différemment dans la lumière : « *pensée incertaine, pensée criblée de trous* » (MORIN, *op. cit.* : 93), pensée fascinante par ses manques mêmes, par sa capacité à nous échapper et en retour à nous réinterroger sans cesse : tissu du réel qui jamais ne se comporte selon quelques prévisions ou prédictions, tournées vers l'éternelle

énigme du futur. Si l'approche d'Edgar Morin, notamment sa *méthode* (MORIN, 2014), est citée ici, c'est qu'elle nous a aidé à mieux comprendre le quotidien mouvant. De fait, la pandémie et les mesures dites de *distanciation sociale* instaurèrent une situation changeante, avec des évolutions de semaine en semaine. Cette incertitude fut rapidement nommée, dans le langage très adaptatif de l'entreprise, le *new normal*[1]. Le temps long fit place au temps court, voire ultra-court ; ce qui se concevait sur une période d'un an, d'un mois ou d'une semaine laissait place à un *au jour le jour*, devant cette situation d'exception que le corps social ne maîtrisait qu'à grand-peine.

Adopter une méthode c'est, pour nous, rechercher et adapter un ensemble de techniques qui font parler les données, pouvoir comprendre, puis interpréter les données de façon globale. L'idée d'une lecture objective des données reste improbable : un certain type de méthode conduit à lire, d'une certaine façon, un type de données. Les données n'ont pas de sens en elles-mêmes, autre qu'un sens premier ; un ensemble de données est un vrac sans cohérence. C'est le chercheur et la recherche qui lui donnent un sens, ce sens étant l'un des sens possibles que peut fournir un certain jeu de données. Certes, « *dans la version straussienne de la MTE*[2]*, les données sont censées représenter la réalité de la situation*. » (GARREAU, 2015 : 226) et par ailleurs, « *le construit théorique final doit refléter l'ensemble des données recueillies* » (GARREAU, *op. cit.* : 222). Entre les données et le résultat de la recherche, un lien fort existe, mais cela n'implique pas, pour nous, qu'il existe une lecture absolue et unique des données. Les données sont une approche d'un quotidien impossible à saisir dans sa totalité.

4.1.1. Éléments communs à toute recherche et spécificités de notre recherche

Ce que nous appelons le quotidien est-ce qui préexiste à l'étude sociologique, ce qui *est* avant toute étude et toute analyse et en dehors d'elles ; c'est également ce qui les motive. Il s'agit d'analyser ce quotidien, soit pour vérifier des théories existantes, soit pour « *produire de la théorie* » (GLASER, STRAUSS, 2017 : 119).

Effectuer un travail de recherche implique déjà, ainsi que l'indique avec justesse B. Glaser et A. Strauss d'accepter les contraintes inhérentes à cet exercice : « *[que] l'analyste dispose de suffisamment de temps et d'argent* » (*op. cit.* : 317, v. également : 143). Le fait est, et nous souhaitons mettre cette évidence en préalable de notre réflexion sur la méthode, que tout travail de recherche s'inscrit dans un temps et dans un finance-

1 V. article dans la revue en ligne The Conversation : Aurélie Dudézert, Fanny Gibert, Florence Laval « *Deux ans et demi après le début de la crise sanitaire, le "new normal" reste une déception dans les entreprises* ». Publié : le 11 septembre 2022, 18 h 22. les trois auteurs ont, par ailleurs, ouvert un « Observatoire du New Normal au Travail » : https://observatoirennt.wixsite.com/observatoire-nnt

2 MTE : méthodologie de la théorisation enracinée, une des traductions de l'expression *Grounded Theory*. Sur la différence de traduction entre théorie ancrée ou théorie enracinée et notre choix entre ces deux traductions, v. p. 87.

ment donné. Dans notre cas, ces bornes ont fixé le nombre d'entretiens pouvant être réalisés, transcrits et analysés, sans que cette étape centrale dépasse les moyens et la durée en temps fixés par les Institutions[1]. À l'intérieur de ces limites, nous avons cherché des modalités d'observation sur lesquelles nous appuyer. Le « *travail de terrain* », tel que défini par H. Peretz : « *une présence systématique et souvent prolongée sur les lieux même de l'enquête* » (PERETZ, 2004 : 4, 14) ne nous apparaissait possible que dans le cas du chantier sur la FPC, la partie 1 du *Chantier 1* ; nous l'avons déjà évoquée (v. § Biais liés aux différents chantiers, p. 37).

La distanciation sociale liée à la pandémie eut deux conséquences directes :

- la difficulté de rencontrer les personnes et de les observer au travail, sur le chantier 1, et donc la nécessité de réorienter la méthode d'approche de ce chantier,
- la décision d'ouvrir un chantier 2, sur l'université.

L'université face à la pandémie, notre *Chantier 2*, nécessitait d'emblée, d'autres modalités d'approche. Peut-on imaginer suivre un ou plusieurs enseignants pendant plusieurs mois dans leurs rapports avec leurs étudiants ? Être à leurs côtés lorsqu'ils ou elles mettent en place un enseignement distanciel ? Qu'y a-t-il vraiment à observer dans cet acte-là si l'observation n'est pas faite sur le temps long ? À l'inverse du monde éparpillé de la FPC — éparpillé déjà entre différentes entreprises, associations, instituts de formation et formation en entreprise —, l'université est déterminée par un lieu, mais également un calendrier précis dans l'année. Lorsque notre travail a été impacté à mi-chemin par la crise de la COVID, comment pouvions-nous adapter des modalités de terrain, face à une réalité imprévisible ?

Cet ensemble de facteurs sur les Chantiers 1 et 2 peut se résumer ainsi :

- nous avions une expérience assez ancienne de l'interview, pratiquée de façon professionnelle avant d'aborder le travail de thèse,
- nous étions face à un quotidien complexe, au sein d'Institutions complexes,

1 Dans le cadre de notre travail de thèse : 5 années représentent le temps alloué pour une recherche effectué par une personne exerçant une activité professionnelle. Notre travail a été auto-financé, mais auto-financement ne signifie pas, pour autant, budget illimité. Une année supplémentaire a été nécessaire, pour recaler l'ensemble du travail face au chantier n° 2 : l'université, intervenue en cours de recherche en raison de la COVID. Une année enfin pour rédiger l'ensemble.

- la réalité de fonctionnement de ce que nous souhaitions observer ne pouvait s'appréhender que par l'intermédiaire de celles et ceux qui la vivaient de l'intérieur,
- nous étions percuté par un état exceptionnel, la pandémie et la distanciation sociale, qui brouillaient les repères anciens, rendaient les contacts individuels difficiles, voire impossibles et diminuaient fortement la visibilité d'une semaine sur l'autre.

À partir de ces données, nous avons conclu que notre recherche se ferait à partir des approches suivantes :

- Des entretiens, réalisés sous une forme libre, autant que possible en présentiel — en face-à-face, voire avec deux personnes interrogées maximum — entretien pour lesquels nous avons fixé une durée moyenne d'une heure[1].
- Des participations à des conférences, des soirées thématiques professionnelles, ainsi que des webinaires.
- Une documentation rassemblant des notes de provenance diverses : éléments en provenance des fabricants de logiciels et des professionnels de la FPC, notamment rencontrés sur les salons annuels *Learning Technologie France* où nous avons été présent de 2017 à 2023[2], des messages en provenance des réseaux sociaux, des éléments diffusés par divers syndicats du monde universitaire, des vidéos disponibles sur Internet. Cette liste n'est pas limitative, mais donne une idée de la diversité de nos sources.

4.1.2. La théorie ancrée ou enracinée

Pour traiter l'ensemble de ces données, en tenant compte des circonstances dans lesquelles elles ont été collectées, l'approche d'une méthodologie ancrée ou enracinée s'est imposée à nous. La méthodologie ancrée consiste en une approche compréhensive et procède d'une démarche inductive. Elle part de l'inconnu du terrain et établit des recueils de données. L'idée d'une méthode compréhensive nous paraissait adaptée à un sujet où les échanges humains sont au premier plan. Cette méthode était compatible avec l'évolution de notre recherche, avec une première étape *techno-centrée*, dans la

1 Cette durée nous a été dictée par notre expérience antérieure de l'interview. De fait, au bout d'une heure, nous observons souvent une certaine lassitude et il devient difficile d'obtenir des réponses pertinentes et surprenantes ; cette durée est évidemment une moyenne.

2 V. en annexe 4, l'entretien que nous avons réalisé avec Sally Ann Moore, créatrice de ces salons professionnels.

première année de notre travail, puis ensuite une vision différente, plus large, dans laquelle enseignants, apprenants, outils et Institutions se combinaient dans de multiples interactions. Nous retrouvons un type de trajet identique dans la recherche menée par Luc Massou et Nathalie Lavielle-Gutnik :

> *Brigitte Albéro suggère de faire évoluer les modèles d'analyse des environnements de formation afin de passer des « paradigmes fondés sur la disjonction » entre objets, acteurs et environnements à des « paradigmes de couplage » fondés sur l'étude des interrelations entre ces éléments : « analyser les différentes composantes d'une situation* […] *dans la dynamique de leur interdépendance et de leur interaction. »* (MASSOU, LAVIELLE-GUTNIK, 2017 : 8[2])

La suite de cet article, qui propose d'analyser l'usage du numérique dans la pédagogie à l'aide « [d'] *une analyse pluridisciplinaire et multithématique (outils, savoirs, relations aux étudiants, changement), au plus près des choix pédagogiques* » (*op. cit.*), a suscité également notre intérêt. Ce type de recherche, proche de la nôtre, se situe dans une dimension humaine, celle de l'enseignement, celle de la transmission et du partage et a conduit cette équipe « à élaborer des théories ancrées sur le terrain même de l'action » (*op. cit.* : 10). Nous nous sommes également inspiré de la volonté de partir des actions, du quotidien et des évènements : une « *épistémologie de la pratique* » qui explique pleinement « *une démarche de recherche qualitative et compréhensive* » (MASSOU, LAVIELLE-GUTNIK, 2017 : 8).

La méthodologie par théorisation ancrée ou enracinée est une approche inductive de données recueillies sur le terrain ; c'est également une façon de les analyser, avec des protocoles réitérés, pour en dégager des théories substantives ou des théories formelles ou encore : « *une combinaison particulière [de ces deux niveaux]* ». (GLASER, STRAUSS, 2017 : 125) La méthode proposée par ses concepteurs, B. Glaser et A. Strauss, nous est apparue d'emblée comme d'une grande souplesse, pouvant traiter des données de nature très différente (v. le « *all is data* » sur lequel nous reviendrons p. 179). Un très bon exemple d'utilisation de sources diverses nous est donné par E. Goffman :

> *À sa manière première d'analyse, fait d'innombrables situations prises sur le vif, il en ajoute d'autres tirées de romans, de pièces de théâtre, de thèses et de mémoire.* […] *Durkheim*

2 Les auteurs citent ici Albero, Brigitte. 2011. « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International Journal of Technologies in Higher Education* 8(1-2):11-21. DOI : https://doi.org/10.7202/1005779ar

> *ou Weber sont mis sur le même plan qu'un mémoire d'étudiant ou un fait divers*. (LE BRETON, 2021 : 102)

The discovery of grounded theory a été traduit en français par *La découverte de la théorie ancrée*. Le mot clé est ici *grounded.* Les différents dictionnaires en ligne renvoient d'emblée au bon sens d'une personne :

> *Collins :*
> *(adjective) In British English : sensible and down-to-earth; having one's feet on the ground*
>
> *Cambridge dictionary:*
> *(adjective) Someone who is grounded makes good decisions and does not say or do stupid things*

Ground signifiant le sol, l'adjectif correspondant renvoie donc à une personne avec les pieds sur terre. Le Collins Dictionary donne néanmoins d'autres traductions :

> *In American English :*
>
> *1. firmly established*
> *2. practical or realistic*
> *3. natural, sincere, etc.*
> *4. stable, secure, etc.*

Se dessine ici une autre approche de la théorie ancrée ou enracinée, stable, établie et réaliste. Une dernière définition nous est proposée par Google Traduction :

> *Google Traduction :*
>
> *(of a pilot or an aircraft) prohibited or prevented from flying*

On retrouve cette même définition dans l'édition papier de l'Oxford American Dictionary, avec :

> *ground (v.) 2 : to prevent from flying*

Mais également deux autres sens importants :

> *3 : to teach thoroughly*
> *4 : to base on*

Choix d'une méthodologie

Une théorie clouée au sol : voilà une métaphore étrange et quelque peu ingrate, mais qui nous parle et nous inspire, même si cette direction n'a probablement pas été première, voire incluse, dans le choix des auteurs. Elle nous renvoie au quotidien, à une vue du sol, terre-à-terre, au recueil patient des données, à une vision méthodique, lente, progressive. D'autres auteurs ont d'ailleurs abordé la MTE avec cette même vision : « *La première pratique [dans la MTE] est celle de la* prudence empirique. *Le chercheur est ici consciencieux, minutieux. Son analyse se situe, comme il se doit, "au ras des pâquerettes*". » (PAILLÉ, 1994 : 157) Au vu de ces définitions, les termes français *ancré* ou *enraciné* sont assez équivalents. Mais certaines approches nous font préférer le terme *enraciné* (GUILLEMETTE, LUCKERHOFF, 2009 : 3, v. n. 2) et donc l'acronyme MTE, que nous utiliserons désormais. Que ce soit l'un ou l'autre terme, nous estimons que seule la métaphore diffère.

La MTE, méthode inductive, s'appuie sur une approche compréhensive, qui convient bien au contexte imprévisible que nous avons rencontré. Il était important, pour nous d'établir une continuité depuis notre cadre théorique, dont l'axe central est l'interactionnisme symbolique, vers la méthodologie ; continuité, cohérence puisqu'un certain nombre de chercheurs (v. PAILLÉ, dans GLASER, STRAUSS, 2017 : 33) ont déjà testé cette continuité, pour produire des recherches qui ont fait date. Même si, de fait, cette continuité n'est pas absolue — E. Goffman, par exemple, se tient à distance de l'interactionnisme symbolique et également de la théorie ancrée (GLASER, STRAUSS, 2017 : 249)[1] —, elle nous a paru adaptée à nos conditions de recherche. L'analyse des entretiens est un des points forts de la méthodologie ancrée ou enracinée, entre autres choses parce que l'entretien, s'il est libre, ce qui était notre cas, crée beaucoup de données imprévues, qu'il faut détecter et ensuite catégoriser :

> *La* Grounded Theory *repose de moins en moins sur des données ethnographiques et se centralise autour de l'entretien semi-directif. Ce tournant est perçu comme étant le signe de l'entrée dans une véritable "société de l'entretien" (Atkinson & Silverman, 1997).* » (BRITO, 2015 : 174[2])

Le point important de la théorisation ancrée ou enracinée est d'aborder l'analyse d'un corpus de données sans *a priori* et bien entendu sans formalisations pré-existantes : « *Une théorie ancrée est construite et* ***validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse*** *en émergence.* » (PAILLÉ,

1 Dans leur ouvrage, les deux chercheurs émettent sur Goffman un jugement nuancé difficile à interpréter : « [La théorie de Goffman] *est ancrée, jusqu'à un certain degré, mais jusqu'à quel degré et comment, il est difficile de le savoir.* » (*op. cit.* : 249)

2 L'auteur cite ici l'article : Atkinson, Paul, et David Silverman. 1997. « Kundera's Immortality : The Interview Society and the Invention of the Self ». *Qualitative Inquiry* 3(3):304-25. DOI : 10.1177/107780049700300304

1994 : 150[1]) Cette absence d'*a priori* reste à relativiser : aucun chercheur n'arrive ignorant sur un chantier de recherche et, d'autre part, à travers le recueil de données, le chercheur se construit plus ou moins rapidement une image de son objet de recherche ; un chercheur ne reste pas néophyte longtemps. Même si le terrain est inconnu, il est évident que des anticipations sont possibles dès le début de la recherche (GLASER, STRAUSS, *op. cit.* : 140) ; dès lors que nous avions envisagé de faire une recherche sur l'e-learning, nous savions qu'il y aurait des enseignants, des étudiants ou des apprenants, des cours, de la pédagogie, de la didactique, des amphithéâtres, des outils informatiques et des machines connectées, entre autres choses. Ces réflexions, qui pré-existent au premier contact avec le terrain, sont désignées dans l'ouvrage de Glaser et Strauss comme des « concepts » (*op. cit.*), dont on ne connaît pas encore, précisent-ils, la pertinence. Le terme nous paraissant ambigu, nous parlerons, plus globalement, de *substrat*. Le substrat est pour nous la connaissance préalable du domaine de recherche avant toute investigation ; il va de soi que ce substrat doit être dépassé puisqu'il contient beaucoup d'*a priori*.

Un mouvement double se dessine alors :

> *Respecter la double exigence de la MTE consist[e], d'une part, à l'enracinement de nos analyses dans les données empiriques de notre recherche et, d'autre part, [à porter attention] à une certaine distanciation théorisante* […] *dans le but de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun (Strauss et Corbin 1998)*[2]. (THIBAULT, 2022 : 6[3])

Cette approche nous renvoie, d'une certaine manière, à la notion bachelardienne d'obstacle épistémologique : « *C'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*. » (BACHELARD, 1993 : 16) Nous retiendrons également la tension « *entre créativité et rigueur méthodologique* » que pose Lionel Garreau (2015 : 224). De fait, même si nous nous sommes astreint à débuter l'analyse des données dès les premiers entretiens et recueils de données, il est souvent difficile d'orienter les questions des entretiens postérieurs en fonction des premiers résultats de cette analyse comme le voudrait la démarche idéale :

1 Souligné par nous. Nous soulignons cet aspect pour bien marquer que la MTE n'est pas similaire à une analyse comparative classique.

2 La référence citée ici par l'auteure est la suivante : Strauss, Anselm, et Juliet Corbin. 1998. « *Basics of qualitative research techniques* ». Thousand Oaks (USA) : Sage Publications Inc.

3 Le travail de Sylvie Thibault est un Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en lettres, concentration communication sociale, de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada). Il ne relève donc pas strictement d'un travail validé par des pairs, mais nous avons été intéressé par ce mémoire dont le directeur de recherche est François Guillemette, chercheur que nous avons beaucoup lu, et par ailleurs cité, sur la MTE.

> *Le chercheur* […] *doit aussi assurer la traçabilité des besoins qu'il perçoit dans ses analyses, afin d'orienter dans un premier, second, troisième, énième temps le protocole de recueil des données en fonction des besoins perçus précédemment.* (GARREAU, 2015 : 225)

La lecture de l'ouvrage de Glaser et Strauss nous avait indiqué une méthode, reprise par Garreau :

recueillir des données > analyser ces données par un codage approprié > dégager des théories substantives > dégager, si possible, des théories formelles. (GARREAU, 2012 : 91)

L. Garreau fait une lecture stricte de Glaser et Strauss dans la mesure où, pour lui, la recherche conduit vers les théories substantives, ou bien vers les théories formelles : *« Glaser et Strauss proposent deux types de théories pouvant être générées à partir de la méthode enracinée* » (*op. cit.*), mais nous avons vu que pour les auteurs, une continuité peut exister entre ces deux types de recherche (GLASER, STRAUSS, 2017 : 125) ; ils lui consacrent même un chapitre de leur ouvrage : chapitre 4, p. 181. Mais par où commencer ? Comment établir une analyse comparative de qualité, et d'ailleurs que fallait-il comparer ? Tout cela manquait pour nous d'un abord par la pratique. Des différents auteurs que nous avons consultés alors, la position de Pierre Paillé sur la *grounded theory* nous a apporté justement cette pratique, cette valeur d'exemple. Sa démarche nous a paru adaptée à notre recherche, lorsqu'il se propose : « *de rendre pragmatiquement intelligibles toutes les étapes de l'analyse par théorisation ancrée de façon à procurer l'autonomie nécessaire au débutant qui voudrait y recourir pour l'analyse de son propre corpus de données*. » (PAILLÉ, 1994 : 148). Autre point fort pour nous dans cette approche : elle constitue, selon les dires de l'auteur, une des adaptations possibles de la *grounded theory* (*op. cit*. : 149). L'auteur décrit six grandes étapes, que nous allons reprendre sous forme de tableau (PAILLÉ, 1994 : 153 *sq*) Cette approche nous a intéressé à deux titres : d'une part, elle nous a donné un cadre concret ouvert, pour débuter sereinement notre travail et, d'autre part, la façon dont l'auteur se réapproprie la méthode de Glaser et Strauss nous a permis de trouver nos propres calages dans le déroulé des six parties d'analyse qu'il propose. Nous reviendrons ultérieurement sur la façon dont nous avons abordé le travail sur nos données en adaptant ces étapes (v. § Enchaînement des opérations, p. 154).

	Étapes	Description
1	Codification	Étiquetage de l'ensemble des éléments présents dans le corpus des données.
2	Catégorisation	Nommage des aspects saillants du phénomène étudié. Définition des catégories. Propriétés des catégories (ou attributs). Flip-flop des catégories. Recherche d'une saturation des catégories.
3	Mise en relation	Mise en relation des catégories. Hiérarchiser catégories centrales et catégories subsidiaires. Relier les catégories par des liens logiques
4	Intégration	Délimitation définitive de l'analyse. Dégager l'intrigue du « récit de recherche »
5	Modélisation	Assimilation de l'objet de la recherche à un phénomène : quel est-il ? Est-il atypique ou répandu ? Quelles sont ses propriétés ? Ses antécédents, ses conséquences ?
6	Théorisation	(cette étape est en fait présente dans l'ensemble du processus) Renforcer la théorie émergente Indiquer les implications qui découlent de la théorie Vérifier si les données soutiennent on non les hypothèses émises Rechercher des cas négatifs (induction analytique)

Tableau 3 : Les différentes étapes de l'approche des données d'après PAILLÉ, 1994 : 153 *sq*.

Dans le corpus complet de nos données, nous mettons beaucoup l'accent sur les entretiens, mais d'autres sources documentaires nous ont également aidé et l'un des points forts de la MTE est de pouvoir utiliser les mêmes étiquettes que celles utilisées pour les entretiens. Si nous créons, par exemple, l'étiquette *technophobie* en décryptant un entretien, cette même étiquette peut être utilisée pour un message sur un réseau social, un billet sur un blog, un tract syndical ou un extrait d'émission de radio ou de télévision. Cette possibilité est particulièrement étudiée par B. Glaser et A. Strauss dans un chapitre dédié : *De nouvelles sources de données qualitatives* (*op. cit.* : 277). La méthode comparative permet l'utilisation d'étiquettes identiques, voire de catégories identiques, quel que soit le document à analyser (*op. cit.* : 286).

La MTE propose plusieurs techniques dont certaines ont été élaborées dès le début par ses créateurs, alors que d'autres proviennent d'un enrichissement de cette méthodologie. Si nous reprenons notre exemple, d'étiquette *technophobie*, la technique *flip-flop* (GARREAU, 2015 : 220) suggère de créer également son inverse, *technophilie*. Cette création enrichit l'ensemble *étiquettes* mises à la disposition du chercheur dans la phase

d'analyse et permet de rechercher, dans l'ensemble ou dans une partie du corpus, des oppositions sur des questions vives. Ce même outil peut également être utilisé au niveau des catégories — v. le niveau 2 de notre tableau 3, *supra*. Dans ce cas, l'outil peut être un moyen « d*e comparer les dimensions des phénomènes, leurs différences, les contextes, les évènements liés* » (FASSEUR, 2018 : 586). Ce n'est pas pour autant l'étiquette qui crée la notion, mais c'est elle qui donne un certain sens à une donnée.

Cette approche est délicate pour deux raisons. D'une part, un ensemble d'étiquettes important doit conduire à un nombre de catégories plus réduit : c'est à ce prix que des axes peuvent se dégager et que des théories substantives peuvent être formulées ; la démarche d'approche est donc lente (GARREAU, 2012 : 89). D'autre part, plus l'ensemble d'étiquettes s'enrichit d'éléments — et de même l'ensemble des intitulés de catégories — moins la démarche est inductive : « *La codification ne se limite pas à l'induction, car la codification ne se réalise pas seulement dans la classification des données dans des catégories émergentes ; elle interprète également*. » (ANADÓN, GUILLEMETTE, 2006 : 34[1]) De fait, l'étiquetage est un exercice qui n'est pas neutre ; plus on dispose d'étiquettes existantes et plus le chercheur est tenté de les utiliser, il entre alors, partiellement, dans une démarche déductive. Mais ces risques peuvent être contournés. Déjà en débutant les opérations de décryptage dès les premiers entretiens et pratiquant un entrelacs entre recueil des données, codage et analyse des données (GLASER, STRAUSS, *op. cit.* : 205), donc en nourrissant la réflexion et en la recadrant au fur et à mesure de l'avancement des travaux.

Dans les phases d'étiquetage des données, les risques de projections personnelles de l'observateur sur ce qu'il analyse sont importants. Ces risques occasionnent soit des interprétations erronées soit, à l'inverse, des évidences qui peuvent ne pas être perçues par le chercheur. Si l'on prend l'exemple de l'analyse d'entretiens[2], rien n'indique que l'opérateur, qu'il soit ou non l'interrogateur, relève dans ces entretiens tout ce qui doit être relevé ; il est possible qu'il relève des éléments que n'aurait pas relevé un autre opérateur et inversement ; il y a là un manque de réplicabilité, puisque deux opérations identiques n'aboutissent pas systématiquement aux mêmes résultats. La technique de réitération des analyses de données, qui implique de revenir plusieurs fois sur les mêmes entretiens, jusqu'à la saturation du processus, la confrontation des entretiens avec d'autres données en provenance d'autres sources — sources secondaires ou tertiaires, mais également sources primaires, littérature grise, entre autres — sont des techniques qui, assemblées, doivent conduire différentes analyses à des résultats similaires. La réplicabilité se trouve donc dans les conclusions de la démarche, même si les cheminements offrent des résultats intermédiaires divergents.

1 Les auteurs s'appuient ici sur l'ouvrage : Kelle, Udo, et Katherine Bird. 1995. *Computer-aided qualitative data analysis : Theory, methods and practice*. New York (USA) : Sage.

2 Nous proposerons *infra* de considérer que, conformément aux approches de P. Paillé, la MTE se différencie très nettement d'une analyse de contenu de texte.

Identifier des erreurs possibles renvoie par ailleurs à une nécessité : une fois identifiées, elles conduisent également à établir le vrai, par leur dépassement. C'est en identifiant les obstacles que progresse la recherche scientifique, que cette identification passe par la découverte de vérités ou par la reconnaissance de fausses pistes. Les fausses pistes ne conduisent pas pour autant à des culs-de-sac épistémologiques, la sérendipité prend naissance, parfois, dans des observations « *inattendues », « aberrantes »* (VAN ANDEL, BOURCIER, 2011 : 3 *et sq*.) ou « *surprenantes »* (DUMEZ, 2012 : 2). La sérendipité et son corollaire *l'abduction* (*op. cit.*), sont par ailleurs des pistes possibles dans le cadre d'une démarche qualitative telle que la nôtre. La sérendipité peut se définir comme une approche des données la plus ouverte possible, de la part du chercheur, puisqu'elle trouve ce qui n'était pas cherché. La méthodologie de la théorie enracinée se donne pour but d'élaborer des théories à partir des données (BRITO, 2015, p 176), pour cela, autant approcher les données sans *œillères* : « *Un bon chercheur a besoin d'œillères quand il cherche et étudie, mais il peut les enlever quand il observe un fait surprenant qu'il veut interpréter pour en donner une explication correcte*. » (VAN ANDEL, BOURCIER, 2011 : 10) Toute pratique d'un entretien apporte des données surprenantes, d'autant plus si l'entretien est réalisé sans « *cadre théorique prédéfini* », ce qui est le cas de la MTE (BRITO, 2015 : 177). Vus sous un certain angle, les premiers entretiens d'une recherche n'apportent que des anomalies, bien entendu parce qu'aucun cadre normatif n'indique encore ce qui est norme et ce qui sort de la norme ; au cours du travail sur les données s'affine peu à peu un cadre qui va justement déterminer ce qui est attendu en termes d'intervention et ce qui va réellement se révéler inattendu.

Au-delà de l'approche inductive de la MTE, une certaine dose d'abduction, au sens que donne à ce terme H. Dumez, citant la chercheuse A. Aliseda : « *a reasoning process invoked to explain a puzzling observation* » (DUMEZ, 2012 : 2) nous paraît nécessaire dans toute démarche basée sur des entretiens. Au moment où commencent les chantiers et où les cadres théoriques ne sont pas encore définis, toute donnée apparaît comme « *puzzling* ». Nous proposerons ici de regarder l'abduction comme une attitude globale d'ouverture et une volonté de plasticité tout au long de l'élaboration d'une recherche. Nous suivons, en effet, H. Dumez lorsqu'il relie, citant Peirce, l'abduction et le pragmatisme : « *If you carefully consider the question of pragmatism you will see that it is nothing else than the question of the logic of abduction*. » (*op. cit*. : 4). Pour autant, bien entendu, toute donnée étrange ou malsonnante ne conduit pas, tant s'en faut, à une théorie nouvelle ou à une remise en question d'une théorie existante ; le miracle des « *faits extraordinaires* », pour reprendre le terme de Van Andel et Bourcier, ne se produit pas à chaque fois (2011 : 9).

4.1.2.1. Une démarche de théorisation

La spécificité de la MTE est liée, entre autres choses, au fait qu'elle provient de deux mondes différents ; elle réalise, d'une certaine façon, une coïncidence de pratiques antérieures différentes, si ce n'est opposées :

> *Elle est à la fois influencée par la tradition pragmatique et interactionniste de l'Université de Chicago (dont est issu Anselm M. Strauss), tout en étant imprégnée par la rigueur de Merton et Lazarsfeld de l'Université de Columbia (dont est issu Barney G. Glaser)*[1]*. »* (BRITO, *op. cit.* : 173)

Nourrie de ces deux sources, le but de la MTE est de produire de la théorie, les auteurs B. Glaser et A. Strauss insistent à plusieurs reprises sur cet aspect et consacrent un chapitre entier à cette production (GLASER, STRAUSS, *op. cit.* : 111. V. également p. 114, 224 *sq*). Ils différencient deux niveaux de théorisation : les théories substantives et les théories formelles (*op. cit.* : 125). Si ce dernier terme est assez explicite, nous souhaitons revenir sur l'expression *théorie substantive.* Le terme « *substantive* » est à comprendre, selon nous et dans un premier temps, dans son acceptation la plus ancienne :

> *1. Adjectif*
> *a) Vx. Qui exprime la substance, l'existence ; qui relève de la catégorie de la substance.* (dictionnaire en ligne TLFI)

Mais il est important de noter l'autre sens de ce mot en anglais :

> *a substantive discussion* : une discussion de fond

Ainsi donc les théories substantives sont à la fois des théories qui se détachent des données pour exister entièrement par elles-mêmes, mais également, selon notre approche, des fondations pour construire dessus des théories plus formelles (GLASER, STRAUSS, *op. cit.* : 181).

Cette insistance des auteurs renvoie, selon nous, à une volonté de nantir la MTE d'un statut de théorie rigoureuse :

1 A. Strauss est décédé en 1996, B. Glaser en 2022. L'approche de la MTE (GT étant le sigle américain pour *Grounded Theory*) s'est ensuite spécialisée entre « straussians » et « glaserians ». ces derniers revendiquant, sur leur site Internet, une certaine filiation authentique : « *The Grounded Theory Institute is dedicated to helping people learn about authentic Grounded Theory (otherwise knows as Glaserian, Classic, or Orthodox Grounded Theory)*. » Source : https://www.groundedtheory.com/ D'autres écoles ont suivi également, comme « la GT constructiviste (Charmaz, 2000, 2006, 2009) et l'analyse situationnelle (Clarke, 2005) ». Source : « *Origins and development of Grounded Theory* », par Nicole Kipar, University of Glasgow, sur YouTube : https://youtu.be/d-fvDC5j2t8?si=LMZqoI3CwUMg4Xdk

> *La Grounded Theory a pour objectif d'amener à la découverte de théories à partir d'analyses systématiques de données de terrain. Ces théories peuvent être définies comme des scénarios centraux venant donner sens à un ensemble des données de terrain,* ***tout en trouvant une application dans d'autres situations****.* […] [et non uniquement] *une description dense et détaillée permettant de comprendre le point de vue des enquêtés (Aldiabat & Le Navenec, 2011).* (BRITO, 2015 : 175) Souligné par nous.

Ce statut de théorie rigoureuse reste toutefois en question ; pour certains chercheurs, la méthodologie par théorisation enracinée travaille sur un échantillon et ne peut donner des informations que sur cet échantillon : « *Ces méthodes* […] *n'ont pas de validité externe.* […] *Si elles permettent de monter dans la hiérarchie des concepts, elles n'ont pas de pouvoir explicatif*. » (MOSCAROLA, 2018 : 29) Or le but est d'aller au-delà, produire de la théorie c'est justement faire œuvre, à partir d'un cas concret, de généralisation ; il s'agit bien, en utilisant le principe de réitération dans l'analyse des données, de parvenir à des théories transposables, qui décrivent les phénomènes liés à un échantillon, et pouvant s'appliquer à d'autres cas[1].

Il est notable qu'aujourd'hui, en tout cas en Europe, spécialement en France, si la MTE intéresse modestement les sociologues[2], elle est mise à contribution dans les études médicales (BRITO, *op. cit.* : 181), en sociologie de l'action publique (PINSON, SALA PALA, 2007 : 595), en sciences de l'éducation (SAVOIE-ZAJC, 2000 : 101), en sciences infirmières et en médecine (DUFOUR, GAGNON, 2018), en sciences de l'administration (D'AMBOISE, NKONGOLO-BAKENDA, 1992 ; GAUZENTE, 1995)[3], ainsi qu'en psychologie (FASSEUR, 2018). Nous notons également l'impact que la MTE peut avoir dans l'étude managériale dans les pays africains, en se portant, par exemple, sur l'approche du secteur économique informel (KANE, 2018 : 161). Si ces différentes références nous intéressent, c'est qu'elles établissent une diffusion de cette théorie sur des secteurs où une nécessité de parvenir à des théories formelles est clairement posée en préambule de la recherche.

4.1.2.2. Transparence de la méthode

La méthodologie ancrée ou enracinée consiste en un enchaînement d'étapes pour passer du terrain à l'élaboration, éventuelle, de théories formalisées (GLASER,

1 Il est important de préciser qu'un stade de théories formelles n'est pas obligatoirement atteint, nous retrouvons ici la phrase de P. Paillé citée *supra* qui met en avant le *processus* plus que le *résultat*.

2 Sans vouloir en faire une généralité, nous avons constaté que plusieurs fois, que ce soit dans des séminaires, dans les formations que nous avons suivies, voire dans nos comités de thèse, nous étions face à des enseignants qui, même s'ils connaissaient la MTE, lui accordaient un crédit limité.

3 Les deux derniers domaines de référence sont cités par Luckerhoff, Guillemette, 2017 : 2.

STRAUSS, 2017 : 181) ; nous avons à ce propos présenté les différentes étapes vues par P. Paillé (v. tableau 3, p. 90). Cette approche est désormais utilisée depuis plusieurs années et l'enchaînement d'étapes qu'elle propose est rigoureux, systématique et par ailleurs bien documenté et transparent. Dans cet enchaînement méthodique, chaque étape est une conséquence logique de l'étape précédente et pour certains auteurs, elle représente désormais « *la démarche qualitative la plus répandue au monde* » (BRITO, 2015 : 170). Cette démarche méthodologique nécessite en échange, de la part des chercheurs, une rigueur et une transparence à chaque stade de sa mise en œuvre, depuis le choix de l'échantillonnage théorique, jusqu'à l'élaboration des théories. Il s'agit de bien documenter sa recherche, d'expliquer chaque étape en donnant à chaque fois les possibilités d'erreurs pouvant se trouver dans les interprétations faites des données recueillies sur le terrain ; nous nous attacherons à cette transparence, elle est une garantie pour nous de présentation d'un protocole scientifique et c'est dans cet esprit que nous publions en annexe 3 l'intégralité des entretiens que nous avons pu mener, sous réserve de la pseudonymisation des propos. Nous publions également en annexe deux entretiens avec les grilles d'étiquetage pour montrer la façon dont nous avons abordé l'analyse des données.

La MTE nous permet de cadrer et de relier avec précision nos données, qu'elles proviennent des entretiens que nous avons conduits, mais également de visionnage de MOOCs, d'étude de la structure de certains LMS ou des apports de sources primaires. La MTE permet d'extraire des données recueillies des théories substantives pouvant, dans un second temps, être formalisées, mais ces différentes opérations ne sont pas sans risques. Nous serons attentifs aux arguments *contre*, par exemple celui de circularité, décrit par Dumez (DUMEZ, 2016, 17). La réitération des processus de formalisation, l'analyse comparative au niveau des entretiens, puis au niveau de l'apport de sources diverses, sont les stratégies pour réduire ces risques et ces biais.

Notre projet épistémologique n'est pas inscrit dans un simple renversement de *« l'ordre traditionnel de la démarche hypothético-déductive »* (LUCKERKOFF, GUILLEMETTE, 2017 : 8), il s'appuie sur une approche inductive qui *« donne priorité aux données, à l'expérience vécue, au terrain, pour ensuite avoir recours aux savoirs constitués dans un processus de construction de connaissance »* (*op. cit*.) De même que nous avons débuté cette introduction par une citation de Bourdieu, nous l'achèverons de façon identique, avec une phrase tirée du même entretien : « *pour parvenir à voir et à dire le monde tel qu'il est, il faut accepter d'être toujours dans le compliqué, le confus, l'impur, le flou, etc., et d'aller ainsi contre l'idée commune de la rigueur intellectuelle* » (BOURDIEU, 2005, xix). *L'impureté, le compliqué, le confus* cités ici, nous renvoient aux multiples sources que les outils numériques nous offrent et qui viennent enrichir, en tant que sources primaires, notre étude. Avec l'Internet, s'ouvre un champ important de données : MOOCs, formations en ligne, forums d'enseignants, tracts syndicaux,

comptes Twitter, blogs, pages Facebook, publicités, sites de fabricants de logiciels et sites des ministères. Nous voilà gratifié d'un ensemble de sources, qu'il convient, bien entendu, de hiérarchiser.

4.1.3. Goffman : l'homme des cadres

4.1.3.1. Monter sur l'échafaudage

Notre rencontre avec Goffman apparaissait en filigrane dans la métaphore centrale que nous avons développée dès le début de notre travail, à savoir utiliser la pratique de la réalisation d'un film documentaire à un travail de recherche. Parler de cinéma documentaire, c'est parler de cadrage, également de dramaturgie, le cinéma documentaire n'échappant pas aux lois qui structurent un récit audiovisuel (LAVANDIER, 2004 : 530 *sq*). Dans un texte lié au film *Chronique d'un été*, film déjà plusieurs fois évoqué, Edgar Morin fait allusion, sans nommer l'auteur, aux travaux de Goffman : « *On sait qu'il y a une parenté profonde entre la vie sociale et le théâtre puisque notre personnalité sociale est faite de rôles qui se sont incorporés à nous* » (MORIN, 2019 : 13) ; il semble donc que la pensée goffmanienne avait déjà pénétré la sociologie française en 1962.

De fait, l'approche de Goffman nous apparaît autant inspirée par le monde du cinéma qu'à celui du théâtre auquel on le renvoie plus volontiers et auquel lui-même renvoie prioritairement dans les premières lignes de la préface de son ouvrage *La Mise en scène de la vie quotidienne* : « *La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale* » (GOFFMAN, 1973a : 9) ; les deux métaphores, théâtrale et cinématographique sont finalement à égalité l'une avec l'autre et certains termes, comme celui de cadre, appartiennent de fait aux deux mondes (CEFAÏ, PERREAU, 2012 : 8). Le bref passage de E. Goffman dans une société de production de films, celle où travaillait le cinéaste documentariste Grierson[1], lui a donné semble-t-il, l'occasion de ranger des boîtes de film (OLSZEWSKA dans CEFAÏ, PERREAU, 2012 : 301, v. n. 4). Avant le numérique, tout film, qu'il soit documentaire ou de fiction, était rangé dans des boîtes cylindriques, boîtes pour l'image, boîtes pour le son, boîtes pour les négatifs du film, boîtes également pour les chutes et doubles, c'est à dire tous les rebuts après montage. D'autres boîtes, en grand nombre, contenaient les éléments sonores préparés pour le mixage, à savoir les dialogues, les bruitages, les effets, les ambiances, les différentes pistes pour la musique. Un long métrage de fiction, avec beaucoup de rushes tournés,

1 « John Grierson est reconnu comme le père du documentarisme anglais et l'un des maîtres du documentaire mondial […] J. Grierson fonde le service cinématographique du ministère du Commerce extérieur (*Empire Marketing Board Film Unit*), pour la propagande des produits de l'Empire britannique. […] [puis] le *Crown Film Unit*, puis, au Canada, l'*Office national du film* (1939) » Encyclopædia Universalis, en ligne. Article de Guy Gauthier.

pouvait représenter une pièce de taille moyenne entièrement remplie de bobines entassées, numérotées, avec des adhésifs de couleur différents selon le contenu de la boîte. Si nous évoquons toutes ces précisions d'un autre âge, c'est pour proposer une hypothèse, celle que la proposition de Goffman a beaucoup à voir avec la séparation du quotidien en bobines distinctes. Séparation des actions en séquences — qu'il nomme *strip* (GOFFMAN, 1991 : 19) — indépendantes les unes des autres. Séparation également de l'image et du son ; par exemple ce que Goffman nomme « *absorption* » (1991 : 341) renvoie typiquement à une scène du cinéma muet. La notion de « *débordement — flood out* » (*op. cit.* : 343) renvoie à une saynète sans dialogues, mais sonorisée. L'exemple d'un critique parlant du rire au cinéma ou au théâtre (*op. cit.* : 359) est une sorte de chronique dont le texte seul porte le sens : elle pourrait très bien fonctionner à la radio. La séquence « *souvenirs d'une première sortie au théâtre* » (*op. cit.* : 349) illustre, quant à elle, un échange de dialogue assez poignant — ou comique, selon la façon dont on veut le présenter — un père et son jeune fils allant pour la première fois de leur vie au théâtre et s'interrogeant sur la vérité de ce qu'ils voient sur scène. Nous pourrions multiplier les exemples, ne serait-ce qu'en puisant dans le chapitre *Ruptures de cadres* (*op. cit.* : 338), où Goffman analyse « *avec quelle intensité nous devons prendre part aux activités cadrées* ».

Pour D. Le Breton, Goffman n'a pas uniquement rangé des boîtes, mais également participé aux tournages : « *Sur les tournages, il réalise plutôt des tâches de manutentionnaire* » (LE BRETON, 2021 : 100). Par ailleurs, même manutentionnaire : « *rien n'empêche de penser, écrit Winkin, que Goffman a fait plus qu'emballer les films, qu'il les a regardés et s'est intéressé aux techniques de leur réalisation*. » (OLSZEWSKA dans CEFAÏ, PERREAU, 2012 : 301) L'idée qu'E. Goffman puisse être sensibilisé aux approches et aux techniques du cinéma documentaire est riche pour nous, mais est-elle juste ? Dans tous les cas, il n'a pu qu'être sensible au travail de Grierson et de l'école documentaire que celui-ci prônait. Dans le texte d'Edgar Morin que nous avons cité (MORIN, 2019), l'auteur renvoie à John Grierson en tant que réalisateur sans, bien évidemment, faire référence au futur sociologue : « *C'est bien dans cette direction que sont engagés soit Joris Ivens, soit l'école documentariste anglaise de Grierson*. » Il est intéressant de noter que la « *direction* » évoquée par E. Morin est celle prise par le documentaire en général à cette époque : « *Le cinéma-vérité était donc dans l'impasse, s'il voulait appréhender la vérité des rapports humains sur le vif. Ce qu'il pouvait saisir c'était les travaux et les gestes des champs ou de l'usine, c'était le monde des machines et de la technique, c'était les grandes masses humaines en mouvement.* » (*op. cit*.) Cette phrase nous interpelle, nous y retrouvons un projet proche de celui de Goffman : « *appréhender la vérité des rapports humains sur le vif*. » Le projet goffmanien se propose d'explorer là où le documentaire, estime E. Morin, ne le peut. C'est un peu de cette logique que nous retrouvons dans l'intitulé même de la thèse de Goffman : « *Communication conduct in an island commu-*

nity », intitulé dont l'auteur souligne l'importance du *dans* une communauté et non *sur* une communauté (LE BRETON, *op. cit.* : 101). La distinction entre le *dans* et le *sur* nous renvoie, entre autres lectures, à la position de l'observateur que nous avons déjà mentionnée. Elle renvoie de même à des théories opposées du cinéma documentaire : faire un cinéma documentaire plus ou moins mis en scène, pour produire avant tout un beau film, ou bien s'en tenir à un cinéma vu de l'intérieur, plus honnête dans sa fabrication quitte à faire passer au second plan la *valeur-spectacle* du film[1]. Une balance entre deux approches à laquelle J. Grierson n'échappa pas dans son rapport avec un autre cinéaste documentariste, Robert Flaherty : « *Les divergences entre les deux hommes — le point de vue quelque peu idéaliste déployé par Flaherty contrariait la conception pragmatique du documentaire que favorisait John Grierson — mettront fin à cette collaboration.* » (ZÉAU, 2008 : 56)

4.1.3.2. Le théorème de Thomas est-il un théorème ?

L'une des bases de l'approche goffmanienne, est le théorème de Thomas, que Goffman cite en tête de son ouvrage *Les cadres de l'expérience* (1991 : 9). Que dit W. I. Thomas dans ce théorème ? « *Si les situations sont définies comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences* » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 233, n. 1). Nous notons déjà que Goffman n'utilise pas le terme de théorème, mais parle d'une « *fameuse formule* », ce qui nous semble plus juste ; ensuite s'il le cite « c'est pour "*s'en démarquer"* » (CEFAÏ, GARDELLA, *op. cit.*). Pour Goffman, cette formule n'a pas d'implication directe évidente sur la façon dont il observe le quotidien : « *[cette formule est] littéralement juste,* [elle] *est pourtant fausse dans son interprétation courante.* » (GOFFMAN, 1991 : 9) Ce qu'il cherche à établir, au bout du compte, c'est si un individu, par ses interactions avec d'autres personnes, se conforme à une situation qui lui est imposée ou si son intervention modèle le cadre interactif dans lequel il intervient. D. Cefaï et Gardella proposent de voir dans ce rapport avec la formule de Thomas, la distance qui sépare Goffman d'un interactionnisme symbolique absolu : « [Goffman] *ne postule pas non plus l'infinie plasticité de la réalité : l'expérience est organisée par des cadres, elle ne réinvente pas à chaque fois ses coordonnées*. » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 236) Comme le dit Goffman lui-même, les participants à une séquence d'interaction « *n'inventent pas le monde du jeu d'échecs chaque fois qu'ils s'assoient pour jouer.* » (cité par CEFAÏ, GARDELLA, 2012 *: 2*34) Les conséquences

1 Le film *Chronique d'un été*, réalisé conjointement par Edgar Morin et Jean Rouch, a été la scène d'une telle confrontation. J. Rouch plutôt partisan de la « *maîtrise de la mise en scène* » et E. Morin plus passionné par « *le dispositif du vivant* », selon les termes choisis par Alain Bergala pour évoquer ce type de confrontation (v. notre annexe 04). Le dispositif initial prévoyait deux montages du film : celui de Rouch, qui fut mené à bien et celui de Morin. Dans ce débat entre les deux hommes et les deux approches, le producteur A. Dauman prit le parti de Rouch et le second montage ne fut jamais mis en chantier (MORIN, 2019).

de cette phrase sont importantes. A l'inverse d'un interactionnisme « *radical* » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 260) où les interactions redéfinissent le cadre social dans son entièreté, Goffman imagine un *entre-deux*, qui laisse au joueur — pour filer la métaphore du jeu d'échecs[1] — une grande part d'autonomie[2], mais à l'intérieur d'un cadre normatif strict et préétabli. Pour Cefaï et Gardella, cet entre-deux signe une influence de Goffman par le structuralisme : « *ce mixte original entre "structuralisme" et "interactionnisme"* […] *continue de dérouter à la lecture de Goffman.* » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 234) Dans le cadre de notre recherche, laquelle porte sur des interactions entre individus, cette formule de « *mixte original* » nous parle puisqu'aussi bien l'université, de la même façon que le monde de la formation professionnelle permanente, sont des mondes très normés et institutionnalisés. Ces deux mondes supportent un poids important de normes de toute nature. Au sein de ces mondes, il existe, par ailleurs, une autonomie des individus dans les échanges vivants et vibrants autour de l'acte d'enseigner, mais cette autonomie est relative. Ni les enseignants, ni les apprenants ne peuvent réellement réinventer les méso-structures qui les entourent — l'université ou l'entreprise — et *a fortiori* les macro-structures sociales qui globalisent l'ensemble — l'État, les structures supranationales — entre autres raisons parce que ces méso et macro structures les identifient *apprenants* ou *enseignants* et leur garantissent ce statut ; un maître de conférences, un professeur, ne le sont que parce qu'une Institution — une Institution au sens large, comprenant par exemple l'université, mais également des commissions de pairs élus ou nommés, entre autres choses — leur confère ce titre, valide leurs diplômes, leur expérience professionnelle. De la même façon, être étudiant est un statut qui possède une définition précise, ouvre des droits, impose des devoirs. Le rôle de chacun est établi par référence à une autorité.

Mais, par ailleurs, nous percevons, dans cette phrase de Cefaï et Gardella, toute la difficulté de ce *mixte* dont le dosage reste imprécis. S'il s'agit de s'autoriser toutes les rectifications ultérieures, au gré des situations, cette définition du mixte peut s'accommoder de beaucoup de situations, sans les expliquer vraiment : il suffit pour cela de bouger le curseur entre une soumission à des structures préexistantes et une autonomie qui passent outre les contraintes. L'une des solutions que nous propose le texte de Cefaï et Gardella est de mettre au premier plan une notion proposée par Goffman, celle d'un « *ordre de l'interaction* […] *qui est un ordre normatif, au même titre que l'ordre moral ou l'ordre juridique* » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 234) ; utilisant une approche très durkheimienne, Goffman constate que cet ordre apparaît *sui generis*, du simple fait de la mise en place des situations d'interactions. Se différenciant de Durkheim,

1 Nous notons ici que l'image choisie pour la couverture de l'ouvrage de Goffman en France *Les cadres de l'expérience* — aux Éditions de Minuit, 1991 — est un spectateur debout, regardant deux joueurs d'échecs assis et absorbés par le jeu.

2 Au sens étymologique de l'*auto nomos* : une norme personnelle.

> *[Goffman] argues on the basis of his notion of the presentation of self that the needs of interaction and the social self are a source of consistent social constraint which does not originate in social structure, and which rarely ends up as part of social structure.* (RAWLS, 1987 : 138).

Goffman estime que la contrainte qui pèse sur les individus ne trouve pas son origine dans une contrainte sociale et *a fortiori* dans une contrainte institutionnelle. La complexité de cette notion « *d'ordre de l'interaction* » est que celui-ci ne correspond pas non plus à une vision personnelle des individus : « *La dynamique d'interaction n'est pas dans les têtes, elle se joue là dehors, dans la situation.* […] *Les cadres ne sont pas des "schèmes mentaux" ou des "représentations collectives", mais des opérations de cadrage qui organisent la configuration et la signification des activités.* » (CEFAÏ, GARDELLA : 2012 : 236)

Cet ordre de l'interaction semble donc difficile à mettre en application dans notre recherche, où nous n'avons pas d'observation précise sur les situations, mais le plus souvent une relation des situations *via* les entretiens, même si nous comprenons l'importance de cet ordre : « "*Se présenter" ne sert à rien si, du même mouvement, nous n'adhérons pas à un ordre interactionnel normatif dont le respect garantit la "vénération" mutuelle des personnes* (QUEIROZ, ZIOLKOWSKI, 1997 : 86). En revanche, l'une des idées, apportées par l'article de D. Cefaï et É. Gardella, ouvre une piste pour nous : il s'agit de distinguer l'interaction dont le déroulement est normal, identique à un rituel, dans une routine du quotidien, et l'accroc, le changement d'aiguillage, dû à une percussion infirme ou importante : « *L'écologie des activités situées que développe Goffman est indissociable de l'existence de "règles", **qui deviennent manifestes** chaque fois qu'il y a erreur ou effraction, rappel à l'ordre, sanction diffuse ou sanction ouverte*[1]*. »* (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 234)

Ainsi donc, « *l'ordre de l'interaction »* goffmanien serait invisible tant que les interactions se déroulent dans une certaine harmonie, tant que « *les choses sont bien ce qu'elles ont l'apparence d'être. »* (GOFFMAN, 1973a : 25). En revanche, le dérapage peut avoir des circonstances catastrophiques, qui met à nu la machinerie du théâtre :

> *Contract is necessary because of the fragile nature of both the interaction and the social self. The constant threat of annihilation hangs over both : when an incident occurs and spontaneous involvement is threatened, then reality is threatened.* (GOFFMAN, 1967:135[2] cité par RAWLS, 1987 : 140)

1 Souligné par nous.

2 L'ouvrage cité ici est le suivant : Goffman, Erving. 1967. *Interaction Ritual*. New York : Doubleday Anchor. Traduction en français sous le titre *Les rites d'interaction*, 1974. Éd de Minuit.

Cette catastrophe annoncée met à mal l'ordre social et par voie de conséquence la morale ; nous retrouvons là, d'une certaine façon, l'influence de Durkheim sur Goffman : « *It is therefore,* ***not only moral, but also prudent*** *to act in accordance with the working consensus because violating it would upset the interaction upon which the maintenance of "self" depends*[1]. » (RAWLS, 1987 : 140) Ce « *working consensus »* que D. Cefaï et Gardella traduisent, avec justesse, par *consensus en acte* (*op. cit.* : 236) précise, pour nous, le sens de la vision de la morale par Goffman. La morale serait cette disposition des individus à faire en sorte que le processus interactif soit conforme à ce que l'on attend de lui :

> *[Goffman] finds that a moral commitment to the working consensus for its own sake is one of the "ground rules of interaction". It is a commitment demanded by the needs of the social self which constitutes the primary constraint on the interaction order.* (RAWLS, 1987 : 142)

Se dessine ici une autre vision de la dramaturgie goffmanienne : l'idée d'une œuvre d'art totale, une « *cérémonie* » (LALLEMENT, 2017[2] : 254 ; RAWLS : 1987 : 139) dans laquelle tout doit glisser sans heurts, suivant un code, des normes, un livret sur lesquels les individus n'ont que peu de prises. Le terme *morale* est ici dénué de toute connotation de bien-pensance ; il s'agit plutôt, tel que nous le comprenons, d'une sorte d'honnêteté vis-à-vis des séquences de la vie dans lesquelles tout individu se trouve pris, qui ne vise rien moins que la continuation du mode interactif sans heurts ; honnêteté donc tout à fait intéressée, mais qui relève toutefois, de la part des individus, d'un engagement : « *a "moral" commitment* » (RAWLS, 1987 : 144). C'est en tout cas comme cela que nous l'entendons. Ce terme de morale pose, au bout du compte, plus de questions qu'il n'en résout : « *His rather loose use of the term "moral" blurs the distinction he needs to make between the interaction order and social structure »* (RAWLS, 1987 : 143). L'engagement des individus pour une fluidité dans l'interaction ne se reporte en aucune manière sur les structures qui englobent les séquences d'interaction : « *the institutional and interaction order constraints are for [Goffman] distinct.* » (RAWLS, *op. cit*.)

Si « *l'ordre de l'interaction »* n'est pas mis en place à l'aide de « *schèmes personnels »* et n'est pas lié à des « *contraintes extérieures »*, où se situe-t-il alors ? Et comment passer de l'analyse micro-sociologique proposée par E. Goffman à une analyse méso, voire macro-sociologique ? Le méso et le macro sont-ils de simples juxtapositions d'unités élémentaires qui se jouent au niveau des individus ? Cette relation ne semble pas évidente à articuler, même en s'aidant, ce que fait Goffman, par une relation

1 Souligné par nous.
2 L'auteur cite ici un texte tiré de Goffman, 1973a : 25 ; 41.

libre et adaptative : « "*le couplage flou" entre l'ordre de l'interaction et les structures sociales et institutionnelles. »* (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 234). Cette formule *du couplage flou* laisse plus d'un chercheur dubitatif, tel Isaac Joseph, traducteur de nombreux livres de Goffman :

> *Entre l'ordre structural et l'ordre de l'interaction, le rapport est un "couplage flou", Autrement dit, et c'est une définition par défaut du champ de la microsociologie, certains éléments du système d'activités situées sont "asservis" au système des statuts et des rapports structuraux, mais pas tous.* (JOSEPH, 2009 : 7)

Une des façons que nous avons de nous approprier cette problématique est de procéder à l'aide d'un raisonnement par l'absurde ; il s'agit donc d'opérer un *découplage franc* entre l'ordre des interactions et les systèmes méso ou macro-sociaux et considérer que ces deux entités sont totalement indépendantes. Ce qui pourrait se formuler ainsi : il existe un *ordre de l'interaction* qui renvoie aux modalités de la communication humaine (a) et par ailleurs, les humains évoluent au sein de différents groupes (b) plus ou moins importants en taille, plus ou moins recomposables selon les circonstances, le groupe le plus englobant étant, en ce qui nous concerne, la société française.

(a) Tout individu en interaction puise dans un certain nombre de structures préexistantes, des conduites qu'il rejoue à sa manière, mais qui possèdent par ailleurs "*leur régularité et leur organisation."* (JOSEPH, 2009 : 6). Cette régularité et cette organisation s'apparente à une syntaxe qui, pour autant, ne fige pas l'interaction : "*La syntaxe de l'interaction ne la condamne pas à se répéter de manière morne et monotone – il faut prendre soin de distinguer la structure formelle immuable de l'interaction et son contenu"* (BONICCO-DONATO, 2008 : 4) L'interaction est double par nature : « *La structure* [de l'interaction] *ne détermine pas de manière mécanique son contenu* [et par conséquent] *ce dernier n'est jamais fixé une fois pour toutes et peut changer »* (BONICCO-DONATO, *op. cit.*)

(b) L'ordre des interactions n'est pas déterminé par le niveau méso ou macro-social « *puisqu'il s'agit d'un ordre* sui generis » (BONICCO-DONATO, *op. cit.*) Il existe une indépendance de fait de ces deux ordres : « *L'ordre de l'interaction n'obéit pas aux lois qui régissent le système social, il possède ses propres fonctions d'auto-maintenance, d'auto-configuration et d'auto-distanciation*. » (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 239)

Dans son article, sur lequel nous nous sommes beaucoup appuyé, la chercheuse Céline Bonicco-Donato file la métaphore théâtrale goffmanienne et analyse les interprétations (2008 : 10 *sq*) — au sens d'un acteur qui *interprète* un rôle — qui sont données

par les participants pendant une interaction ; elle dénombre trois types différents — dont une, la C, dédoublée.

	Type d'interprétation	Analyse 1	Conséquences méso ou macro-sociales 2
A	Respectueuse	Elle est conforme à la situation.	Aucune
B	Erronée	Elle résulte d'une erreur de la part de l'acteur qui s'est trompé sur la situation. Elle nécessite la mise en place d'un rite de réparation.	Aucune (selon l'auteure)
C	Subversive	L'acteur choisit contre toute attente une interprétation non conforme et l'assume.	La variation reste locale et sans incidence sur les structures sociales.
C'			Celui ou celle qui a réalisé l'interprétation change de statut symbolique. Son interprétation rejaillit sur l'extérieur.

Tableau 4 : Relations entre les niveaux micro, méso et macro-social, d'après BONICCO-DONATO (2008 : 110 *sq*)

Dans la plupart des cas, les interactions humaines ne rejaillissent pas sur les structures globales (A2, B2, C2), mais dans certains autres cas (C'2) : « *la revalorisation d'une face*[1] *par le traitement symbolique qu'on lui accorde modifie la place de celui qui la porte dans les structures macro-sociales.* » (BONICCO-DONATO, *op. cit.* : 11) Notre raisonnement par l'absurde montre que dans ces cas précis, la séparation stricte d'un ordre de l'interaction et les structures sociales n'a pas de sens et que les interactions humaines parviennent bien à transformer l'ordre social : un couplage existe donc bien. Nous pouvons rappeler ici la séquence déjà citée *supra*, d'Alice Mc Bean, (v. 75). Cette œuvre de fiction, proposée par Garfinkel, qui nous renvoie à l'histoire réelle de Rosa Parks[2] : une jeune femme qui, aux États-Unis, refusant de s'asseoir dans le bus aux places réservées aux gens de couleur, provoque par les interactions qu'elle mène

1 Pour définir ce terme de *face*, l'auteure renvoie à ce passage de Goffman : « [la face est] *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (GOFFMAN, 1974 : 9)

2 Pour mémoire, un boycott des bus de Montgomery fait suite au refus de Rosa Parks d'obéir aux injonctions du chauffeur de bus quant aux places réservées aux Afro-Américains, le 1er décembre 1955. Ce boycott conduit « *à l'abolition des lois ségrégationnistes dans les transports publics en novembre 1956*. » (SAUSSOIS, 2017 : 151).

avec le policier et avec l'ensemble des spectateurs, une séquence qui s'inscrit dans un mouvement de libération.

Goffman nous propose plusieurs analyses pour étayer son propos ; mais elles nous apparaissent décalées aujourd'hui : Goffman classe la lutte des femmes et celle des Afro-Américains comme appartenant aux interprétations subversives de portée locale (C2) et garde le mouvement hippie comme interprétation subversive ayant modifié en profondeur les bonnes mœurs de la société bourgeoise (C'2) ; avec le recul, nous aurions tendance à inverser ces deux résultats.

Faut-il pour autant théoriser les manières de faire qui conduisent du micro social aux changements globaux ? Une proposition nouvelle est proposée par Lionel Lacaze :

> *Blumer voit l'acteur et l'environnement sociophysique comme co-déterminants, chacun influençant et formant l'autre, les deux inextricablement liés l'un à l'autre dans l'interaction. À ce niveau on saisit l'aspect dialectique du processus : la réalité ou les situations « influencent les unités agissantes et sont, en retour, influencées par elles. »* (LACAZE, 2013 : 48[1])

Les exemples précédents montrent que chaque cas est particulier : les luttes féministes n'ont pas le même profil — par exemple en France, à travers les personnalités de Simone de Beauvoir et Gisèle Halimi, par exemple — que les luttes afro-américaines aux États-Unis. Toutefois, une forme commune et identificatoire existe aujourd'hui sous la dénomination de lanceurs d'alerte. Il nous semble que nous avons bénéfice à rapprocher de ce terme les conduites identifiées dans les interprétations subversives de type C'2.

4.1.3.3. L'interaction au crible de l'imaginaire

L'autre façon de poser cette problématique du rapport entre l'individu et les structures méso ou macro-sociales est de se demander quel rôle tient l'imaginaire dans les interactions humaines en général. Nous avons vérifié l'efficacité de la métaphore goffmanienne du théâtre, du cinéma et de la dramaturgie (BONICCO-DONATO, 2012) ; si nous filons cette métaphore, qu'en est-il du texte de la pièce, du scénario du film, voire du livret de l'opéra ? Où les rôles sont-ils consignés ? Où les structures des actions sont-elles répertoriées ? Où est écrit ce que Goffman appelle le « *social role* » ? (GOFFMAN, 1973a : 24). Où tout cela se trouve-t-il si ce n'est dans un imaginaire commun à

1 Les passages en guillemets correspondent à des citations faites par Lionel Lacaze de T. J. Morrione. 1998. "Persistence and change: Fundamental elements in Herbert Blumer's metatheoretical perspective", dans Luigi Tomasi (dir.), *The Tradition of the Chicago School*, Aldershot (UK) : Ashgate. Pp. 191-216 (notamment pp. 201-202).

tous les participants de l'interaction[1] ? Les relations entre Goffman et l'imaginaire ne sont pas très nombreuses, selon les recherches que nous avons effectuées ; on trouve, de fait, plus de relation entre les approches de G. Simmel et l'imaginaire, et c'est par le biais de cet auteur, et celui de de la notion de « *représentations sociales* » que Goffman est, parfois, réintroduit :

> *On peut également retrouver chez Simmel cette notion de représentation sociale à travers la façon qu'à l'homme de se figurer les autres hommes* […] *On passe de l'individu et de sa représentation au groupe et à son identité collective. Sa thèse sera en partie à l'origine de certains travaux de Goffman.* (LEGROS *et al*., 2006 : 105)

Les « *représentations sociales* » sont-elles un autre nom pour dire *l'imaginaire social* ? Elles sont en tout cas des « *formes particulières de pensée symbolique* » (FERRÉOL *et al*., 2015 : 258) Une autre approche, qui passe par une notion qu'utilise Goffman, celle du « *quant-à-soi* », nous ouvre une autre piste :

> *L'idée que l'on se fait de soi-même, le « quant-à-soi » n'a d'existence qu'en tant qu'hypothèse, que l'on expérimente au cours d'une interaction.* […] *Le Moi devient alors une convention, résultant de la rencontre entre les efforts faits pour correspondre à un quant-à-soi imaginaire, et le déroulement de l'interaction.* (GARDELLA, 2003 : 8)[2]

Entre le Moi, le Self et le Quant-à-soi, s'opère, chez l'individu interagissant, un jeu d'échanges symboliques ; ce jeu s'effectue également, selon nous, avec le « *social self* » cité par Rawls : « [as] *a dramaturgical product of social interaction* » (1987 : 139[3]). De fait, « *le jeu social se joue aussi sur des "scènes imaginaires"*. » (G. H. MEAD, cité par CEFAÏ, 2015 : 19). La vision de G. H. Mead, rapportée par D. Cefaï établit un rapport, très fructueux selon nous, avec l'imaginaire de l'enfance :

---

1 Il va de soi que les interactions ne peuvent être universelles, elles suivent des codes, voire des modes. Un exemple de ces codes existe dans le film que nous avons déjà cité, *Chronique d'un été*, par exemple dans la scène où Landry, que J. Rouch a connu à Abidjan, ne comprend pas le sens du tatouage que Marceline porte sur son avant-bras, signe de son passage à Auschwitz (MORIN, ROUCH, 2019 : 124). L'étude des rushes du film, par F. Berthet (2017) montre, par ailleurs, à quel point le cinéaste Jean Rouch était conscient de l'effet dramaturgique que ce décalage de lecture pouvait produire et qu'il l'a, pour ainsi dire, mis en scène.

2 Pagination du tiré à part.

3 Anne Warfield Rawls tire cette citation de Goffman, Erving. 1959. *Presentation of Self in Everyday Life*. New York : Doubleday Anchor. P. 253. Cette référence correspond à notre référence GOFFMAN, 1973a.

> *Les « compagnons imaginaires »* […] *peuplent le monde social des enfants ;* […] *nos champs d'expérience sont aussi peuplés de fantômes et de chimères, qui ne survivraient pas à des tests scientifiques, mais qui sont accrédités sans mal par des processus de « validation consensuelle », d'autant qu'ils incluent dans la boucle des autorités médiatiques, politiques ou religieuses*[2]. (*op. cit.*)

Le jeu social reste un jeu, même s'il est, le plus souvent, un *jeu sérieux*, mais l'imaginaire, le nôtre, et cet autre réservoir que constitue l'imaginaire social, sont constamment mis à contribution dans l'interaction, pour pallier des informations qui nous manquent : sur la personnalité des gens qui sont en interaction avec nous, sur leurs motivations, sur l'issue de l'interaction telle que nous l'imaginons. L'interaction n'est pas une situation figée, mais une séquence inscrite dans une durée : usuellement, elle se déroule de façon conforme à ce qu'elle doit — quand j'achète du pain à la boulangerie, par exemple — mais parfois l'interaction relève d'un pari, d'une négociation, d'une séduction, d'un risque et je dois alors envisager divers scénarios possibles pour mener à bien mon interprétation. Je puise alors dans mes « *"capitaux symboliques", parmi lesquels le religieux, le culturel, l'artistique ou l'associatif. Ces capitaux symboliques sont "mis en scène" dans la vie quotidienne* » (CADIC, 2016 : 82[3]) Les interactions se déroulent dans un environnement dont nous ne percevons qu'une partie et dont nous n'analysons qu'une partie encore plus faible. De fait, les situations, pour reprendre l'idée « *d'analyse de situations »* proposée par W. I. Thomas (LACAZE, 2013 : 43), nous échappent en grande partie ; comme souvent, c'est en utilisant la pensée analogique — qui nous permet de comprendre une situation par rapport à une autre situation antérieure similaire — en puisant à la fois dans nos souvenirs, les exemples que nous avons eus sous les yeux étant enfants, également dans nos lectures, dans des éléments pris çà et là sur les différents médias qui nous renseignent, que nous élaborons une idée de cette situation. Le mécanisme relève aussi de l'intuition, car une situation peut se dérouler dans un temps très rapide, parfois imperceptible ; elle peut également changer de voie, se retourner par un ou plusieurs coups de théâtre inattendus. Voilà bien ce qui nous pose problème par rapport à cette notion « *d'analyse de la situation* » qui semble proposer une mécanique en deux temps : analyse de la situation > action. Or, dans les faits, nous ne cessons de réinterroger la situation au fur et à mesure de son déroulement, pour ajuster notre interprétation. Nous proposons ici, dans le but d'utiliser ces notions dans l'analyse de nos entretiens, une approche différente de la formule de Thomas, qui inclue la part d'imaginaire personnel et d'imaginaire social à l'œuvre, selon nous, dans toute analyse de situations.

2 D. Cefaï renvoie, dans toute cette partie, au texte : MEAD G. H. 2006 [1934]. *L'Esprit, le soi et la société.* Paris : Éd. Presses universitaires de France. Pp. 150, 370 et 375 de l'édition originale.

3 J. M. Cadic emprunte la notion de *capitaux symboliques* à P. Bourdieu.

Notre proposition part du fait que la formule de Thomas : « *Si les situations sont définies comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences* » (CEFAÏ, GADELLA, 2012 : 233 n. 1) est souvent considéré comme un modèle des prophéties autoréalisatrices : « *Cet énoncé axiomatique est baptisé en 1948* Self-fulfilling prophecy » (LACAZE, 2013 : 43 *sq*). Notre lecture de cette formule serait plutôt celle-ci : le raisonnement de chaque individu peut être fortement influencé par une décision qui est le produit de sa propre réflexion ; l'imaginaire de chacun influence la pensée rationnelle de chaque individu. Cette précision est importante pour nous, car le sujet de notre travail inclut des relations humaines médiées par des machines — cas typique de la visioconférence — et l'absence de contact direct, humanisé, entre l'enseignant et ses étudiants nourrit justement un imaginaire de part et d'autre. De fait, dans l'acte d'enseigner en présence, un grand nombre d'interaction et de rituels se mettent en place, à la fois pour *établir,* puis *souder* le groupe et créer la relation enseignant-apprenant. Ces rituels prennent forme dans une pensée imaginaire, celle de chaque individu, partagé dans un imaginaire du groupe. Nous aurons à analyser comment ces rituels se transforment lorsque l'enseignement est médié par une machine.

Au bout du compte, « *selon le théorème de Thomas, ces définitions de situations finissent par avoir des conséquences réelles dans l'organisation matérielle des mondes sociaux.* » (CEFAÏ, 2015 : 19) La conclusion de ce paragraphe renvoie également aux axiomes de base de l'interactionnisme symbolique tels qu'ils ont été énoncés par Herbert Blumer : « *Les êtres humains agissent envers les choses sur la base du sens qu'elles ont pour eux.* » (LACAZE, 2013 : 45) Certes, ce « *sens des choses* » n'est pas figé : « *[H. Blumer] pointe le fait que la dimension du sens se trouve au cœur de l'association humaine* » (*op. cit.*) ; le sens des choses, l'analyse de la situation se modifie en cours d'interaction et cette modification sera d'autant plus assurée que l'individu se sent en accord avec un groupe d'autres individus pensant comme lui. Les réseaux sociaux, selon notre approche, ont ainsi modifié en profondeur les approches de l'interactionnisme symbolique, dès lors qu'il est accepté que les échanges *via* des réseaux sociaux relèvent bien d'une certaine catégorie d'interactions, différente du face-à-face et que, en tout état de cause, elles participent à l'enrichissement de notre imaginaire personnel et à la création d'un imaginaire commun, partagé par le groupe relié.

4.1.3.4. La dramaturgie, le théâtre

Le fait que Goffman place une partie de ses analyses sous le signe d'une dramaturgie de la vie quotidienne, projetant au premier plan les notions de représentation, d'acteur, de décor (GOFFMAN, 1973a, 29) réalise une double mise en abyme de notre objet d'étude ; d'une part pour les raisons évoquées *supra*, qui lient la réalisation d'un documentaire à la dramaturgie. D'autre part, en constatant que dans l'ouvrage *La mise en*

scène de la vie quotidienne, l'un des premiers exemples proposés par l'auteur est celui d'un enseignant face à ses élèves (1973a : 20) : l'acte d'enseigner est donc prioritairement utilisé dès qu'il s'agit d'illustrer une mise en scène. La teneur de l'exemple est, par ailleurs, parlante d'une certaine conception de l'enseignement, celle où la scène du cours est avant tout un lieu de rapport de force : « *Le jour où je prends une nouvelle classe, je leur montre qui est le patron* » (*op. cit.*) Nous ne ferons toutefois pas l'erreur de penser que Goffman ne relève que les citations avec lesquelles il serait en accord, dans le sens où il pourrait les prononcer lui-même ; de même que le spectateur prête trop souvent à un auteur les répliques d'un personnages qu'il a créé ; tout au contraire, Goffman se situe, selon nous, en observateur du monde : il présente avec la même justesse et la même justice des scènes de l'aristocratie anglaise (GOFFMAN, 1973a, 99), tout autant que des comportements répréhensibles de personnes en apparence *bien sous tous rapports* (*op. cit.*: 150), ou des scènes d'ivresse en public (*op. cit.*: 46). L'acte d'enseigner est d'ailleurs considérée régulièrement, nous en trouverons des indices dans certains de nos entretiens, comme situé sur une scène de *conflit*, en tout cas de tensions ; voilà qui nous renvoie à G. Simmel[1], que Goffman cite à plusieurs reprises dans ses ouvrages, et que D. Le Breton regarde comme un inspirateur de Goffman : « *Sa filiation théorique le rapproche de Simmel plutôt que de Durkheim ou de Weber*. » (LE BRETON, 2021 : 103)

Tout chercheur qui cite Goffman et son approche d'une dramaturgie du réel, prend soin de donner les limites que l'auteur lui-même a données à son propos : « *le monde entier, cela va de soi, n'est pas un théâtre* » (1973a, 73). La suite de cette citation est également éclairante : « *mais il n'est pas facile de définir ce par quoi il s'en distingue* » (*op. cit.*). S'ensuit une description de l'utilisation du « *"psychodrame" comme technique thérapeutiqu*e » (*op. cit.*). Ce que nous dit cet extrait, c'est que l'approche d'un quotidien dramatisé et théâtralisé est une métaphore, et qu'il nous faut la considérer comme telle, tout en notant à quel point cette métaphore est efficace. Une simple constatation nous montre que si, de temps à autre, Goffman explique que son approche du monde n'est qu'un échafaudage, et « *qu'on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir* » (GOFFMAN, 1973a, 240), ses mises en garde sont de bien peu de poids par rapport aux chapitres entiers qui utilisent ces métaphores.

Nous avons dans notre recherche ce qu'il faut pour filer aisément la métaphore théâtrale : l'enseignant semble bien un acteur devant un public, les lumières tournées vers lui. L'enseignant suit un cours qu'il a écrit et possède « *suffisamment de bouts de rôles pour être capable d'improviser »* (GOFFMAN, 1973a : 74). Répétition des horaires, des salles de cours, des rituels d'entrée et de sortie, des rituels de prise de questions, tout cela s'inscrit dans les routines décrites par Goffman : « *[Goffman] fait de la routine une matière première de l'analyse qui ne méconnaît pas d'ailleurs l'am-*

1 Nous faisons référence ici à l'ouvrage de G. Simmel. 2015. *Le Conflit*, Circé Poche.

pleur des transgressions et leur qualité de révélateur » (LE BRETON, 2021 : 106) ; la répétition renvoie également aux rites, et ils sont nombreux à l'université, comme dans toute communauté fermée ou semi-fermée (BRYON-PORTET, 2013 : 133), d'autant que, dans la plupart des cas : « *Les rituels de la vie quotidienne* […] *ne sont pas des parades sans signification, mais des manières d'exprimer des statuts qui doivent faire l'objet, dans chaque interaction, d'une négociation.* » (JAVEAU, 1984 : 172)

Bien entendu, le spectacle donné par l'enseignant se double, en miroir, du spectacle que les étudiants ou les apprenants donnent de leur côté : l'interaction possède toujours une dynamique de symétrie, même si la symétrie n'est pas toujours une réplique exacte. E. Goffman distingue fondamentalement « *les règles symétriques et les règles asymétriques.* » (1974 : 47) Par sa nature, l'acte d'enseigner se trouve du côté des règles asymétriques : l'enseignant enseigne et l'apprenant apprend et n'arrive que très rarement que cette relation soit inversée ; les statuts sont également différents. Pour autant, l'interaction ne navigue pas dans un seul sens, enseignant et étudiants possèdent des droits et devoirs de part et d'autre de la ligne qui les sépare. Le groupe apprenant dispose déjà d'une possibilité d'expression via certains signes extérieurs : habillement, maquillage, démarche. Si l'enseignant dispose plus ou moins d'un monopole consenti de la parole, les étudiants ou apprenants manifestent toute une variété de retours phatiques via des gestes, des regards, voire des bâillements plus ou moins retenus, certaines dispositions du corps, tout une « *symbolique corporelle appropriée, fondée sur la circonspection ou l'outrance* [et qui] *renchérit sur l'honorabilité ou la valeur de la personne.* » LE BRETON, 2021 : 129) Cet arsenal de réactions transmet beaucoup de messages de part et d'autre de l'axe de symétrie. C'est ainsi que l'enseignant aguerri vérifie la compréhension des étudiants ou le décrochage des autres.

4.1.3.5. Perdre la face

Cette notion de « perdre la face » est tellement centrale chez Goffman que nous n'allons relever ici que ce qui concerne directement notre recherche. La médiatisation d'une partie des échanges entre humains *via* des machines, pose effectivement, de façon inédite, la notion de *face*, telle que proposée par Goffman, même si son ouvrage sur les rites d'interaction en fait mention : « *Toute personne vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts, face à face ou médiatisés, avec les autres.* » (GOFFMAN, 1974, 9) Le texte datant de 1967 pour ce qui est de l'édition originale[1], il est clair que Goffman ne désignait pas par « médiatisés » l'une des situations centrales de notre recherche : la visioconférence. Si nous nous interrogeons sur ce dispositif technique particulier, quelle en est sa spécificité ? Qu'implique ce dispositif dans cette problématique

1 Publication originale : Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual : essays on face-to-face behavior*. New York : Doubleday.

singulière de la gestion de la face par un individu ? Un premier exemple nous a été donné par les notions de symétrie et d'asymétrie dans notre paragraphe précédent. L'autre différence porte sur la notion même de face-à-face qui se trouve redéfinie par l'utilisation d'une machine connectée intermédiaire : « *Goffman a pour projet de penser le fonctionnement des interactions en "face-à-face" c'est-à-dire lorsque les acteurs sont visibles l'un à l'autre* » (GARDELLA, 2003 : 2) Si nous voulons analyser nos entretiens via les approches de Goffman, il nous faut considérer que la machine n'est que quasi-transparente. La transparence totale reviendrait à ce que la machine disparaisse derrière sa fonction, mais nous savons que la plupart du temps, il n'en est rien : la quasi-transparence traduit cette idée que parfois, je peux avoir l'impression d'un échange interactif aussi vif que si la machine n'existait pas : nous retrouvons cette idée avec notre locuteur 14, lorsqu'il propose à ses étudiants, dispersés dans le monde, de se connecter un peu avant l'heure du cours, de façon à ce qu'ils puissent bavarder entre eux. Il constate alors que les Nord-Américains sont très intéressés d'entendre leurs collègues africains ou sud-américains raconter en direct des troubles dans leur pays ou le passage d'un phénomène météorologique de grande ampleur. Cet exemple montre que, parfois, la machine sait se faire oublier et que l'interaction se pose sur des bases identiques à un face-à-face en présence, voire que la machine connectée propose des types nouveaux d'interaction.

Il est étrange de noter que Goffman semble décrire une visioconférence quand il détaille les différentes parties qui composent la *façade* : « *il y a* [d'abord] *le "décor", qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments constituant la "toile de fond" et les accessoires.* » (1973a, 29) Lorsque tout fonctionne, la façade devient ce qu'elle doit être : « l*a partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs* […] *elle n'est autre que l'appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation* » (*op. cit.*). Il suffit pourtant que l'image se fige pendant quelques millisecondes, que les systèmes de régulation sonore du logiciel soient pris au dépourvu par des paroles enchevêtrées, ou que le logiciel *plante,* pour que le rappel à l'ordre soit immédiat et que cesse l'illusion d'une interaction. Ce qui apparaît alors, c'est le bruit apporté par la technique : chaque interlocuteur, même s'il est censé être passif devant son écran, passe ainsi par différentes phases liées aux sautes d'humeur de la machine, de la bande passante, du logiciel, de la batterie de son ordinateur portable ou des ruptures liées aux diverses notifications qui arrivent sur l'ordinateur ou le smartphone, si celui-ci est utilisé pour la visioconférence.

Pour Goffman : « *Garder la face est la condition de l'interaction et non son but* » (1974 : 15), la phrase est sans nul doute l'une des plus célèbres de ce chercheur. La vision du monde et des échanges humains vus par Goffman peut être l'objet de

gloses à l'infini, mais ce n'est pas ici notre but : nous nous en tiendrons à la description qu'il nous propose *via* ses ouvrages ; de fait : « *Son œuvre se décline comme une sorte de manuel de la vie sous le regard d'autrui* ***hanté par la crainte*** *de déroger aux règles et de perdre la face ou de la faire perdre à autrui*[1]. » (LE BRETON, 2021 : 102) Crainte, peurs, angoisses ou plus simplement, Goffman ne nous décrit-il pas un monde de normes ?

> *Selon Goffman, la première norme qui pèse sur toutes les interactions réside dans une nécessité fondamentale : sauver sa face et celle de l'autre. Dans «* Les rites d'interaction *», cette contrainte est présentée comme recouvrant* ***l'ensemble des règles syntaxiques*** *constitutives que nous devons respecter pour que nos actions aient du sens et puissent être comprises par autrui.* (BONICCO-DONATO, 2011 : 22) *Souligné par nous.*

Cette approche a pour nous beaucoup de sens et s'aligne mieux avec l'objet de notre recherche ; de fait, les interactions humaines s'effectuent dans des échanges symboliques et personne n'a réellement envie de sortir battu ou humilié de ces échanges. De là à dire qu'il s'agit d'une « *guerre froide* » (LE BRETON, 2021 : 120[2]), l'expression nous paraît violente, elle se comprend mieux, pour nous, dans le cadre des *institutions totales*, décrites par ailleurs par Goffman. Ce qui nous parle dans la citation de Céline Bonicco-Donato c'est le rapprochement de ces normes, à l'œuvre dans les interactions, avec une syntaxe qu'il convient de suivre pour une simple bonne intelligence des échanges. Sauver la face serait, entre autres choses, se conformer à une syntaxe touchant autant le langage, l'habillement, la tenue, les déplacements dans l'espace — la démarche — et aurait à voir avec une certaine harmonie de déroulement des actions de chacun dans le temps. Mais cette harmonie n'est pas un enjeu strictement local : « *En incarnant dans sa manière d'agir la face adéquate, l'individu réaffirme la société en devenant le porte-parole de ses règles* » (*op. cit.* : 23) ; nous retrouvons ici la problématique du rapport entre le sujet et le groupe — groupe pris au sens très large dans la citation de l'auteure — toute conduite inappropriée de la part d'un individu peut conduire à une remise en question du groupe ou, en tout cas, de la possibilité d'expression, de communication dans un groupe. Il nous faut néanmoins harmoniser cette remarque avec notre tableau n° 4 : *Relations entre les niveaux micro, méso et macro-social*, p. 103. D'un côté la participation de chaque individu semble de mise, sous peine de délitement de la société ; or notre tableau montre à l'inverse, et cette position est af-

1 Souligné par nous.

2 Cette citation de D. Le Breton renvoie à l'ouvrage de Goffman *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, p. 40. Mais elle n'apparaît pas dans notre édition, ni à cette page ni aux pages précédentes ou suivantes. Nous avons vérifié également sur d'autres ouvrages de Goffman sans trouver la source de cette expression. Nous la reprenons toutefois, car cette citation et ce numéro de page existent dans un certain nombre d'articles ; nous la pensons donc vraie, mais simplement adirée.

firmée par Goffman, qu'il est rare qu'une interaction ait une influence sur les macro-structures de la société. Ces deux points de vue semblent en contradiction, mais en apparence seulement. Nous restons convaincu que le tableau 4 décrit avec précision les influences des interactions de chaque individu sur les structures macro-sociales. En revanche, ce que souligne Céline Bonicco-Donato, s'appuyant sur une analyse d'A. Strauss, c'est que « *L'ordre social est un ordre négocié* […] *Loin de s'imposer de manière transcendante aux acteurs, il nécessite leur accord et leur bonne volonté.* » (BONICCO-DONATO, 2011 : 17). Derrière ce terme un peu imprécis de « *bonne volonté* » se profile le sens véritable de l'enjeu des interactions entre individus : elles font appel à une convention globale qu'il ne faut pas dénoncer, celle du respect des faces de chacun et des façades de chaque situation. Sinon s'installe l'anomie, une absence de logique où les registres symboliques ne fonctionnent plus.

La notion de « *perdre la face* » fait partie intégrante de la pensée goffmanienne ; Isaac Joseph étend cette notion dans une dimension qui nous paraît riche pour notre travail. Elle recentre, d'une certaine façon, l'interaction sur le langage dont l'importance est grande dans notre recherche. Faisant référence à G. Simmel et à sa notion de « *conversation sociable* », I. Joseph note que « *L'important pour les participants, c'est que la parole circule et que le jeu continue*. » (JOSEPH, 2009 : 48). C'est une constatation que nous avons retrouvée dans beaucoup d'entretiens : la nécessité, malgré la rupture de la proximité sociale — la distanciation sociale, les « gestes-barrières » — de ne pas rompre les liens, que la parole puisse trouver d'autres formes de circulation et que le jeu sérieux, que constituent les études, puisse continuer malgré les empêchements. Voilà qui nous renvoie à une sorte d'art de la conversation, que Goffman défend d'ailleurs dans *Les rites d'interaction* :

> *La conversation a un caractère unique, car elle crée pour celui qui y prend part un monde et une réalité où d'autres participent également. Cet engagement spontané et conjoint est une* unio mystica*, une transe socialisée* […] *c'est un petit système social qui tend à préserver ses frontières ; c'est un îlot de dépendances et de loyauté, avec ses héros et ses traîtres.* (GOFFMAN, 1974 : 101)

La visioconférence, qui mime une conversation à plusieurs, certes avec beaucoup de contraintes : lever la main avant de parler, ne pas chevaucher les prises de parole, faire attention au bruit de fond environnant, propose-t-elle un renouveau de la conversation ? Nous le pensons, même si, dans l'acte d'enseigner, la visioconférence est plutôt utilisée comme une sorte de télévision scolaire, privilégiant le *top-down* au *bottom-up* ; de fait, dans beaucoup de cas, l'enseignant parle seul, accompagné d'un écran de son PowerPoint, face à des écrans noirs et ne récolte que peu de questions. Mais l'outil offre des

possibilités qui lui permettent d'évoluer vers cette « transe socialisée » évoquée par Goffman ; ce sont les cas de logiciel comme *Gather Town*, ainsi que les propositions de métayers éducatif. L'oxymore « *transe socialisée* » allie à la fois le sens de la fête, voire la fête débridée, elle reste encadrée toutefois dans une socialisation qui tempère les excès, ou bien les retourne au profit du groupe. Ce que nous entendons par *retournement au profit du groupe* renvoie, par exemple, à des mécanismes du type *brainstorming* ou les versions modernisées et encadrées comme le *World Café*. La notion de *transe* renvoie également au sacré, terme que Goffman utilise à plusieurs reprises, en l'empruntant à Durkheim :

> *Comme l'indiquait Durkheim : « la personnalité humaine est chose sacrée ; on n'ose la violer, on se tient à distance de l'enceinte de la personne, en même temps que le bien par excellence, c'est la communication avec autrui. »* (GOFFMAN, 1974, 65)

Il est nécessaire de reprendre à la base la citation de Durkheim et la replacer dans son contexte. Elle provient d'un ouvrage intitulé *Sociologie et philosophie*, ouvrage posthume publié par Célestin Bouglé, proche collaborateur de Durkheim (DURKHEIM, 1979). Le propos porte sur la « *détermination du fait moral* ». Dans un premier temps, Durkheim cherche à définir le « *fait moral* » : toute morale passe par des règles de conduite, mais quelles sont les spécificités des règles de conduite morale ? Elles sont investies d'une autorité spéciale ; elles sont liées à la notion de devoir au sens kantien du mot. Mais la notion de devoir ne suffit pas ; il nous faut « *désirer le devoir* » : « *c'est ce désirable* sui generis *que l'on appelle couramment le bien »* (DURKHEIM, 2014 [1924] : 43) C'est ici que Durkheim ressent la nécessité de donner un exemple : pour faire comprendre que la notion de fait moral présente les deux aspects du devoir et du bien *« combinés suivant des proportions variables », deux aspects* qu'il présente dans le même temps comme *« en partie contradictoires*[1] ». Pour illustrer son propos, Durkheim utilise une comparaison avec le *sacré* « *qui présente la même dualité* ». L'être sacré est celui que l'on n'ose approcher — c'est une contrainte —, c'est en même temps celui qui est aimé et recherché — on aspire à son commerce. Pour parfaire sa comparaison, Durkheim donne deux exemples concrets :

- les rapports de parenté et de filiation (exemple transhistorique) ;
- le caractère sacré de la personne humaine dans la morale contemporaine. (*op. cit.*)

1 Cette contradiction est liée, pour nous, au fait que le *devoir* est une contrainte et le *bien* une aspiration.

C'est ce point, portant sur le respect sacré de la personne et de sa nature « *inviolable* », que Goffman reprend à son compte.

Dualités		
Fait moral	Les règles morales sont investies d'une autorité spéciale en vertu desquelles elles commandent : elles s'apparentent au ***devoir*** kantien	Il faut une ***désirabilité*** de ces règles. Désirer le devoir s'appelle le ***bien***.
	Contrainte, peine, contention	Aspiration vers le bien
Notion de sacré	L'être sacré, celui que l'on n'ose pas approcher, violer	C'est aussi l'être bon, aimé, recherché
	On se tient à distance, on respecte son enceinte [dans le sens de périmètre]	On commerce avec lui

Tableau 5 : Les dualités durkheimiennes reprises par Goffman (1974)

Le terme de sacré doit ici être dépouillé en grande partie de son caractère religieux : « *Goffman* […] *déloge le rite de sa niche religieuse pour la diffuser dans la "vie séculière urbaine"*. » (WINKIN, 2005 : 71) En grande partie ou totalement ? La notion de cérémonie n'est jamais très loin du propos goffmanien :

> *J'ai émis l'idée que l'on peut traduire les notions durkheimiennes quant à la religion primitive en ces concepts que sont la déférence et la tenue, qui nous aident à saisir certains aspects de la vie séculière urbaine* […] *Bien des dieux ont été mis au rencart, mais l'individu demeure obstinément, déité d'une importance considérable. Si l'individu est un dieu si viable, c'est peut-être qu'il peut réellement comprendre l'importance cérémonielle du traitement qu'on lui manifeste.* (GOFFMAN, 1974 : 84)

Les hommes n'ont pas remplacé les dieux en tant que créatures sacrées, mais par leur commerce de plus en plus intense — et la notion de « *vie séculière urbaine* » est ici importante — ils ont saisi l'importance et la fragilité des interactions qui caractérisent la communication humaine.

4.1.3.6. Percussions, manques (voies vides) et articulations

Il semble bien qu'E. Goffman navigue, dans ses écrits, d'une métaphore à l'autre : « *À l'analyse des conditions d'expressivité succède alors celle des conditions d'acceptabilité, à la métaphore dramaturgique, la métaphore éthologique de gestion du territoire*. » (QUEIROZ, ZIOLKOWSKI, 1997 : 86) L'éthologie apporte à Goffman une certitude : le rituel n'est pas une conduite typique des humains en groupe, la plupart des animaux possèdent des rituels. Dans ce monde de croisement de personnes humaines, les rituels sont là pour assurer une *fluidité* des mouvements (LE BRETON, 2021 : 108). Mais rituels humains et rituels du monde animal ne sont pas de même nature :

> *Il s'agit donc ici de concilier deux définitions du rituel : une définition proprement « hiératique » de type durkheimien d'abord,* […] *« Le rituel est un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant*[1] *»* […] *Une définition « éthologique » ensuite, le rite désignant « un modèle comportemental adaptatif qui s'est trouvé déplacé de sa fonction originelle, rigidifié quant à sa forme et changé en signal ou "déclencheur" à l'intérieur de l'espèce*[2] *».* (JEAN, 2013 : 57)

Le mécanicisme reste fragile et des phénomènes de grande ampleur comme la pandémie ne peuvent que le perturber. Sans vouloir développer ici toutes les conséquences qui peuvent en découler, nous souhaitons en distinguer deux, auxquelles nous donnons le nom de *manque* et d'*aiguillages*, même si Goffman les présente sous des appellations différentes. Il arrive, dans les interactions entre individus, dans ces représentations où chacun « *demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux l'impression qu'il produit* » (GOFFMAN, 1973a : 21) il arrive ce qui arrive sur la scène de tous les théâtres : le trou.

> *Le rite n'est plus alors la grande cérémonie religieuse à travers laquelle la société se manifeste aux individus, ni le jeu d'enfant à travers lequel l'individu apprend à devenir une personne responsable en occupant tous les rôles, mais une scène de théâtre sur laquelle l'acteur doit se lancer comme dans le vide, avec la peur du trou qui le guette à chaque instant.* (KECK, 2012 : 480)

1 L'auteur cite ici Goffman, Erving. 1973b. *La mise en scène de la vie quotidienne*, trad. fr. A. Kihm, Paris : Minuit, p. 73.

2 Même ouvrage et même page que citation précédente, p. 73, n. 1.

De fait, les moments de manque, dont il est question ici, sont liés à des incidents de parcours individuels, mais nous pensons utile de les envisager autrement : dans le cadre d'une *sidération* collective. Dans ces cas rares, aucune conduite de remplacement n'est proposée et les individus se retrouvent, comme l'acteur sur la scène, à improviser, c'est-à-dire trouver en soi des ressources nouvelles qui devront s'adapter à des situations nouvelles. Le corps social ne reste pas inactif dans ce cas, des propositions sont faites, des éléments de langage sont élaborés dans les ministères, qui ne demandent qu'à être répliqués tels que. Mais ils sont parfois refusés strictement, ou ne sont adoptés qu'avec des variantes, toutes postures qui deviennent en elles-mêmes des rôles possibles.

L'ordre de l'interaction ne reste pas démuni longtemps, il ne le peut pas ; s'opère alors « *ce que Goffman appelle un changement de "position" (footing).* » (CEFAÏ, PERREAU, 2012 : 242) :

> *Une reconfiguration du champ perceptif et pratique des participants, mais aussi* […] *une redistribution des relations d'interaction et des jeux de rôles* […] *une réattribution de capacités, de vertus, de droits et de devoirs aux protagonistes, et* […] *une redéfinition des identités des objets, des règles du jeu et des enjeux de la situation.* (*op. cit.*)

Ces manques et ré-aiguillage ont été fréquents pendant la période de trouble que nous décrivons. Nous en retrouverons la trace dans nos entretiens. D'une certaine façon, nous retrouvons ici un apport de Garfinkel, décrit à l'occasion d'un colloque par P. Quettier. Le mot de *percussion,* que nous proposons pour la pandémie, nous semble un cas particulier de la *brèche* proposée par Garfinkel :

> *Garfinkel a* […] *développé le concept de* breaching [1967, pp. 35-75[1]] *pour qualifier les situations, actions, évènements, etc. qui viennent interrompre le cours naturel des interactions des membres. Cette rupture des* allants de soi[2] *provoque immanquablement une action des membres en vue de rétablir la « normalité » des interactions (explications, régulations, pressions, apathie, évitement, etc.). Garfinkel a nommé ces opérations* ad hocing[3]. (QUETTIER, 2007 : 2)

1 L'auteur fait ici référence à GARFINKEL Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology.* New Jersey (USA) : Prentice Hall Inc.

2 Cette notion est empruntée à A. Schütz : « *Schütz a nommé* allants de soi [1988. Éléments de sociologie phénoménologique. Paris : L'Harmattan. Pp. 61-65] *ces [situations] implicites qui constituent le sens commun des membres*. »

3 Nous avons déjà évoqué ce concept de *ad hocing*, v. p. 75. Il est clair que si nous l'avons associé, en premier lieu, à l'environnement urbain, où il prend un certain sens, ce concept appartient au monde de l'interaction.

4.1.3.7. Cadres-champ, hors-cadre, hors champ, contre-champ

Alors que les deux tomes de *La mise en scène de la vie quotidienne* filent la métaphore théâtrale, l'ouvrage *Les cadres de l'expérience* propose une autre approche, proche du cinéma (NIZET, RIGAUX, 2005 : 63). La notion de cadre est essentielle au cinéma, de même qu'en photographie, à la télévision ou même en peinture, elle n'existe au théâtre que sous la forme figée du cadre de scène, puisqu'un spectateur voit tout depuis sa place et qu'il n'en change *a priori* pas. Il faut des astuces de lumière ou des renforts de vidéos sur scène pour redécouper l'espace théâtral. Pourtant, à y regarder de près, Goffman n'opère pas, avec cet ouvrage, un simple transfert de métaphore. La notion de cadre décrite par Goffman ne renvoie pas explicitement au monde du cinéma ou de la photo, mais à Gregory Bateson (GOFFMAN, 1974 : 15) qui ne l'emploie pas dans un sens métaphorique. Bateson fait plutôt référence, selon nous, à un point de vue permettant de voir une situation sérieuse de façon ludique, voire comique, ou inversement. Voir ou *faire voir,* car la phrase employée par Goffman ouvre aussi cette possibilité : « [Bateson] *avance l'idée que tout individu peut intentionnellement provoquer une confusion de cadrage* ***chez ses partenaires***[1]. » (*op. cit.*) De fait, Goffman file, mais sans excès, une métaphore cinématographique ou plutôt optique : « *la description d'un évènement peut se faire selon différentes mises au point et différentes focales ; elle peut se faire* […] *en gros plan ou à distance.* » (*op. cit.*: 16) Dans toute son introduction, nous ne retrouvons plus aucune allusion à cette matérialité du cadre de la caméra de cinéma ou de télévision.

Si nous analysons cette introduction en essayant de dégager le projet goffmanien, deux phrases nous paraissent le caractériser. La première est l'interrogation qui, dans le discours de Goffman, a fait date : « *Je fais l'hypothèse qu'en s'intéressant à une situation ordinaire on se pose la question : "Que se passe-t-il ici ?"* » (*op. cit.*: 16). À cette interrogation répond une autre phrase : « *Cette question est liée à un problème précis qui tient non pas à ce que l'appareil prend en photo, mais à l'appareil lui-même.* » (*op. cit.* : 10) D'un côté, le but, de l'autre une méthode, qui met en avant le mode de captation : comme chez Marcel Duchamp, c'est le voyeur qui fait la situation (v. à ce propos la citation placée en incipit de notre partie 3 : p. 347). Il nous apparaît que l'utilisation de cette métaphore cinématographique s'ancre principalement sur cette idée : qui regarde la scène et que comprend-il ?

Mais d'une certaine façon, la question fondamentale que pose Goffman porte sur la réalité : « *Lorsque nous disons d'une chose qu'elle "arrive réellement", le sens de cette proposition est très complexe.* » (*op. cit.* : 14) Ce questionnement réactive, à notre avis, la formule de Coleridge, d'une « *momentanée suspension volontaire de l'incrédulité* » (COMPAGNON, 2001 : 2) et l'étend à la vie quotidienne. Cette formule in-

1 Souligné par nous.

dique à l'origine la confiance qu'un lecteur, un spectateur de théâtre, de cinéma ou de télévision accorde à un acteur, un auteur, un réalisateur. Le spectateur sait bien que l'acteur qui joue Othello ne menace pas réellement l'actrice qui joue Desdémone, mais le soldat qui a été placé pour garder le théâtre, et qui n'a jamais vu d'œuvre théâtrale, ne le sait pas. Et croyant sauver la femme en détresse, il tire un coup de fusil, non sur Othello, mais sur l'acteur qui l'incarne, selon l'anecdote rapportée par Stendhal. (COMPAGNON, 2001 : 4) Cette histoire n'est pas très loin de celle que Goffman nous rapporte sur un père et un fils allant ensemble au théâtre pour la première fois et que nous avons déjà citée (v. p. 97) : « O*n a affaire au cas limite d'individus pour qui fiction et réalité ne font qu'un*. » (COMPAGNON, *op. cit.*). Ainsi donc, nous sommes spectateurs d'une comédie humaine, sommés d'y croire et de jouer notre partie ; c'est sur la base de ce principe que Goffman déroule son analyse.

De fait, le cinéma et la télévision, et toute œuvre audiovisuelle, sont avant tout faits de cadres successifs : le spectateur voit au spectacle ce qui est *dans le cadre* ou *dans le champ,* ce qui synonyme. La mise en scène revient à définir ce qui sera *dans le cadre*, sans négliger le *hors-cadre*, c'est-à-dire l'immense et presque infinie portion d'espace, mais également de temporalité, extra-diégétique, que le spectateur ne voit pas dans un film ou sur l'écran de sa télévision, mais qu'il suppose exister. En effet, ce qui a été choisi pour être dans le cadre ne peut être que nourri de ce qui ne s'y trouve pas. Sur le plan de l'espace, la menace, dans un film de terreur, vient obligatoirement du hors-cadre pour envahir le cadre au moment opportun ; sur le plan de la temporalité, même si l'on ne voit pas l'enfance d'un héros dans une série télévisée, le spectateur ne peut que supposer qu'elle existe, le scénario peut y faire référence, de même que certains épisodes, dans le cas de la série, peuvent être tentés de la reconstituer.

E-learning ne signifie pas systématiquement recours à l'image, ni à l'image animée, mais même dans le cas des LMS, qui sont des grandes pages d'écran qui organisent spatialement des ressources, la question du cadre ne cesse de se poser : ne serait-ce que par le regard porté sur l'écran. Comment ce regard navigue-t-il d'un point à l'autre ? Comment donner à l'espace de l'écran un sens ? La question est importante et le terme technique de *responsive* la transforme en question technique primordiale pour les écrans d'aujourd'hui, *smartphones* ou tablettes. Cette gestion du regard est une nouveauté par rapport à un trajet de regard en présentiel : de l'enseignant, au tableau, à ma feuille de notes, regard certes codifié, mais qui ne pesait pas sur la transmission des savoirs ni *a fortiori* sur leurs contenus.

4.1.4. Présentation des chantiers

Nous tenons à faire figurer dans cette partie méthodologie quelques aspects concrets de l'organisation et des spécificités des chantiers sur lesquels notre recherche a porté.

Nous avons délimité deux chantiers de recherche différents ; le premier concerne la Formation Professionnelle Continue et se décline en quatre parties distinctes ; le second concerne l'université et les réactions des enseignants face aux outils d'e-learning mis en place pendant la pandémie de 2020. Les deux grands terrains que nous avons investis sont des terrains très vastes ; les modalités de fonctionnement de la FPC dépendent d'Institutions extérieures nombreuses, depuis les systèmes de validation de la formation[1] jusqu'au ministère du Travail qui décide des grandes orientations de la FPC au niveau national. L'université est également, en soi, une Institution[2] qui dépend ou qui est influencée par des Institutions extérieures multiples, ministères, syndicats, ainsi qu'un certain nombre de commissions. Où placer le recueil de données dans un lieu qui est, par définition, complexe et ne possède pas de centre ?

Plusieurs parties du chantier 1 ont été abandonnées en cours de route. L'un de nos premiers projets était lié au centre de formation de la banque Crédit Agricole. Les banques et les compagnies d'assurances avaient été pionnières dans la formation en interne, entre autres parce qu'il n'existait pas de formation universitaire adaptée ; il nous paraissait important d'interroger cette expérience de la formation professionnelle par l'entreprise et la logique de formation par branche. Mais, malgré des contacts suivis, aucune demande d'observation ou d'entretiens n'a pu être possible. Un autre chantier nous tenait à cœur ; il pouvait être conduit, en fonction de nos contacts, soit à la RATP, soit à Air France. Il permettait d'évoquer une machine à apprendre très perfectionnée : le simulateur de vol ou de conduite. Là encore nos efforts ne furent pas couronnés de succès.

1 Par exemple la certification Qualiopi, gérée par l'institut national public France compétences, et qui vise à agréer des structures pour les dispensateurs de formation « *souhaitant bénéficier des fonds de la formation professionnelle* » Source : Site Internet France compétences.

2 Faut-il d'ailleurs encore parler de l'université en France au singulier, ou plutôt des universités au pluriel ? Notamment depuis la loi dite Loi LRU de 2007 (BENSMAINE-COEFFI, 2016 : 8). Nous faisons le choix de parler de *l'université*, la vision institutionnelle primant, dans notre travail, sur les particularismes.

Nous résumons ici nos chantiers et leurs parties sous la forme de ce tableau :

Chantiers	Sujet	Type d'approche
Chantier 1 Partie 1	FPC un Institut de formation	Entretiens compréhensifs longitudinaux : 6 personnes interrogées
Partie 2	FPC un service de formation intégré à une entreprise	Entretiens compréhensifs longitudinaux, une personne interrogée (locutrice A4).
Partie 3	FPC et modalités une entreprise spécialisée dans la fabrication des ressources audiovisuelles	Un entretien compréhensif unique (locutrice A8 et locuteur A7)
Partie 4	FPC le CNAM	Un entretien compréhensif unique (locuteur A5)
Chantier 2	L'enseignement à distance d'urgence	Entretiens compréhensifs : 19 personnes interrogées

Tableau 6 : Désignation des différents chantiers de notre recherche

L'institut de formation que nous avons choisi comme Partie 1 de notre chantier 1 est un institut de formation pour adultes proposant des formations inscrites au RNPC destinées à un retour à l'emploi ou à une évolution de carrière. Il présentait à nos yeux une réalité connue : entre 2014 et 2019, nous avions été amené à donner des cours d'initiation au montage vidéo, dans le cadre d'une formation de *Community Manager*.

Dans l'un et l'autre cas de ces deux chantiers, nous étions face à des règles de fonctionnement complexes que nous ne pouvions aborder que pas à pas, en essayant à chaque pas de comprendre les implications que telles relations entre l'Institution et les enseignants, par exemple, pouvaient induire à court ou moyen terme. Pour le chantier 1, partie 1, l'échantillon a été conçu à partir de l'organigramme de l'institut de formation de façon descendante : une personne de la direction générale, la responsable du département e-learning puis de façon descendante, les personnes incluses dans le dispositif, internes à la firme ou extérieures. Cet exemple nous donnait un certain type d'approche des ressources audiovisuelles. Nous avons alors voulu explorer d'autres visions, d'autres modes de production des ressources, pour approcher d'une façon plus globale le phénomène e-learning. Pour mettre au point ces autres parties du chantier 1, nous nous sommes appuyé sur les rencontres faites aux journées professionnelles Learning Technologies France. C'est ainsi que nous avons élaboré trois autres parties dans le chantier 1.

Chantier 1 partie 2 : c'est au cours de ces journées professionnelles que nous avons rencontré une personne travaillant pour la direction de la Formation du groupe La Poste.

Cette personne était en train d'élaborer un MOOC, sur l'acculturation au numérique, et utilisait pour cela une mise en page graphique décalée, innovante à nos yeux, tout en restant cohérente avec l'esprit de l'entreprise. Nous avons réalisé deux entretiens avec cette personne et suivi également les différentes étapes de la fabrication de ce MOOC ; le second entretien s'est fait devant le MOOC terminé et a constitué en un visionnage commenté.

Chantier 1 partie 3 : l'autre rencontre, au cours de ces journées annuelles de l'e-learning, fut un rendez-vous avec une personne travaillant dans une société privée, productrice de ressources audiovisuelles très scénarisées. Nous sommes parti, pour cet entretien, sur un cas existant, celui d'un jeu vidéo développé pour une entreprise industrielle. L'entretien a été fait avec deux personnes ayant travaillé sur ce jeu et en visionnant partiellement le jeu.

Chantier 1 partie 4 : alors que plusieurs chantiers n'arrivaient pas à se conclure, nous avons assisté à une conférence sur la Formation professionnelle par une personne travaillant au CNAM. Le cas du CNAM nous a de suite intéressés en raison de l'utilisation très précoce de l'audiovisuel dans ce conservatoire. La conférence s'est prolongée par un entretien très riche pour deux raisons principales. D'une part, le profil professionnel du locuteur lui avait fait traverser beaucoup de situations du monde de la FPC — cabinets ministériels entre autres —, d'autre part, il y avait là un pont entre la FPC et ce qui allait devenir notre chantier n° 2 : l'université.

Le chantier 2 sur l'université a été ouvert en 2020, dès que la pandémie due à la COVID 19 a conduit à une fermeture des établissements scolaires et universitaires. Compte tenu des circonstances d'éloignement imposé, les entretiens par visioconférence ou par téléphone se sont imposés, ainsi que le recueil de documentations sur Internet. L'échantillon des personnes interrogées a été composé sur la base du hasard, en allant des connaissances que nous avions, vers des rencontres fortuites, sans effectuer de rebond d'une personne vers une autre, de façon à ne pas fabriquer de réseau en étoile autour d'une ou deux personnes. Notre but n'était certes pas de prétendre à un échantillonnage représentatif au niveau des disciplines enseignées à l'université, au niveau des différents grades des enseignants, au niveau des tailles d'université. Nous avons repris l'idée de « *constitution d'un corpus à visée exploratoire* » avancée par Massou et Lavielle-Gutnik, (2017 : 12), dont le but, dans notre cas, est de disposer d'un éventail de disciplines assez large, d'enseignants de grades différents, en poste dans des universités de taille variées. Cette approche reste compatible avec la notion d'*échantillonnage théorique*, telle que décrite par P. Paillé en MTE : « *En analyse par théorisation ancrée, il faut également détacher la notion d'échantillonnage de celle de personne ou "sujet"* […] *ce sont en effet des évènements, des phénomènes et non des personnes qui sont d'abord échantillonnés*. » (1994 : 153) Cette proposition doit être tempérée, selon nous, par deux réalités qui s'imposent au chercheur. D'une part, l'entre-

tien est un face-à-face entre deux ou plusieurs personnes. Même si la personne est choisie comme témoin d'un évènement, comme partie prenante dans un phénomène ou appartenant à une structure administrative, c'est tout de même l'individu et sa parole qui, au bout du compte, font face aux questions et y répondent. D'autre part, dans les recherches dites qualitatives :

> *la connaissance est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants* […] *Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances.* (ANADÓN, GUILLEMETTE, 2006 : 28).

Par ailleurs, nous l'avons déjà souligné, l'interactionnisme symbolique est une démarche axée sur l'humain, sur l'individu plutôt que sur le méso ou le macro-social (v. p. 46).

4.1.5. Percussion de la pandémie

Nous avons déjà évoqué la pandémie comme une percussion, c'est-à-dire un impact sur le déroulement du quotidien d'un grand nombre de pays, sur la France, l'université et donc, également, par rebonds successifs, sur notre travail de thèse ; cet impact l'a modifié, en a retardé l'échéance, mais l'a enrichi également par la mise en place des mesures dites de distanciation sociale, de mars à mai 2020, puis d'octobre à décembre 2020, enfin d'avril à mai 2021. Le fait est qu'une telle percussion n'a pas d'exemple équivalent dans l'histoire des hommes et que le hasard a voulu que l'une de ses conséquences soit en phase avec notre travail.

La rédaction de notre travail était en cours lorsque la pandémie aboutit à la fermeture des établissements d'enseignement et donc des universités, au profit d'un enseignement distanciel. Voilà qu'il y avait désormais, outre les plateformes de type LMS avec leurs diverses ressources audiovisuelles, dont les MOOCs, assorties de leurs forums d'entraide, une nouvelle modalité massivement utilisée : la visioconférence. La notion de *télé-présentiel* est apparue au détour du dernier entretien que nous accorda la responsable du département formation d'un institut de formation, suivie de peu par le terme de *formation hybride*, signant par là un changement d'époque. L'université s'est retrouvée fragilisée par cette percussion inattendue : les entretiens que nous avons menés notent à plusieurs reprises le désarroi de l'Institution, le dépassement de capacité des serveurs, les essais de plusieurs logiciels de visioconférence. Mais il ressort également de nos entretiens la capacité d'adaptation des enseignants, les systèmes d'entraide, l'envie d'enseigner qui tinrent le système la tête hors de l'eau.

Avec cet événement international, il y eut d'un coup *matière à études* pour nous et une possibilité d'approcher cette ancienne et grande institution qu'est l'université par une porte latérale plus facile d'accès. Le chantier que nous nous sommes alors fixé a été de réaliser une série d'entretiens avec des enseignants de l'université, maîtres ou maîtresses de conférences, professeurs, sur un mode unitaire. Pour réaliser cette série d'entretiens, notre temps était limité puisque deux années de thèse étaient déjà passées. Partant sur un échantillon d'environ 20-25 personnes nous avons pu en mener à bien 19 dont 4 sont des entretiens destinés à établir des points de comparaison ; nous aurons l'occasion d'y revenir. Nous avons noté avec intérêt, dès les premiers contacts, que beaucoup de maîtres et maîtresses de conférences se refusaient à parler si leurs propos n'étaient pas couverts par une pseudonymisation stricte, alors que ce préalable ne semblait pas concerner les professeurs ; nous en avons conclu, sans revenir sur le sujet avec les intéressés, que la parole à l'intérieur de l'Institution n'était pas aussi libre que nous aurions pu l'imaginer auparavant. Nous avons, dès lors, pseudonymisé autant que possible l'ensemble des propos et étendu cette modalité à notre chantier 1. Il va de soi que le monde universitaire est assez restreint, surtout à l'intérieur d'une discipline et qu'aucune intervention ne peut être couverte par une pseudonymisation absolue, sauf à enlever toute donnée personnelle du locuteur et donc vider son entretien de toute substance.

4.1.6. Interviews et entretiens, symétrie et dissymétrie d'un face-à-face

Nous avons installé dès le début de notre travail un rapport de similitude entre deux pratiques, celle de la fabrication d'un documentaire et celle de la recherche académique, mais ce rapport n'implique en aucune façon que nous considérons les deux pratiques comme identiques ; elles sont à nos yeux simplement superposables. Par exemple, nous souhaitons différencier nettement la pratique de l'interview destinée à un film documentaire de celle destinée à un travail scientifique. Déjà, interview et entretien sont deux mots qui méritent d'être distingués. Beaucoup d'auteurs (MORIN, 1966 ; BERTAUX, 1997 ; KAUFMANN, 2016) utilisent indifféremment l'un et l'autre terme.

De même les définitions qu'en donne le dictionnaire :

> *Interview*[1] *:*
> *A. − Entretien d'un journaliste avec une personne (généralement en vue) qui accepte de répondre, pour les besoins d'un article ou d'une émission radiophonique ou télévisée, à des questions d'ordre professionnel ou personnel.* […]

1 Nous avons fait le choix de considérer le mot *interview* comme féminin, selon les recommandations de l'Académie française.

> *B. − P. méton. Publication de cet entretien dans un journal ou sa diffusion à la radio ou à la télévision.* […] Dictionnaire en ligne TLFI.
>
> *Entretien :*
> *A.− Action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ; conversation suivie sur un sujet.* […]
> *1. RELIG. Communication avec Dieu. Entretien spirituel, avec le ciel. Spéc. Entretiens spirituels. Discours de piété que les ecclésiastiques font dans certaines assemblées* […]
> *2. Conversations directes entre chefs d'État et hommes politiques (ayant un caractère amical).* […]
> *3. Conférences entre savants ou spécialistes ayant, au moins à l'origine, un caractère de simplicité.* […]
>
> *B.− P. méton.*
> *1. Vieilli. Ce qui fait le sujet de l'entretien. Faire l'entretien du public, de toutes les sociétés (Ac. 1798-1932).* […]
> *2. Œuvre littéraire ou philosophique qui se présente sous forme de dialogues à l'image de ceux de Platon ou sur un ton familier.* […] Dictionnaire en ligne TLFI.

Il est intéressant de noter la position qui se déduit de la définition d'interview : un journaliste face à une personnalité « *généralement en vue* ». La définition du dictionnaire définit l'interview par un « *besoin* », ceux « *d'un article ou d'une émission radiophonique ou télévisée* ». L'interview a l'avantage de désigner clairement les protagonistes : un-une intervieweur-se et un-une interviewé-e. Le mot, d'origine anglaise, nous renvoie au français « *entrevue* » qui l'inspira et, cherchant un terme pour décrire notre travail, le terme *entrevue* nous apparut un instant comme très valide et d'une certaine élégance. De fait, l'entrevue renvoie au regard et dans la posture d'interview, le regard intervient beaucoup[1]. Mais ce terme nous sembla buter sur la nouvelle réalité des entretiens en visioconférence[2] ou par téléphone ; par ailleurs l'idée d'un *entrevoyeur sonne bizarrement, établit un partage entre celui ou celle qui fait et celui ou celle qui subit. Or, dans les faits, il est évident que la parole circule dans les deux sens dans un entretien semi-directif : une idée émise permet le rebond d'une autre question et ainsi de

1 Nous notons à ce propos que les entretiens en visioconférence furent agréables à mener et assez proches de ce que nous connaissions en présentiel, alors que les quelques entretiens par téléphone se révélèrent difficiles à mener, incomplets, ne permettant pas de rebondir facilement entre questions et réponses.

2 Le terme *conférence* peut s'employer pour deux personnes et n'implique pas obligatoirement plusieurs personnes. V. dictionnaire de l'Académie en ligne (9° édition) : « *1. Entretien que deux ou plusieurs personnes ont ensemble sur une affaire ou sur un sujet sérieux.* »

suite. La recherche étant une quête de faits, voire une enquête, les termes enquêteur et enquêté(e) sonnent juste, et la position d'entretien pourrait consister, selon notre point de vue, à faire partager cette quête à la personne interrogée. C'est toutefois le terme *entretien* qui établit le mieux l'interaction telle qu'elle nous apparaît, inscrite dans une certaine dynamique où tout est possible à chaque intervention. Pour ce qui est des rôles respectifs des protagonistes, les termes d'*entreteneur-euse* ni d'*entretenu-e*, n'étant ni très élégants, ni très parlants, nous avons retenu, au bout du compte, le terme *d'interrogateur* pour le chercheur et celui, très factuel de *locuteur ou locutrice*.

De fait, la situation joue entre symétrie et fausse symétrie : l'interrogateur ne cède pas sa place, même si, parfois, il permet que le courant questions-réponses s'inverse pour un temps, soit par ruse, soit par besoin, difficile à réprimer, d'un instant de passivité. L'interrogateur est à l'origine de l'évènement-entretien, face à un locuteur ou une locutrice qui accepte les termes qui lui sont proposés. Il ne faut pas sous-estimer non plus les différences qui existent entre celui ou celle qui prend l'initiative d'interroger et celui ou celle qui accepte de répondre, comme le rappelle P. Bourdieu : « *c'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu* » (BOURDIEU *et al.*, 2015 [1993] : 1393). La dissymétrie vue par Bourdieu est également « *une dissymétrie sociale toutes les fois que l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces du capital, du capital culturel notamment*. » (*op. cit.*) C'est un phénomène que nous avons vécu sous une forme inversée : en interrogeant des professeurs, des maîtres de conférences, nous étions l'étudiant en thèse venant solliciter des informations et plusieurs fois est apparu un syndrome que nous nommerons celui du *directeur de thèse sauvage,* depuis des conseils de lecture jusqu'à des incitations à lire tel ou tel ouvrage. Il va de soi que nous n'avons jamais analysé ce biais comme une volonté de prendre le pas sur notre travail, plutôt une sorte de réflexe professionnel bienveillant dont, par ailleurs, nous avons souvent profité.

4.1.6.1. La superposition (possible, mais limitée) de deux pratiques

L'entretien se place dans une approche compréhensive qui reconnaît au terrain le rôle de « *contrainte initiale* » (KAUFMANN, 2016 : 26). La dynamique de l'entretien tient compte de cette contrainte à laquelle s'opposent les buts de l'entretien, que résument F. Gérard : « *Qu'est-ce que je veux savoir* […] *qu'est-ce que je veux montrer* […] *que veux-je recueillir ?* » (GÉRARD, 2015 : empl. 18 *sq*[1]) À ces questions premières, nous ajouterions volontiers d'autres questions qui font suite, selon notre conception de l'entretien en tant qu'évènement : « *Comment n'induire que le minimum d'influences dans la relation d'entretien ? Comment poser les questions les plus ouvertes ? Comment rester disponible à l'imprévu ?* » Si nous évoquons le

1 Cet ouvrage a été consulté en format électronique, l'emplacement tient lieu de page.

terme d'évènement, c'est que la gestion du moment de l'entretien est, pour nous, pensée comme telle. Il s'agit d'un moment hors du quotidien pour la personne interrogée et quelque peu mis en scène, bien que de façon minimaliste la plupart du temps, par l'interrogateur. Pour le réussir, tous les mécanismes en jeu dans une interaction doivent être réfléchis : comment s'habiller pour un entretien est aussi important, à nos yeux, que de savoir quelles questions poser. Pendant le déroulement, le maître-mot de l'interrogateur est de séduire — en laissant à ce mot un sens très ouvert — ne pas déplaire à la personne dont on sollicite du temps et de l'énergie, de façon à laisser toujours la possibilité d'une parole libre ; pousser le locuteur dans ses retranchements reste possible, à la condition de se souvenir du rapport de force sous-tendu dans l'interaction : l'interrogateur est en position de demandeur, le locuteur, la locutrice accepte de *se prêter* au jeu. Les positions respectives peuvent évoluer, une fois la confiance établie, avec cette nécessité que l'interrogateur doit conserver une mainmise sur l'évènement dont il reste l'organisateur.

Sur la superposition entre les deux pratiques que nous avons évoquées, nous notons plus de différences que de similitudes ; notre expérience d'intervieweur nous a aidé pour certains aspects de l'entretien dans notre recherche, handicapé pour d'autres. Il va de soi que le fait de filmer les entretiens pour un documentaire modifie le rapport avec les locuteurs ; à la réflexion, ce n'est pas seulement l'image qui crée le décalage, une interview pour la radio présente les mêmes caractéristiques qu'une captation filmée. Dans les deux cas, nous sommes tenus d'être attentif (a) à la qualité de l'expression, (b) à la justesse de formulation ; enfin à une autre attitude plus difficile à objectiver : (c) la *présence* du locuteur au moment de la captation.

- (a) La qualité de l'expression est liée à la façon dont une personne s'exprime, ses hésitations, ses disfluences, ses silences pendant lesquels elle cherche ses mots. Tout cela peut aboutir, pour un contenu identique, à des personnalités qui ne sont pas très captivantes pour un spectateur, qui ne *passent pas à l'écran* — cette expression exprimant bien qu'il s'agit de traverser l'écran, passer de l'autre côté du miroir, aller vers le spectateur. C'est le propre d'un réalisateur, de télévision ou de radio, que de savoir, parfois de façon très intuitive, si la personne filmée ou enregistrée va opérer ou non ce passage. Les possibilités de remontage d'une bande sonore après-coup sont très grandes, un monteur aguerri peut fabriquer de nouvelles phrases, avec les éléments dont il dispose, parfois même de nouveaux mots avec des phonèmes récupérés dans d'autres parties de l'entretien, mais il existe une limite au-delà de laquelle aucun technicien ne peut sauver un entretien.

- (b) La justesse tient au fait que certaines expressions paraissent dites avec conviction et d'autres non, ou bien paraissent jouées, voire surjouées, là où les spectateurs, les auditeurs attendent un élan de spontanéité. Ils peuvent être trompés à ce sujet, par un interviewé habile comédien, et peuvent également se tromper face à ce qu'ils interprètent de la personne interrogée.

- Enfin (c), la *présence* est un élément de conviction qui parfois s'apparente à (b), et parfois relève d'autres signes subtils. Il y a parfois des connivences qui s'instaurent entre l'interrogateur et l'interrogé, une façon de répondre qui plaît ou tout aussi bien une façon de ne pas vouloir répondre qui touche ; la présence d'un interviewé à l'image est aussi énigmatique que celle qui fait dire d'un acteur ou d'une actrice qu'il est bon, que c'est un grand acteur, une actrice inoubliable. À l'inverse, la fatigue de la personne interrogée, ou son manque de connaissance sur le sujet sur lequel elle s'exprime, produisent parfois cet effet inverse, celui de sembler ne pas être présent à l'interview, sans raisons objectives. Il arrive également que, en ce qui concerne un documentaire filmé, l'expression du visage de la personne interrogée ne soit pas celle attendue par rapport au contenu de son discours. Il va de soi que dans le cas d'un entretien transcrit par écrit, beaucoup de ces limitations disparaissent. La grande force de l'entretien destinée à une transcription écrite est de s'en tenir au texte : ce qui a été dit l'a réellement été et il suffit ensuite d'être attentif à la transcription pour essayer de restituer cette parole. Pourtant, même dans un texte écrit, il reste que certains entretiens sont passionnants à lire, d'autres moins. S'il est difficile dans ce cas de parler de *présence*, nous dirions volontiers que certains entretiens sont *habités*, d'autres moins.

Dans le cas du documentaire télévisuel ou radiophonique, l'interview fait partie d'un dispositif à la recherche d'un public. Le contenu de l'interview ne prend son sens que s'il est conforme à l'idée que se fait le public du documentaire d'une interview filmée[1]. L'absence d'image dans l'entretien de recherche, sociologique ou autre, change le dispositif, en mettant d'une façon définitive le texte en avant. Cela ne veut pas dire pour autant que la façon de s'exprimer, l'intonation, les silences, le rythme de la voix ne sont

1 Il va de soi que cette donnée est très variable, par rapport à l'époque, par rapport au personnage, par rapport au style voulu par le réalisateur du film ou de l'émission radio. Les archives de la télévision montrent que les interviews avec des locuteurs hésitants ou bafouillants sont rares parce que probablement mal perçus, mais dans certains cas, l'hésitation devient un style (v. sujet INA I08184557 à 47 min 15 s : P. Modiano parle de son livre « *Livret de famille* », émission Apostrophes du 20/05/77, réal. R. Kahane).

d'aucune utilité dans un entretien de recherche en sociologie. Tous ces éléments, et d'autres, appartiennent à ce que Pierre Paillé appelle la « *multiplicité des indices* » (PAILLÉ, 1994 : 164 n. 20). Nous avons signalé dans nos entretiens des intonations particulières et signifiantes dans quelques cas, comme celui de la locutrice 15 ou du locuteur 11[1].

Alors que le montage du documentaire implique et nécessite une recomposition parfois drastique de la syntaxe de l'interview filmée, l'entretien est pour nous comme un bloc dont il faut respecter, autant que possible, l'intégrité. La transcription écrite d'un entretien peut conduire à fausser définitivement le sens que l'on peut en dégager. Les séminaires d'éthique scientifique, auxquels nous avons participé, nous ont convaincu que les données doivent être conservées aussi proches que possible de l'état dans lequel elles ont été recueillies, cette volonté d'adhésion aux conditions de récolte posant par ailleurs un certain nombre de problèmes, notamment au niveau de la transcription. Dès que l'on intervient sur cette parole, en opérant des coupes, en rapprochant des lambeaux de phrase appartenant à divers moments de la captation, des biais de lecture s'installent, viennent brouiller l'analyse. L'expression orale est une expression de nuances, comme dans cet exemple où la tentation de réduire la phrase, supprimer des nuances, peut appauvrir le contenu :

> *A8 : Parfois on a des demandes qui sont très très floues, très larges, pas floues… plus exactement pas floues, mais larges, donc par moments, c'est gentil, mais on va essayer d'aller creuser et ça, c'est un vrai travail de base. Et ensuite, une fois qu'on a bien défini ces points-là, une fois qu'on a posé des questions en gros, c'est là on va pouvoir retravailler sur la partie* game design *pour adapter, s'il y a du* game design *parce que, par moments, on n'en fait pas.*

Notre expérience de l'interview dans un cadre documentaire nous a permis de distinguer différents niveaux de discours chez une personne que nous interrogions ; nous avons retrouvé une partie de ces distinctions dans les entretiens que nous avons menés pour notre recherche. Lorsqu'une personne interrogée connaît parfaitement son sujet, si elle s'est déjà exprimée à son propos, si elle est à l'aise dans l'exercice de l'entretien, le discours qu'elle propose est plus proche de l'allocution ; c'est-à-dire une expression où le discours n'est plus spontané, mais enchaîne des éléments de langage plus ou moins préparés. C'est en même temps sécurisant pour l'interrogateur qui dispose ainsi d'un très bon niveau d'entretien et donc de données de qualité ; mais il faut savoir reconnaître ces canevas et tenter de les contourner, pour obtenir une parole plus juste, plus

1 Nous faisons référence, dans cette partie, à des entretiens dont nous ne donnerons que plus tard le détail, en partie 2 (v. 234 *sq*). Il va de soi que cette inversion n'est utilisée par nous que pour évoquer des aspects de forme des entretiens, non pour appuyer une réflexion.

personnalisée. Les introductions par des *récits de vie*, même concis, constituent un bon moyen pour redonner la parole au locuteur, sans le laisser aller sur des sentiers trop balisés. Il faut savoir quel est le statut de la personne que l'on interroge : un expert, un spécialiste, un témoin ? Savoir également si ce que nous souhaitons enregistrer possède une simple fonction testimoniale ou si nous demandons en même temps une analyse des faits. Là se tiennent plusieurs différences d'avec la fabrication documentaire. Le récit de vie n'est pas facile à introduire dans un documentaire pour la télévision où l'on interroge un scientifique par exemple, sur un point précis de ses connaissances, de ses expériences et en une seule fois ; l'interrogateur vient à ce type d'interview avec une problématisation qui a été réfléchie auparavant et il ne cherche à obtenir dans l'interview que ce dont il a besoin. Alors que dans les entretiens que nous avons réalisés, la problématisation apparaît progressivement au cours du travail ; interrogateur et locuteur la définissent ensemble, dans un travail de co-construction.

L'approche par « *récits de vie* » est une possibilité d'approche que nous avons empruntés partiellement. Les entretiens menés comme des « *récits de vie* » suivent des « *formes narratives* » (BERTAUX, 1997 : 9). La notion de récits de vie introduit une chronologie dans l'entretien et limite ensuite la segmentation des données. Il faut tenter de préserver cette « *objectivité discursive de la structure diachronique sous-jacente à tout récit de vie* » (*op. cit.* : 72), par exemple la logique que nous avons pu observer dans le récit de notre locutrice 15 qui arrive à l'université pour enseigner, avec l'expérience de l'enseignement en lycée et collège : son récit de vie nous permet de mieux comprendre son rapport aux apprenants et les valeurs qu'elle défend, notamment à travers son engagement syndical. Pour autant, nous n'avons pas poussé trop loin les récits de l'avant-pandémie ; nous avons laissé les locuteurs et locutrices s'exprimer à partir d'une question de départ dont le modèle serait : « **Et vous, comment êtes-vous arrivés là* ?* » *Là* signifiant, dans ce contexte, le métier, la position, le statut d'enseignant[1]. Nous sommes, par cette question introductive, dans une logique de récits de vie si nous suivons Bertaux : « *il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas,* ***un épisode quelconque*** *de son expérience vécue*[2]. » (*op. cit.* : 32).

Toutefois, nous ne pouvons que constater que nos entretiens, une fois cette situation posée, sont évidemment orientés vers l'analyse d'actes ou d'interactions dans le cadre professionnel, plus que des interrogations successives sur le cadre familial, amical comme nous le notons chez Bertaux. Si nous prenons le concept qu'il propose de triple

1 V. par exemple le début de l'entretien avec la locutrice 12. « *Interrogateur : avant de commencer, j'ai besoin que tu me redises un peu ton parcours… que je ne laisserai peut-être pas forcément dans le fichier final, mais juste pour que je me resitue bien moi* ! » Ce type d'introduction se retrouve à peu près dans tous nos entretiens même si parfois, selon les réponses, ces parties-là n'ont pas toujours été transcrites.

2 Souligné par nous.

étayage (op. cit. : 104), à savoir qu'une vie stable repose sur trois étais : « *[celui] du logement, [celui] du travail* […] *et [celui] d'une famille constituée d'une compagne et de ses enfants* », il apparaît clairement que nous nous centrons uniquement, et à de rares exceptions près, uniquement sur l'aspect « *travail* ». L'autre différence assez importante est la *perspective ethnosociologique* dans laquelle se place D. Bertaux.

S'il est clair que cette approche, comme il le note lui-même, a inspiré l'école de Chicago et l'interactionnisme symbolique (BERTAUX, 1997 : 14), ce qui lui permet de citer plusieurs fois B. Glaser et A. Strauss, la vision qu'il présente de cette perspective ne correspond pas tout à fait à notre méthodologie :

> *Cette perspective est résolument objectiviste, au sens où son but n'est pas de saisir de l'intérieur les schèmes de représentation ou le système de valeurs d'une personne isolée, ni même ceux d'un groupe social, mais d'étudier un fragment particulier de réalité sociale-historique, un objet* social *; de comprendre comment il fonctionne et comment il se transforme, en mettant l'accent sur les configurations dans les rapports sociaux, les mécanismes, les processus, les logiques d'action qui le caractérisent.* (BERTAUX, 1997 : 7) Souligné par l'auteur.

Nous suivons l'auteur sur l'idée que *in fine* l'analyse de la personne isolée n'est pas notre but. Notre méthodologie vise néanmoins, en comparant les différents récits fournis par nos entretiens, en les enrichissant de données extérieures, de trouver une logique qui découle d'une accumulation d'indices concordants, de catégories similaires et de réactions comparables ; l'idée d'une approche « *résolument objectiviste* » nous paraît mal traduire notre recherche, de même qu'étudier « *un fragment particulier de réalité sociale-historique* ». Il y a dans l'approche de D. Bertaux une dimension que nous pourrions métaphoriquement qualifier de fractale :

> *L'hypothèse centrale de la perspective ethnosociologique est que les logiques qui régissent l'ensemble d'un monde social ou méso-cosme sont également à l'œuvre dans chacun des micro-cosmes qui le composent.* (BERTAUX, 1997 : 14)

Notre enjeu nous apparaît plus simple : définir un moment historique — au sens d'une période de temps comprise, dans notre cas, entre 2018 et 2024 —, mais par l'approche cumulative, par petites touches superposées, que nous venons de décrire, et non en soi comme un « *objet social* ». L'approche de Daniel Bertaux nous séduit donc en partie seulement, mais certainement lorsqu'il cite cette phrase d'Alfred Schütz, avec la-

quelle nous sommes en plein accord : « *toute expérience de vie comporte une dimension sociale*. » (BERTAUX, 1997 : 45[1])

Si interviews et entretiens présentent des différences notables, nous terminerons ce développement en soulignant à quel point ces deux formes gardent une égale puissance d'expressivité. Se mettre en tête à tête avec une personne, gagner sa confiance, de façon à ce qu'il ou elle comprenne que ses propos ne seront ni détournés, ni trahis, conduit à recueillir des données d'une grande valeur, nous en sommes convaincus. Ces deux dispositifs semblent inaltérables, alors que la télévision, par exemple, use et abuse de l'interview sous toutes les formes possibles. Mais la force de la conversation humaine fait que cette interaction en face-à-face, sans cesse, se réinvente. Un entretien aboutit, le plus souvent, à cette sorte de situation d'exception où un individu se livre à un autre, sous la condition que l'interrogateur dispose de temps pour le faire, et sache instaurer un cadre sécurisant. L'exercice semble avoir peu de limites[2].

4.1.6.2. De quelques limites et biais de l'entretien

Les limites de l'entretien relèvent beaucoup du statut de l'interaction telle que Goffman le décrit. Un locuteur se présente dans un face-à-face avec pour règle, comme nous le rappelle Goffman, de veiller à son intégrité, de ne pas se trouver en défaut. Il est complexe, en tant qu'interrogateur, de sortir des schémas convenus de la conversation aimable, de dépasser un discours un peu usuel et confortable. Cela ne peut se faire en début d'entretien, sous peine d'introduire méfiance et gêne dans la relation et de provoquer un recul, voire une fermeture de l'interlocuteur. Pour arriver à percer les usages d'une conversation banale, il faut faire un chemin à deux pour se convaincre mutuellement de l'intérêt d'aller plus loin. La situation d'entretien est une situation, avant tout bienveillante ; mais la simple bienveillance ne permet pas toujours de donner au locuteur une envie de dépassement. C'est également une situation dynamique, il se crée une certaine distance entre les protagonistes et cet échange ne cesse de se redéfinir à chaque instant. Il serait un peu naïf de penser que tout locuteur énonce la vérité, si tant est que ce terme de vérité ait un sens dans ce contexte. Il énonce un récit qui, dans la plupart des cas en ce qui nous concerne, est probablement jugé honnête par lui-même ; il délivre un point de vue. Mais rien ne dit ni ne peut dire s'il ne se leurre pas lui-même. De fait, nous sommes en accord avec la position d'un chercheur comme Guy Michelat lorsqu'il indique que l'entretien non directif est moins sujet que l'entretien par questions directes

1 L'auteur, qui cite cette phrase pour débuter sa conclusion, n'en donne pas la référence. Sa bibliographie ne renvoie toutefois qu'à un seul ouvrage de cet auteur : Schütz, Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.

2 Le cinéma documentaire généreux en interviews fut parfois accusé de bavardage par une critique qui voyait dans le cinéma avant tout un média d'images et « *avec l'idée que la parole est théâtrale plus que cinématographique* » (HAMUS-VALLÉE, 2015 : 112). Or l'entretien et l'interview, en tant qu'évènements non reproductibles, ne sont pas concevables au théâtre.

fermées à certains biais ; du moins, précise-t-il c'est souvent dans ce but que les entretiens ouverts sont choisis.

> *L'information fournie par des questions directes ne fait appel qu'à la part de l'information immédiatement accessible à l'enquêté, c'est-à-dire l'information la plus superficielle, la plus stéréotypée, la plus sensible aux pressions de la désirabilité sociale.* (MICHELAT, 1975 : 239)

Le phénomène de désirabilité dans l'entretien n'est pourtant pas totalement absent de la relation d'entretien, quelle qu'en soit sa forme. Nous évoquerons deux biais rencontrés à la fois dans l'interview filmée et dans l'entretien réalisé dans le cadre de notre recherche : les biais de bon et de mauvais élève. Le bon élève est le locuteur ou la locutrice qui va dans votre sens, soit totalement soit en infléchissant sa pensée, en vous disant ce qu'il imagine que vous souhaitez entendre. Ce biais peut provenir d'une réaction de gestion de la face, au sens goffmanien du terme, par volonté de ne pas avoir à gérer dans ce face-à-face un conflit même mineur. Mais ce n'est pas la seule explication : plus l'interrogateur est prévenant, non agressif, souriant, attentif à *l'évènement-entretien*, plus il risque de provoquer ce biais, le locuteur cherchant à répondre à l'attitude positive de l'interrogateur. Le biais inverse vient de la volonté du locuteur-trice de prendre un contre-pied soit pour exposer son savoir, soit par jeu, pour épicer un face-à-face supposé morne, soit en vertu de : « **Les choses ne sont pas aussi simples que vous le pensez !** ». En règle générale, ces deux biais sont assez faciles à détecter avec un peu d'habitude, les locuteurs ou locutrices étant en général moins bons acteurs que ce qu'ils pensent être. Mais chez des professionnels de l'entretien — hommes et femmes politiques, journalistes, experts, et autres professions habitués à s'exprimer en interviews — ces biais s'avèrent complexes à objectiver, l'auteur sachant en jouer de façon consciente et modulée.

Nous avons signalé *supra* un biais tout à fait lié à notre condition de chercheur débutant interrogeant des professeurs et des maîtres de conférences : le biais du directeur de thèse sauvage ; nous n'y reviendrons pas. Un autre biais pourrait porter le nom de la locution latine *intellegenti pauca*. Si elle évoque qu'entre gens intelligents peu de mots suffisent, le biais serait plutôt une conséquence non pas d'une intelligence, mais d'une connivence. Lorsque deux personnes parlent d'un sujet qu'elles connaissent très bien, beaucoup d'ellipses se font dans les échanges : à quoi bon formuler ce que l'on sait que l'autre sait ? En entretien, certaines réponses sont ainsi tronquées pour ne pas lasser l'interlocuteur ; c'est ainsi que parfois les sous-entendus envahissent le propos :

> *Loc. A5 : Ça, c'est un vrai truc pour moi : on est de plus en plus sur une notion d'appels à projets, les subventions se tarissent quel que soit le… C'est pareil, ils sont tous d'accord. Et comme*

> *c'est sur appels à projets, on peut raconter qu'« un des critères ce sera l'inter-machin », la guerre est quand même ouverte. Il y a un établissement qui porte, toujours, {il} doit y en avoir qu'un. Moi j'ai fait ça, il y a quelques années dans une université, on portait le truc, il y avait deux ou trois établissements, on récupérait les postes, on n'en donnait pas ! Quand on passait à l'administration, on nous disait « nous, on ne peut pas accueillir… » donc on garde ! il y a quand même une réalité… et je vois la COMUE en train de répondre à des gros trucs et des machins, la guéguerre en interne : « j'ai besoin de ci, j'ai besoin de ça… » participer à une réunion… ce qu'il y a derrière, tu vois presque les yeux ! [quelques mots inaudibles] c'est humain… il n'y a pas d'argent…*

En dehors de l'expression « inter-machin » qui renvoie au contexte amont *interdisciplinarité*, le texte enchaîne les sous-entendus et nous apparaît comme typique d'une conversation entre deux personnes au fait de leur sujet. En tant qu'interrogateur, il se trouve que nous ne l'étions pas tant que cela, mais qu'il était hors de question pour nous de l'avouer. Dans cette situation, même si le locuteur estime votre manque de savoir à son juste niveau, laisser parler le locuteur est souvent le meilleur moyen d'en savoir plus ; il suffit alors d'être le moins directif possible dans les questions.

4.1.6.3. Les entretiens : leurs formes

Dans le premier chantier, les parties 1 et 2 ont été menées de façon longitudinale puisqu'il s'agissait de suivre le déroulement d'un processus : le passage d'une formation en e-learning. Le chantier 1 partie 3 a fait l'objet d'un seul entretien, mais avec un dispositif différent puisqu'il consistait à interroger deux intervenants en même temps ; il s'agit de deux personnes travaillant dans une société de production proposant des audiovisuels haut de gamme comme des *serious game*. Nous avons eu le projet de prolonger cette partie 3 par un autre entretien : celui du commanditaire du *serious game* sur lequel porte l'entretien, mais cette hypothèse fut abandonnée après le changement d'orientation de notre travail dû à l'ouverture d'un chantier 2. Notre prise de contact avec le gérant de la structure à laquelle appartenaient nos deux locuteurs s'est vu également opposer un refus d'entretien ; nous avons donc hésité à insérer cette partie 3 dans notre document final, en raison de ses prolongements inaboutis. Mais cette partie est devenue indispensable à partir du moment où nous avons défini la notion de *modalité* (v. p. 149) ; cet entretien s'est révélé une des pierres d'angle pour asseoir une réflexion sur les modalités et différencier les deux grands familles de modalités que nous nous sommes attaché à définir.

Le chantier 1 partie 4 a fait l'objet d'un seul entretien avec une personne travaillant au CNAM ; cet entretien fut très important pour nous, nous facilitant grandement une approche plus globale de notre sujet. Le CNAM possède une avancée vis-à-vis des outils techniques, notamment audiovisuels, qui ont fait de lui un pionnier dans une certaine approche de l'acte d'enseigner médiatisé. Quelques éléments complémentaires ont été ajoutés par l'étude, que nous rattachons à cette partie 4, d'un MOOC réalisé par le CNAM et mis à disposition sur la plateforme FUN (v. § Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC, p. 319). Nous avons ensuite visionné un grand nombre de vidéos produites par la même équipe, et disponibles sur plusieurs chaînes YouTube et participé à une soirée de présentation autour d'un autre MOOC. Cet entretien unique a donc eu une répercussion importante sur notre recherche.

L'ensemble des 15 entretiens du chantier 1 représente 14 h et 35 min[1]. La moyenne des entretiens en durée est d'environ 58 min, avec un écart moyen autour de 26 min. Le corpus transcrit représente 110 015 mots[2].

Le second chantier concerne l'université et les enseignants de l'université face à la pandémie. Les entretiens ont été faits au fil de l'eau, mais avec un seul entretien par personne identifiée. Le travail d'échantillon a été ici plus délicat puisqu'il s'agissait, à défaut d'un échantillon représentatif, d'établir un échantillon large : enseignants de différentes disciplines, localisations diverses en France — également deux entretiens d'enseignants en Amérique du Nord et Amérique du Sud — niveaux académiques différents, appétences avec les outils informatiques ou pas, ceci afin d'éliminer le dilemme des bons élèves du numérique *versus* les technophobes. Les 19 entretiens de ce chantier représentent un total de 17 h et 31 min. La moyenne de ces entretiens est de 55 min, avec un écart moyen de près de 16 min. Le corpus transcrit représente 152 175 mots.

Si l'on regarde les deux chantiers et donc l'ensemble de la recherche, la durée moyenne des entretiens est de 50 min — entretien le plus court : 16 min, le plus long : 80 min. La totalité de ces 34 entretiens représente environ 260 000 mots, corpus de taille moyenne, cohérent dans sa transcription puisqu'il a été travaillé par une seule personne. Il nous faut rajouter à ce corpus un entretien avec Sally Ann Moore, organisatrice de manifestations évènementielles autour de l'e-learning (e-learning expo, I-learning forum, Learning Technologies France). Cet entretien a été fait en dehors de l'un et l'autre

1 Il est évidemment possible de donner des valeurs de durée à la minute, à la seconde, voire au centième de seconde en mesurant les fichiers audios des entretiens. Mais cette précision n'a pas de sens réel puisque l'enregistrement est parfois enclenché avant le début de l'entretien, parfois après une présentation du projet de recherche à l'interlocuteur. Il faudrait également décompter les hors-sujet qui ne sont pas transcrits. Nous donnons des durées arrondies pour fournir une idée globales des volumes d'enregistrement.

2 Ces quantités, présentées à l'unité près, sont toutefois approximatives. Elles sont calculées après les opérations de pseudonymisation qui remplacent des locutions voire des phrases entières par un seul mot. Ces quantités sont donc données à titre de comparaisons entre elles.

corpus, comme entretien avec une experte du métier. Il n'a pas été analysé et est placé en annexe 4.

4.1.7. Décryptage, transcription ; traduire, trahir

Le langage oral possède sa propre logique et passer de l'expression orale à l'expression écrite conduit à des ajustements et des approximations. Le choix de la transcription « *est toujours une forme d'interprétation et* […] *elle dépend des intérêts du chercheur* » (MONDADA, 2002). La transcription est un mécanisme complexe, qui comporte déjà une part d'analyse (MONDADA, 2002 : 46 ; BOULA DE MAREÜIL, 2013 : 2) voire d'interprétation (MONDADA, 2000 : 1[1]). Il ne s'agit donc pas de partir en chasse d'une transcription absolue, laquelle n'existe pas, mais d'être au plus près du texte — l'analyse devant « *demeurer ancrée empiriquement* » (PAILLÉ, 1994 : 157) —, de ne pas trahir les personnes interrogées, et aussi faire en sorte que ce texte ne soit pas *l'aboutissement* d'un acte — celui de l'entretien —, mais un crépuscule du matin : le début d'une théorie, une aide à la formalisation, « *le point de départ d'une seconde enquête, menée à l'intérieur de l'analyse de contenu* » (PINSON, SALA PALA, 2007 : 592). L'opération de transcription lisse beaucoup de choses, supprimant une grande partie de la communication non verbale de l'entretien, par exemple les silences, dont on peut noter la longueur, mais plus difficilement la teneur ; ou encore le rire dont le mécanisme dans la communication humaine est très complexe (MONDADA, 2000 : 7). Nous avons procédé pour notre transcription avec l'aide d'un article, une fiche méthodologique en fait, très précieuse, celle de Thibaut Riouffreyt (2016).

Dans nos différents entretiens, quelques phrases sont inaudibles ou hors sujet. Nous les avons coupées, puis signalées, comme c'est l'usage, par des points de suspension entre crochets […]. Pour ce qui est du hors sujet, lorsque nous l'avons jugé utile, nous avons indiqué la durée de la partie coupée et le contenu : [hors sujet de 24 s sur l'offre de formation]. De même, avons-nous coupé les phrases d'introduction, de présentation du projet par l'interrogateur. Lorsque des doutes pouvaient se faire au niveau du contexte de la phrase, nous avons ajouté entre parenthèses un ou plusieurs mots non prononcés, mais indispensables à la compréhension. Pour ce qui est des bafouillages et des mots incomplets, les phrases du type : « *Il y a eu des tech, des techniques* » deviennent « *Il y a eu des techniques* », sauf dans le cas où nous estimons que ces hésitations sont signifiantes. Dans tous les entretiens, nous adoptons systématiquement les guillemets pour souligner le discours direct, y compris la voix intérieure d'un locuteur :

Je me suis dit : « Je ne vais pas faire que ça ! »

1 Pagination du tiré à part.

Ces guillemets sont remplacés par des guillemets doubles "de ce type", si la citation est déjà entre des guillemets français « de ce type ». Cette présentation est importante à nos yeux, car elle met en évidence les débats internes du locuteur, ce qui nous renvoie à la notion d'interaction. Sans entrer ici dans une approche d'analyse transactionnelle, il nous apparaît évident que chaque individu discute avec lui-même et l'un des points forts de l'entretien est de recueillir la verbalisation de ces échanges.

Pour ce qui est de l'orthographe des mots phatiques et interjection, nous reprenons le tableau mis au point par T. Riouffreyt (2016), déjà cité. Nous y avons ajouté certains termes qui manquent comme : *oui-oui,* forme très répandue dans nos entretiens. De même, nous avons noté avec la forme —*euh*, le prolongement d'un mot par le son e fermé : *oui-euh, et-euh, un mécanisme-euh.* L'onomatopée *clac clac clac clac* est utilisée également, pour signifier une conduite efficace, un enchaînement de tâches répétitives exécutées rapidement.

Les phrases entre parenthèses pourvues d'un astérisque {sur ce modèle*} relèvent de la pseudonymisation des entretiens ; la forme { … *} signale une phrase ou plusieurs mots coupés pour pseudonymiser le propos. Les prénoms modifiés pour pseudonymisation suivent la même règle : « *Alors j'ai demandé à {François*} son accord* », de même que les noms de lieux ou d'Institutions. Enfin, nous avons opté pour le signe parenthèse double {{sous cette forme}} pour signaler, dans le corps d'une réponse d'un locuteur ou d'une locutrice, quelques termes prononcés *mezza voce* par l'interrogateur et qui n'ont pas ou peu d'impact sur la réponse du locuteur :

> *A1-03 : On a eu donc 25 apprenants pour la première session {{d'accord}} qui est rentrée le 28 septembre, et on a continué bien sûr les recrutements*[1].

Les éléments de phrases type « *marqueurs discursifs* » (DOSTIE, PUSCH, 2007 : 3 *sq*), du type « *ben, là, OK, bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même* » (*op. cit.*) ont été maintenus dans la transcription. Une transcription trop lisse élimine la nervosité de la langue, ce qu'elle dit par ses changements de rythme, ses ellipses, ses mécanismes d'auto-réparation, de disfluences (PALLAUD, RAUZY, BLACHE, 2013). Le lisse garantit un meilleur plaisir de lecture, un plaisir du texte, au risque d'une perte, parfois de l'essentiel. À l'inverse, les transcriptions les plus fidèles possible aux fichiers d'enregistrement sonore, transcriptions qui reprennent les hésitations en comptant le nombre de secondes de blanc sonore, qui ne font aucune impasse sur les termes phatiques, sur les hésitations et les disfluences, sont d'un accès difficile pour le lecteur et donc également pour le chercheur qui en est, au bout du compte, le premier lecteur et pour lequel la notion de plaisir du texte n'est pas anodine. C'est en retravaillant ces textes, et à plusieurs

1 De même que la partie précédente, nous nous appuierons, dans cette partie, sur des exemple tirés de nos entretiens à titre d'exemples.

reprises, que nos hypothèses sont apparues. Les hypothèses ne jaillissent pas spontanément d'un texte illisible, contre lequel on bute et dans lequel il faut se replonger à chaque fois pour en retrouver la logique. Les approches de décryptage extrêmement précises se conçoivent lorsque les enquêtés s'expriment sur des ressentis personnels, intimes, difficiles à objectiver par le langage, douloureux. Dans ces cas, la moindre hésitation peut être productrice de sens. Mais le type d'entretiens que nous avons mené n'appartient pas à cette catégorie ; nous les avons déjà qualifiés *d'allocutions.*

Ce qui nous a conduit, au bout du compte, c'est la recherche d'une transcription qui respecte le rythme de l'expression orale de l'entretien (KAUFMANN, 2016 : 49). Nous souhaitons signaler également que, si notre annexe 3 reprend l'ensemble des textes dans un décryptage aussi précis que possible, en revanche, dans le corps de notre texte, nous avons préféré lisser les phrases, établissant un type de transcription souvent désignée par le terme *bona fide* (BOULA DE MAREÜIL *et al.*, 2013 : 2). Ainsi nous avons, par exemple, réintroduit les négations souvent manquantes à l'oral, réduit les *euh*, supprimé les termes phatiques de l'interrogateur. Nous proposons ainsi des versions retravaillées, l'original étant accessible dans les annexes à tout lecteur qui souhaiterait vérifier les propos dans une transcription plus fidèle.

La principale difficulté de la transcription d'éléments enregistrés est la ponctuation des phrases, qui doit être réinventée et traduire les intonations de même que les segmentations de la phrase orale (DEULOFEU, 2011 : 115 *sq*). Nous appuyant sur l'analyse de H.-J. Deulofeu, nous avons fait le choix d'établir une « *convention de transcription* » (*op. cit.*) qui traduise les intonations, mais surtout propose une segmentation du texte par blocs d'idées. Par exemple nous n'avons pas ponctué les répétitions qui sont faites régulièrement dans l'expression orale :

> *Loc. 10 : des petits MOOCs, des MOOCs enfin petits ou grands d'ailleurs hein ! moi ça m'arrive de regarder… enfin d'écouter plutôt que regarder,* ***le les*** *conférences* ***de du*** *collège de France par exemple.*

Nous utilisons ensuite trois signes : la virgule, le point d'exclamation et les trois points, pour désigner des pauses, courtes dans le cas de la virgule, plus longues dans le cas des trois points et ponctuées dans le cas du point d'exclamation. Les virgules sont parfois employées, non pour marquer des pauses, mais pour lever des ambiguïtés dans le sens d'une phrase. Si l'idée du locuteur se poursuit, nous avons considéré inutile de mettre une lettre en capitale dans la suite de la phrase. Une lettre capitale indique donc un réel début de phrase et une segmentation du propos tel que nous l'avons perçu. L'expression orale dans le dispositif de l'entretien est également un jeu de renvoi entre questions et réponses, entre interrogateur et locuteur. Nous avons pris la même convention

de ne pas mettre de lettres capitales lorsque l'interrogateur ou le locuteur se renvoie la balle en continuant l'idée de l'autre :

> *Loc. 11 : Alors en première année j'enseignais le management donc le management des entreprises et des organisations, en première année donc c'était les cours d'amphi et j'avais donc toute la promo {de l'université*} c'est… ils sont, je sais pas, entre 100 et 200 quoi…*
> *Interrogateur : non peu importe, mais c'est le volume quoi !*
> *Loc. 11 : voilà et puis j'enseignais aussi parallèlement en année de spécialisation, euh, la stratégie d'entreprise, avec un groupe d'une trentaine d'étudiants…*

Notre approche de l'entretien évolua pendant les différentes phases de recueil d'informations, mais surtout dès les premières transcriptions, notamment sur le type de questions et sur la façon de les poser, et sur la problématique des *mots suggérés*. En relisant nos entretiens, nous avons perçu que, sur les sujets que nous connaissons bien, l'entretien tournait au dialogue, et que beaucoup de mots étaient suggérés aux locuteurs :

> *Question : si on voulait la caractériser cette formation distancielle, les choses essentielles ce serait quoi ? Une notion* ***d'efficacité ?***
> *Réponse : oui oui !* ***Efficacité,*** *c'est-à-dire la personne qui suit la formation en distanciel, quand elle va se retrouver au poste de Community Manager, qu'est-ce qu'elle fait ? J'arrive le premier jour dans l'entreprise, c'est quoi mon job ?*

Il va de soi que dans cette situation, le mot *efficacité* n'a aucune valeur puisqu'il est repris textuellement de la question. C'est pour essayer d'éliminer ces suggestions de mots que, peu à peu, nous avons réduit le nombre de questions et d'interventions, sans être pour autant à la recherche d'une totale et inatteignable neutralité dans le processus d'entretien. Sur tous ces entretiens, nous avons appliqué une analyse du couple *questions-réponses*, afin d'éliminer les réponses trop directement influencées par les questions. En travaillant ces textes, 6 cas de dépendances nous sont apparus que nous illustrons ici avec quelques exemples. L'échange se fait entre un locuteur 1 (L1) qui pose une question et un locuteur 2 (L2), qui répond.

Exemple 1. Un mot suggéré est repris par le locuteur qui répond en réutilisant le même mot et dans le même sens.

> *L2 : mais bon il y a des matières qui sont plus ou moins [hésitation]…*

L1 :… sexy ?
L2 :… sexy, voilà, mais le fond, ça ne change rien…

Exemple 2. Le mot ou l'idée suggérée sont nuancés, modifiés, dans leur sens, par le locuteur qui répond :

L1 : Finalement c'est amusant ?
L2 : Moi j'adore ça !

Exemple 3. Le mot ou l'idée suggérés sont niés faiblement par le locuteur A2 :

L1 : La classe virtuelle, ça vous a paru décisif ?
L2 : Moi personnellement non ; à la limite c'est peut-être ce que m'aurait peut-être le moins…

Exemple 4. Le mot, l'idée sont totalement niés par le locuteur A2 :

L1 : Pour l'intelligence artificielle, l'idée c'est une petite fiction, on raconte une petite histoire ?
L2 : Ça ne sera justement pas une fiction ! pour rassurer et démystifier, parce que si on raconte de la fiction, on a l'impression que ce n'est pas réel…

Exemple 5. Le mot, l'idée servent de point de départ pour une nouvelle idée :

L1 : Il y a une structure associative, est-ce que ça change quelque chose ?
L2 : Oui. C'est une entreprise {où} on a quand même 140 personnes, on ne peut pas se tromper dans la gestion, dans les choix que l'on fait*

Exemple 6. La réponse du locuteur A2 n'a pas de rapport avec la question :

L1 : C'est ça finalement qui a été votre déclencheur, c'est que malgré tout c'était accessible ?
L2 : Et en même temps donc on a eu effectivement avec {mon supérieur hiérarchique} des échanges avec {une entreprise qui fait de la formation en distanciel sur internet*} qui nous prouve aussi que oui c'est bon, qu'on pouvait y aller maintenant.*

Ce travail de qualification nous a permis d'analyser différemment les phrases de type 1 et 2 comme étant trop directement influencées par l'interrogateur, c'est à dire de ne pas les considérer comme importantes dans le travail des données. Paradoxalement,

ce sont les questions les moins prises en compte par la personne interrogée qui nous paraissent les plus riches au niveau du contenu, donc les questions d'une certaine façon les moins pertinentes aux yeux du locuteur.

4.1.7.1. Travailler sur les données

Une fois choisi le cadre de la méthodologie enracinée (MTE), la recherche d'une méthode pratique de travail sur les données a été longue et beaucoup de solutions différentes ont été envisagées ; nous avons avancé en tâtonnant et par essais-échecs. Déjà, nous avons tardé, au début du travail d'approche des données, à nous poser les questions traditionnellement attachées à la MTE : « *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » ou encore « *Je suis en face de quel phénomène ?* » (PAILLÉ, 1994 : 154 et 159) Or ces questions permettent de mettre en place plus efficacement l'étiquetage. Concrètement, nous essayâmes plusieurs versions de mise en colonne des textes des entretiens : version deux colonnes, trois colonnes, quatre colonnes, six colonnes. Le résultat final, dont nous publions un extrait en annexe, fut une disposition sur une colonne de texte, trois colonnes de descripteurs, une colonne de notes diverses. Sans vouloir faire un historique précis de ces tâtonnements, nous souhaitons préciser à grands traits ces errements, qui nous paraissent tout à fait logiques et salutaires dans une démarche inductive comme la nôtre.

1. Nettoyage

Le premier travail a été de nettoyer les entretiens de toutes les questions ou interventions de l'interrogateur. De même nous avons éliminé les fragments de réponse qui ne pouvaient se comprendre qu'avec la question de l'interrogateur, ne laissant que les phrases entières compréhensibles par elles-mêmes. Il y eut bien évidemment des exceptions à cette règle, comme le fait de reprendre, entre crochets, le sujet évoqué par l'interrogateur et non repris par le locuteur. Par exemple ici, lorsque le locuteur 7 évoque le personnage principal d'un *serious game* conçu pour une entreprise :

> *[le personnage], c'est un drone IA qui va accompagner le joueur apprenant tout le long de l'expérience.*

2. Tronçons et étiquettes

Nous avons effectué ensuite un découpage thématique de chaque intervention de nos locuteurs, que nous avons appelés *tronçons*, en cherchant à éviter, dans cette opération, tout sur-découpage : chaque tronçon doit être compréhensible, doit présenter une certaine autonomie d'idée, de façon à pouvoir être étiqueté facilement par quelques mots ou expressions. Le tronçonnage a fait partie de ces opérations faites et défaites à de nombreuses reprises, pour trouver la granularité satisfaisante. Au début, nos tronçons

étaient trop courts, ce qui impliquait un nombre important d'étiquettes, souvent redondantes. Nous avons ensuite entièrement repris cette opération en travaillant sur des tronçons plus grands, composés de plusieurs phrases des locuteurs et correspondant parfois à plusieurs idées enchaînées entre elles, mais inscrites dans une même thématique.

Dans chacun de ces tronçons, une phrase se détache, parfois deux, rarement plus. Nous les avons mises en gras, leur donnant le statut *d'expression-vedette*[1], qui indique une ou plusieurs problématiques marquantes pour un tronçon. C'est principalement à partir de ces expressions-vedettes que nous avons déterminé l'étiquetage de chaque tronçon. L'étiquetage vise à décrire le tronçon, à partir de l'expression-vedette en lui donnant un degré d'abstraction supplémentaire ; certains chercheurs s'attachent à utiliser comme étiquettes des descripteurs tirés des données elles-mêmes : les « *in vivo codes* » :

> *At times, grounded theorists use in vivo codes, which are the words used by a participant. Sometimes, in vivo codes best capture what the participant is trying to communicate. However, this is not always the case.* (VANDER LINDEN, 2023 : 105)

Nous distinguons les expressions-vedettes qui peuvent être des morceaux de phrases, voire des phrases entières, mises en exergue dans le texte des entretiens, les codes *in vivo* qui sont des descripteurs courts, sous la forme d'un mot ou de quelques mots tirés du texte des entretiens et les étiquettes qui ne reprennent pas obligatoirement les mots tirés des données, ce qui donne au chercheur une plus grande liberté ; dans notre recherche nous privilégierons la notion d'étiquettes. Étiquettes et codes *in vivo* ont en commun d'être l'étape avant les *théories substantives* telles que définies par Glaser et Strauss (2017 : 125). Les deux exemples que nous donnons visent à expliquer le processus de codage et les méthodes comparatives entre différents entretiens.

Si nous regardons l'expression-vedette suivante, mise en caractères gras :

> *A01-04 : Alors là,* ***le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci*** *[rires] ! c'est-à-dire que* ***cela a démultiplié les actions****, c'était un truc de fou !*

Ce que nous comprenons ici, c'est que les circonstances de la COVID ont modifié des comportements de façon rapide et profonde, en contraignant à l'utilisation de certains moyens. Nous pouvons utiliser un code *in vivo* telle que *démultiplicateur d'actions*. L'étiquetage selon notre approche permet plus de précisions : *La COVID incite à tester d'autres actions.* Si l'on suit le cadre proposé par la MTE, nous associons en-

1 Ce terme d'expression-vedette nous a été inspiré par le modèle d'*énoncé vedette* (DUBOIS, 1994 : 504).

suite à cette étiquette à une théorie substantive, découlant des données analysées tout en introduisant un degré d'abstraction supplémentaire, par exemple *rôle novateur des crises*, *changements dus aux crises,* ou *rôle amplificateur des crises*. Il se trouve que, par ailleurs, dans un autre entretien, une idée semblable à celui-ci, mais inversée, est présentée. Nous appliquons là l'un des principes de la MTE : la comparaison des données entre elles.

> *Loc. 2 : Tout ça est une occasion trop belle, quoi !* ***On fait peur aux gens… on fait un peu la théorie du choc, du coup on leur fait passer des tas de mesures coercitives et liberticides qu'ils n'auraient pas acceptées habituellement****.*

Ici, la COVID n'est pas perçue comme facilitatrice d'un processus qui, sans elle, aurait mis plus de temps à s'imposer, mais une contrainte sociale forte qui aide à faire passer des techniques controversées. Nous pouvons ici utiliser un code *in vivo*, en reprenant les mots de locuteur : *La peur fait accepter des mesures liberticides*. La théorie substantive associée pourrait être : *Utiliser la peur pour réduire les libertés.* Une théorie plus formelle s'impose alors, celle de *Stratégie du choc*. *La stratégie du choc* est une expression que nous empruntons à un ouvrage à grand succès, dû à l'essayiste et journaliste canadienne Naomi Klein[1] et à laquelle notre locuteur 2 fait probablement référence. Cette idée est reprise sous une forme différente dans la parution d'un ouvrage de Barbara Stiegler :

> *Le traumatisme que nous avons traversé à cette occasion [de la COVID]* […] *ne fut nullement programmé par une stratégie. Mais il a été contemporain d'une série d'effets d'aubaine, dont beaucoup de gouvernements ont su, au moins en un premier temps, habilement se saisir.* […] *À l'Université* […] *on se mit en ordre de marche pour déployer une « stratégie numérique » théorisée depuis les années 2000*. (STIEGLER, 2021 : 33 *sq*)

B. Stiegler utilise le terme « *d'effets d'aubaine* » pour désigner des mesures exceptionnelles utilisant des évènements exceptionnels pour les faire accepter ; son propos dément l'idée d'une stratégie, c'est-à-dire d'une conduite anticipée et préméditée. Son approche nous renvoie vers l'idée *d'opportunité*. Le terme est intéressant parce qu'il est relativement neutre et peut s'employer dans les deux cas qui nous intéressent ici ; il y a opportunité lorsque des Institutions décident d'utiliser une crise pour faire passer des idées qui ne seraient passées autrement, il y a opportunité lorsqu'une crise incite à changer d'habitude et essayer des pratiques nouvelles ou des rapports sociaux nouveaux, les-

1 Klein, Naomi. 2020. *La stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre*. Arles : Actes Sud.

quels peuvent induire des changements profitables pour la communauté ou pour certains de ces membres. Nous estimons donc que la théorie formelle *opportunité due aux chocs* unit ces deux tronçons.

	Exemple 1	Exemple 2
Expression-vedette	Le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci ! c'est-à-dire que cela a démultiplié les actions.	On fait peur aux gens, on fait un peu la théorie du choc, du coup on leur fait passer des tas de mesures coercitives et liberticides qu'ils n'auraient pas acceptées habituellement.
Étiquette	Opportunité due à la percussion de la COVID	Contrainte macro-sociale forte
Code *in vivo*	La COVID démultiplie les actions	La peur fait accepter des mesures liberticides
Théorie substantive	Changements dus aux crises.	La peur utilisée pour réduire les libertés
Théorie formelle	Opportunité due aux chocs	Opportunité due aux chocs

Tableau 7 : Exemple d'un étiquetage des entretiens.

Le fait qu'un même descripteur puisse traduire deux opinions opposées — ici *opportunité due au choc* — peut paraître étrange, c'est pourtant un des mécanismes importants, à nos yeux, de la MTE, que nous avons déjà évoqué, la « *technique flip-flop* » (GARREAU, 2012 : 92)[1]. Nous avons vu que cette technique permettait de créer une étiquette et son contraire — technophobie et technophilie —, elle peut être utilisée également en lisant la même étiquettes dans un sens positif ou négatif. Pour le dire autrement, l'étiquetage ne projette le moins possible de jugement sur les données recueillies, il s'attache à nommer des mécanismes identiques indépendamment de ce qu'en pensent les locuteurs ou locutrices qui les expriment et, bien entendu, indépendamment de ce que peut penser le chercheur.

Nous établissons donc une continuité entre l'expression-vedette, l'étiquetage — ou code *in vivo* — la théorie substantive et l'éventuelle théorie formelle ; éventuelle, car tous les tronçons ne peuvent pas se rattacher à une théorie formelle. Une théorie formelle ne peut se déduire d'une seule étiquette, mais un hapax peut toutefois être révélateur d'une piste riche comme le défend Janice M. Morse :

1 Nous devons noter ici que le terme flip-flop est employé différemment par d'autres chercheurs. Par exemple dans cette phrase : « *L'abduction est réalisée par une comparaison continue — ou un "flip-flop" — entre les données (déjà collectées ou entrantes)* » (ANADÓN, GUILLEMETTE, 2006 : 35). Dans cet exemple, le terme flip-flop est assimilé à la pratique, dans la MTE, d'une analyse comparative entre les données. Ce terme n'est, par ailleurs, pas cité par les auteurs Glaser et Strauss, dans leur ouvrage fondateur *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Il n'est pas employé, en tout cas, dans la traduction française de 2017 que nous avons utilisée.

> *In qualitative analysis* […] *it is often the infrequent gem that puts other data into perspective, that becomes the central key to understanding the data and for developing the model. It is the implicit that is interesting.* (MORSE, 1995 : 148)

Nous en avons un exemple précis dans nos entretiens avec le terme d'*ubérisation*, qui apparaît une fois dans tous nos entretiens — en réalité il est répété deux fois de suite par le même locuteur — mais la piste de réflexion qu'il nous propose nous apparaît comme très riche ; elle trouvera une forme plus définitive dans la théorie substantive *marchandisation de l'acte d'enseigner*. Ce cas ne signifie pas, en revanche, que toute étiquette isolée ou peu représentée puisse aboutir à une théorie substantive.

L'étiquetage est une opération complexe si l'on s'en tient à une MTE qui consiste à ne jamais considérer un lot d'étiquettes amont, pré-établies, qui s'imposerait au contenu des entretiens et à la réalité du sol. Dans le même temps, le but est de disposer d'étiquettes similaires pour pouvoir les regrouper puis les hiérarchiser, comme nous l'avons visualisé dans le tableau de Paillé (v. tableau 3, p. 90). Il y a constamment une contradiction à résoudre, entre utiliser une étiquette existante — sachant que le lot d'étiquettes augmente au fur et à mesure de l'étiquetage — ou s'attacher à analyser chaque tronçon comme ne pouvant être décrit que par un descripteur inédit. Il est aisé de comprendre que si chaque tronçon correspond à une seule étiquette, aucun travail descriptif n'a été établi ; d'une certaine façon, l'étiquetage n'est rien d'autre alors, qu'un doublon de la détection d'expressions-vedettes converties avec les mots du chercheur. Les boucles de réitération sont la solution que nous avons utilisée pour résoudre cette contradiction, en tout cas la réduire. Pour la plupart des entretiens, nous avons effectué l'opération d'étiquetage au moins à trois reprises en repartant de zéro. Nous avons effectué beaucoup de relectures en essayant de détecter les tronçons successifs qui conduisaient aux mêmes étiquettes. Dans ces cas, nous nous sommes attachés à vérifier que d'un tronçon à l'autre ce n'était pas la même idée exprimée par le locuteur, parfois sous une autre forme ; si oui, nous avons alors regroupé les tronçons. Dans le cas contraire, assez rare, nous avons gardé les deux étiquettes identiques.

C'est à partir de ces différents éléments que nous avons élaboré des théories substantives, pour reprendre la dénomination de B. Glaser et A. Strauss (GLASER, STRAUSS, 2017 : 125), c'est-à-dire des théories qui affleurent dans le texte des entretiens, s'en nourrissent et se saturent, d'entretien en entretien. Ces théories substantives apparaissent, dans notre logique, après l'opération d'étiquetage des tronçons, mais il arrive qu'elles s'imposent en première lecture, quitte à s'apercevoir ensuite qu'elles relevaient plutôt de l'étiquetage ; la différence est ici un degré d'abstraction. Certains auteurs, comme P. Paillé, incite à la prudence au moment de l'opération de hiérarchisation des étiquettes (PAILLÉ, 1994 : 157). La difficulté étant, pour nous, qu'à

partir du moment où une étiquette prend de l'importance, nous avons eu tendance à la sur-employer, c'est l'une des difficultés de la méthode. L'autre étant de rester enraciné dans les données : « *As grounded theorists, we need to be aware of these meanings and select the words that best fit the data so as not to unground the theory*. » (VANDER LINDEN, 2023 : 103) Il faut donc constamment vérifier si les termes utilisés restent cohérents avec le type d'approche que traduisent les données.

Enfin, certains passages n'ont pas été étiquetés. Il est intéressant de se poser la question de savoir si toute donnée peut être étiquetée dans une méthodologie de la théorisation enracinée. Nous partons de l'idée que nos approches sont des approches ciblées, dans l'un et l'autre de nos chantiers, et que nous devons rester fixé sur ces cibles. Dans nos entretiens, deux parties étaient en marge de notre sujet : d'une part les récits de vie, d'autre part des repères que nos locuteurs ou locutrices nous ont donnés sur la chronologie comme celle de la COVID, par exemple. Après avoir tenté, là encore, des étiquetages différents, il nous est apparu que ces parties sans rapport direct avec nos cibles de recherche devaient être étiquetées différemment. Pour les qualifier, nous avons conçu une étiquette générique *repères*, avec différentes variations : *repères récits de vie*, *repères formation*, *repères COVID*, par exemple. Ces étiquettes n'ont pas été prises en compte dans le travail de regroupement puis de hiérarchisation des étiquettes.

Locutrice A6 : J'ai travaillé avec {un groupe international important d'électroménager*}, on formait les technico-commerciaux, on prenait des profils en recrutement très technique et ils avaient une formation sur mesure, conçue avec l'entreprise. On allait visiter leur centre de logistique, on associait les directeurs de marque, les directeurs marketing, etc., donc j'étais immergée, n'y connaissant rien, ne connaissant absolument rien au monde de l'entreprise.	Repère récit de vie
Locutrice A2 : Le story-board, en fait, c'est l'histoire de la ressource, c'est ce que l'on va mettre dedans. Souvent le story-board nous le faisons sur PowerPoint, c'est-à-dire que l'on a l'image sur le PowerPoint et ensuite dans les commentaires on indique : « voilà, à tel endroit on va mettre une voix, à tel endroit, il y a telle image qui va se débloquer. »	Repère techniques de formation
Locuteur 8 : là, on est en septembre, comment vont-ils faire démarrer des premières années à distance, alors que ce sont des élèves de terminale qui n'ont pas été en cours depuis mars ?	Repère temporel

Tableau 8 : Exemples de tronçons avec descripteurs *Repères*

Dans le chantier 2, un entretien n'a pas été décrit : il s'agit de l'entretien avec la locutrice 12, fonctionnaire de l'Éducation nationale. Cet entretien nous a servi de repères chronologiques pour la partie COVID, et de comparatif par rapport à certaines situations, par exemple, à propos du relais effectué pour instaurer des procédures dégradées.

> *Loc. 12 : [Les enseignants] qui n'arrivaient pas utiliser les outils numériques, ils ont pu faire [des envois] papier puisqu'il y a eu la Poste qui a aidé tous les enseignants à transmettre dans les familles les devoirs, les copies à récupérer, à renvoyer au collège… Il y a eu un gros travail de la Poste pour permettre tout ça…*

Ce passage est riche en soi, mais il concerne l'Éducation Nationale et non la formation d'adultes ; l'étiquetage aboutirait à des étiquettes inutilisables dans le cadre qui nous intéresse, voire fausses : les situations d'enseignement à des scolaires et à des adultes n'étant pas facilement transposables.

Il va de soi que nous ne pouvons présenter en annexe toutes les phrases vedettes, les théories substantives de tous nos entretiens ; nous avons fait le choix de présenter deux entretiens, l'entretien A01-04 pour le chantier 1 et, pour le chantier 2 l'entretien avec la locutrice 15, en annexe 3, accompagnés de leurs différents descripteurs.

3. Interactions

Notre approche étant basée sur l'interaction, il nous est apparu important de coder[1] de façon simple les interactions à l'œuvre dans chaque tronçon, en plus des descripteurs que nous venons d'évoquer et qui appartiennent typiquement à la démarche MTE. Nous avons réalisé cette opération non dans un but quantitatif strict, mais pour permettre des visions comparatives entre les différents entretiens et également entre nos deux chantiers. Nous concevons une interaction comme une flèche reliant deux points et seulement deux, c'est un choix un peu restrictif, mais nécessaire pour disposer d'un outil exploitable. Par tâtonnements, nous avons déterminé ces différents points de départ et points d'arrivée en créant chaque fois que nécessaire dans notre texte un point de départ ou point d'arrivée.

1 Nous utiliserons ici le terme de *codage* là où, pour les étapes précédentes nous avons utilisé le terme *d'étiquetage* ; il s'agit essentiellement de différencier les deux.

Points	Symbole
Enseignant	E
Enseignants pairs	E pairs
Apprenant[1]	A
Apprenants pairs	À pairs
Outils	O
Institutions	I
Modalités	M
Micro-social	Mi
Méso-social	Me
Macro social	Ma
Pédagogie	P

Tableau 9 : Descriptif des points reliés par des interactions décrites dans les entretiens étudiés. Version 1.

Avant de décrire en détail le tableau des relations, voyons comment coder chaque interaction. Pour ce qui est des interactions à sens unique, par exemple les enseignants qui enjoignent aux apprenants de réaliser telle tâche, sans qu'il n'y ait véritablement de discussion ou de dialogue, le codage est EVA : *enseignants vers apprenants*. S'il l'interaction est à double sens : EVVA. Le système est donc simple et très facile à coder et occupe une colonne spéciale dans notre présentation. Comme tout système simple, il opère par simplification. Déterminer si une interaction est à sens unique ou à double sens comporte une part d'interprétation ; d'une part il n'y a pas d'interactions strictement à sens unique et d'autre part une interaction à double sens est-elle toujours symétrique ? Dans notre codage nous devons admettre une part d'approximation, si nous voulons qu'une image se dégage.

> *Loc. 11 : On veut nous transformer en formateurs et on est dans des processus qui, à mon avis, sont des processus de dévalorisation du métier d'enseignant-chercheur, et on raconte des salades sur : « il faut revaloriser, etc. », mais ce n'est pas vrai !*

Dans cet exemple, nous avons codé cette phrase : Institution vers Enseignant (IVE) et Macro-social vers Enseignant (MACROVE), même si, sur le terrain, ce genre d'injonction ressentie ne se fait pas sans dialogue, par exemple syndical. Mais il s'agissait pour nous de signifier ici le « *on veut nous transformer* » que nous analysons comme une perception de contrainte de la part de la société via les Institutions ; le double codage traduit ces deux idées. Le codage des interactions n'a pas pour vocation de donner

1 Le terme « *apprenant* » a été choisi pour éviter le symbole E d'étudiant, pouvant se confondre avec celui d'enseignant.

des valeurs absolues, mais vise toutefois à l'objectivité. Le nombre d'interactions présentées par notre tableau *supra* est assez faible et nous verrons d'ailleurs que nous avons dû, à l'usage, le simplifier encore. Nous souhaitons donner un autre exemple qui illustre le traitement de la parole du locuteur :

> *Loc. 11 : Les étudiants qu'on a aujourd'hui, je te dis aujourd'hui là à l'IUT, il y a une grande variété, mais les plus faibles d'entre eux ont un niveau de 6e, j'ai bien dit 6e !* […] *on a une médiane qui doit être au niveau de la 3e ! Et on a une tête de classe qui est au niveau bac. C'est vrai en orthographe, c'est vrai en compréhension de texte... il y a un vocabulaire qui est de l'ordre de... je ne sais pas, ils doivent connaître 300 mots quoi !*

Il n'est pas facile de coder un tel texte. Notre réflexion nous a incité à coder ce qui était dit et donc ressenti, sans se poser la question d'une réalité des indicateurs proposés ici. Au bout du compte nous avons apposé ici un double code : Macro vers Enseignant (MACROVE), Macro vers apprenants (MACROVA). Ce codage nous paraît traduire ce que ressent cet enseignant : la baisse du niveau des étudiants, qu'il constate, est un mécanisme qui relève d'une vue d'ensemble de l'enseignement. La société — le gouvernement, les ministères, l'Éducation nationale, l'organisation générale — impacte à la fois les apprenants, dont l'enseignant constate que le niveau baisse, mais également les enseignants, qui ont à gérer une masse d'étudiants, dont le niveau n'est pas adapté aux enseignements. Le codage essaie donc de traduire ce que dit le locuteur, indépendamment du degré de véracité de son propos.

Sur le choix des différents points, exposés dans notre tableau, notre tableau s'est construit au fur et à mesure du codage des données, ce qui est le principe de base de la MTE. Notre sujet implique des enseignants, des apprenants, des Institutions : c'étaient des points de départs et d'arrivée évidents. Nous avons également utilisé les trois niveaux *micro-social*, *méso-social* et *macro-social* fréquemment utilisés notamment « *pour étudier les dispositifs de formation* » (MASSOU, 2021 : 124) et réactivés par l'approche goffmanienne (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 257). La notion de *pairs* nous est ensuite apparue, dès les premiers entretiens avec les enseignants d'université :

> *Loc. 1 : Je fais beaucoup d'apprentissage par les pairs. Donc quand je vois que ça se dévisse un peu, je peux, dynamiquement, créer des interactions entre eux. Disons : « Est-ce que vous pourriez aller voir votre collègue là-bas, parce que j'ai l'impression que vous avez trouvé une bonne manière d'expliquer, ça serait peut-être sympa d'aller lui expliquer parce que j'ai l'impression que moi, mes explications ne passent pas bien. » Et ça, ça marche bien en fait, quand ils sont habitués* […] *je leur ai*

> *dit : « Moi je n'ai pas la parole de l'évangile… »* […] S*urtout je leur dis : « Mais entre vous, vous êtes super fort pour vous expliquer ! »*

Cette notion s'applique également aux enseignants entre eux, elle caractérise les discussions, les entraides, voire les rivalités entre enseignants, entre apprenants. Ce travail de codes *interaction* se faisant dans le même temps où nous avons travaillé sur le Triangle de Houssaye (v. partie 3, Visualiser les arrangements de formation, p. 412), nous avons rajouté dans nos interactions l'indication *outils*, caractéristique de l'e-learning, de même que *modalités*. Les modalités se sont imposées à nous pour décrire certaines situations d'interactions que nous n'arrivions pas à coder autrement ; pour simplifier, nous dirons que les modalités représentent les façons de mettre en action les outils ; de même le point *savoirs*, a été introduit dans le courant de notre codage sous cette forme plurielle.

Le tableau *supra,* p. 120 est le résultat d'un premier jet ; il déterminait 45 interactions possibles, voire 90 avec des interactions simple ou double. Au bout d'un codage d'environ une moitié des données, cet ensemble de possibilités est apparu trop grand. Nous nous sommes posé la question de supprimer certains points, comme le point *pédagogie* : la pédagogie est en soi une interaction, une façon d'interagir des enseignants vers les apprenants. Ce terme n'avait été utilisé qu'assez rarement, par exemple pour coder les interactions de ce tronçon :

> *Loc. 1 : On apprend par l'erreur, on apprend en se mettant en action. Si on peut pas analyser les erreurs, on n'avance pas, enfin, cela ne sert à rien. L'e-learning ferme tout ça, ne met personne en action, ne met personne en relation.*

Il était plus simple en fait de faire un codage double ou triple dans ce cas, comme EVA, MVA que de créer un point supplémentaire. Si le terme *pédagogie* a été supprimé dans l'indicateur des interactions, nous l'avons utilisé pour plusieurs étiquettes. Pour le chantier 1, 24 étiquettes se rapportent à la pédagogie sur 493, parmi lesquelles *apprendre par la pratique, apprendre par le faire*, *formation appuyée sur le quotidien*, *acte de transmission vs mise en condition de l'apprenant*, *l'art de la rupture (dans le déroulé d'une formation)*, *ouverture vers l'auto-formation (donner à l'apprenant des moyens de progression)*. Pour le chantier 2, 56 étiquettes sur un total de 881 étiquettes, sont en rapport avec la pédagogie, parmi lesquelles *différence entre formation et enseignement*, *dynamique liée aux outils*, *faire preuve d'invention (quand on est en distanciel)*, *un jeu de rôles avec ses règles*, *repenser la pédagogie du face à face et du synchrone, pédagogie appauvrie par la technique*.

Nous avons simplifié également les trois niveaux micro-social, méso-social et macro-social. Le micro-social regroupait les interactions entre les enseignants et leurs pairs ou entre les apprenants et leur pairs. Le double emploi existait également entre méso-social et Institution. Après quelques réglages, nous en sommes venu à garder uniquement le point *macro-social*. Ce point a été finalement beaucoup utilisé, notamment pour le chantier 2 sur la COVID à l'université, pour coder la lecture politique globale à laquelle parviennent certains interlocuteurs ou interlocutrices.

> *Loc. 4 : Le COVID n'est pas un prétexte parce qu'il y a une réalité !* […], *mais [cette réalité] aide à installer dans les universités une forme d'enseignement à distance.* […] *Je pense que certains se disent qu'un enseignement en distanciel est beaucoup moins cher [mais] si on le fait bien ce n'est pas vrai par rapport à la charge de travail des enseignants. Et [aussi] la difficulté pour les étudiants, qui demande un vrai travail pédagogique.* […] *Politiquement je m'oppose très nettement à une certaine forme d'une certaine conception de l'enseignement à distance !*

Ici le terme macro-social reste indispensable pour désigner un projet de société qui dépasse ce que nous appelons Institution — et qui désigne, pour nous, l'échelon des universités, les ministères, le gouvernement, dans leur rôle de mise en place de projets à moyen et long terme et de contrôle.

Une fois la description des interactions achevée, nous avons opéré un comptage des différentes interactions pour obtenir un tableau récapitulatif, dont nous avons fait ensuite, ce qui était important à nos yeux, une représentation graphique. Notre idée était de pouvoir comparer nos deux grands chantiers (v. p. 337 et p. 429).

4. Coder le bruit ambiant

Le codage du bruit ambiant est une description que nous avons tentée, puis abandonnée. Dans les premières lectures d'entretiens, nous souhaiterions réserver une colonne à l'analyse d'un niveau de bruit : certaines décisions prises diminuant le bruit ambiant, d'autres l'augmentant. Par exemple :

> *Loc. 10 : Je pense que là le COVID nous a appris, je dirais, à utiliser d'autres outils que le téléphone... enfin, que la voix quoi !* […] *moi je me rappelle au premier COVID, qu'on a commencé à faire des apéros à distance avec des amis, mes meilleures copines…*

Cette phrase pourrait être codée bruit -, voire bruit - -, dans la mesure où la distance induit ici une autre relation amicale, via la visioconférence et met en place une modalité

d'échange inconnue ou peu pratiquée jusqu'alors ; le bruit ambiant des communications en général, diminue. À l'inverse :

> *Loc. 16[1] : La caméra de l'ordinateur, ce n'est pas suffisant pour faire un cours en hybride, parce que les tableaux en amphis sont gigantesques ; l'éclairage n'est pas très bon, donc on ne peut pas utiliser la caméra de l'ordinateur.*

Ici le bruit ambiant augmente et cette phrase pourrait être codée bruit + +, voire bruit + + +, selon le niveau que le chercheur accorde au système de notation. Nous avons mené ce codage sur un grand nombre d'entretiens pour ensuite l'abandonner, à regret. La raison principale est que le niveau de bruit aurait dû être mieux défini en amont ; or cette définition n'est pas simple : parle-t-on du bruit dans la relation individuelle, ambiant dans l'université, dans les universités en France, dans la société en général ? Le même mot ne pouvait convenir pour traduire ces différents cas. Il nous aurait fallu plus de temps, non pas pour élaborer un concept de bruit ambiant, mais pour déterminer s'il apportait un plus dans notre recherche ; cette approche binaire positive/négative nous a paru peu compatible avec l'ensemble de notre méthodologie.

5. La réitération, les process de typicité emergent-fit

Nous avons dans les paragraphes précédents distingués des niveaux de description différents comme s'ils se succédaient dans le temps ; en réalité toutes ces opérations ont été et, selon notre approche, doivent être menées de front : découpage en tronçons, étiquetage, codage des interactions, hiérarchisation des étiquettes, recherche de théories substantives, recherche de théories formelles éventuelles, avec des allers et retours à différents niveaux.

> *L'analyse par théorisation ancrée (qui est une des nombreuses méthodes d'analyse qualitative) est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène.* (PAILLÉ, 1994 : 151)

Nous n'avons cessé de zigzaguer entre les différentes étapes, l'une se nourrissant de l'autre. Cette méthodologie apparaît aussi précise que le montage d'un mécanisme d'horlogerie, mais dans sa pratique elle doit rester, à notre avis, souple et éveillée comme une navigation à vue. En tant que chercheur utilisant la MTE, inscrit dans une recherche inductive, nous avons été attentif à rester disponible à ce qui peut surgir des données, à laisser venir à nous le maximum de pistes possibles. La méthodologie de la théorisation enracinée fonctionne sur une notion importante de réitération, d'allers et retours entre les données et les théorisations substantives, selon un principe que nous avons déjà évoqué à propos de la phase d'étiquetage.

1 Notre locuteur 16 est un maître de conférences, en physique.

> *Il s'agit de lier et de relier les concepts*[1] *émergeant des données, de manière circulaire dans une démarche compréhensive du phénomène à l'étude. Cela se réalise en respectant l'émergence (*emergent*) à partir des données et la vérification constante de l'adéquation et de l'ajustement (*fit*) des théorisations avec les données. Ceci assure le principe de l'*emergent-fit[2]. (HORINCQ DETOURNAY, 2021 : 37)

Le travail qui s'accomplit depuis les données jusqu'aux théories substantives modifie en retour les catégories élaborées au fil de l'eau par l'étude : « *ce n'est que dans un second temps (seulement), lorsque la théorisation a émergé plus complètement, que l'on peut mieux connaître les champs conceptuels d'étude dans lesquels la recherche se situe* ». (HORINCQ DETOURNAY, 2021 : 43). Le processus circulaire d'*emergent-fit* implique que les résultats d'étude sont définitifs lorsque les cycles de réitération ont conduit à une saturation des formalisations (HORINCQ DETOURNAY, 2021 : 57). Dans l'article que nous venons de citer, les auteurs en font une des preuves de la démarche inductive de la *Grounded Theory* :

> *En GT*[3]*, l'induction se déploie concrètement* […] *par la validation du développement de la théorie par la confrontation constante aux données émergentes, selon le principe de l'emergent-fit.* (ANADÓN, GUILLEMETTE : 31)

Les principes de réitération, essentiels en MTE, ont été mis en œuvre également pour l'opération de codage des interactions. C'est ainsi que nous avons vu notre système s'inverser : extrêmement lié au terrain pendant les trois quarts du travail d'étiquetage et de codage, le dernier quart ressembla à une méthode plus classique, avec des interactions validées par leur fréquence ; la façon de traiter les données change alors :

> *La douzième (ou la treizième, etc.) entrevue menée puis transcrite par un chercheur n'est plus examinée de façon aussi détaillée que la toute première. L'analyse a en effet évolué depuis celle-ci, certaines réponses ont commencé à se faire jour, les catégories d'importance se sont précisées, le phénomène central a commencé à prendre forme. Le corpus n'est alors plus codé*

1 Nous ne reprendrons pas à notre compte le terme utilisé ici de *concept*. Le concept représente, selon nous, le plus haut niveau d'abstraction qui puisse être tiré d'un ensemble de données ; ce qui émerge des données renvoie pour nous aux étiquettes ou aux codes *in vivo*. Mais nous avons déjà signalé que l'ouvrage de Glaser et Strauss (2017) évoquait ce terme de *concept*, utilisé de manière excessive également, selon notre point de vue (v. 4.1.2 La théorie ancrée ou enracinée).

2 Ce terme d'*emergent-fit* est utilisé sous sa forme originale, sans que des traductions en français s'imposent. V., à ce sujet, le même article p. 39.

3 Les auteurs utilisent ici l'acronyme anglais de *Grounded Theory*.

> *ligne par ligne. Il constitue toujours la base empirique fondamentale de l'analyse, mais le chercheur s'y réfère, y vérifie ses hypothèses beaucoup plus qu'il en examine le détail phrase après phrase.* (PAILLÉ, 1994 : 158)

Dans ce dernier quart du travail, le processus se stabilise, dans le même temps que l'étiquetage ; c'est la phase, souvent décrite en MTE, de saturation qui débute. La saturation est un mécanisme qui n'est pas propre à la MTE ; dans tout processus d'enquêtes, il arrive un moment où l'ajout de nouveaux entretiens n'apporte plus d'éléments réellement nouveaux. Rappelons toutefois que la notion de saturation en MTE n'est pas tant liée aux données qu'à leur théorisation : « *Les données analysées ont-elles été suffisamment écoutées et entendues, les codes ajustés au maximum ? La théorisation est-elle suffisamment étoffée pour comprendre le phénomène ?* » (HORINCQ DETOURNAY, 2021 : 53). Peut-on apporter une preuve de la saturation de la théorisation. C'est sans nul doute l'un des points les plus complexes liés à la MTE : « *Many researchers who claim grounded theory allegiance assert that they have achieved theoretical saturation without providing evidence for it* » (CHARMAZ, 2008: 167[1]). Certains auteurs estiment que le point de saturation est essentiellement subjectif et dépend de l'intuition du chercheur :

> *Ce « point de saturation » est parfois difficile à déterminer, mais il ne faut certainement pas en faire une obsession. Dans une optique postmoderne, nous dirions qu'il s'agit de juger du moment où l'analyse sera fiable au point que le chercheur acceptera d'en répondre devant le lecteur éventuel.* (PAILLÉ, 1994, 166)

D'autres facteurs entrent en ligne de compte : toute recherche à un temps imparti et un budget alloué :

> *À un moment, il faut prendre une décision et clôturer, ne fut-ce que provisoirement, c'est-à-dire jusqu'à un prochain projet de recherche. Mais la saturation doit être suffisante pour présenter une compréhension assez complète et complexe aux pairs et aux collègues, pour faire progresser les connaissances scientifiques et, dans tous les cas, il faut montrer en quoi la saturation est ajustée aux données.* (HORINCK DETOURNAY, 2021 : 53)

Montrer que la saturation est ajustée aux données revient à émettre une opinion intuitive : comment être sûr, surtout dans des processus cycliques réitérés, qu'un cycle supplémentaire ne va pas apporter d'autres éléments à la théorisation ? Pour autant, l'in-

1 L'auteure cite ici l'article suivant : Morse, Janice M. 1995. « The Significance of Saturation ». *Qualitative Health Research* 5(2):147-49. DOI : 10.1177/104973239500500201

tuition à laquelle nous faisons appel ici est également convoquée par A. Strauss et B. Glaser qui lui consacre, dans leur ouvrage commun, le chapitre 11 : « *Toute théorisation significative trouve sa source originelle dans l'intuition de l'observateur* » (GLASER, STRAUSS, 2017 : 386). Il faut sans doute admettre ici qu'une recherche n'est jamais achevée, qu'un point de vue est donné à un instant donné, avec un corpus donné ; ce corpus est clos à un moment de la recherche, mais il pourrait s'enrichir indéfiniment. Ce qui a déterminé pour nous l'idée d'une saturation, c'est la difficulté de trouver des étiquettes nouvelles lorsque nous faisions l'opération d'étiquetage des derniers entretiens. Il y avait cette sensation, très bien décrite ici : « *une nette impression de saturation, une impression de déjà-vu pour plusieurs catégories générées*. » (RONDEAU, PAILLÉ, dans ROYER, 2016 : 20) La saturation est intervenue pour nous lorsque le processus d'étiquetage ne pouvait plus fournir de nouvelles étiquettes, même en cherchant à travers un dictionnaire de synonymes, mais que nous étions contraints d'utiliser des étiquettes anciennes. Le même processus se déroula ensuite lors du regroupement des étiquettes en catégories : les étiquettes pouvaient, au début du processus, appartenir à plusieurs catégories, puis de moins en moins, les catégories s'affirmant comme des ensembles cohérents à partir du moment où elles possédaient un nombre d'éléments importants.

6. Enchaînement des opérations

Nous avons pris, dès le début, comme guide général, le tableau *Les différentes étapes de l'approche des données selon Paillé*, p. 90 . Nous proposons ici une révision de ce tableau de Pierre Paillé, qui traduit de façon plus exact notre processus.

Étapes d'après P. Paillé	Nos étapes (en gras les étapes non décrites par Paillé)
	Nettoyage des entretiens des interventions de l'interrogateur Découpage des entretiens en tronçons (unité thématique)
	Détection des expressions-vedettes
Codification	Description des interactions Étiquetage des tronçons Flip-flop des étiquettes
Catégorisation	Regroupement des étiquettes en catégories Flip-flop des catégories
Mise en relation	Hiérarchisation des étiquettes Connexion des catégories par des liaisons rationnelles Recherche de contexte des catégories (hors du corpus de données)
Intégration	Dégager l'intrigue du « *récit de recherche* »
Modélisation	Assimilation de l'objet de recherche à un phénomène.
Théorisation	Recherche et définition des théories substantives Recherche et définition d'éventuelles théories formelles

Tableau 10 : Étapes du travail sur les données (d'après Paillé, 1994 : 153 *sq*)

Les items *Intégration* et *Modélisation* relèvent pour nous des conclusions de la recherche, non des étapes. Il faut avoir résolu la partie *théorisation*, autant que faire se peut, pour dégager une vue d'ensemble du phénomène propre sur lequel a porté notre recherche, et de façon à « *dégager l'intrigue du récit de recherche* » (*op. cit.* :173).

Si nous regardons ce tableau, avec en mémoire les entretiens que nous avons réalisés, la MTE peut sembler assez proche d'une analyse de contenu classique : « *On pourrait croire que l'analyse par théorisation ancrée s'apparente à une forme d'analyse de contenu, mais il n'en est rien* […] *elle équivaut beaucoup plus justement à un acte de conceptualisation.* » (PAILLÉ, 1994 : 150 *sq*) L'analyse de contenu fait appel à un travail sur la fréquence d'emploi de mots, ou d'expressions, dans un corpus de données. L'analyse qualitative du type MTE : « *est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène* […] *c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données*[1]. » (*op. cit.* : 151) Étant donné que : « *L'analyse débute en même temps que la collecte des données* », (*op. cit.* : 152) il nous apparaît difficile que plusieurs chercheurs puissent se relayer sur une recherche commune, par exemple étiqueter ou rechercher des théories substantives d'une série d'entretiens réalisée par un autre chercheur.

1 Pour autant, nous avons établi des dénombrements du nombre d'étiquettes, des catégories d'étiquettes et des théories substantives ; ces dénombrements ont permis de voir les catégories les plus représentées ou possédant le plus grand nombre d'étiquettes. Même si ces dénombrements ne permettent pas l'établissement d'une formalisation, ils sont un indicateur intéressant, à nos yeux, du chantier analysé.

Aucune opération de ce processus ne peut être considérée comme mineure, c'est sans doute l'une des particularités de la MTE, il n'y a pas de tâches répétitives qui puissent, à nos yeux, être effectuées par des logiciels ou travaillées par des assistants[1] ; toutes les opérations doivent posséder le même niveau d'exigence et surtout être menées par des chercheurs à l'affût pour élaborer une théorie : « *construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence*. » (*op. cit.* : 152)

Le but de toute recherche vise à produire un niveau d'abstraction suffisamment élevé, de façon que les mécanismes mis en évidence, à partir d'un cas concret, soient susceptibles d'être utilisés dans d'autres cas et éventuellement élargis à l'ensemble d'une société. Mais notre but est-il, comme le pose B. Glaser et A. Strauss de vérifier une théorie existante ou de produire ce qu'ils nomment « *une grande théorie* » ? (2017 : 96) Les deux auteurs établissent une distinction nette entre, d'une part, les travaux qui « *vérifient des théories* », à savoir reprennent des théories éprouvées et lancent des recherches pour vérifier la solidité de ces grandes théories, ou encore si elles peuvent être utilisées dans d'autres contextes. Et, d'autre part, les travaux qui visent à produire des théories nouvelles menées par « *ceux qui souhaitaient surmonter les attitudes négatives voire quelquefois punitives, de leurs collègues ou de leurs professeurs.* » (2017, 96) La formule questionne et semble dire que l'élaboration des grandes théories est réservée à une élite de chercheur. Notre position est embarrassée dans ce débat, car le contexte de la pandémie, nous l'avons déjà pointé, a transformé notre étude sur l'e-learning, nouveaux outils utilisables pour l'acte d'enseigner, à une étude sur l'utilisation de l'e-learning en période de pandémie ; or, cette période apparaît comme inédite par bien des aspects, il nous paraît difficile de nous raccrocher à une grande théorie explicative antérieure. Ainsi donc, nos intentions resteront modestes. Nous disposons d'un jeu de données qui témoigne de ces instants inédits que furent la pandémie, les confinements, les couvre-feux, la distanciation sociale. Notre but est d'en tirer des théories substantives qui théorisent ces données, et proposer quelques théories formelles plus globalisantes, tout en restant dans ce que Glaser et Strauss appellent des « *théories de moyenne portée* » (*op. cit.* : 125), citant les classifications de R. Merton. Nous retrouvons ici l'approche désinhibante de Pierre Paillé :

> *De notre point de vue, théoriser ne signifie pas viser la production de la grande théorie à laquelle tous rêvent, mais que peu ont eu le privilège de contempler.* […] *qu'est-ce que théoriser ? C'est dégager le sens d'un évènement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation,* […] *En fait, théoriser,*

1 Cette question reste vive pour nous. Nous avons eu l'intention de tester l'étiquetage de certains tronçons par des opérateurs volontaires pour ce travail, pour vérifier si l'étiquetage ne pouvait pas être au moins corroboré par une opération parallèle à la nôtre. Mais ce protocole complexe à mettre en place a été finalement abandonné, pour des raisons de moyens et de temps.

> *ce n'est pas, à strictement parler, faire cela, c'est d'abord aller vers cela ; la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat.* (PAILLÉ, 1994 : 149)

4.2. La recherche comme une narration

Le cadre posé, la méthode élaborée, l'objet de recherche se précise à travers la dimension concrète du terrain, de même que le terrain ne va cesser de remettre en question l'approche qui tente de le cerner.

4.2.1. Le terrain et sa narration

Face à ce bourdonnement d'échanges et de relations que constitua, au bout de quelques mois de préliminaires, notre champ d'études et nos deux terrains de recherche, nous avions à cœur, comme le résume Hervé Dumez « *de décrire et de raconter* […] *Quel serait l'intérêt d'une recherche qualitative si elle ne fait pas voir, si elle ne donne pas à voir les acteurs et l'action ?* » (DUMEZ, 2016 : 13). Cette constatation nous entraînait dans le sens d'une narration à développer — et à *inventer* d'une certaine façon, si nous en revenons au double sens de mot d'invention —, d'une aventure humaine dont il fallait rendre compte :

> *L'important ne réside donc pas dans les méthodes mobilisées, mais dans l'objectif de la recherche, qui est de comprendre. Et cet objectif est perdu si la recherche ne rend pas compte des interactions et des stratégies des acteurs.* (*op. cit.* : 15)

L'idée d'élaborer une *narration* en lieu et place d'un rapport scientifique, inscrit dans une sécheresse objective, est d'autant plus engageante que cette narration n'entend pas se substituer à une vision scientifique et à une rigueur scientifique, au profit d'une dramaturgie, voire d'une série d'anecdotes, mais entend, bien au contraire, se tisser avec elles ; donner à lire sans rien perdre d'une exigence et d'une éthique de la recherche[1]. La recherche qualitative vise à réduire le risque des « *acteurs abstraits* » (DUMEZ, *op. cit.* : 9) « *[en s'appuyant sur] leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action).* » (*op. cit.* : 12) Ce type d'approche n'exclut en rien la nécessité se dégager du quotidien pour tenter de le formaliser : « *prendre du recul par rapport au domaine empirique que l'on*

1 Sur cette approche d'un objet de recherche spécifique à la sociologie, voir M. Fournier : « *Et comme on peut le voir, dès Le Métier de sociologue (1968), Bourdieu défend l'idée que la sociologie est une science, mais une science pas comme les autres : elle a* ***un objet qui parle****.* » (2012 : 121) Souligné par nous.

a choisi d'étudier [et essayer] de le faire entrer dans une catégorie générale dont il est une instanciation » (*op. cit.* : 16).

Quelle est donc la narration dans laquelle nous pouvons inclure cette recherche ? Et définir ou approcher cette narration peut-il nous permettre d'affiner notre cadre théorique ? Ce que nos précédents développements font apparaître, c'est l'étagement de notre problématique en trois niveaux, trois cercles concentriques. Nous définissons un premier niveau constitué des outils techniques, leur évolution, les possibilités qu'ils offrent, les compétences qu'ils requièrent ; donc des outils et les interactions qu'ils engendrent entre eux et leurs utilisateurs et entre les utilisateurs eux-mêmes puisque ces outils servent, pour beaucoup, à créer des relations. Au second niveau, nous regardons comment les outils sont utilisés par les individus, comment ils impactent leur métier, et en retour comment les humains les modifient, les détournent ou définissent les outils à venir. Sur ce deuxième niveau, des inquiétudes déjà anciennes, se formulent à nouveau, sont réactualisées par de nouvelles situations, comme celles de la fracture numérique, ou, pour le dire plus précisément, « *des fractures numériques* » (RALLET, 2004 : 4). Le troisième niveau se situe dans le discours d'une société donnée — et ici très concrètement dans le propos d'un candidat à la présidentielle, finalement élu et que nous avons présenté *supra* (v. p. 30). Dans l'extrait du discours du candidat, nous avons relevé une volonté de « *faire pivoter* », « *réinventer* » ce qui était nommé un « *modèle d'affaires* ». « *Modèle d'affaire* » derrière lequel nous lisons *modèle de société.*

	Objets techniques	Interactions
Premier niveau	Des outils techniques, des machines connectées	Des interactions entre utilisateurs et machines
Deuxième niveau	Des ensembles cohérents d'outils affectés à un métier, à une discipline	Des interactions entre utilisateurs, machines et Institutions
Troisième niveau	Plusieurs ensembles d'ensembles d'outils constituent un environnement sur lequel peut se greffer un nouveau récit.	Des interactions entre utilisateurs, machines, Institutions au niveau du corps social

Tableau 11 : Définition de notre objet de recherche

Ces trois niveaux sont hétérogènes. Au premier niveau se situent des objets techniques, des machines, des outils qui sont vendus, utilisés ; par exemple des logiciels, des webcam, des téléphones mobiles, des lecteurs de livres électroniques. Le deuxième niveau classe les objets comme appartenant à des ensembles. Ces ensembles peuvent être le fait des constructeurs : nous citerons pour exemple les différentes gammes de logi-

ciels de la marque Adobe. Cet éditeur de logiciels fournit des ensembles cohérents[1] de logiciels correspondants à des activités, à des métiers, à des disciplines ; il existe par exemple une suite de produits pour l'audiovisuel, une suite de produits pour l'édition imprimée, une suite de produits pour fabriquer des sites pour l'Internet. Mais, en réalité, c'est l'utilisateur qui, pour organiser une classe virtuelle par exemple, agglomère différents outils. L'ensemble résultant est constitué de façon éphémère par l'utilisateur, voire *a posteriori,* par le chercheur qui compose des ensembles d'outils ou de machines dans un but de classement. L'ensemble d'objets est donc virtuel, mais il devient plus important que les éléments qui le composent : c'est l'utilisateur humain qui définit son existence à travers une pratique. Enfin dans le troisième cas, les objets et ensembles d'objets servent d'environnement, de *background*, à un récit, élaboré de toute pièce, qui s'appuie sur eux, et dans ce cas, c'est le récit qui nous importe. Le récit présidentiel, par exemple, cité *supra*, s'appuie sur les évolutions techniques pour produire un récit. Ce récit, s'il aide les futures évolutions à se faire jour, peut attendre en retour que les évolutions le confirment et le positionnent comme discours avant-gardiste.

Cette approche d'une narration inscrit notre objet de recherche dans une dynamique : il s'agit désormais, pour nous, de regarder les articulations entre les différents niveaux de ce tableau et non se contenter d'approcher trois niveaux statiques. Nous partons d'une problématique sociale réelle, celle de l'évolution des techniques vers le numérique et le digital, dans le domaine de l'enseignement, pour aboutir à un remodelage d'une organisation sociale entière ; ce mouvement étant permanent et en constante évolution, du centre vers l'extérieur et de l'extérieur au centre, ces trois étapes ne cessent de s'influencer l'une l'autre. Notre objet d'étude est ainsi par essence mouvant, en constante évolution et producteur d'interactions qui en retour ne cessent de le façonner. Face à cette recomposition permanente, l'approche *compréhensive* nous apparaît comme la mieux appropriée, car la moins réductrice :

> *La réalité tolère mal* […] *les simplifications abusives* […] *Elle attire l'attention sur la fragilité des paradigmes réductionnistes* […] *Bon nombre d'entreprises, inattentives à la diversité du réel, ont cru à l'existence d'une pierre philosophale* […] *à partir de laquelle tout — ou "l'essentiel" — aurait pu s'expliquer. L'adoption d'une telle perspective soulève pourtant des objections car elle contraint à déformer artificiellement certains phénomènes pour les adapter de force aux interprétations retenues.* (FERRÉOL *et al*., 2015 : 167)

1 La cohérence des ensembles n'est pas un critère valide à nos yeux ; elle n'est souvent qu'un argument marketing. Dans le cas où les ensembles sont constitués par les utilisateurs, l'usage, la praticité et le confort priment sur la cohérence d'un ensemble d'outils et subsume le discours *marketing*.

Pour traduire, sans trahir, la dynamique de ces interactions multiples, et cette *diversité du réel*, nous reprenons à notre compte ce commentaire sur Blumer, cité dans le *Dictionnaire de sociologie* dirigé par J. Étienne :

> *Pour Blumer, les individus agissent à partir des significations qu'ils donnent aux choses* […] *la vie sociale est à la fois intentionnelle, interprétative et interdépendante. L'interaction, irréductible à une logique simple de l'action et de la réaction, est avant tout un processus créatif, construit et ouvert, que le sociologue doit saisir ici et maintenant en fonction de la situation dans laquelle se trouve l'acteur et la direction qu'il cherche à donner à son action*. (ÉTIENNE *et al.,* 2005 : 172)

Nous retenons de cette citation l'idée de l'interaction comme un « *processus créatif, construit et ouvert »* qu'il s'agit de saisir, dans sa complexité, son caractère éphémère, par la mise en place d'observations à la fois rigoureuses et souples. Apprécier avant toute chose *« la situation dans laquelle se trouve l'acteur »* est une première étape, elle se prolonge dans l'idée de comprendre l'action que met en œuvre l'acteur ; la démarche est bien centrée autour des individus, de leur environnement, de leurs intentionnalités et de leur volition.

4.2.2. Le terrain, espace dynamique

Aller sur le terrain, c'est comprendre que ce que nous sommes allé chercher n'existe pas, pas sous la forme que nous avions imaginée, mais qu'autre chose existe, qu'il faut savoir capter ; le terrain est la source de toute théorisation possible : « *Chercher au contact du terrain et non pas vérifier sur le terrain* » (PAES, GUÉRILLOT, 2019 : 236). Tout terrain de recherche oppose une résistance à l'analyse et contredit, invalide, les idées préconçues que l'on veut plaquer sur lui.

> *Faire une recherche n'est-ce pas apprendre quelque chose par rapport à toute la littérature que je venais de lire pendant plusieurs mois ? Je voulais ramener l'autre dans mes propres catégories. L'autre, si j'acceptais de le voir comme autre, bouleversait mes catégories et concepts. Je restais sans infirmation ou confirmation, plutôt avec un vide, un mystère et une envie de comprendre réveillée.* (PAES, GUÉRILLOT, *op. cit.* : 234)

Il faut aménager, trouver suffisamment d'espace entre soi-même et le terrain de recherche pour laisser le terrain remettre en question ce qui avait été prévu en amont de la recherche, « *La rencontre avec le terrain avait essentiellement pour but de vérifier la*

pertinence de ce qui était ainsi préétabli. […] *le terrain ne s'est pas ainsi laissé prendre dans le filet de notre design*. » (*op. cit.*: 236) Entre le terrain et le chercheur, la relation que nous ressentons nous renvoie volontiers au tissage d'une relation complexe, extrêmement réactive : une phrase, une observation, un message sur un forum, invalide partiellement votre vision, vous incite à revoir complètement votre modèle, faire et défaire l'image que vous projetiez, l'instant d'avant sur ce que vous croyiez avoir compris : « *Que le terrain défasse le design de recherche montre que la recherche est en train de se faire, et qu'elle est en train de nous faire*. » (*op. cit.*: 237) Situation d'autant plus complexe que la recherche se fait aussi par des phases de déconstruction.

Tout chercheur, nous le pensons, ressent « *la nécessité du terrain »* (PAPINOT, 2013 : 1[1]) Même si le terrain se dérobe, ou semble se dérober, si l'analyse des données se révèle parcellaire au début, la collecte apporte des éléments de plus en plus cohérents ; le terrain de recherche se nourrit de lui-même. Le chercheur doit prendre en compte ce feed-back pour recaler continuellement l'image qu'il se fait de son terrain : nous voyons là l'idée d'une « *saisie du quotidien dans sa dynamique* » (GALIBERT, 2004 : 510). Durant toute la première partie de la recherche — qui pour nous correspond à environ les deux tiers des entretiens que nous avons réalisés — le terrain est un sable mouvant ; nous y avons progressé par « *une dynamique de tâtonnement par essais/erreurs somme toute assez banale.* » (PAPINOT, 2013 : 1) L'approche du terrain par une méthodologie de théorisation enracinée permet justement d'organiser des arrimages, au début fragiles, puis de plus en plus stables, au fur et à mesure de l'analyse des sources. Peu à peu, la recherche se sature et prend du sens, un certain sens bien entendu, qui garde l'empreinte d'un chercheur, de sa méthode, de l'époque à laquelle il appartient, de celle dans laquelle il effectue sa recherche. De fait, dans une auto-analyse continue, « *le sociologue* […] *est invité à réfléchir aux incidences de son appartenance sociale dans les actes les plus anodins de sa pratique d'enquête. »* (PAPINOT, 2013 : 4) « *Appartenance sociale* » et selon notre point de vue, culturelle.

4.2.3. Le terrain comme enjeu éthique

Le terrain de recherche, une fois défini comme un terrain mouvant, inscrit dans une dynamique, inscrit dans une temporalité, dans un lieu, voire un lieu définit comme un non-lieu — cas de l'e-learning — se présente également à nous comme un enjeu éthique. Nous distinguerons éthique et intégrité scientifique (CORVOL, 2016 : 8[2]), l'éthique étant à nos yeux un ensemble plus large contenant, entre autres, l'intégrité scientifique. Pour autant, les textes que nous allons citer ignorent parfois cette distinction.

1 Pagination du tiré à part.
2 Rapport classé dans notre bibliographie dans la partie littérature grise.

Depuis 2022, les doctorants et doctorantes doivent, à l'issue de leur soutenance et s'ils sont admis, prêter un serment[2] : « […] *dans le respect des principes de l'intégrité scientifique, je m'engage, pour ce qui dépendra de moi* […] *à maintenir une conduite intègre dans mon rapport au savoir, mes méthodes et mes résultats*. » Cette décision fait suite à une recommandation de la commission européenne, adoptée le 11 mars 2005[3] et dont l'un des buts est de proposer un : « *code de conduite pour le recrutement des chercheurs*[4] » (p. L 75/67 de la publication officielle). Le contexte de cette charte est clairement posé dès le quatrième paragraphe des *considérants* de son introduction :

> *L'Europe doit se rendre nettement plus attrayante pour les chercheurs et doit renforcer la participation des femmes chercheurs* [sic] *en favorisant la mise en place des conditions nécessaires pour des carrières plus durables et plus attractives pour elles.* (*op. cit.*)

Cette nécessité d'une Europe unie dans la recherche, voire par la recherche, trouve son prolongement dans le projet d'*Open Science* et d'interopérabilité des données que l'on trouve définit par le sigle FAIR — *Findable*, *Accessible*, *Interoperable*, *Reusable.* « *La politique d'ouverture s'accompagne d'une forte incitation à mettre en œuvre des bonnes pratiques scientifiques* […] *les données doivent être faciles à (re) trouver, accessibles et si possible ouvertes, interopérables et réutilisables*. » (JACQUEMIN *et al.*, 2018 : 2[5])

C'est en annexe, Section 1, p. L 75/70 *sq* de ce code de conduite que l'on trouve « *La Charte européenne du chercheur* » définie comme un « *ensemble de principes généraux et de conditions de base qui spécifie les rôles, les responsabilités et les prérogatives des chercheurs et des employeurs et/ou bailleurs de fonds des chercheurs* ». Une fois posé un principe général de liberté de la recherche : « *Les chercheurs devraient centrer leurs travaux de recherche sur le bien de l'humanité et l'extension des frontières de la connaissance scientifique* » (*op. cit.*), la charte dégage ensuite « *les limites à cette liberté* » (*op. cit.*), dont nous retiendrons les items suivants :

- le problème du plagiat et du respect de la propriété intellectuelle,
- la reproductibilité des expériences,

2 Par arrêté du 26 août 2022, la prestation de serment concerne les doctorants et doctorantes inscrits après le 1er septembre 2022.

3 Publiée au Journal officiel de l'Union européenne le 22 mars 2005. Accessible à l'adresse du site des textes officiels de l'Union, EUR-Lex : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A32005H0251

4 Le titre entier du document est : « RECOMMANDATION DE LA COMMISSION du 11 mars 2005 concernant la charte européenne du chercheur et un code de conduite pour le recrutement des chercheurs »

5 Pagination du tiré à part.

- la protection des données et la protection de la confidentialité,
- la diffusion des « *activités de recherche [...] à la connaissance de la société dans son ensemble de telle sorte qu'elles puissent être comprises par les non-spécialistes, améliorant ainsi la compréhension de la science par la société.* » (*op. cit.* : L 75/71)

Les autres items relèvent de dispositions applicables à tout salarié ou tout contractuel et ne sont pas spécifiques à la recherche — respect des contrats et des réglementations en vigueur dans chaque pays, par exemple.

4.2.3.1. Plagiat

L'item « Plagiat » ne nous est pas apparu comme particulièrement contraignant pour notre recherche, dans notre phase de terrain en tout cas. La conduite d'entretiens nous met sensiblement à l'écart d'une réutilisation de données existantes : l'entretien est, par définition, un inédit. Cette évidence nous conduit à publier *in extenso* les entretiens que nous avons pu réaliser pour notre travail — en annexe 3. En ce qui concerne la rédaction, le risque de plagiat renvoie au sourçage méthodique des auteurs cités, il s'agit là pour nous, essentiellement, d'une conformation à une pratique d'écriture.

4.2.3.2. Reproductibilité des expériences

Le chercheur est confronté, dans les sciences sociales :

> *à une variabilité, dans le temps et dans l'espace, des corrélations entre les éléments constitutifs des* ***configurations historiques singulières*** *qu'il observe, et non à la répétition régulière des « faits » instituant une relation entre certains éléments d'une situation d'ensemble, qui pourraient alors être isolés et comparés toutes choses étant égales par ailleurs.* (J. C. PASSERON, cité par BUSINO, 2003:1[1]) Souligné par nous.

Par cette phrase, G. Busino exprime la difficulté centrale sur laquelle bute la sociologie et, d'une certaine façon, toutes les sciences *historiques* (*op. cit.*), à savoir que les configurations qui mettent en scène des individus et leurs interactions, ne se répètent jamais strictement de la même façon. Nous ajouterons à cette difficulté un effet de feed-

1 Pagination du tiré à part. Busino cite, dans cet article, un travail de Passeron, Jean-Claude. 2001. La forme des preuves dans les sciences historiques, « *Revue européenne des sciences sociales* », XXXIX, 2001, n. 120, pp. 31-76.

back qui fait que « *les productions sociologiques, réinjectées en permanence dans le corps social, contribuent de ce fait même à altérer les pratiques sociales dont elles prétendent rendre compte* » (ÉTIENNE *et al*, 2004 : 358).

Les débats autour de la notion de preuve se situent, selon G. Busino, « *au centre des recherches de l'épistémologie contemporaine des sciences* » (BUSINO, 2003 : 2) Ils nous renvoient par ailleurs à l'*ars probandi* bourdieusien, déjà cité (voir *supra* : 24). De fait, ainsi que l'écrit G. Busino, citant J. C. Passeron, il faut admettre que « *les théories* [revêtent] *des formes argumentatives concurrentes, du fait même qu'elles dosent différemment des méthodologies de la preuve hétérogènes entre elles.* » (BUSINO, 2003 : 2) Nous notons « *l'hétérogénéité* » mentionnée dans la citation de G. Busino ; elle nous renvoie à l'hétérogénéité du quotidien lui-même : ce qui est sans cesse changeant, en mouvement, inscrit dans une dynamique, ne peut être approché qu'à l'aide de descriptions qui s'adaptent, se modifient, parfois se contredisent et, dans tous les cas, restent dans « *l'inachevé* ». (*op. cit.*)

Il apparaît nettement que « *toute une série de propriétés de la preuve* […] *n'ont jamais pu être transposées telles quelles dans une science sociale* » (PASSERON, 2001 : 3). Et cela tient entre autres à la façon dont on décrit les résultats de compilation des données :

> *En sociologie comme en histoire, le sens des énoncés descriptifs et causaux ne peut être complètement décrit par une sémantique et une grammaire « formelles » susceptibles d'être axiomatisées dans une logique « pure », ni par la seule analyse grammaticale du sens de leurs définitions et principes qu'épuiserait l'axiomatique fermée d'une théorie unifiée dans un « paradigme ».* (*op. cit.* : 4)

Tout au contraire, le travail de description et de recherches doit être repensé dans plusieurs directions ; nous retiendrons la proposition de J.C. Passeron d'un « *ancrage pragmatique* » (*op. cit.*) permettant aux discours d'analyse de conserver un lien fort avec « *le contexte particulier d'observation et de description* » (*op. cit.*) notamment, pour ce qui nous concerne, en réutilisant les mots et expressions réellement utilisés par nos locuteurs[1] pendant les entretiens que nous avons menés, de façon à conserver un lien entre les notions indexées dans les entretiens avec les entretiens eux-mêmes :

> *Dans les sciences sociales, un constat, même raffiné et croisé, de relations entre variables livre un sens qui, stabilisé de façon univoque dans les limites de cette observation, redevient problématique dès qu'on s'éloigne de la singularité de la configuration*

1 Les données issues de cette pratique sont appelées, par certains chercheurs, *codes in vivo*. V. p. 141.

> *de co-occurrences qui fait la sûreté de son indexation empirique.*
> (J.C. Passeron, cité par DANTIER, 2004 : 4)

Ce n'est qu'après avoir réalisé des ensembles de ces mots ou expressions par catégories de sens que nous proposerons une éventuelle formalisation. Ces formalisations, nous les produirons en tentant, autant que possible, la « *stylisation »* qui est à l'œuvre dans le processus wébérien de l'idéal-type. Là encore, l'approche de J.C. Passeron propose que « *dans une science historique, les concepts descriptifs sont toujours construits (que le chercheur l'aperçoive ou non) par "stylisation"* » (PASSERON, 2001 : 12) Cette volonté de délinéer, de rechercher une ligne essentielle dans des ensembles de mots relevés comme signifiants dans un entretien, nous paraît une approche compatible avec notre méthode : les théories substantives s'apparentent bien, selon nous, à des expressions stylisées. L'autre direction que nous inspire cette citation est d'essayer de produire, autant que possible, une visualisation graphique des résultats du travail sur les données ; même si la visualisation ne fait pas preuve, elle conforte les certitudes d'un chercheur par un mode de représentation différent. Dans beaucoup de cas, la schématisation par l'image, activant chez le lecteur d'autres zones du cerveau, propose une approche nouvelle que le texte seul ne permet pas.

Pour établir une méthode qui soit avant toute chose une méthode scientifique dans le cadre théorique qui nous intéresse, nous retiendrons, de surcroît, une autre direction importante : l'analyse par comparaison. Cette analyse par comparaison s'ajoute à la méthode comparative prévue par le MTE et qui demande d'effectuer des comparaisons régulières entre toute nouvelle donnée et l'ensemble du corpus existant. C'est ainsi que volontairement nous utilisons l'expression *d'analyse par comparaison*, que nous ne confondons pas avec l'analyse comparative. Pour autant, certains chercheurs, comme Serge Paugam et Cécile Van de Velde considèrent que les deux méthodes se confondent :

> *Un tel processus de structuration progressive de l'échantillon comparatif est au cœur de la « constant qualitative method[1] » développée par Barney Glaser et Anselm Strauss. Cette démarche se fonde sur une extension séquentielle et raisonnée des cas comparés et sur une recherche délibérée de contrastes au sein même d'une analyse qualitative.* (PAUGAM, VAN DE VELDE, 2012 : 368)

L'analyse par comparaison vise à comparer des situations identiques, mais provenant de contextes différents. Ce type d'analyse est un élément central de beaucoup de

1 Se basant sur l'ouvrage de Glaser et Strauss de 1967 en anglais, les auteurs traduisent ainsi le terme « *grounded theory* ». Glaser, Barney et Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Londres : Weinfeld & Nicolson.

démonstration scientifique ; elle paraît encore plus adaptée aux sciences humaines : « *Tout sociologue est un comparatiste qui s'ignore* » (*op. cit.* : 357) Cette méthode s'entend souvent comme une comparaison de situations identiques appartenant à différents contextes, comme par exemple différents pays. De fait, dans le volet de notre étude consacrée à l'université face aux méthodes d'e-learning, nous avons établi des points de comparaison en réalisant un entretien avec un enseignant nord-américain, le locuteur 14, et une enseignante sud-américaine, la locutrice 19. Cela dit, « *Le raisonnement comparatiste ne se réduit toutefois pas à la confrontation de sociétés à sociétés ; son échelle peut aussi être infra ou supranationale*. » (*op. cit.* : 357) La méthode par comparaison est également, pour nous, un outil au service d'une micro-sociologie. Par exemple, pour alimenter notre réflexion autour de la pandémie, nous avons enrichi nos entretiens de textes de nature et de provenance différente : émissions de radio, tracts syndicaux, comptes Tweeter des Ministères, littérature grise[1]. Ce que nous cherchons dans l'analyse par comparaison n'est pas une collection de faits dont nous nous contenterions de noter les similitudes ou les différences : « *La comparaison n'est pas une fin en soi. Elle est un moyen de problématiser autrement un objet*. » (PAUGAM, VAN DE VELDE, 2012 : 357) L'analyse par comparaison nous aide à rechercher des visions d'ensemble, à partir de ressentis personnelles, de prise de position de groupe, de postures institutionnelles — ce mot pris au sens large — et ceci par le biais de contenus textuels[2].

J.C. Passeron, dans un avant-propos à un ouvrage de Max Weber, relève la notion d'un « *va-et-vient argumentatif, entre constats et interprétation, auquel doivent recourir toutes les sciences historiques, et d'abord la sociologie.*. » (PASSERON, 1992 : 1[3]) L'analyse par comparaison n'enferme pas la recherche dans un carcan, mais à l'inverse, ouvre des possibilités, en évitant de figer la réflexion par l'adoption trop rapide de résultats partiels :

> *L'auteur[4] invite à cet égard le chercheur comparatiste à se laisser une marge de souplesse dans la mise en place de son dispositif méthodologique, afin de garder la possibilité d'ajuster le*

1 La définition de littérature grise que nous adoptons renvoie à « *tout type de document produit par le gouvernement, l'administration, l'enseignement et la recherche, le commerce et l'industrie, en format papier ou numérique, protégé par les droits de propriété intellectuelle, de qualité suffisante pour être collecté et conservé par une bibliothèque ou une archive institutionnelle, et qui n'est pas contrôlé par l'édition commerciale.* » (SCHÖPFEL, 2015 : 32)

2 Nous souhaiterions nous appuyer ici sur une phrase de Roland Barthes : « *La notion de texte est donc liée historiquement à tout un monde d'institutions*. […] *Le texte est un objet moral : c'est l'écrit en tant qu'il participe au contrat social* » (BARTHES, 1973) Cette phrase assoit l'idée, pour nous, que tout texte s'établit dans une certaine logique sociale.

3 Pagination du tiré à part. Ce texte est un avant-propos à l'ouvrage Weber, Max. 1996. *Sociologie des religions.* Paris : Gallimard. Pp. 1-49.

4 Les auteurs citent ici les travaux de Vigour, Cécile. 2005. « *Choisir les unités de comparaison, La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, » Paris : La Découverte. Pp. 135-188.

> *choix des cas étudiés en fonction de l'évolution de la recherche.*
> (PAUGAM, VAN DE VELDE, 2012 : 368)

Voilà qui, effectivement, montre qu'analyse par comparaison et analyse comparative, pratique centrale de la MTE, se rejoignent. L'analyse par comparaison, telle que nous la concevons, permet de mettre de l'ordre dans le fleuve héraclitéen du *quotidien* qui nous entoure. Ce quotidien ne se présente jamais d'une façon linéaire, monobloc, lissée, mais prend la forme de *constellations* :

> *[Les] phénomènes historiques, ou écologiques* […] *se présentent toujours comme des "constellations globales" constituées d'éléments étroitement associés dans une totalité et dotés chacun d'un sens se référant à cette totalité : de telles constellations ne peuvent jamais être complètement décomposées ou analysées en variables et encore moins en variables toutes quantifiables. »* (BUSINO, 2003: 18)

Le quotidien pris dans son ensemble, sur une durée de temps courte — une journée — et dans un environnement géographique un peu vaste — une ville — renvoie à un entrelacs d'évènements organisés bien autrement que sur une *time-line* ordonnée. Dans cette notion de constellations, proposée par Busino, nous voyons à l'œuvre le processus nommé *paréidolie*. De même que la constellation est une figure imaginaire déduite d'un ensemble d'étoiles, où nous projetons une forme d'animal ou un objet, de même ce que l'on analyse du quotidien n'a que la forme projetée par l'observateur ; ce qui fait sens et preuve, c'est de pouvoir constater qu'à chaque analyse la même forme apparaît, ou bien que deux observateurs observent des formes similaires en étudiant les mêmes données.

> *L'histoire narrée par une science* ***n'est pas la même histoire*** *selon que peuvent y entrer les « faits virtuels » d'un paradigme théorique unifié ou qu'il s'agit de l'histoire d'une succession ou d'une cohabitation de constellations globales, jamais complètement analysables en systèmes de variations concomitantes entre leurs éléments. »* (BUSINO, *op. cit.* : 18) Souligné par nous.

Nous approcherons donc nos terrains de recherche comme des constellations, des systèmes complexes, en recomposition constante, et dont l'organisation varie selon le point de vue que l'on adopte ; ceci nous reconduit, d'une certaine façon, à l'interrogation sur la position de l'observateur, que nous déjà abordé *supra* (v. Un observateur et ses biais, p. 32).

4.2.3.3. La protection des données et de la confidentialité,

L'un des enjeux éthiques face à un terrain de recherche nous renvoie effectivement à la place de l'observateur liée à la position du chercheur ; nous retrouvons ici le prolongement de la « *perturbation de l'observateur* » (PAPINOT, 2013 : 1[1]), perturbation pouvant fausser le résultat escompté de l'enquête ; également, et en premier lieu, comme une perturbation des individus ou des structures observées. À tout le moins, il s'agit d'objectiver et de prendre en compte le dérangement, au sens de C. Papinot, *op. cit.,* que produisent nécessairement les enquêtes et les enquêteurs. Un chercheur ne peut pas tout faire, tout explorer, tout fouiller impunément. Tout terrain de recherche possède un droit au respect de son intégrité, au respect de ses règles du jeu. Ce droit est par ailleurs partiellement couvert par la Loi, cette « *règle de droit suprême dans la hiérarchie des normes* » (CORNU *et al.*, 2011 : 621) ; c'est le cas par exemple de l'anonymisation et la pseudonymisation des données. L'éthique de la recherche a donné lieu à différentes dispositions légales, qui s'imposent à nous, mais que nous incluons volontiers dans notre méthodologie, tant elles nous apparaissent intéressantes à étudier. Par exemple, le cas du respect dû aux personnes interrogées, également le traitement qui est fait des données.

La réflexion sur l'intégrité scientifique et les débats éthiques sur la recherche scientifique remontent aux expérimentation médicales opérées lors de la Seconde Guerre mondiale en Allemagne (VASSY, KELLER, 2008 : 128) et dénoncées au procès de Nuremberg. Cette antériorité est, pour certains auteurs, plus un « *mythe originel* » qu'une réalité (DINGWALL, 2008 : 142). Étonnamment, les chercheurs des États-Unis d'Amérique « *ne se sentirent nullement concernés par les normes morales établies par les juges américains du tribunal de Nuremberg* » (DOUCET, 2010 : 15[2]) ; pour eux, ces normes avaient été établies pour contenir le danger de « *sadiques fonctionnaires nazis* » (*op. cit.* : 16) ; pour beaucoup de médecins-chercheurs américains, ces règlements étaient perçus comme une « *volonté d'ingérence des pouvoirs publics* » (*op. cit.*). D'emblée, se posait ainsi un état de tension entre deux pôles encore bien présents aujourd'hui : l'éthique de la recherche inaugure « *une démarche de dialogue entre les citoyens et les scientifiques* » (DOUCET, *op. cit*. : 18) *versus* une « *menace majeure dans la liberté d'enquêter* » (DINGWALL, 2008 : 142). Si la liberté d'enquêter apparaît comme un droit à défendre, le cadre dans lequel s'exerce la recherche scientifique, doit être posé et discuté, selon notre approche, vis-à-vis des hommes et femmes, objet de ces recherches, mais également du bien-être animal (MARTINEAU, 2007 : 74) et, plus globalement, de toute atteinte possible à l'environnement, au sens large de ce terme. Les individus, de même que les structures qui sont susceptibles d'être utilisées à des fins de recherche possèdent, selon nous, d'incontestables droits qui doivent être défendus. La

1 Pagination du tiré à part.
2 Pagination du tiré à part.

forme première de l'interrogation éthique est déjà de ne « *pas nuire aux intérêts des personnes qui vont y participer*. » (VASSY, KELLER, 2008 : 128), mais est-ce suffisant ? La notion d'une échelle de nuisance apparaît, déjà, difficile à établir. Et au-delà, qu'en est-il des retours que les personnes enquêtées pourraient attendre des chercheurs ?

> *Aborigènes australiens et Inuits canadiens, Bushmen d'Afrique du Sud et Indiens des États-Unis expriment des attentes en matière de droit y compris sur la production de l'activité scientifique qu'ils veulent contrôler et la diffusion de ses résultats* ***conçus comme une propriété intellectuelle qu'ils entendent faire valoir.*** (FASSIN, 2008 : 126) Souligné par nous.

Comme cette phrase nous l'indique, le point de vue du chercheur est central dans les questions d'éthique et il peut aller jusqu'à réifier les personnes qui font partie d'une étude et de chantiers de recherche, dans une « *dénégation de la relation d'enquête comme relation sociale et une substantialisation de l'objet* » (PAPINOT, *op. cit. :* 7). Notre point de vue nous conduirait, à l'inverse, à considérer les personnes interrogées comme partenaires de la recherche. Il nous apparaît clairement qu'interroger une personne induit une co-construction de sens, mais dans l'espace de l'entretien seulement ; de fait, la recherche ne repose jamais sur un seul entretien ou une seule rencontre, c'est l'addition de points de vue qui est recherchée et c'est l'ensemble qui constitue la recherche ; cela n'enlève aucunement à chacun la place qu'il occupe : au-delà des données se pose le principe d'une co-production du sens qui peut en être déduit. L'idée que la personne interrogée puisse revendiquer une propriété intellectuelle nous apparaît légitime, ce qui ne signifie pas pour autant que la mise en œuvre d'une telle revendication de propriété intellectuelle soit simple, comme le montre bien l'article réalisé à ce sujet par Raphaëlle Branche *et al.*, « *La parole et le droit* » (BRANCHE *et al.*, 2018). Cet article traite avant tout des « *témoignages oraux, enregistrés et conservés à l'occasion de projets à vocation patrimoniale, culturelle, scientifique et plus particulièrement historiques, communément appelées archives orales* » (*op. cit.*: 103), « *témoignages oraux, [qui]* ***quel que soit le contexte dans lequel ils ont été produits****, dès lors qu'ils sont conservés, recensés, décrits et mis à disposition, ont vocation à devenir des archives*[1]. » (*op. cit.*: 104) Un champ de réflexion est donc ouvert, qui pour l'instant, ne pouvant être réglé qu'au coup par coup. (*op. cit.*: 119)

D. Fassin prolonge son propos en mettant en exergue les risques qu'encoure la recherche, tels qu'il les perçoit :

> *Face à ces exigences qui relèvent de généalogies complexes et de logiques multiples, les institutions qui financent ou simple-*

1 Souligné par nous.

> *ment autorisent les recherches tendent, dans de nombreux pays, à imposer des règles et des procédures de plus en plus strictes, inventant une sorte de* ***« bureaucratie de la vertu ».*** (FASSIN, 2008 : 126) Souligné par nous.

Pourtant, c'est bien en multipliant les règles et les procédures que cette difficulté éthique peut, selon nous, trouver une solution. La question n'est pas celle d'une lourdeur administrative gratuite, qu'elle soit vertueuse ou non, mais bien plutôt celle de commissions *ad hoc* composées de pairs suffisamment avancés pour guider le chercheur à travers des écueils éthiques que l'inexpérience ne lui permet pas d'appréhender. Il peut être pertinent de calquer ces commissions sur le modèle de celles qui opèrent dans la recherche médicale (DEBAETS, 2018 : 71), même si, bien entendu, rien n'est jamais aisé en termes de commissions délivrant des autorisations. D'une part, l'entre-soi est souvent la face cachée du *peering* ; à l'inverse, l'établissement de commissions constituées majoritairement par des personnes hors de la discipline pose d'autres problèmes d'incompréhensions. L'établissement de commissions présente le risque « *[de] dispositifs [qui] visent peut-être moins à vérifier le respect de normes qu'à instituer un système formel attestant publiquement une préoccupation éthique et assurant ainsi une protection légale des acteurs concernés* » (FASSIN, 2008 : 126) ; un risque d'*ethics washing*, en quelque sorte. Cela reste, toutefois, une solution à étudier pour écarter des situations vécues en Amérique du Nord, dans le cadre des recherches subventionnées par des fonds publics : « *[Les comités d'éthique] censurent les idées, pour que seules celles approuvées par les agents du gouvernement puissent accéder à la sphère publique.* » (DINGWALL, *op. cit.* : 150). Des mécanismes identiques peuvent exister à travers le refus de certaines revues scientifiques de publier les recherches qui n'auraient pas obtenu l'aval de comités d'éthique. Enfin, les risques d'autocensure de la part des chercheurs eux-mêmes, ou des laboratoires de recherche ne peuvent être exclus : « *Il est vraisemblable que des chercheurs s'autocensurent, s'abstiennent de traiter de sujets controversés, ou d'utiliser certaines méthodes de recherche, par peur des obstacles que le comité d'éthique de leur université pourrait mettre sur leur chemin*. » (VASSY, KELLER, 2008 : 131)

Ce que nous proposons ici, comme piste de réflexion, participe d'une réflexion déjà entreprise par nombre d'universités, accompagnées d'une réflexion de fond.

> *Les universités, les associations de chercheurs et les institutions scientifiques* […] *doivent promouvoir des lieux de réflexion interdisciplinaire portant sur l'éthique même du chercheur et ses conditions de pratique.* […] ***Je connais de nombreux chercheurs, jeunes et moins jeunes, qui ne demandent qu'à passer***

> ***de l'éthique de la recherche à une éthique en recherche*** *pour garder espérance.* (DOUCET, 2010 : 27) Souligné par nous.

En Europe, la communication autour du RGPD — Règlement européen pour la protection des données personnelles — entré en vigueur le 25 mai 2018, peut aider la communauté des chercheurs à mieux comprendre les problèmes liés aux personnes, entre autres les problèmes de confidentialité. Il établit un ensemble de règlements « *directement applicable dans l'ensemble des pays de l'UE sans transposition préalable par les pays membres »*, ainsi que l'indique un guide — Guide de mise en œuvre du RGPD — édité par Sorbonne Université[1]. Le RGPD : « *impose la licéité des traitements portant sur des données personnelles, la minimisation des données collectées, la protection des données dès la conception des traitements et le consentement éclairé des personnes*[2]. » Ce document de 7 pages n'est pas spécifiquement dédié à la recherche, mais répond aux questions habituelles : à quoi sert le RGPD, enjeux, moyens, sanctions prévues, consentement explicite et consentement éclairé :

> *Le RGPD impose la licéité des traitements portant sur des données personnelles, la minimisation des données collectées, la protection des données dès la conception des traitements et le consentement éclairé des personnes.* (document cité, p. 3)

Nous citons cette phrase, car elle met en avant une « *minimisation des données collectées* » et la question se pose plus spécifiquement pour les sciences humaines où l'entretien est un outil important, primordial dans certains cas et dans notre recherche assurément. Dans une série d'entretiens, il n'est pas aisé, voire impossible, d'établir ce que peut être une « *minimisation des données collectées* », surtout si l'on adopte, comme nous l'avons fait, un mode d'entretien non directif, voire libre ; à moins de lire cet impératif comme « *une minimisation des données personnelles* » (BRANCHE *et al*., 2018 : 108, n. 1). Dans ce cas, il s'agit bien de faire une distinction entre ce qui est enregistré lors de l'entretien et ce qui est retranscrit.

Le consentement éclairé des personnes, notion plus facile à approcher, a guidé notre pratique. Pour cerner au mieux la notion de consentement éclairé, nous nous sommes appuyé sur le Guide pour la recherche InSHS édité par le CNRS : « *Les sciences humaines et sociales et la protection des données à caractère personnel dans le contexte*

1 Ce guide est disponible sur son site à l'adresse : https://intranet.sorbonne-universite.fr/_resource/Universite/Cybersecurite/guide%2520RGPD-PSSI-BAT-17-07.pdf?download=true Par ailleurs, le site Sorbonne Universités propose plusieurs pages destinées aux chercheurs et chercheuses pour la prise en compte du RGPD. Ces pages, intitulées « *Les données personnelles dans les projets de recherche* », sont accessibles sur son site : https://donnees-personnelles.pantheonsorbonne.fr/gestion-vos-donnees-personnelles-luniversite

2 « *Guide de mise en œuvre du RGPD* » produit par Sorbonne Université, déjà cité.

de la science ouverte[1] ». Le document comporte 36 pages. Il commence par un historique qui établit un parallèle entre la Loi Informatique et Liberté, votée en 1978, et le RGPD, entré en vigueur 2018 et qui l'un et l'autre « *traduisent [une] inspiration humaniste*[2] ». Orienté vers les chercheurs, notamment les chercheurs de Sciences Humaines et Sociales, le texte rassure : « *le [RGPD] reconnaît aussi leur légitimité et s'attache à mettre en place un régime spécifique offrant une latitude particulière aux chercheurs*[3] » autant qu'il met en garde : « *Ne pas se conformer à la réglementation sur la protection des données personnelles constitue une infraction pénale*[4] ». Ce document présente de façon très synthétique l'importante distinction entre données anonymisées et données pseudonymisées. Les données anonymisées sont des données qui ont été transformées pour ne pas pouvoir remonter aux personnes productrices de données, alors que dans le cas des données pseudonymisées, les données sont transformées, mais une table de correspondance existe qui permet, si besoin est, de remonter aux sources des personnes productrices[5].

L'ensemble des documents que nous avons cités, enrichi d'autres sources comme le site de la CNIL par exemple, nous montre la double ambition européenne en matière de données. L'article « *Stratégie européenne pour la donnée : la CNIL et ses homologues se prononcent sur le Data Governance Act et le Data Act*[6] », daté du 13 juillet 2022, résume bien ce projet bipartite : « ***développer un marché*** *unique de la donnée en soutenant l'accès, le partage et la réutilisation responsables,* ***dans le respect des valeurs*** *de l'Union européenne* ***et notamment la protection des données personnelles*** » (souligné par nous). D'une part, adopter une logique de marché, se conformer à une optique FAIR — *Findable, Accessible, Interoperable, Reusable* — d'autre part conserver des valeurs et développer la protection des individus. Mener de front ces deux impératifs n'est certes pas impossible, mais nous voyons ici une oscillation entre deux approches éthiques différentes, une éthique déontologique qui pose des valeurs humaines catégoriques, comme la protection de l'individu, et une éthique utilitariste — ce qui n'est en rien un jugement — qui vise à modifier le rapport au savoir et au travail des chercheurs :

> *Les enjeux de stockage, de conservation, de traitement, d'accès et de partage des données de recherche sont transversaux et la*

1 Daté de juin 2019, disponible sur le site du CNRS.
2 Document InSHS, Guide pour la recherche, disponible sur le site du CNRS : https://www.inshs.cnrs.fr/sites/institut_inshs/files/pdf/guide-rgpd_2.pdf
3 Page 5 du document cité ; éditorial signé par François-Joseph Ruggiu, Directeur de l'InSHS (institut des sciences humaines et sociales) du CNRS.
4 P. 8 du document cité : Introduction.
5 Voir document cité, p. 11.
6 Commission nationale de l'informatique et des libertés ; article accessible sur le site à l'adresse : https://www.cnil.fr/fr/strategie-europeenne-pour-la-donnee-la-cnil-et-ses-homologues-se-prononcent-sur-le-data-governance

> *gestion en « silos » disciplinaires est révolue.* […] *L'encodage XML et l'analyse de textes, l'indexation de flux audio et vidéo, le traitement de l'information géographique avec les SIG et la visualisation en temps réel d'espaces et objets 3D ont transformé la façon de construire le savoir, de le publier et de le partager.* (POUYLLAU, 2018 : 7[1])

La tension que nous avions identifiée au départ, d'une bureaucratisation risquant de gêner le travail du chercheur, se double ici d'une autre tension : imaginer la recherche de demain ou d'après-demain — y compris dans un contexte de concurrence internationale et dans l'accroissement des volumes de données — sans pour autant perdre un socle de valeurs fondatrices européennes. D'où la nécessité de développer à l'échelle française, des « *infrastructures numériques de niveau international* » du type de l'IR*[2] Huma-Num[3] pour les sciences humaines, plutôt que d'utiliser des ressources et des moyens en dehors du pays, voire en dehors de l'Europe.

> *Si les consortiums d'Huma-Num et les MSH constituent le premier creuset naturel dans lequel se développe la « R et D » des futurs services d'Huma-Num, les travaux, prototypes, expérimentations qui sont réalisés dans les domaines de la recherche en informatique, de l'information scientifique et technique et chez les industriels de la connaissance, doivent venir nourrir aussi les programmes de recherche des LSHS afin d'en décloisonner les réalisations.* (*op. cit.* : 8)

Il est intéressant de noter que ce texte de S. Pouyllau, par ailleurs membre du comité de direction de la structure IR* Huma-Num, sert d'éditorial à un « *Code de bonnes pratiques éthiques et juridiques* » (GINOUVÈS, GRAS, 2018) destiné à aider les chercheurs dans les différentes définitions du droit et de l'éthique. Cet éditorial, dont nous retenons la formulation d'« *industriels de la connaissance* », illustre la complémentarité, ici dans les humanités numériques, entre ces deux philosophies de la recherche : une ambition de résultats et le maintien d'un socle humaniste ; dans le même temps, la structure IR* Huma-Num finance en partie le groupe de travail *Éthique et Droit* à l'origine

1 Pagination du tiré à part.

2 Sur le * de la désignation IR*, en remplacement de l'ancienne dénomination TGIR, nous reprenons le document « *Stratégie nationale des infrastructures de recherche, édition 2021* » du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : « *Le qualificatif "très grand" dans le label TGIR était mal approprié, certaines "petites" TGIR, en termes de taille, coexistant avec de très grandes IR.* » (p. Ce document est téléchargeable sur le site du Ministère : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-feuille-de-route-nationale-des-infrastructures-de-recherche-2021-84056

3 Présentation du projet Huma-Num sur le site, accessible à l'adresse : https://www.huma-num.fr/quest-ce-que-l-ir-huma-num/

de l'ouvrage (*op. cit.* : 12). Cet exemple montre, selon nous, que la notion d'éthique de la recherche doit être vue comme une globalité et présenter une cohérence depuis le chercheur débutant jusqu'aux engagements nationaux, européens, voire internationaux.

Nous avons opté, pour notre recherche, pour des données strictement pseudonymisées. Pendant la durée de la recherche, nous conservons les éléments permettant de remonter aux personnes interrogées, ainsi que les fichiers numériques des enregistrements, ceci afin de pouvoir répondre à d'éventuels contrôles ou plaintes ; ces documents seront détruits un an après la fin de la recherche.

Par ailleurs, nous avons pris l'option de conserver les noms du groupe La Poste et du CNAM, sans les pseudonymiser. De même, dans notre étude sur les MOOCs, nous citons l'enseignante responsable de leur fabrication : Mme la Professeure Cécile Dejoux. En ce qui concerne le groupe La Poste, l'analyse que nous faisons du MOOC *Acculturation au numérique*, nécessite de comprendre l'activité particulière du groupe ; il est par ailleurs difficile d'anonymiser un groupe de la taille de la Poste, possédant un métier aussi spécifique. Pour le CNAM, nous avons pris cette décision à la suite de notre étude des MOOCs réalisés et dirigés par la professeure Cécile Dejoux. Cette enseignante joue beaucoup sur sa présence dans les MOOCs, il n'est donc pas possible de les étudier sans la citer nommément.

En ce qui concerne notre chantier 1, partie 1, celui mené avec un Institut de formation pour adultes, nous avons fait le choix de taire le nom de cet Institut ; le fait est qu'il y a peu d'instituts qui occupent ce type de créneau et de spécialité, cette pseudonymisation ne saurait résister à une recherche sur Internet un peu approfondie. Elle nous sert surtout pour essayer de garder autant que possible anonymes les personnes qui ont témoigné pour nous. Même si les personnes interrogées étaient d'accord pour l'être, qu'elles avaient reçu une information sur les modes de diffusion, nous sommes parti de l'idée que personne ne pouvait imaginer leur destin professionnel ou personnel. Les données diffusées sur Internet pouvant être retrouvées par le hasard des robots de recherche, et pouvant être consultées sans limites de temps, la prudence nous a conduit vers la pseudonymisation.

Nous nous retrouvons ici face au même problème, *mutatis mutandis*, que les chercheurs Vidich et Bensman, œuvrant sur une petite ville de l'état de New York et anonymisant les entretiens. (VASSY, KELLER, 2008 : 136) À la sortie de l'étude, la plupart des gens se reconnaissaient « [du fait qu'il] *n'y a qu'un seul maire et qu'un seul directeur d'école*. » (*op. cit.*) La solution aurait été d'inverser les propos des uns pour les mettre dans la bouche des autres, mais réaliser un tel brassage aboutit à enlever le sens de l'étude et « *faire affront à [son] objectivité scientifique.* » (*op. cit.*) Aujourd'hui, la pseudonymisation ne peut être absolue, d'autant qu'avec Internet et ses moteurs de recherche beaucoup de choses peuvent être retrouvées. Notre ob-

jectif est de sauvegarder les personnes sans appauvrir, voire annihiler le propos de recherche.

4.2.3.4. Se former à l'éthique de la recherche

Une formation à l'éthique de la recherche est devenue une obligation pour les doctorants des Universités françaises, selon l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, article 3, modifié par arrêté du 26 août 2022 : « *Sous la responsabilité des établissements accrédités, les écoles doctorales* […] *veillent à ce que chaque doctorant reçoive une formation à l'éthique de la recherche et à l'intégrité scientifique.* » Celle que nous avons choisi de suivre, éditée sous la forme de MOOC par l'université de Bordeaux, était très orientée vers les disciplines du vivant. Les chercheurs des différentes disciplines qui travaillent à partir d'une population productrice de données retrouvent les problématiques des métiers de la santé, comme celles relatives au consentement éclairé des patients, au respect dans la relation soignant-soigné, à l'importance de la dignité du patient, même si les actes de recherche ne sont pas tous assimilables à des actes de soins. La question qui nous occupe ici est celle d'une transposition d'un état d'esprit d'une discipline à une autre, des disciplines des sciences du vivant, à la sociologie, par exemple. Pour R. Dingwall, la transition ne peut se faire littéralement : « *il est important de noter que les recherches en SHS ne présentent pas de risques équivalents à ceux des sciences biomédicales*. » (*op. cit*. : 144), Mais ses arguments nécessitent toutefois d'être reconsidérés : « *Au pire [les recherches en SHS] peuvent causer des stress émotionnels mineurs, ou une atteinte à la réputation d'une personne.* » (*op. cit*. : 144 *sq*) Une fois encore, il nous paraît difficile de parler de « *stress émotionnels mineurs* » sans disposer d'une définition d'un stress émotionnel et d'une échelle adéquate. Cette échelle établie, il faudrait également en constater l'aspect universel, en mesurant la réaction des individus face à différents types de stress. Si l'on en revient à la technique d'entretien, nous pouvons affirmer qu'un entretien conduit en confiance, aboutit parfois à des déclarations très personnelles, voire intime, sur le trajet de l'individu. L'entretien peut également conduire une personne à des remarques critiques sur la structure qui l'emploie. L'entretien, une fois publié, peut ainsi se retourner contre la personne qui a parlé en confiance. L'argument présenté par R. Dingwall : « *Le consentement à la recherche n'est pas un accord donné une fois pour toutes à une intervention potentiellement irréversible, mais une relation de confiance partagée qui peut évoluer.* » (*op. cit.,* p. 145) ne fonctionne que jusqu'à la date de la publication. Une fois publiée, les données circulent et sont susceptibles, si elles n'ont pas été ou mal été anonymisées, de nuire à l'individu qui a accepté de prêter son concours. D'autant qu'un individu sollicité pour témoigner ou pour être interrogé n'a pas toujours les bons arguments pour refuser, devant le poids

que peuvent avoir le prestige d'une université, le charisme d'un chercheur ou la parole surplombante d'un mandarin.

Cette influence « *peut prendre la forme d'un abus de position de supériorité intellectuelle. Un chercheur peut faire dire à ses interviewés des choses qu'ils n'ont pas envie de dire.* […] *Cela peut aussi se produire une fois les entretiens terminés, par le jeu des citations tronquées dans les publications*. » (VASSY, KELLER, 2008 : 136)

La position éthique du chercheur ne doit pas conduire pour autant à un excès de prudence, que ce soit au niveau des sujets ou au niveau des moyens mis en œuvre. Il existe aujourd'hui des possibilités de filmer ou d'enregistrer de façon très discrète, en caméra et en micro cachés. Ces pratiques, nous les connaissons sur le plan technique, mais nous n'avons pas voulu les utiliser. Les questions qu'elles posent sont des questions ouvertes et nous trouvons tout à fait légitimes que certains chercheurs y aient recours ; ces techniques nouvelles, facilitées par la technologie ont une place dans l'attirail du chercheur en sciences humaines. Certaines recherches imposent des recueils de données très discrets, parfois pour assurer l'intégrité physique du chercheur. La recherche ne doit jamais s'interdire, selon notre point de vue, d'étudier les grands faits sociaux comme la prostitution, la drogue, le travail clandestin, le fanatisme, le hacking, ou encore le fonctionnement d'une secte (PERETZ, 2004 : 61). C'est là où le point de vue du chercheur, point de vue pris ici au sens moral ou éthique de ce mot, prend tout son sens. C'est là également où des commissions *ad hoc* peuvent aider le chercheur à trouver la bonne distance entre une sorte de journalisme voyeur et une recherche exigeante.

Pour conclure, l'éthique du chercheur et l'intégrité de la recherche se fondent, selon nous, sur deux appuis. D'une part, un état de la science dans une société donnée et l'idée que cette société se fait de la *recherche*, au sens global de ce mot, ce que S. Martineau nomme « *la problématique du rapport entre Savoir et Pouvoir* » (2007 : 71). D'autre part, une intentionnalité et une volition de chaque chercheur, dans la mesure où il a été correctement formé à cette réflexion. Constatons ici que, au bout du compte, chaque chercheur, quelle que soit sa discipline, se doit d'aller chercher en dehors de celle-ci, dans la philosophie, une réflexion articulée sur l'éthique de la science. Nous rejoignons ici la définition de l'éthique « *comme une branche spécifique de la philosophie, branche qui a pour objectif général d'interroger les systèmes de valeurs en usage* » (MARTINEAU, 2007 : 71). Sortir de sa discipline n'est jamais chose aisée, aussi le chercheur et *a fortiori* le chercheur débutant, doivent s'approprier cette éthique de la recherche, ou plutôt « *[une] éthique conjuguée au pluriel* » (MARTINEAU, *op. cit.*) le plus souvent avec des textes glanés çà et là ou des échanges entre pairs ; l'Institution, dans ce cas, ne pouvant souvent donner que des réponses globales.

4.2.3.5. Communiquer ses résultats à un public le plus large possible

Nous avons vu *supra* (p. 163) que la communication des résultats de la recherche, vers le public le plus large possible, fait partie des recommandations adoptées par la Commission européenne en mars 2005, recommandations qui constituent une charte. Pour nous, cette recommandation comporte deux exigences éthiques différentes que nous citerons ici sans en faire un développement particulier. La notion de vulgarisation[1] nous tient à cœur, nous l'avons déjà exprimé, elle a conduit notre travail de Master. Le discours scientifique fait partie intégrante de la culture au sens large d'une société donnée et il n'y a que des bénéfices à ce que toute culture circule et enrichisse le groupe. Dans la notion d'un public le plus large possible, nous englobons également les scientifiques eux-mêmes, selon l'approche de J.M. Lévy-Leblond : « *On n'a donc pas affaire à un large fossé unique qui séparerait les scientifiques et les non-scientifiques, mais à une multitude de hiatus particuliers, séparant les spécialistes des non-spécialistes dans chaque domaine*. » (LÉVY-LEBLOND, 2008 : 168) Le partage des connaissances est donc un devoir moral qui s'impose d'autant, si l'on veut croiser cette idée avec celle d'éthiques plus utilitaristes, que la recherche en France est pour une bonne part financée par les fonds publics ; la communication vise également à rendre compte de l'avancée de travaux liés au bien commun.

Pour notre part, il est difficile d'imaginer le destin que peut avoir un travail de recherche tel que le nôtre ; nous constatons toutefois que les méthodologies de type ancré ou enraciné sont peu connues en France, parfois interprétées faussement. Notre projet, sur le plan académique s'entend, pourrait être d'expliquer, à travers l'exemple de notre travail, ce que peuvent apporter les démarches inductives et comment ces démarches peuvent s'accorder avec des impératifs de démarche scientifique, appuyées sur les préoccupations éthiques que nous avons développées.

4.3. Conclusion (provisoire) sur la MTE

4.3.1. Les autres sources, comment les intégrer ?

Nous avons beaucoup mis en avant nos entretiens et ils seront, de fait, le réservoir principal de données sur lequel nous allons travailler. Mais d'autres données sont accessibles, notamment en bibliothèque, sur Internet, à travers des vidéos YouTube, des

1 Nous établissons une distinction nette entre médiation, vulgarisation médiée ou non médiée. D'un côté il y a le contact entre un scientifique et un public ; de l'autre se réalise la production d'un objet — un film, des panneaux explicatifs, une exposition, une émission de télévision — en vue de proposer un contenu à un public large. Le sujet de ce paragraphe n'étant pas précisément de développer le concept de vulgarisation ou de médiation, nous n'entrerons pas dans cette distinction et considérerons ici tout type de médiation ou de vulgarisation sans les distinguer.

films, des émissions de radio ou de télévision. Cet ensemble de données est hétéroclite, comme une gigantesque Bibliothèque de Babel que le chercheur ne pourrait qu'arpenter en vain, dans l'espoir, toujours déçu, de la découverte d'un catalogue. Toutefois, il ne saurait être question de se passer de données autres, pour compléter et enrichir celles fabriquées expressément pour le travail de recherche :

> *L'utilisation comparative et intelligente de différents types de données qualitatives est probablement même encore plus nécessaire pour élaborer de la théorie formelle que de la théorie substantive.* (GLASER, STRAUSS, 2017 : 295)

Nous pouvons également invoquer ici, à nouveau, les écrits d'E. Goffman, qui développe, dans *Les cadres de l'expérience*, un passage sur les sources qu'il utilise dans son ouvrage. Nous avons vu dans ce texte une volonté de se démarquer de certaines habitudes académiques et ce pas de côté nous a paru séduisant.

> *J'utilise un grand nombre d'anecdotes tirées de la presse et de biographies destinées au grand public. On pourrait difficilement trouver des données ayant apparemment aussi peu de valeur* […] *ces données comportent une faiblesse supplémentaire : je les ai sélectionnées au fil des ans au petit bonheur la chance.* (GOFFMAN, 1974 : 23)

Voilà qui nous apparaît novateur, d'aller chercher dans le quotidien des données éparses. Certes, notre projet n'est pas celui de Goffman, dont la démarche reste le décryptage microsociologique des interactions humaines, mais cette liberté de puiser dans ce qui s'offre nous ouvre des possibilités. C'est finalement le chercheur et sa recherche qui sont à même de décider ce qui produit du sens : « *Le choix des histoires qu'on nous rapporte, tout comme la manière de les rapporter, est précédé et déterminé par notre compréhension du monde* » (*op. cit.*). Cette phrase, importante à nos yeux, indique les bornes de l'exercice ; le chercheur effectue un tri en fonction de son point de vue sur le monde, de même qu'il imprime sa marque aux entretiens qu'il conduit. En revanche, sa compréhension du monde évolue nécessairement avec la progression de sa recherche, ce que nous laisse entendre cette autre phrase, tirée du même passage : « *J'ai sélectionné* [ces données] *selon des critères* […] *que je ne pourrais même pas retrouver si je le voulais* » (*op. cit.*) À cette « *caricature d'échantillonnage* », (*op. cit.*) E. Goffman n'impose aucune mise en ordre : « *Je n'établis aucune hiérarchie de valeur entre un bon et un mauvais roman, entre une pièce contemporaine et un drame antique, entre une bande dessinée et un opéra.* » (*op. cit.*: 24) Même si nous n'entendons pas utiliser de telles libertés, elles envoient des signaux, non de laisser-aller et d'absence de normes, mais d'ouverture sur le « *all is data* », énoncé par B. Glaser.

Le « *all is data* » semble donc une opération de récoltes tous azimuts, d'empilage de données diverses, par définition hétéroclites, que le chercheur fait fructifier comme il construirait un bâtiment, en fonction des particularités du terrain, de l'exposition au soleil, de la direction des vents. En découvrant les difficultés au fur et à mesure de la construction, il espère faire parler le terrain afin que s'en dégagent des lois plus générales. « *Comment parvenir à s'étonner de ce qui nous est le plus familier, et à rendre familier ce qui nous est étranger ? Telle pourrait être la question de l'ethnologie*. » (GALIBERT, 2004 : 508) telle pourrait être aussi, d'une certaine façon, la question de toute recherche. Il est, par ailleurs, difficile d'imaginer ce qui peut nourrir une recherche, en dehors des données inédites que constituent les entretiens. Il y a bien entendu la bibliographie, qui répond, elle aussi, à des normes académiques connues, nous n'y reviendrons pas. Ce que nous voudrions souligner ici, c'est le parti que l'on peut tirer d'éléments en marge. Le fait est qu'utiliser un article, une émission de radio, un recueil de nouvelles pose question. Pourquoi ce journal et pas un autre ? Il n'y a pas de réponses à ces questions ; de même nous pouvons imaginer les entretiens que n'avons pas réalisés, ou les questions que nous n'avons pas posées : et pourquoi ces questions et pas d'autres ? À l'inverse, et c'est la position que nous tiendrons, ne pas rebondir sur ces éléments, sur cette phrase lue dans cet article et qui nous propose un point de vue sur un point important à nos yeux, nous paraît manquer des opportunités ; la recherche est également une durée, pendant laquelle rien de ce qui vient au chercheur n'est anodin.

4.3.2. Comment (nous) parlent les données (ou vice versa) ?

B. Glaser n'hésite pas à reprendre, dans l'un de ses articles, la formule « *all is data* », sans nul doute avec humour : « *"All is data" is a well known Glaser dictum* » (GLASER, 2002 : §1[1]). Cet article précise déjà ce qu'il faut entendre par le *tout est [de la] donnée* : « *It is not only what is being told, how it is being told and the conditions of its being told, but also all the data surrounding what is being told.* » (*op. cit.*) Cette grande ouverture ouvre un questionnement lié à toutes les données utilisées par un chercheur. Glaser met en garde contre une vision constructiviste du recueil des données, et cette mise en garde s'appuie sur un commentaire d'un article de la chercheuse K. Charmaz. Il précise ce qu'il entend par constructiviste :

> *So we can see that constructivism — joint build of an interactive, interpreted, produced data — is an epistemological bias to achieve a credible, accurate description of data collection — sometimes.* […] *But, as I said above, with the passive, non*

1 À la fin de son article B. Glaser demande d'être cité en donnant le numéro de paragraphe et non le numéro de page de son article, ce que nous faisons.

> *structured interviewing or listening of the GT interview-observation method, constructivism is held to a minimum.* (*op. cit.* § 10)

Cette mise en garde est intéressante, quand on sait que, par ailleurs, A. Strauss, qui signa avec B. Glaser l'ouvrage de référence sur la *grounded theory* (STRAUSS, GLASER, 2017), poursuivra ses recherches en adoptant justement une vision constructiviste, notamment dans ses travaux communs avec Juliet Corbin (SID MOHAND *et al.*, 2023 : 54). Dans cet article, Meriem Sid Mohand *et al*. rappellent que la MTE a évolué depuis les premiers écrits de Glaser et Strauss.

> *D'un point de vue historique, les premiers écrits sur la TA*[1] *sont ceux de Glaser et Strauss en 1967. Le positionnement philosophique de ces derniers était directement ancré dans le courant positiviste* […] *[qui] prescrit un processus inductif pur, où la théorie émerge librement et naturellement des données recueillies.* (*op. cit.*)

Tout chercheur doit faire face à des données très variées en provenance de « *participants* » eux-mêmes d'opinions diverses : « *Multiple perspectives among participants is often the case and then the GT researcher comes along and raises these perspectives to the abstract level of conceptualization hoping to see the underlying or latent pattern.* » (GLASER, 2002 : §6) La routine du chercheur est de conceptualiser des données diverses à partir de sources diverses, mais l'idée que les résultats puissent n'être que des projections de l'interrogateur ou un édifice construit conjointement par l'interrogateur et le locuteur est étrangère à Barney Glaser ; elle décrédibilise, pour lui, les fondations épistémologiques de la MTE.

> *[Charmaz'] quest is not to take the data as it comes, but to be sure it is accurate, so she gets to mutual interpretation as the answer. When I say that some data is interpreted, I mean the participant not only tells what is going on, but tells the researcher how to view it correctly — his/her way.* (*op. cit*. : §6)

Le questionnement de B. Glaser renvoie au positionnement du chercheur non seulement par rapport à une méthodologie, mais plus globalement à l'approche philosophique que le chercheur a en tête lorsqu'il met en place cette méthodologie. Au bout du compte, il s'agit de se poser de bonnes questions préalables pour asseoir sa recherche sur une base scientifique affirmée ; pour M. Sid Mohand *et al*. cette réflexion doit porter sur huit domaines de réflexion, que l'article détaille comme le ferait la check-list d'un

1 Les auteurs utilisent le sigle TA (Théorisation Ancrée) là où nous utilisons le sigle MTE (Méthodologie de la Théorisation Enracinée) et les auteurs de langue anglaise le sigle GT (*Grounded Theory*). Ces sigles sont synonymes, v. notre liste d'abréviations p. 5.

pilote d'avion. Relevant des questions à se poser autant que des conseils pour mener une recherche sereine et centrée, ces questions sont de celles qu'un chercheur ne peut éluder :

> *1) la position philosophique, 2) le processus itératif et l'échantillonnage théorique, 3) la sensibilité théorique, 4) le processus amenant l'émergence d'une théorie, 5) la saturation théorique, 6) les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie, 7) le niveau de théorie atteint et 8) la distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA.* (SID MOHAND *et al*., *op. cit*. : 53)

Nous allons reprendre ces items, parfois brièvement, pour nous aider à déterminer notre position dans ce débat.

1. La position philosophique

Notre positionnement passe par le choix de l'interactionnisme symbolique comme cadre théorique, l'aspect inductif de notre recherche, la volonté d'une recherche compréhensive et d'une approche qualitative. Dans ces cadres-là, les échanges entre individus relèvent de la subjectivité de chacun et de l'idée qu'ils se font de la structure sociale dans laquelle ils vivent : « *Les actions des individus dépendent donc de leur perception de la réalité* […] *d'où la pertinence de mener, entre autres, des entrevues pour mieux comprendre la signification que donnent les personnes à un évènement spécifique*. » (SID MOHAND *et al., op. cit.* : 55)

2. Le processus itératif et l'échantillonnage théorique

Nous avons déjà bien argumenté sur l'aspect itératif de notre démarche, ainsi que sur l'échantillonnage théorique. Dans le déroulé de la recherche proprement dite, le processus itératif implique également de faire des allers et retours entre l'étude des entretiens et les nouveaux entretiens. C'est sans nul doute la partie la plus difficile à mettre en place, dans le cadre d'une recherche où on ne peut s'appuyer sur une structure existante pour prendre les rendez-vous, relancer les locuteurs pressentis, faire les transcriptions. La partie transcription a été déterminante, car même si le travail d'étiquetage n'est pas encore commencé, lire et relire les entretiens nous fait entrer peu à peu dans l'univers du locuteur ; cela modifie de façon importante les entretiens suivants. Autre point que nous avons tardé à mettre place, celui d'un cahier de recherche, chronologique comme pourrait l'être un cahier de paillasse pour un biologiste. Dès le départ, nous avons pris beaucoup de notes, mais l'idée de les organiser par date est arrivée très tardivement ; or le cahier de recherche est sans nul doute un instrument de recul et d'objectivation important en MTE.

3. La sensibilité théorique

Cette partie renvoie à la notion de réitération et nous paraît redondante par rapport à la partie précédente. La MTE demande, c'est l'idée de cette sensibilité théorique, une ouverture d'esprit et une approche des individus et de leurs actions très ouverte : « *L'habileté du chercheur à reconstruire une signification à partir des données émergentes dépend, entre autres, de ses connaissances et de son expérience, mais il lui faut toujours garder une ouverture pour l'inattendu*. » (*op. cit.* : 56)

4. Le processus amenant l'émergence d'une théorie

Là encore, nous estimons avoir bien décrit les différents processus de notre travail. Le reproche souvent fait aux tenants de la MTE est de proposer des théories formalisées sans bien décrire le chemin qui part de leurs données et conduit à la théorisation.

5. La saturation théorique

Le mécanisme de saturation est l'un des plus complexes à appréhender ; nous pensons avoir montré en quoi il relève de l'intuition du chercheur, mais également de faits objectivables : nous avons cité pour notre part la difficulté croissante de trouver des mots utilisables comme étiquettes, même après avoir consulté les dictionnaires de synonymes. Cet indice nous a souvent révélé que si aucune étiquette nouvelle ne s'imposait pour caractériser un tronçon d'entretien, c'est qu'il fallait puiser dans le stock des étiquettes existantes.

6. Les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie

Cette partie est exigeante, car elle redéfinit pour chaque étape de la MTE des critères différents de qualité spécifique à un ou plusieurs auteurs : par exemple Glaser et Strauss ou Corbin et Strauss, ou spécifique à une période de développement de la méthodologie : Glaser et Strauss : 1967 ; Corbin et Strauss : 2018 (MOHAND *et al.*, *op. cit.* : 62). Si nous nous en référons au tableau proposé, les qualités requises par Glaser et Strauss en 1978-1998 étaient *Adaptabilité*, *Maniabilité*, *Pertinence* et *Modifiabilité*. Sur les deux premières qualités, notre recherche a été suffisamment souple pour absorber de nouvelles données, de nouveaux modes d'entretien — par téléphone, par visio, entre autres — et a pu s'adapter au contexte inédit de la pandémie. La pertinence est plus difficile à mesurer ; c'est pour nous un critère qui ne peut être évalué qu'une fois la recherche achevée ; toutefois, l'idée maîtresse de l'entretien s'est révélée *pertinente*, à défaut d'être inédite. La pertinence de l'entretien est, par ailleurs, liée à la *modifiabilité* de l'ensemble : l'entretien se plie à beaucoup de contraintes et le choix d'entretiens libres, non dirigés, offre une liberté très grande, voire maximale, au chercheur.

7. Le niveau de théorie atteint

Cette recommandation a été déterminante pour nous, car elle nous a permis de structurer notre recherche. Elle reprend l'idée que la MTE peut aboutir deux types de théories : les théories substantives « *[qui font] référence à l'étude d'un phénomène dans un contexte spécifique* » (*op. cit.* : 61), et les théories formelles « *[qui font] référence à un contexte encore plus général, donc à un niveau d'abstraction plus élevé* » (*op. cit.*). La citation évoque également des théories intermédiaires qui n'apparaissent pas dans l'ouvrage de Glaser et Strauss de 2017, et que nous n'avons pas retenues. En travaillant sur le fait de savoir si nos théories finales seraient *substantives* ou *formelles*, nous avons conclu qu'une approche possible serait, dans un premier temps, de dégager les théories substantives dans chacun des deux chantiers. Puis d'effectuer une comparaison des deux chantiers pour aller vers une formalisation plus grande. C'est ce que nous avons fait en partie, même si des théories formelles sont apparues, parfois spontanément, dès le début de l'étiquetage de tel ou tel entretien.

8. La distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA

Cette partie renvoie à une distinction qui concerne les chercheurs utilisant la MTE de façon partielle : « *certains chercheurs vont utiliser uniquement quelques éléments propres à la TA, ce qui fait en sorte qu'il s'agit alors davantage d'une étude descriptive inspirée par la TA.* » (SID MOHAND *et al.*, *op. cit.* : 63 *sq*) Notre approche utilisant la MTE dans sa globalité, nous ne sommes pas concerné par cet item.

Partie 2 : Terrains de recherche

– Tu nous as tout dit là ?

Malik — Oui, à part (...). Oui je vais peut-être rester un petit peu au bahut, à l'école, j'aime bien. C'est tout, je continue pour être sûr, quoi. Et puis si un jour je me casse et que je me plante…

– Oui il faut que t'aies un...
Malik — ... que je sois voué à rester ici et puis à faire sa place en essayant de compenser par le matériel, ce que tout le monde fait.

– Je comprends pas ce que tu veux dire là ?

Malik – Enfin je vois l'argent bizarrement, parce que j'ai I' impression que l'argent amène surtout une compensation. Et j'ai I' impression que tout le monde a son mal à l'aise et que l'argent permet de compenser certains rêves par le matériel qui reste fixe... C'est la compensation ; alors que moi j'ai pas trop envie, j'ai envie de vivre, pas de compenser par quelque chose. [—] il faudra travailler justement et bon, essayer de trouver un poste assez sympa, agréable, enfin je veux un métier passionnant. Attention ! je suis très exigeant, je veux un métier qui me plaît du début jusqu'à la fin. Mais pas un métier carriéral ou qui bouffe, après on [inaudible], [rire]. Disons : pas endosser un autre numéro quand on va au boulot, mais rester quand même de ce côté (...) quand même c'est important. Faut pas que ça gratte, ça me fait peur aussi, les carrières. »

Entretien entre Malik, Pierre Bourdieu, Rosine Christin

La Misère du Monde, p. 949 Coupe avec tirets [—] réalisée par nous.

5. Les préalables d'une recherche

Cette seconde partie de notre travail se subdivise elle-même en deux. la première sous-partie va suivre et rejouer, d'une certaine manière, l'itinéraire que nous avons emprunté pour cadrer notre sujet. La seconde sous-partie va consister à un voyage sur les terrains de recherches que nous avons définis. La méthodologie que nous avons choisie fonctionne de façon différente des schémas classiques. Elle inverse la logique habituelle de la recherche, qui recommande de lire et se documenter avant de partir dans l'aventure, notamment en établissant un *état de l'art*. Mais pour les créateurs de la MTE, cette pratique ne doit pas être un préalable :

> *Une stratégie efficace consiste, dans un premier temps, à ignorer complètement la littérature scientifique du domaine étudié afin d'être certain que l'élaboration des catégories n'est pas contaminée par des concepts plus spécifiques à d'autres domaines. Les similitudes et les convergences avec la littérature*

> *peuvent être établies une fois que le noyau analytique des catégories a émergé* (GLASER, STRAUSS, 2017 : 131)

Cette liberté proposée par la MTE diffère la recherche dans la littérature académique pour éviter d'engranger des idées avant même la première exploration sur le terrain. Il s'agit d'y aller « *en essayant de faire abstraction de la théorie existante* » (BRITO, 2015 : 177). Aller sur le terrain — si nous voulons poursuivre la comparaison entre les pratiques du cinéma documentaire et celles de la sociologie que nous avons posé dans notre Introduction — reviendrait à faire les repérages et le tournage d'un film en même temps ; c'est-à-dire rester suffisamment ouvert à l'observation pour engranger tout ce qui mérite de l'être, sans effectuer de tri préalable relié à une théorie pré-existante[1]. Faut-il pour autant en conclure que la MTE, méthodologie de la théorisation enracinée, aboutit « *à réfuter tout déterminisme* » ?

> *Les références de la Grounded Theory sont l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie et plus récemment les théories de l'acteur réseau. Ce cadrage a la particularité de réfuter tout déterminisme. La société est au contraire appréhendée comme étant le produit d'interactions sociales du quotidien, ces interactions sont à la fois négociées, ouvertes et en partie imprédictibles.* (BRITO, 2015 : 177)

De fait, la notion même d'interactions, la complexité due au nombre des acteurs présents, dans des situations différentes, nous incitent à conclure à la grande difficulté d'un cadrage déterministe suffisamment précis. Les individus ne sont pas seuls en cause dans notre recherche ; les Institutions, les outils informatiques, les machines connectées, interviennent dans les interactions que nous observons. Dans cette approche élargie des interactions, existe bien entendu un déterminisme social qui passe, entre autres, par une réalité de contraintes, parfois hiérarchisées, souvent enchevêtrées. Les contraintes sont autant celles des règlements locaux, celles des normes professionnelles, des accords et, *in fine*, celles des lois. Au niveau micro-social, l'individu les subit, même si par ailleurs il participe, peu ou prou, à leur élaboration et il peut également, dans une certaine mesure, les contourner ou disposer d'une marge de manœuvre vis-à-vis d'elles.

1 Il n'existe pas beaucoup d'exemples de ce type en matière de documentaire ni *a fortiori* de film de fiction. Mais un film mérite d'être signalé ici, celui d'Abbas Kiarostami, *ABC Africa,* « *documentaire impressionniste, issu de notes de tournage qui à l'origine ne devaient pas constituer un film.* » (MARSOLAIS, 2001 : 66) Ainsi donc, ce film a été considéré comme abouti à la fin de son processus de pré-élaboration ; c'est la logique de l'induction telle que nous la percevons.

5.1. Le catalogue des influences

Même si l'état de l'art, en tant que tel, intervient tardivement dans la démarche MTE, pour ne pas forger dans l'esprit du chercheur une sorte d'image pré-existante à la recherche, il existe toujours une connaissance préalable non-académique du chercheur devant le ou les terrains qu'il s'apprête à parcourir. Pour notre part, notre première rencontre avec l'e-learning remonte aux journées annuelles E-learning Forum, 24 et 25 janvier 2017, porte de Champerret à Paris[1] ; ces journées, qui se présentaient et se présentent encore sous la forme d'une foire-exposition, furent suivies de beaucoup d'autres chaque année. Elles furent déterminantes, et trompeuses d'une certaine façon, en installant l'image forte de l'e-learning comme un secteur commercial et uniquement comme cela ; première impression que nous tempérâmes ensuite, sans pour autant la rejeter. Ce secteur commercial comporte par ailleurs sa part d'ombre : toutes les entreprises de formation ne possèdent pas une vision éthique de leur mission, loin de là ; sans parler de celles qui utilisent purement et simplement le système pour l'escroquer[2]. Mais à l'inverse, les contacts que nous avons établis, même s'ils évoluent dans le monde de la concurrence et de la rentabilité de leurs structures l'ont été avec des organismes responsables et dignes de confiance.

L'intérêt pour nous, dans ces journées, fut de plonger dans un monde nouveau, avec une rencontre des entreprises poids lourds de l'industrie *digital learning* et, par ailleurs, un ensemble de *start-up* désireuses de se placer dans un courant d'affaires très prometteur. Ce que nous notâmes d'emblée, c'est l'existence de l'e-learning en tant que secteur d'activités tertiaires, avec des stands parfois très luxueux de sociétés importantes. L'e-learning n'était pas un projet, une conception abstraite, une future transformation de l'acte d'enseigner, mais une réalité ; notre souhait était alors d'ouvrir un chantier sur l'e-learning pour comprendre ce qui était en train de changer sous nos yeux, il apparaissait dans ces journées que l'impact principal de ces techniques nouvelles — le mot technique étant ici à prendre au sens large de machines, machines connectées, logiciels, nouvelles écritures rendues possibles par ces nouvelles machines, entre autres — porterait sur la partie de la FPC prise en charge par le privé et l'entreprise, et moins sur l'université. La session du salon en 2017 ne comportait d'ailleurs qu'un seul stand, modeste, d'université, proposant des MOOCs *sur étagère* pour la formation continue, c'est-à-dire des programmes de formation déjà réalisés, ne pouvant pas ou peu s'adapter à un cas particulier. Notre impression première était que l'e-learning avait une relation plus

1 Organisées par Sally Ann Moore, devenues en 2018 *Learning Technologies France,* avec toujours un rendez-vous annuel en début d'année, le salon s'est déplacé Porte de Versailles en 2019. Pour la session 2023 (1 et 2 février), le site du salon annonce 250 exposants, 9 000 participants, 150 séminaires, 50 pays représentés. Nous plaçons en Annexe 4 un entretien avec Sally A. Moore, réalisé en 2024.

2 Voir l'article disponible sur le site du ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique : « En 2021, une forte augmentation des fraudes au CPF », mis en ligne le 28/07/2022. Source : https://www.economie.gouv.fr/2021-forte-augmentation-fraudes-cpf#

étroite avec le monde du travail qu'avec le monde de l'enseignement ; il nous a fallu approfondir le sujet pour comprendre qu'une telle équation ne pouvait être posée aussi simplement.

L'e-learning s'est présenté à nous par l'intermédiaire d'un glossaire de termes nouveaux mixant à la fois les termes anciens de l'acte d'enseigner : *apprenant, connaissance, éducation, élève, enseignant, enseignement, formation initiale, formation professionnelle continue, instruction, maître, reconversion, savoir(s), stagiaire, transmission,* enrichi d'un vocabulaire nouveau, hérité de la Gestion des Ressources Humaines (GRH) ou créé pour l'occasion : *Alternance, Big Data, Bilan de compétences, Carrière, Compétences-clés, Compte épargne-temps, Compte personnel de formation (CPF), Culture d'entreprise, Employabilité, E-réputation, Générations X, Y et Z, ingénieur pédagogique, KPI ou indicateur clé de performance, Méthode Agile, Onboarding, RNCP, ROI (Retour sur investissement), Soft/hard/mad skills.* S'approprier ce vocabulaire, et ce qu'il recouvrait, fut l'une de nos premières approches, un premier pas dans l'axe de cette recherche, comme il doit l'être probablement dans toute recherche, dans tout secteur qui impose en premier lieu, et avant toute chose, un langage spécifique, un jargon voire une novlangue. Une autre clarification concernait les méandres de la FPC en tant que secteur contrôlé par l'État à travers le financement des entreprises et les Institutions, ministères, organismes de formation, certificateurs, commissions diverses. Les premiers entretiens que nous avons réalisés étaient encombrés de ces demandes de précisions et d'une certaine manière, nous avons cerné ce sur quoi nous allions travailler par les retours que les premiers locuteurs et locutrices nous ont faits. En cela, nous n'étions sans doute pas différent de tout chercheur qui comprend son terrain au fur et à mesure qu'il l'explore ; la méthodologie de la théorisation enracinée nous y incitait par ailleurs, en proposant de mener de conserve l'analyse et la collecte des données (PAILLÉ, 1994 : 152).

5.2. Le monde du travail

Notre projet initial était d'étudier l'e-learning dans la formation d'adultes ; un projet fortement lié au monde du travail. Les sociétés occidentales se sont centrées en grande partie sur l'importance du travail, à partir du XVIII° siècle si nous suivons Michel Lallement (2007 : 14). Le monde du travail implique, de fait, la notion d'emploi et également celle *d'employabilité* (DANVERS, 2003 : 218 *sq* ; CARRÉ, CASPAR, 2004 : 91), qui mesure la possibilité pour un apprenant de se positionner dans le corps social par rapport à un emploi. L'employabilité établit un lien fort entre le monde de la formation continue et le monde du travail, même si ce terme fonctionne à double sens selon qu'il est adopté par le point de vue du salarié ou celui de la firme. L'ouverture de notre second chantier, sur l'utilisation des outils et des modalités de l'e-learning à l'université

pendant la pandémie, paraît d'emblée moins liée avec le travail. Pourtant, l'université est une formation d'adultes qui ouvre des perspectives d'emploi au terme d'études, par la délivrance de diplômes reconnus, et par ailleurs, nous n'oublions pas que l'université dispense la grande majorité des heures de formation en FPC. Toutefois, la relation au monde de l'emploi, si elle existe dans les deux cas, n'est pas l'axe que nous souhaitons privilégier ; ce n'est pas sur le plan des performances ou de l'efficacité des systèmes éducatifs que nous poserons le problème.

Par ailleurs, nous notons que l'entreprise, en tant que structure sociale, n'apparaît pas de façon évidente liée à la sociologie. Le mot-clé *entreprise* suscite 20 672 occurrences dans le fichier national des thèses — qui répertorie les travaux depuis 1985 —, mais seulement 622 pour la discipline *sociologie.* C'est pourtant le lieu où se tissent et se tendent beaucoup de rapports sociaux, au sens large. Le monde du travail y est très précisément relié, même si l'équation *entreprise = travail* reste une équation complexe. Nous profitons d'ailleurs de l'avoir posée pour en donner des limites : nous estimons vivre dans une société où le travail est central, voire glorifié ; ceci n'exclut nullement, pour nous, que d'autres modèles de société puissent exister. Ce monde du travail repose, en partie, sur la capacité d'une société donnée à former des personnes susceptibles d'occuper les emplois à pourvoir. Mais sur quels critères ? Le terme d'employabilité, évoqué *supra*, présente d'emblée toutes les ambiguïtés du problème. S'il s'agit, pour les individus, de cocher les bonnes cases pour trouver un emploi, cette vision du travail est, à bien des égards, peu satisfaisante ; elle peut aboutir à l'idée, dès la formation initiale, puis à l'université, et plus encore dans les formations d'écoles spécialisées et dans la FPC, d'un formatage des individus non en fonction de leurs désirs de réalisations personnels, mais en fonction d'un marché pour lequel il s'agirait de fournir des sujets prêts à l'emploi. Cette vision des choses se heurte à l'idée d'une réalisation de l'individu qui prenne en compte ses propres aspirations[1]. La tension qui existe entre ces deux pôles a été relevée et étudiée par plusieurs chercheurs. En ce qui concerne la FPC, F. Danvers en fait un bref historique :

> *À l'origine « la formation d'adulte avait un statut d'une politique centrale ambitieuse, visant à permettre à la fois l'amélioration des qualifications professionnelles et la compensation de l'inégalité des chances scolaires »* […] *Elle est devenue dans les années quatre-vingt, un outil essentiel de gestion des ressources humaines par l'entreprise.* (DANVERS, 2003 : 268[2])

1 C'est dans cet esprit que nous avons posé en exergue, une citation, assez longue, de l'entretien de Malik avec P. Bourdieu et R. Christin, où Malik exprime des désirs qui peuvent apparaître contradictoires pour un recruteur : avoir un métier où il se réalise, mais ne pas s'engager, ne pas faire carrière, rester dans l'exigence d'un métier qui le passionne.

2 La citation de F. Danvers renvoie à l'ouvrage de Dubar, Claude, et Charles Gadéa. 1999. *La promotion sociale en France*. Paris : Presses Univ. Septentrion.

J. Igalens présente le même débat sous un autre angle :

> *Le droit à la formation pour le salarié semble être la contrepartie du droit de l'employeur à exiger de ses employés de suivre une formation dans le cadre du plan de formation arrêté par lui. À cet égard, certains ont pu évoquer « l'impossible harmonie des intérêts » entre individus et organisation en matière de formation.* (dans CARRÉ, CASPAR, 2004 : 90 *sq*)

La création d'un compte personnel de formation — CPF[2] — pour les salariés, prévu par la loi du 5 mars 2014, est un des dispositifs qui entend réguler, voire diminuer cette tension. Ce CPF fait d'ailleurs suite à d'autres dispositifs qu'il réforme ou remplace, comme le capital individuel de temps-formation, mis en place en 1992. Le dispositif du CPF ayant un peu de mal à se mettre en place, il faudra attendre quelques années pour en constater les résultats ; nous notons, par exemple, l'annonce faite par le ministre de délégué aux comptes publics, le 19 janvier 2024, d'une mesure d'économie sur le CPF par la création d'un « restant à charge » au salarié qui limite donc la portée du projet initial.

Cette tension entre formation voulue par le salarié et formation nécessitée par la hiérarchie peut conduire vers d'autres visions de la société, notamment l'idée d'une civilisation des loisirs, apparue dans les années 60 (CHENU, HERPIN, 2002). Mais si nous prenons cette problématique ici et maintenant, elle passe par un déséquilibre entre les aspirations de chacun et un état des emplois existants plus ou moins régulé, à la fois par l'État et le marché (PARADEISE, 2008 : 1[3]). Pour ce qui concerne la mission d'éducation, il nous apparaît que dans cet affrontement entre deux visions différentes de la transmission et du partage des savoirs, plusieurs niveaux doivent être pris en compte :

- la société d'aujourd'hui accorde une place prépondérante au travail rémunéré (SCHNAPPER, 1997 : 128) et ne pas avoir de travail — sauf dans certains cas choisis et assumés — implique, dans le quotidien des individus, un statut social dévalorisé ; cette même idée est reprise par M. Lallement : « *Travailler c'est exister socialement*. » (LALLEMENT. 2007 : 107)
- la vision que nous possédons du monde du travail aujourd'hui n'est en rien figée et certaines dispositions actuelles : ubérisation, statut d'auto-entrepreneur, micro-travail, montrent que ce monde peut évoluer,

2 Institué par la loi LOI modifiant le Code du travail, n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, texte modifié par ordonnance en 2019. V. site du ministère du Travail et des Solidarités https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation

3 Pagination du tiré à part.

dans le sens d'un mieux-être pour les individus, ou dans le sens d'un asservissement accru,

- l'emploi, le métier, voire la carrière, sont des projets de vie qui sollicitent beaucoup l'imaginaire de chacun, soit par le métier qu'un individu aimerait exercer, celui qui le rebute, ou celui dans lequel il ne peut imaginer s'épanouir ; cette dimension ne peut être négligée ou évacuée.

Dans les années d'après-guerre en France s'objectivent de nouvelles relations entre l'individu et le groupe social, dans le cadre du travail. Elles encouragent d'être désormais « *des sujets sociaux apprenants* » pour reprendre l'expression citée par Philippe Carré dans les premières pages de son ouvrage *L'apprenance* :

> *Nous sommes aujourd'hui appelés à devenir, selon la belle formule de Dumazedier, des « sujets sociaux apprenants ». Notre situation dans la société à laquelle nous appartenons nous paraît intimement liée à la capacité que nous avons eue d'apprendre en milieu scolaire, puis universitaire, puis également dans l'entreprise, pendant les périodes d'emploi, a fortiori pendant les périodes de non-emploi ; notre capacité à pratiquer cet exercice étant le prix à payer pour garder une certaine reconnaissance de la part du groupe social.* (CARRÉ, 2005 : X)

Désormais, pour garder sa place dans ce groupe, il est essentiel, voire exigé, de ne jamais cesser d'apprendre. Quel que soit le travail que nous effectuons, nous sentons intuitivement que la valeur de notre *employabilité*, notre sort de travailleur, au sens large de ce mot, reste liés à notre possibilité de rester dans une compétence toujours renouvelée, rafraîchie, constamment en éveil par rapport au monde qui nous entoure. Aujourd'hui, les articles de journaux, les émissions de télévision, le discours des politiques, les réseaux sociaux — et notamment les réseaux professionnels, type Linkedin — entretiennent en nous l'idée d'une relation étroite entre *apprendre* et *progresser* ; voire *apprendre* et *tenir son rang*. Celui ou celle qui n'apprend plus se met d'emblée en marge du monde du travail, voire du corps social.

5.3. Un champ transdisciplinaire par nature

Au-delà du monde du travail, notre sujet apparaissait de plus en plus au centre de plusieurs disciplines ou approches. En parallèle des entretiens, nous avons cherché à définir et à préciser certains points touchant à notre recherche ; là s'est réellement consti-

tué, par étapes successives, un travail comparable à un état de l'art. Cette étape nous permit également de préciser le champ disciplinaire de notre travail, entre sociologie, sociologie de l'éducation, sociologie du travail, sociologie des entreprises et des organisations, Information Communication, sociologie des techniques, langage de l'image, médiologie ; le qualificatif d'études culturelles, même s'il n'était pas connu de nous au début de notre travail, correspond finalement assez bien à ce que nous avons voulu faire de ce projet. La transdisciplinarité ne nous paraît pas être liée typiquement à l'e-learning, mais à un ensemble plus vaste, « *le domaine de l'éducation* », qui est, de longue date, au centre de disciplines diverses :

> *Le domaine de l'éducation est un lieu de confrontation épistémologique et de pratiques. Des confrontations des aristoteliens [sic] aux platoniens [sic] de l'ancienne Grèce à celles des neurosciences cognitives* […] C*es confrontations sont parfois basées sur des dichotomies qui pourraient être dépassées pour établir une approche plus systémique et complexe, s'approchant du pluralisme épistémologique*. (ROMERO, BELHASSEIN, 2019 : 257 *sq*)

Il s'agissait donc, avant toute chose, de reconnaître et d'assumer la transversalité de notre sujet pour trouver le mode convenant à notre étude : « *le pluralisme épistémologique est l'un des fondements sur lesquels il est possible de bâtir les cadres théoriques des études interdisciplinaires.* » (*op. cit.* : 258). Pour les auteurs, l'entrée dans le monde numérique constitue, de plus, un changement d'époque : « *Le réseau Internet regorge de ressources numériques de différents types qui ne suivent pas un ordre disciplinaire de classement habituel.* » (*op. cit.* : 259), et incite globalement à une approche moins compartimentée. Nous retrouvons ici l'approche morinienne de la complexité : « *la catégorisation disciplinaire découpe un angle de vue, un secteur dans le phénomène* » (MORIN, cité par ROMERO, BELHASSEIN, *op. cit.*[1]). Dans l'article que nous citons se trouvent plusieurs idées tissées les unes aux autres :

1. l'acte d'enseigner est pluri-disciplinaire et par voie de conséquence, toute recherche sur cet acte est susceptible de l'être,
2. dans l'acte d'enseigner, la séparation entre disciplines peut être considérée comme arbitraire et relever de la façon dont sont enseignées les disciplines,

1 Les auteurs citent ici MORIN, Edgar. 1984. « Sociologie du présent », *Sociologie*, 1984. Paris : éd. Fayard. P. 157-337. Rappelons ici que *Sociologie du présent* est un ensemble d'articles réunis dans l'ouvrage *Sociologie*.

3. cet état de fait peut être dépassé par un enseignement renouvelé des différentes disciplines et un mode d'enseignement par projet plutôt que par matière : c'est le principe de l'enseignement *basé sur des enquêtes (inquiry based learning)* (*op. cit.* : 268),
4. l'arrivée d'une ère numérique conforte l'idée que les disciplines sont aujourd'hui des compartiments non étanches, voire des séparations inutiles ; à tout le moins à réaménager.

Pour appuyer notre réflexion sur le premier item, il nous paraît important de souligner que l'acte d'enseigner et, d'une façon générale, la transmission ou le partage des savoirs, touchent à une caractéristique centrale des sociétés humaines : le fait que chaque génération profite des acquis de la génération précédente (ELIAS, 2015 : 44). C'est précisément, selon nous, le fait que cet acte soit au cœur d'un processus qui dépasse les *sociétés* humaines, pour être une des caractéristiques de *l'espèce* humaine, soit un sujet pouvant être abordé par de multiples disciplines. Nous avons, à ce titre, noté avec intérêt que Norbert Elias, sans doute avec une pointe d'humour, qualifie « *d'anomalie intellectuelle* » ce qu'il nomme « *academismus* » : « *la projection du cloisonnement des départements universitaires, et des rivalités qui y sont liées, sur les différents domaines de recherche de ces départements* » (*op. cit.* : 53). L'acte enseigner et l'acte d'apprendre sont également liés à la fonction symbolique de l'espèce humaine et utilise la possibilité de transcrire sous forme de symboles — le langage étant, cela va sans dire, un important système symbolique (ELIAS, *op. cit.* : 16) — des savoirs acquis et de les transmettre et partager dans le temps. La transmission et l'échange des savoirs sont la garantie d'une progression de la société par la progression de ses membres. La charge symbolique de cette transmission et de cet échange touche de près tout membre du corps social — en tant qu'élève, étudiant puis parents d'élève, d'étudiant, entre autres.

Cette vision préalable de notre recherche, marquée fortement par l'approche de l'e-learning dans le domaine de l'entreprise, nous a conduit également vers sa dimension économique : de fait, l'e-learning a aussi pour but d'abaisser les coûts de formation, nous verrons souvent cette réflexion à l'œuvre dans les entretiens de nos deux chantiers. Cette volonté apparaissait nettement dans les journées Learning Technologies que nous avons citées, lieu de *business* à proprement parler. Cette question sera présente en bruit de fond tout au long de notre travail : nous la retrouverons dans les théories substantives que nous avons tirées des différents tronçons de nos entretiens, par exemple l'idée d'un *morcellement de l'acte d'enseigner*. De fait, un enseignant représente un coût ; les questions de l'éducation au sens large, de la formation, se posent constamment et sans doute depuis toujours, comme des charges. Dans ce domaine, comme dans l'ensemble des sociétés actuelles, les TIC et ce qu'il est coutume d'appeler le numérique, prennent

une importance grandissante et apportent, en général, des économies d'organisation. Les outils numériques vont-ils apporter des solutions de réduction de coûts au niveau de l'enseignement en général ? Allons-nous assister, en parallèle de cette réduction de coût, à un changement de paradigme en matière de transmission et de partage des savoirs ? Et si oui, de quelle ampleur sera ce changement ? Ces questions se posent et s'opposent à une vision humaniste de l'acte d'enseigner que la réification de l'acte d'enseigner ne peut qu'effrayer.

En parallèle de ces échanges, plusieurs rencontres ont été déterminantes pour nous, à travers les séminaires que nous avons suivis, à travers la participation à des colloques où nous sommes intervenus, à travers les rencontres faites çà et là dans le cadre de l'université. Nous ne souhaitons les détailler toutes, mais deux ont été décisives pour nous. D'une part la rencontre avec l'enseignante-chercheure Karën Fort, au cours d'un séminaire sur les humanités numériques à Montpellier en 2019 où nous présentâmes une communication. Par l'intermédiaire de cette chercheure, nous avons approché l'éthique de la recherche scientifique. C'est par son intermédiaire également que nous avons découvert le MOOC de l'université de Genève sur l'éthique (DERMANGE, WATERLOT. 2015), sur lequel nous reviendrons (v. § Un pas de côté genevois, p. 479). Également, un stage d'écriture à l'université de Créteil en avril 2019, qui fut l'occasion de travailler avec Pascale Delormas et de connaître les travaux de Dominique Maingueneau sur l'analyse de discours. Même si nous n'avons pas fait le choix de pratiquer une approche analytique stricte, ces approches nous ont permis de comprendre les possibilités recelées dans un texte d'entretien.

Notre première approche académique de notre sujet s'est faite via l'étude des MOOCs, au travers d'un séminaire de l'EHESS dirigée par Pascale Hagg, avec la participation d'intervenants comme D. Cardon ou M. Cisel ; nous y avons acquis des bases évidentes. Dans un second temps, par l'intermédiaire du laboratoire de l'université Paul Valéry à Montpellier, nous avons approché les ouvrages de Michel Maffesoli et de Gilbert Durand et le courant de Sociologie de l'imaginaire, à travers notamment d'ouvrage de Patrick Legros *et al*. (2006). Ce courant de pensée, souvent décrié, nous a permis une avancée importante pour notre travail, avec ce que nous avons appelé le paradoxe durandien (v. p. 464). Il nous a permis d'établir une approche rarement développée de l'image, à travers les machines qui les fabriquent et donc, par rebond, avec les industries qui fabriquent ces machines ; nous avons vu là plusieurs fils à tirer. Cette approche de l'image via les machines nous renvoyait vers la lecture ancienne des *Machines à communiquer*, de Pierre Schaeffer et permettait d'aborder l'image par un biais complémentaire d'une approche plus classique, celle de l'analyse de l'image et de sa classification en catégories : iconiques, indicielles (DEBRAY, 1992 : 296 ; BOUGNOUX, 2019 : 56).

5.4. Bibliographie : l'aire du catalogue

Notre premier travail a été de consolider la bibliographie que nous avions utilisée pour notre Master 2 : *Communiquer, vulgariser, la cohérence d'un parcours*. Cette bibliographie comprenait des auteurs liés à l'analyse de l'image : D. Bougnoux, R. Debré, J. Campbell, et des auteurs à redécouvrir, qui avaient marqué notre formation initiale comme M. McLuhan ou R. Ruyer. Nous avons ensuite étendu cette bibliothèque aux ouvrages de sociologie : R. Aron, R. Boudon. Durkheim, Nisbeth ainsi que les ouvrages généralistes sur la sociologie : M. Lallemand, J. Étienne, G. Ferréol.

Nous avions à cœur, dès le début de notre entreprise, de mesurer ce qui demeure et ce qui se modifie dans l'acte d'enseigner. C'est pour tenter de répondre à cette question que nous avons posée comme borne première la scène centrale du Ménon, rapportée par Platon, notamment parce que deux manières d'enseigner y cohabitent : celle que Socrate réserve à Ménon, qui porte sur la connaissance, et celle qu'il réserve à un jeune esclave, dont le texte nous ne donne même pas le nom, leçon qui porte sur un problème de géométrie. Pour approcher ce texte au plus près, nous nous sommes appuyé sur le texte de la bibliothèque de la Pléiade, traduit en 1950 par Léon Robin, mais également sur une nouvelle traduction, annotée par Monique Canto-Sperber et dont nous citerons à plusieurs reprises l'appareil de notes.

Les approches du cadre théorique et de la méthodologie se sont faites comme usuellement, à partir de recherches personnelles et de discussions avec notre directrice de thèse. D'autres discussions, avec les différents enseignants avec lesquels nous avons échangé ont enrichi les référence ; également, d'une façon traditionnelle, à partir des fils tirés à partir des bibliographies et de recherches en bibliothèque. Les ouvrages de D. Le Breton, de J. Zask sur Dewey, de l'ouvrage de Glaser et Strauss, les ouvrages de P. Bourdieu, ainsi que celui d'H. Becker ont été importantes : nous les avons cités dans notre partie méthodologie, nous n'y reviendrons pas ici.

Nous avons déjà évoqué *supra* (v. p. 176) que tout scientifique est également éthicien puisque l'éthique de la recherche s'impose à toute recherche ; il y a donc de la philosophie dans tout acte de recherche — il devrait, en tout cas, y en avoir. Concernant la sociologie, l'ouvrage posthume de Durkheim à ce sujet est éclairant. Il montre « *en quel sens et dans quelle mesure la sociologie renouvelle la philosophie* » (BOUGLÉ dans DURKHEIM, 2014 : xlvii[1]).

Les premiers textes que nous avons approchés, à peine notre sujet cerné, furent les textes de Durkheim, notamment *Éducation et sociologie*. Ce qui, à nos yeux, fonde cet ouvrage, où Durkheim parle à des enseignants, c'est qu'il fut lui-même enseignant et

1 Célestin Bouglé assure la préface de l'ouvrage Durkheim, Émile. 2014 [1924]. *Sociologie et philosophie*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.

sans nul doute enseignant passionné par l'enseignement. Sa vision oscille entre deux pôles aussi importants l'un et l'autre. D'une part, l'enseignement et l'acte d'apprendre sont fondamentalement ancrés dans la réalité d'une société donnée : « *chaque société se fait un certain idéal de l'homme. »* (DURKHEIM, 2016 : 50) De là découle le rôle irréfragable de l'État en matière d'éducation : « *il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'État seul puisse être juge »* (*op. cit.* : 59 *sq*) De cette approche marquante dérive l'importance des Institutions dans notre analyse. Nous nous devons de noter également les bornes de la vision durkheimienne, notamment sa difficulté de penser l'acte d'enseigner en dehors d'une théorie de l'effort vue d'une façon assez rigide. *« Rien n'est faux et décevant comme la conception* […] *d'un Montaigne* […] *d'après laquelle l'homme peut se former en se jouant et sans autre aiguillon que l'attrait du plaisir »* (*op. cit.* : 66), cette phrase verrouille, un peu vite, certaines possibilités de pédagogie alternative, en subsumant l'acte d'enseignement à la notion de devoir : « *Le sentiment du devoir, voilà, en effet, quel est pour l'enfant et même pour l'adulte, le stimulant par excellence de l'effort*. » (*op. cit.* : 66 *sq*). Il va de soi que l'e-learning, dans beaucoup de cas, démontre l'inverse.

L'approche de Boudon nous ouvre d'autres champs. C'est principalement son ouvrage *La logique du social* qui nous a servi, comme son sous-titre l'indique bien, d'*introduction à l'analyse sociologique*. Le chapitre III de cet ouvrage détaille la notion de système d'interaction et système d'interdépendance (1979 : 69) ; cette approche permet d'attribuer à chaque acteur, enseignant, étudiant, et même université, voire entreprise, institut de formation — les acteurs des systèmes pouvant être des *unités collectives* (*op. cit.* : 36, n. 22) — un rôle à tenir. Rôle qui laisse à chacun une part d'autonomie. *Autonomie* : l'un des mots-clés de la pensée de R. Boudon (DORTIER, LECOMTE, 2009 : 139) ; cet apport réarticule les rapports entre l'individu et le collectif, l'individu conservant, vis-à-vis du monde social qui le contraint, une part d'intentionnalité et de volition. « *Expliquer un phénomène social, c'est toujours en faire la conséquence d'actions individuelles.* » (MOLÉNAT, 2009 : 134[1]), cette phrase de Boudon est une formule, où il nous semble qu'il ne faut pas donner au mot *toujours* un caractère exclusif : dans tout *phénomène social* nous notons *la conséquence d'actions individuelles*, mais l'inverse nous semble excessif : les *actions individuelles* n'expliquent jamais un *phénomène social* dans sa totalité, le poids des Institutions, ce mot pris au sens large, entre très souvent en ligne de compte, à des degrés divers. De fait, pour donner un exemple dans notre recherche, lorsqu'un salarié veut suivre une formation, il est nécessaire que l'entreprise lui donne son accord[2]. Le salarié doit également pouvoir financer son projet, soit à l'aide de son compte formation, soit sur ses propres deniers, et il doit

1 Xavier Molénat cite ici Boudon, Raymond. 1979. *La Logique du social.* Paris : Hachette.

2 Au bout d'un certain nombre de refus, l'entreprise peut être contrainte de donner un accord favorable, mais les autorisations passent, quoi qu'il en soit, par une réglementation contraignante.

disposer du temps nécessaire pour le faire. Une fois ces contraintes surmontées, le salarié, en tant qu'individu, doit avoir la volonté de suivre cette formation jusqu'au bout. Intentionnalité et volition se heurtent ainsi constamment à des réglementations et à des contraintes. À l'inverse, l'entreprise peut obliger le salarié à suivre telle ou telle formation. Le phénomène social, tel que nous le percevons dans notre recherche, navigue donc en combinant intentionnalités, volitions, réglementation, accords de branche, code du travail, lois ordinaires, lois organiques, entre autres choses.

Il est intéressant de noter que Boudon se réfère à la figure de Robert Merton, et d'une façon générale à une sociologie américaine éloignée de l'école de Chicago. Nous retenons toutefois l'attachement de Merton à la sérendipité : « *qui oblige le chercheur à découvrir, au-delà des apparences, une réalité "autre", qui contredit l'interprétation se présentant comme la plus vraisemblable* » (TABBONI, 2003 : 263), qui nous paraît entretenir un lien avec l'induction.

L'apport de R. Boudon porte aussi, pour nous, sur la question des normes, les acteurs découvrant les normes *à la suite d'un processus d'apprentissage plus ou moins long et laborieux* (1979 : 71 *sq*). Cette notion dynamique d'un acteur, qui peine à trouver la définition exacte de son rôle, nous a d'autant plus marqué que pour l'illustrer, l'auteur utilise le monde de l'université dans les États-Unis des années 60. Cette analyse s'adapte *mutatis mutandis* à notre contexte puisqu'elle différencie bien le structurel du conjoncturel, le conjoncturel étant ici les données relatives au marché de l'emploi nord-américain (*op. cit.* : 76). En conclusion de cet apport, les différents schémas de R. Boudon nous ont également convaincus de l'utilité de la visualisation des données.

6. L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre

L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre se distingue nettement, malgré une apparente symétrie. L'acte d'enseigner correspond le plus souvent à un métier, celui d'enseignant, sous des formes multiples ; il renvoie, dans ce sens, à une structure collective organisée en vue d'encadrer cet acte. Alors que, pour paraphraser Paul Valéry, nous pourrions dire que tout au long d'une vie, tout individu apprend, parfois sans s'en apercevoir, « *comme il respire* »[1]. Pour nous, humains, cette mécanique jamais en repos ne nous intrigue plus : « *L'homme est programmé pour apprendre* » (F. JACOB cité par DEBRAY, 1997 : 114), Mais qu'apprend-on ? La logique du vivant voudrait que nous n'apprenions que ce qui peut être utile à notre survie ; mais le fait est que cela n'est pas le cas. Les savoirs se détachent d'un immense ensemble flou, la *Connaissance,* portés par les générations précédentes, et dont nous en assimilons un certain nombre ; le résultat de ce dépôt et de cette assimilation est un sous-ensemble que nous nommerons *connaissance individuelle*.

1 « *Tout homme crée sans le savoir/Comme il respire…* » Phrases placées au fronton du palais de Chaillot, Paris.

En amont de l'acte d'enseigner se tient donc la distinction entre savoirs et connaissance. Les distinguer nous fait remonter dans une querelle ancienne, qui comporte une succession de bataille dont certaines très actuelles ; comme celles des pédagogies alternatives (MEIRIEU, WAGNON, 2018 : 2[2]). Plutôt que d'essayer de montrer ou de démontrer, d'opposer les arguments des uns et des autres — parfois, les mêmes auteurs utilisent le mot *savoir* pour le mot *connaissance* et inversement — nous faisons le choix de poser une définition : transmettre, partager des savoirs, c'est participer à l'élaboration d'une connaissance[3]. Nous complétons cette définition par cette remarque : que *l'élaboration d'une connaissance* est un acte individuel ; alors que *transmettre, partager des savoirs* relève d'une conduite collective. Ainsi donc, nous parlerons plutôt de *savoirs* au pluriel et de *connaissance* au singulier.

Pour avancer sur cette voie, nous nous appuierons sur une scène première, celle du *Ménon*, l'un des dialogues de Platon[4]. L'analyse philosophique de ce texte n'est pas notre propos ; nous utiliserons cette scène comme un repère chronologique, comme une scène qui longtemps fut présentée d'exemple d'enseignement, comme modèle, comme *séquence initiale de l'apprendre*. Cette séquence porte par ailleurs sur deux approches de l'acte d'enseigner : la leçon de Socrate à Ménon, puis celle de Socrate avec le jeune esclave de Ménon.

6.1. La scène première du Ménon

Dans le Ménon, Socrate évoque-t-il la *Connaissance* ou dispense-t-il un *savoir* ? Il est aisé de constater que le dialogue entre Socrate et Ménon n'est pas de même nature que le dialogue entre Socrate et le jeune esclave de Ménon. De Ménon, nous savons un certain nombre de choses, à la fois par ce texte, mais également par les historiens[5]. Jeune homme aristocrate, riche et célèbre, Socrate développe avec lui une conversation raffinée, même si parfois, le philosophe ne rechigne pas à quelque pique, en portant le débat sur la personne même de Ménon, avec une sorte de familiarité qu'il n'emploiera jamais avec le jeune esclave : « [76 b] *Même entièrement caché, on saurait, Ménon, à ta manière de dialoguer, que tu es beau et qu'il y en a encore qui sont amoureux de toi*. »

2 Pagination du tiré à part. À noter que cet article est un entretien, que nous citons ici comme source primaire.

3 *Transmettre* est un mot-clé emblématique : plus de 45 000 réponses sur le portail dédié aux SHS Cairn, plus de 5 000 thèses sur le site officiel Thèses. fr, plus de 30 000 retours dans le portail Persée.

4 Pour les éditions que nous avons consultées, voir *supra*.

5 Il semble que le portrait fait par Platon soit fort différent, plus élogieux, que celui laissé part les historiens. (CANTO-SPERBER, dans PLATON, 1993 : 17). Pour la référence complète de cet ouvrage voir PLATON, dans notre partie « Ouvrages généraux ».

Avec l'esclave de Ménon qui représente ici celui qui n'a reçu aucune éducation, qui ne sait ni lire ni écrire, l'entretien est beaucoup plus dirigé. On sait que le terme de maïeutique a été proposé par Socrate pour désigner cette situation : accouchement. La question qui ouvre le Ménon est de nature philosophique : *« Peux-tu me dire, Socrate, si la vertu s'enseigne ? »* ; c'est l'objet du dialogue entre le sage et l'aristocrate. Mais le problème posé à l'esclave, au serviteur, est de tout autre nature : comment construire un carré double à partir d'un carré donné. Ce problème de géométrie appartient bien à l'apprentissage d'un savoir tel que nous l'avons défini. Si nous transposons la scène dans le monde d'aujourd'hui, elle serait comparable à un calcul d'un intérêt composé bancaire ou à un exercice de programmation informatique.

Quels sont les problèmes posés dans cet ouvrage ? Premier problème posé : la vertu s'acquiert-elle par l'enseignement [70a] ? Socrate cherche ensuite à définir au mieux ce qu'est la vertu [71 c]. Ménon intervient pour poser à Socrate le problème de la définition de la recherche : comment savoir ce que l'on cherche si c'est justement ce que l'on ne sait pas [80 d] ? Socrate propose à Ménon de consentir à une expérience avec « quelqu'un de cette nombreuse compagnie qui t'escorte » [82a-b]. Par rapport au problème posé au départ — la vertu s'enseigne-t-elle ? —, on peut douter que l'intermède avec le jeune esclave permette de répondre directement à cette question. Son enseignement est d'une autre nature. Il s'agit de déterminer si le jeune homme pourra résoudre seul un problème de géométrie ou s'il déduit les solutions du discours de Socrate. S'il peut répondre, d'où tient-il ce *savoir* ? La démonstration commence, alors que Socrate, même si cela n'est pas indiqué expressément, trace au sol les figures qu'il évoque, ce que suppose Monique Canto-Sperber dans sa traduction — p. 36 — en s'appuyant, par exemple, sur [83 b] « *à partir de cette ligne, traçons quatre côtés* ». Pour l'analyse de cet échange, nous nous appuierons également sur l'article de Pierre Parlebas (PARLEBAS, 1980 : 4 *sq*). Cet auteur reprend la séquence d'enseignement de Socrate pour tenter de connaître sa méthode pédagogique. Ce qu'il constate est intéressant, car conduit à l'inverse de ce que l'on était en droit d'attendre, allant jusqu'à parler *d'entretien hyperdirectif*, là où nous cherchons un type de transmission qui ouvrirait à l'apprenant des possibilités d'émancipation.

L'échange porte sur 56 questions que Socrate pose au jeune esclave. Dans le tableau qui suit, nous avons repris les différents types de questions posées par Socrate :

Questions « fermées » (réponse par oui-non)	38/56
Questions semi-fermées (portant sur du calcul)	12/56
Questions d'apparence ouvertes (calcul d'une aire, à partir d'éléments déjà induits dans les réponses précédentes)	2/56
Questions « réellement ouvertes »	4/56

Tableau 12 : Types de questions posées par Socrate (d'après PARLEBAS, 1980 : 12 *sq*.)

À partir de ces données, Pierre Parlebas observe et déduit :

- que la démonstration de Socrate est fausse sur le plan mathématique, en tout cas incomplète puis qu'elle n'est valide que pour un type de figure à quatre côtés : le carré, donnée fondamentale du problème que Socrate ne précise pas,
- qu'une partie de la démonstration de Socrate n'est pas utile pour l'élève (la moitié des questions serait hors sujet selon Parlebas),
- qu'une autre partie n'est utilisée par Socrate que pour induire en erreur l'élève et lui montrer qu'il s'est trompé (par exemple les questions 13 à 15),
- que « *sous l'apparence du dialogue, cette démonstration cache un quasi-monologue ponctué de réponses forcées* » (PARLEBAS, 1980 : 12).

La conclusion de l'article se fait sous forme de question : « *Socrate ne serait-il que l'accoucheur de son propre esprit ?* ». Reprenons la suite des objections soulignées par P. Parlebas. La première objection sur l'imprécision du problème mathématique a été levée par les traducteurs ; même sans préciser que la figure concernée est un carré et non un losange (car dans ce cas, la démonstration est fausse), les termes employés par Socrate ne sont pas ambigus au moment de leur énoncé ; ils le deviennent seulement dans la traduction en français moderne.

De fait, Socrate induit en erreur l'élève en lui proposant de fausses pistes. Reprenons le problème rapidement. Il s'agit de construire à partir d'un carré un carré deux fois plus grand. L'idée qu'en doublant les longueurs de chaque côté du carré on obtienne un carré deux fois plus grand en surface conduit évidemment à une erreur (le carré résultant étant quatre fois plus grand), mais on peut tout à fait admettre qu'intuitive-

ment, pour un élève qui a peu voire pas de bases en géométrie, cette intuition se présente à son esprit. Socrate n'induit donc pas en erreur l'élève pour le mettre ensuite en défaut, mais l'invite à suivre une intuition raisonnable, et lui faire comprendre dans un second temps, qu'il faut dépasser cette solution d'apparence pour aller plus loin : apprendre, c'est aussi désapprendre. On le voit par l'intervention numérotée 23 par Pierre Parlebas :

> *Alors, mon garçon, l'espace qui se construit en partant de la ligne double n'est pas un espace double, mais c'est un espace quadruple.*

Socrate ne se contente pas d'évoquer cette fausse piste, il en tire les conséquences jusqu'au bout. Cette fausse piste conduit donc bien à un gain pour l'élève : il sait désormais qu'on ne peut construire une surface en doublant les côtés d'un carré et puisqu'il y a gain, on ne peut dire qu'il s'agisse d'une branche morte de la démonstration. Autre gain : la figure fausse qu'a tracée l'élève lui sert également, visuellement, à comprendre la solution du problème posé, dès lors que les diagonales seront tracées par Socrate. Nous sommes convaincus, n'étant ni mathématicien ni expert en géométrie, que sans la visualisation de cette figure incorrecte, la solution est beaucoup plus difficile à trouver. C'est parfois d'une figure fausse, d'une représentation erronée, que surgit la solution. De fait, les questions qui sont jugées inutiles par Pierre Parlebas sont des voies que Socrate explore, pour en démontrer la fausseté ou encore des redondances visant à établir des éléments factuels, comme dans toute démarche pédagogique où l'enseignant n'hésite pas à dire et redire les points importants d'une démonstration.

6.1.1. Le problème de la réminiscence

Le dialogue de Ménon porte sur le problème de la réminiscence. Socrate entend démontrer que le jeune esclave, qui n'a rien appris et qui ne reçoit aucune transmission de sa part, ne résout le problème de géométrie que parce que son âme possède une connaissance antérieure. Selon cette approche, l'âme humaine emmagasine de la connaissance dans ses différents séjours dans l'Hadès, séjour des morts ou, plus généralement, séjour de l'autre monde, lieu même des âmes ; il s'agit, et c'est bien là la démonstration de Socrate de réactiver cette connaissance enfouie :

> *L'âme ayant tout appris, rien n'empêche donc en se remémorant une seule chose, ce que les hommes appellent précisément « apprendre », on ne redécouvre toutes les autres, à condition d'être courageux et de chercher sans craindre la fatigue. Ainsi, le fait de chercher et le fait d'apprendre sont, au total, une réminiscence. [81 d]*

Dans l'opération de géométrie, que voyons-nous ? Un élève suit pas à pas un maître dans une démonstration. L'élève détient quelques bases qu'il n'aura pas à apprendre, par exemple que le double de deux est quatre, mais cela ne semble pas de l'ordre de la réminiscence : il s'agit de son acquis, de même qu'il parle grec couramment. Ce qui est intéressant c'est aussi qu'il se trompe parfois, comme le constate Socrate :

> *Socrate : Tu vois, Ménon que je n'enseigne rien à ce garçon, tout ce que je fais, c'est poser des questions. Et à présent, le voici qui croit savoir quelle est la ligne à partir de laquelle on obtiendra l'espace de huit pieds carrés. Ne penses-tu pas qu'il le croie ? ?*
> *Ménon : oui, je le pense.*
> *Socrate : or le sait-il ?*
> *Ménon : non, assurément pas !*
> *Socrate : Mais ce qu'il croit coup sûr, c'est qu'on l'obtient à partir d'une ligne deux fois plus longue ?*
> *Ménon : oui.*
> *Socrate : et bien, observe-le en train de se remémorer la suite. [82e].*

Qu'observons-nous ? Un élève aux prises avec un problème qui, comme tout élève, suit les recommandations du professeur jusqu'au moment où il doit faire des choix qui découlent de son propre raisonnement. De même, Monique Canto-Sperber évoque-t-elle un simple « *équipement inné* » (1993 : 83), constitué de « *quelques connaissances constitutives assorties de règles d'inférence et d'une capacité à analyser les relations entre concepts* » (*op. cit.*). « *Ce simple équipement* » inné nous permettrait d'acquérir des connaissances sans devoir faire la supposition, « *peu vraisemblable aux yeux des commentateurs modernes, selon laquelle nous posséderions déjà toute notre connaissance future de façon inconsciente* » (*op. cit.*) ; nous suivrons volontiers cette opinion, à ceci près que la modernité du commentateur nous semble peu à voir avec le fait de croire en l'immortalité de l'âme, ou de ne pas y croire.

La distinction qu'opère ici Socrate entre *croire* et *savoir* nous paraît décrire très exactement le cheminent du raisonnement humain qui essaie plusieurs pistes en laquelle il croie, avant de trouver la réponse satisfaisante, validée par le calcul, par l'observation et/ou par l'enseignant, et qui peut alors se transformer en savoir. Socrate utilise ici la notion intermédiaire « *d'opinions vraies* », lesquelles ne sont pas encore des *connaissances*, mais ne demandent qu'à l'être :

> *Durant le temps qu'il est un homme et tout le temps qu'il ne l'est pas, des opinions vraies doivent se trouver en lui, opinions qui,*

> *une fois réveillées par une interrogation, deviennent des connaissances. [86a]*

6.1.2. L'importance du tracé au sol

Si nous reprenons l'enchaînement des questions et des réponses, un point nous semble fondamental. Sur les 58 questions, 19 seulement ne s'appuient pas directement sur la figure tracée au sol — par exemple la question 35 : « *Et trois fois trois pieds, combien cela fait-il de pieds ?* ». Le propos de Socrate est donc lié principalement à la figure tracée : c'est par elle que la solution est trouvée. Cette irruption de l'image dans la démonstration est, pour nous, la preuve que le sensible est requis dans cette démonstration, que la solution se trouve dans l'image et par l'image, qu'il y a ici une évidence de la figure. Analysons l'appareil de notes de Monique Canto-Sperber, dans sa traduction de 1993, pour relever que, selon son approche, ce problème du tracé, de la figure, pose question. Par exemple dans la note 135, p. 263.

> *Le fait que Socrate facilite à coup sûr la compréhension du jeune garçon en se servant de figures sensibles ne signifie pas que, sans l'aide de telles figures, le jeune homme aurait été incapable de se remémorer les propriétés du carré et de donner une bonne réponse.*

Pourtant, si on analyse bien le problème posé, et si l'on suppose au jeune garçon un niveau de débutant en mathématique, il semble bien impossible de résoudre le problème — et notamment le rôle joué par les diagonales — sans l'apport de la visualisation du problème par un schéma. N'y aurait-il d'ailleurs pas une contradiction entre le propos cité de la note 135 et celui tenu dans la note 137 p. 264, qui précise :

> *L'intérêt qu'il y a à tracer, dès le début la démonstration, ces deux lignes transversales tient au fait qu'il sera ainsi plus facile : 1. de montrer au jeune garçon les rapports de grandeur entre des carrés de différentes tailles ; 2. de l'amener à apprécier le rapport entre les surfaces des rectangles.*

6.1.3. Une transposition moderne du Ménon

Un grand nombre de questions de l'élève relève d'un choix simple : « *oui — non* » — éventuellement *« je ne sais pas »* que le jeune esclave utilise une fois. Voilà qui ressemble beaucoup, pour un utilisateur moderne, à une attente de *clic souris,* technique très utilisée en e-learning, que nous retrouverons dans nos entretiens :

Ces questions posées, nous pourrions les considérer non comme de véritables interrogations auxquelles il faut répondre, et selon la réponse orienter la question suivante, mais plutôt comme un simple processus de vérification de compréhension, un **Avez-vous compris ?**, qui autorise la parole de l'apprenant. Une sous-séquence prise au hasard (question 6 à 9, selon la numérotation de P. Parlebas) pourrait se traduire ainsi :

> *Supposons que, par ici, la longueur du côté soit de deux pieds et, par là, d'un pied seulement, l'espace ne serait-il pas, alors, d'une fois deux pieds ?*
> *Instruction : Dès que cette phrase est comprise, cliquez sur « suite ». [attente clic souris]*
> *Or, puisque, par ici aussi, le côté est de deux pieds, est-ce que cela ne fait pas deux fois deux ?*
> *Instruction : Dès que cette phrase est comprise, cliquez sur « suite ». [attente clic souris]*
> *Cela fait donc un espace de deux fois deux pieds ?*
> *...*

Nous observons ainsi, dans le découpage que propose l'article de P. Parlebas, que la pédagogie de Socrate est découpée en instructions, comme le serait un programme informatique ; l'auteur évoque d'ailleurs cette possibilité : « *La démarche de Socrate illustre clairement ce qu'on appelle aujourd'hui un "programme"* » (PARLEBAS, *op. cit.* : 19), sans pousser plus loin les implications de ce mot.

De même, les éléments importants de la démonstration sont identifiés, isolés et répétés : par exemple la question de base du problème revient à quatre reprises dans la démonstration. Nous sommes proche de la notion de *grains de connaissance* que développe une certaine pédagogie récente[1] :

> *Articuler un cours autour de grains de connaissance offre davantage de possibilités d'individualisation d'une formation. Pour (Boullier, 2001 : 275-299), il s'agit d'un découpage du « monde des savoirs », acte préalable à tout enseignement. Il propose de matérialiser ce découpage par les supports. Les grains de connaissance sont alors le résultat d'une délimitation et d'un balisage sémantique du texte. Contrairement à ces travaux, nous n'utilisons pas le terme « grain de connaissance » pour désigner une partie d'un cours, mais pour désigner une notion à appréhender.* (ABEL, 2003 : 115)

1 Nous retrouvons cette notion dans nos entretiens sur la part privée de la FPC, mais cette approche ne se trouve jamais dans nos entretiens avec le monde universitaire.

L'apport de cette séquence nous permet de poser que :

- le partage des savoirs peut s'effectuer par un découpage en unités minimales organisées selon un schéma essais-échecs, pour faciliter sa transmission[2],
- l'apport de l'image associe le sensible,
- l'interactivité est d'autant plus efficace qu'elle se réalise sur tous les niveaux : ici au niveau de la parole et au niveau du tracé au sol, son et image,
- le problème de géométrie pourrait sans problème technique être traduit en e-learning, alors que le débat sur les vertus entre Socrate et Ménon le serait plus difficilement.

Si nous développons l'item 3, pour en expliquer l'importance dans notre travail, nous pouvons dire que, selon un certain point de vue, l'e-learning prolonge les instruments utilisés par Socrate, à savoir le bâton qui trace au sol la figure, la voix qui pose les questions, l'esprit de l'enseignant qui, en fonction des réponses oriente l'apprenant vers telle ou telle boucle d'approfondissement. Nous suivons une progression linéaire entre le bâton et le sable du sol, et le tableau noir et la craie, puis vers le tableau blanc interactif : le dispositif socratique n'est donc pas si éloigné que cela, au bout du compte, du PowerPoint ; et si nous imaginons pouvoir filmer, avec une caméra, cet échange, nous serions assez proche d'une des formes possibles du MOOC. Cette idée de continuité des instruments se heurte à une conception opposée : il n'y a rien ou pas grand-chose de commun entre la scène socratique, inscrite dans le schéma, rare institutionnellement, du *un pour un*, où un enseignant s'adresse à un apprenant de façon exclusive, avec l'enseignement massifié des sociétés d'aujourd'hui. Voilà qui renvoie la situation à une forme idéale, voire *idéelle*. Il y a également la distance : Socrate et ses deux élèves sont présents dans le même lieu et l'interaction verbale est instantanée, de même que les expressions, le langage corporel de l'esclave, du maître et du professeur ; les outils modernes sont-ils là pour simplement permettre de placer enseignants et apprenants dans des lieux voire des temporalités différentes ?

Par ailleurs, si le cheminement suivi par Socrate reste encore valide pour démontrer le problème de géométrie, et pourrait être utilisé, à quelques mots près, devant des élèves de collège, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de ce type de pédagogie sur d'autres types de transmission ou de partage des savoirs : elle vient à bout de l'exercice de géométrie, mais parvient-elle à résoudre, au moins partiellement, l'autre

2 Nous explorons ici un cas particulier et notre intention n'est, en aucun cas, d'édicter une loi universelle.

question posée au début du texte, à savoir si la vertu s'enseigne ? Ce reproche peut être considéré comme spécieux si nous nous rangeons à l'idée que le but des écrits de Socrate n'est pas de dispenser des cours, mais d'offrir à des lecteurs l'exposé d'une pensée, voire d'une méthode. Même si nous ne renions en rien les conclusions que nous avons tirées de la citation de Piaget *supra*, il nous faut accepter l'idée que l'épisode avec le jeune esclave est avant tout une démonstration par l'exemple : le maître n'a pas tant pour but d'instruire le jeune esclave que de dispenser une leçon de philosophie adressée à Ménon, voire à d'autres Ménon qui seront ses lecteurs futurs, et non à d'autres jeunes esclaves. L'enchaînement des questions et réponses selon un découpage laborieux semble convenir à l'esclave non à l'aristocrate : le premier enseignement de la pédagogie socratique serait-il de nous inciter à adapter chaque pédagogie à l'apprenant ? Ou alors est-ce un problème de niveau de la question posée ?

En conclusion de cette partie, si nous avons tenu à développer, un peu longuement, cette scène, c'est en raison du modèle, du point de repère, qu'elle constitue : « *le dialogue socratique est le symbole par excellence du bon enseignement.* » (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 161) Il sera d'autant plus difficile, pour des générations d'enseignants, d'abandonner ce modèle pour passer à un enseignement à distance qui nécessite « *[le] recours à des supports.* » (*op. cit.*) Dans la séquence avec le jeune esclave, la parole de Socrate s'appuie en permanence sur l'image et propose une interactivité double : interactivité avec la parole, interactivité avec le tracé puisque Socrate ne dessine pas une fois pour toutes son illustration, mais la construit au fur et à mesure des nécessités de l'explication. Au bout du compte, le jeune esclave est rarement pris en défaut, même si l'on suppose que la séquence d'origine est *remontée*, au sens cinématographique du terme, par le récit et que les temps morts sont mis au rebut[1]. L'élève a-t-il appris à résoudre ce problème de géométrie ? Ce que l'on peut établir, c'est qu'il a pris conscience de sa capacité à le réaliser. Cette simple prise de conscience nous paraît le point fort. La nouveauté de cette situation pour l'esclave, c'est d'entrevoir, même un bref instant, une pédagogie qui libère en lui une curiosité, déclenche une appétence pour l'étude, le fait passer de sujet passif à sujet actif, de sujet réagissant à sujet agissant. Nous utiliserons ici volontiers le terme de *libératif* : l'enseignement de Socrate, au-delà de son contenu — un problème de géométrie — est aussi et surtout une *méthode d'éveil*. En cela, nous acquiesçons volontiers à la formule de Jean Piaget : « *Que la maïeutique de Socrate soit un appel à l'activité de l'élève plus qu'à sa docilité, voilà qui est évident.* » (cité par PARLEBAS, *op. cit.* 4).

1 Nous n'utilisons pas ce terme de *remontage* au hasard. La métaphore cinématographique qui nous guide depuis le début de notre travail, nous incite à nous demander qui est le *monteur* de la séquence *Ménon*, si ce n'est Platon lui-même, bien entendu ; à moins qu'il n'en soit le metteur en scène.

6.2. L'élaboration d'une connaissance

L'élaboration d'une connaissance, est-ce un acte collectif ou individuel ?

Élaborer une connaissance passe par l'acte d'apprendre, acte partiellement symétrique à l'acte d'enseigner. Pour approcher l'idée d'un acte d'enseigner, il nous faut approcher cette notion de l'apprendre, d'autant que le terme apprendre possède, en tant que terme énantiosème, le double sens *d'apprendre à* et *d'apprendre de*. Nous retrouvons ici l'un des fondamentaux de l'interaction, celui des plans de symétrie qui la traversent. Symétrie apparente, quand l'enseignement se fait dans le *un pour un*, comme dans le compagnonnage ; apparente puisque les rôles de chacun sont rarement interchangeables. Fausse symétrie également quand l'enseignant s'adresse à un groupe, une cohorte d'étudiants. Même si cette disposition n'est pas figée : la pédagogie interactive est là pour rompre ce face-à-face : enseignants qui demandent aux étudiants d'intervenir, rupture dans la disposition classique des étudiants face au maître par la création de sous-groupes, introduction dans l'enseignement d'une validation par les pairs.

Nous avons déjà posé qu'apprendre était un acte naturel, voire involontaire de chaque être humain. À l'inverse, *enseigner* renvoie à un acte volontaire ; il se double systématiquement *d'imprégnation*, type de partage de valeurs, parfois de savoirs, lié à la personnalité de l'enseignant, à la solennité du lieu, à la dimension institutionnelle de l'interaction[1]. Du côté de l'apprenant, les savoirs se donnent, se transmettent et, pourquoi pas, se volent : celui ou celle qui *aime apprendre* fait feu de tout bois, va chercher le ou les savoirs là où ils se nichent. Mais l'envie d'apprendre n'est ni universelle ni permanente : « *Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience.* » (PERRENOUD, 2003 : 11) Le même auteur associe avec *apprendre* une série de verbes d'action : *désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, [exercer] un drôle de métier, faire évoluer son rapport au savoir.* Il indique par ce biais le caractère volontaire d'un certain type d'apprentissage. Nous retenons également la *persévérance,* apprendre n'est pas facile et l'on aimerait souvent *savoir* sans *apprendre*. Dans deux de ses films[2], le cinéaste Luc Besson propose au spectateur la même scène :

1 Pour caractériser cette imprégnation, nous pouvons évoquer ici le terme *imitation* utilisé par F. Danvers (2003 : 300) qui renvoie aux travaux de G. Tarde. « *L'imitation peut être une forme d'apprentissage ; elle permet d'acquérir des capacités et du savoir-faire* […] *[elle est] un moyen de lier des individus, de créer des relations entre eux, mais aussi de leur donner un rôle social.* » (*op. cit.*) Au-delà de ce terme, l'imprégnation renvoie également, selon nous, aux approches détaillées proposées par Albert Bandura : « *It is evident* […] *that the complex repertoires of behavior displayed by members of society are* […] *acquired with little or no direct tuition through observation of response patterns exemplified by various socialization agents.* » Bandura, Albert. 1969. « Social-learning theory of identificatory processes ». Handbook of socialization theory and research. Pp. 213:262. La phrase citée par nous est en p. 213.

2 *Le cinquième élément* (1997) et *Lucy* (2014). Ce type de séquence est également utilisée dans d'autres films.

une héroïne hors du commun apprend en faisant défiler sous ses yeux une suite d'écrans de recherches, ou en feuilletant à grande vitesse un livre ; c'est le rêve adolescent de savoir sans apprendre, comme si notre cerveau avait quelque pouvoir magique de tout retenir par la simple vision. Si cette scène existe, c'est qu'elle renvoie à un imaginaire commun envahissant, tout être humain peut s'imaginer lire et apprendre vite, le plus vite possible, sans effort et, au bout du compte, sans souffrance.

L'apprenant est celui qui aime ouvrir des portes — y compris parfois celles qu'il ne faut pas ouvrir, comme le rappelle le conte de Barbe-Bleu : certains savoirs sont pleins de risque (PERRENOUD, 2003 : 10). Outre le conte de Barbe-Bleu, il existe plusieurs images symboliques qui illustrent cette peur d'en savoir trop. Preuve, s'il en était besoin, que le sentiment du risque, caché dans la *libido sciendi*, cette soif d'apprendre, existe également dans l'imaginaire partagé de beaucoup de groupes humains. Nous renverrions volontiers, pour illustrer cette peur, au tableau de Gustave Moreau, Jupiter et Sémélé. Sémélé, maîtresse de Zeus, meurt foudroyée d'avoir voulu voir le visage véritable du dieu de l'Olympe ; dans les imaginaires mythologiques comme dans les contes, les héros risquent la mort de savoir ce qu'il est préférable d'ignorer. Le terme même de *libido sciendi* est considéré par Augustin comme l'une des concupiscences, dont le schéma premier se trouverait dans la Genèse : le mythe d'Adam et Ève fait reposer la chute des hommes sur l'envie de connaître le goût du fruit défendu.

Dans le même temps, personne ne semble inculte par passion, ou même par volonté ; il ne semble pas exister de goût de ne pas savoir, même s'il existe la peur de connaître certains détails ou certaines vérités : « *Il y a des faits, des maladies, des risques, des malheurs, des injustices que nous préférons ignorer.* » (PERRENOUD, 2003 : 10). Nous préférons les ignorer, mais si ces faits se présentent à nous, au détour par exemple d'un journal télévisé, nous savons pour autant les reconnaître, et c'est bien par rapport à une connaissance antérieure que nous décidons qu'ils nous sont désagréables ; ne pas leur faire face, pour s'éviter des désagréments, ne relève pas de la même mécanique que de ne pas les apprendre. À chaque instant, j'apprends aussi bien ce qui me sert que ce qui m'est inutile, ces deux notions étant par définition difficiles, voire impossibles à distinguer dans le flot d'informations que je reçois à chaque instant.

Il y a dans *l'apprendre* l'idée de remettre en question, remettre en cause des savoirs que je possède déjà : apprendre c'est aussi désapprendre, dans le sens où il faut souvent briser des schémas établis pour réaliser le ré-arrangement des savoirs — entre ceux que je possède déjà et ceux que j'incorpore — sur un mode nouveau ; or cette opération est, pour nous, une des opérations centrales de l'acte d'apprendre. Ce schéma de remise en question nous renvoie à *l'apprendre à apprendre*. Si je sais *apprendre,* c'est aussi que je sais percevoir, dans les savoirs qui me sont proposés, ceux que je peux intégrer et comment je peux les intégrer à ma connaissance individuelle. Les sciences dites cognitives apporteront sans nul doute quelque certitude dans ce domaine. Les salons de l'e-

learning, que nous avons évoqués, regorgent de courbes d'apprentissage, de schémas sensées montrer les temps de mémorisation des individus, toute une data-visualisation savante et colorée, issue de ces nouvelles sciences cognitives, parfois mixées à des sources plus anciennes. C'est le cas, prenons un exemple, de la courbe de l'oubli d'Ebbinghaus, élaborée en 1885[1] Cette courbe prévoit que « *lors du premier apprentissage d'un savoir, environ 50 % des connaissances sont mémorisées dans le meilleur des cas quelques jours ou quelques semaines après l'apprentissage* » (v. note 1 pour la référence). Certes « *Ebbinghaus reconnaît lui-même que "la performance de retenir dépend aussi de chaque élève". Ainsi, il ne s'agit pas de considérer cette théorie comme une vérité absolue.* » (citation tirée de la page citée en note). Dépendant de chaque élève, cette courbe devrait également, selon nous, être dépendante de la discipline étudiée, l'apprentissage du violon est reconnu plus complexe que celui de réaliser un feu de camp, par exemple. Si la courbe est dépendante de l'apprenant, de la discipline, mais également de l'enseignant, elle exprime principalement qu'apprendre nécessite « *un certain nombre de réapprentissages* » (même référence). Cet exemple montre la difficulté de cerner l'acte d'apprendre en le considérant comme une conduite sociale simple ; Ph. Perrenoud va plus loin lorsqu'il déclare :

> *Rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage.* […] *Une approche purement rationaliste de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver !* (PERRENOUD, 2003 : 9)

Si l'acte d'enseigner relève en grande partie de l'expérience, de l'intuition, de la créativité, du regard de l'enseignant, son approche en tant qu'objet d'étude est tout aussi difficile ; nous observons que beaucoup d'entretiens peinent à définir précisément le rapport enseignant/apprenant, sauf à renvoyer vers des verbalisations anciennes souvent considérées comme indépassables, comme la lettre d'Albert Camus envoyée à son instituteur après la remise de son prix Nobel, souvent citée[2]. Si les processus d'apprentissages sont complexes au niveau individuel, ils le restent au niveau des pratiques sociales. Une approche quantitative trop stricte ne saurait rendre compte, selon notre point de vue, de la complexité de ces phénomènes, à la fois au niveau des individus, également aux niveaux méso et macro-social.

---

1 Cette courbe, ainsi que sa présentation est disponible sur le site de l'université de Nantes sous le chapeau « *Innovation pédagogique* » https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/la-courbe-de-l-oubli-d-ebbinghaus-1290774.kjsp?RH=1164377091218

2 Nous notons, par exemple, que cette lettre fut lue dans la cour de la Sorbonne lors de la cérémonie d'hommage national à Samuel Paty, en présence du chef de l'État E. Macron. V. site de l'Élysée https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/10/21/ceremonie-dhommage-national-a-samuel-paty-a-la-sorbonne

6.2.1. Les lieux pour apprendre, les temps pour apprendre

Nous avons déclaré plus haut que tout individu apprend comme il respire : toute personne apprend seule, face à la course des nuages, ce que sera le temps de demain, par sa simple capacité d'observer, sa mémoire, son raisonnement. Cette dimension individuelle est à la base de l'acte d'apprendre. Mais cet acte d'apprendre, comme le souligne avec justesse Pierre Pastré : « *est une chose tellement importante chez les humains qu'on a inventé des institutions spécialement dédiées à cet effet* (PASTRÉ, 2006 : 2[1]).

E. Durkheim parle à ce sujet de « *socialisation méthodique »* (2016 : 51). Il est utile de rappeler ce paragraphe du même texte :

> *L'éducation n'est donc pour elle* [la société] *que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence* (*op. cit.*)

Pour *préparer les conditions de sa propre existence* et, poursuivrons-nous, pour s'assurer que cette existence perdure, la société instaure *des lieux de l'apprendre.* Ils sont pour nous autant de scènes théâtrales codifiées, pour suivre ici l'approche goffmanienne. Cette image que nous proposons n'est en rien péjorative ; elle ne signifie pas que les enseignants *jouent* à l'être devant un public plus ou moins consentant. Mais la situation habituelle de l'enseignant face à ses élèves renvoie naturellement à l'idée d'un théâtre où les rôles et les emplacements sont définis de façon stricte, dans une conduite sociale très codifiée.

Faut-il rappeler les lieux reconnus, par la société dans son ensemble, pour cette fonction d'apprendre ? Ils sont définis par la société, le corps social, qui *affectent* ses lieux à l'étude*,* pour ne pas dire qu'ils les consacrent : écoles, universités, instituts de formation pour adultes, entre autres. L'entreprise est également l'un de ses lieux : toute entreprise forme en interne ses collaborateurs, probablement depuis toujours et d'une façon encadrée depuis les années 1960. Les lieux institutionnalisés sont parfois vus comme des bastions, on parle d'*entre les murs*[2] et de *hors les murs* ou, autre formulation, d'endopédia et d'exopedia (SIMONE, 2014 : 188). Il n'est pas inutile de rappeler que s'étudient dans ces lieux des disciplines et que ce terme renvoie également à la

1 Pagination du tiré à part. Cet article a été publié dans l'ouvrage : Bourgeois, Étienne, Chapelle Gaëtane. Édition 2006, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Il n'a pas été repris dans les éditions suivantes de l'ouvrage. Il est disponible sur le site de l'université de Strasbourg : https://cfrps.unistra.fr/fileadmin/uploads/websites/cfrps/Master/2022-2023/supports_seminaires/triby/PASTRE_Apprendre_a_faire_commET.pdf

2 Expression qui renvoie au film sur l'école *Entre les murs* de Laurent Cantet (2008). Palme d'or au Festival de Cannes 2008.

« *déférence à l'égard des choses que l'on étudie et des personnes qui les transmettent » (op. cit.* : 188) :

> *Je dis la déférence et pas simplement le respect parce que c'est justement de la déférence que le contenu de l'éducation mérite, car en général il résulte d'élaborations séculaires, du sacrifice d'hommes et de femmes, de la lutte contre l'obscurantisme et l'oppression de la liberté (de parole, de pensée, etc.).* (SIMONE, *op. cit*.)

Il faut remonter aux origines de l'institution de l'école laïque et obligatoire, à travers la pensée de Ferdinand Buisson, par exemple, pour comprendre où se situe l'enjeu de l'enseignement tel que la société française le comprend alors. Par exemple lorsque Ferdinand Buisson évoque les instituteurs comme les « "*propugnateurs de l'idéal laïque", on dirait aujourd'hui les militants de cet idéal »* (OGNIER, HAYAT, 2000 : 2). Faisant en 1896 une leçon d'ouverture en Sorbonne, pour le cours de Science de l'éducation, il reprend de son prédécesseur Henri Marion ces mots, « *tout le problème politique et social est un problème d'éducation ».* L'année où Ferdinand Buisson prononce son éloge, l'intitulé du cours en Sorbonne est, à lui seul, un programme : *Du rôle social de l'éducation dans une démocratie*.

Nous trouvons également dans cet hommage, rendu à celui qui inaugura cette première chaire de sciences de l'éducation, créée en 1887, cette remarque où se dégage l'idée d'une école préservée des tensions de la société :

> *Ce n'est pas en imitant trop les conditions de la vie réelle, en soumettant prématurément l'enfant aux épreuves qui attendent l'homme, qu'on le préparerait le mieux à y faire bonne contenance. Une atmosphère idéale doit régner dans l'école : il faut notamment qu'on y respire la justice telle que peut la comprendre l'enfant, afin que son cœur en fasse provision en quelque sorte pour la vie et ne cesse jamais d'y croire.* (BUISSON, 1896 : 15)

La chaire de sciences de l'éducation sera occupée de 1887 à 1896 par Henri Marion, ensuite par Ferdinand Buisson et c'est Émile Durkheim qui en sera le titulaire de 1902 où il obtiendra de transformer l'intitulé de cette chaire en *sciences de l'éducation et sociologie.* Une phrase, tirée d'un ouvrage de Durkheim « *Éducation et sociologie* », et que nous avons déjà citée, nous permet d'approfondir la vision de Durkheim sur l'enseignement :

> *Chaque société se fait un certain idéal de l'homme* […] *C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation.* […] *La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité* […]. *Mais d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible : l'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant.* (DURKHEIM, 2016 : 50)

La société forme les individus en se référant à un idéal de l'homme. Pour nous, ce que Durkheim appelle société est ce que nous appelons du terme moins élégant de macro-social. L'importance de la phrase porte sur le mot « *idéal* » : est-il possible encore d'imaginer un idéal d'homme ou de femme, et surtout un idéal unique ? La société d'aujourd'hui se rêve sans doute plus dans la diversité que dans l'homogénéité. Est-ce à dire que l'ambition de Durkheim n'a plus de sens aujourd'hui ? E. Durkheim, pour qui « *L'éducation est chose éminemment sociale* » (DURKHEIM, 1922 : 45), se positionnera dans la continuité d'avec la pensée de Ferdinand Buisson : d'un côté, l'éducation des jeunes générations ne peut être qu'affaire du corps social, de l'autre, ce corps social ne peut espérer prospérer dans la voie de la justice, de la démocratie, que s'il assume son rôle dans l'éducation. Nous voyons là la relation forte entre l'acte d'enseigner et la société tout entière, proposée par ces générations ; une relation qui organise le futur de la société. Il va de soi que l'imaginaire social sera ici à l'œuvre puisque la mécanique de cette relation forte ne peut fonctionner, et Durkheim nous l'a déjà signalé, que si le corps social se fait « *un certain idéal de l'homme.* » Or l'idéal de l'homme ne peut s'inscrire que dans un imaginaire social. Ce détour par l'imaginaire conserve à la phrase de Durkheim sa vérité ; s''il est évident que nous n'avons pas le même idéal de l'homme que celui de son époque, l'imaginaire social permet de repenser une figure idéale, sans nul doute moins stable, plus éclatée, qu'elle a pu l'être par le passé.

Il y a des lieux de l'enseignement, mais également un temps pour *l'apprendre*. Le temps de l'apprentissage, le temps de l'éducation, le temps de l'instruction ont longtemps été et sont encore majoritairement le temps de l'enfance. *Retourner sur les bancs de l'école* est l'expression qui signe le décalage entre l'adulte et les signes extérieurs d'acquisition du savoir. Apprendre est « *le métier de l'enfant* » (PERRENOUD, 2004 : 6) et il est admis généralement qu'un lycéen puisse se mettre en grève. L'épisode du confinement de mars 2020 nous a montré à la fois que l'enfant pouvait apprendre en dehors des murs de l'école et que par ailleurs ces murs-là garantissaient une certaine qualité de l'acte d'apprendre, par le fait même de l'autorité conférée par les lieux et la présence de véritables professionnels de l'acte d'enseigner. Cet acte est, usuellement, l'acte d'un adulte vers un groupe d'enfants, assortis et démultipliés par de multiples interactions à l'intérieur du groupe, plus tard de la cohorte. C'est dans ce sens que nous

comprenons l'approche de Philippe Carré « *on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres* » (2005 : 152). Les autres ce sont les pairs, autant que les Institutions autorisantes, structurantes, qui organisent ces regroupements de pairs. Dans les trois approches que propose cet auteur dans son ouvrage : *L'Apprenance* (2005), à savoir : *vouloir apprendre* (v. p. 121), *savoir apprendre*, (v. p. 145), *pouvoir apprendre* (v. p. 165), les trois items présentés relèvent, à des degrés divers, autant de la démarche individuelle, que de la conduite sociale. Nous notons toutefois que son ouvrage traite essentiellement d'un « *nouveau rapport au savoir* » dans le cadre d'une « *formation tout au long de la vie.* »

	Démarche individuelle	Conduite sociale, structurée par l'Institution
Vouloir apprendre	motivation, envie d'apprendre, appétence,	incitation à la formation tournée vers l'apprenant, aide au financement en formation, sanction du diplôme,
Savoir apprendre	rechercher des informations, autonomie, autoformation,	pédagogie de l'apprendre à apprendre ; l'apprenant vu comme un « *entrepreneur de ses compétences* » (CARRÉ, *op. cit.*, 73)
Pouvoir apprendre	gérer soi-même son « parcours-formation ».	un espace-temps décloisonné d'accès à la formation pour tous, encadrement tourné vers l'entreprise. Liberté de choisir son avenir professionnel[1].

Tableau 13 : La part individuelle et institutionnelle dans l'acte d'apprendre (d'après CARRÉ, 2005)

Dans ce tableau, nous avons repris les éléments liés à la démarche individuelle pour voir dans quelle mesure le collectif — qu'il soit État, entreprise, ministère, organisme régulateur — intervient, voire interagit avec la démarche individuelle, à des degrés divers. Nous évoquons ici le cas de l'apprenant adulte.

En ce qui concerne le *vouloir apprendre*, l'intervention entre le collectif et l'individu libère et contraint dans le même temps. Pour aider au *vouloir apprendre*, un système complexe de financement de la formation permanente est à l'œuvre en France : il soutient la motivation des apprenants. Le *savoir apprendre* fait la promotion de l'autono-

1 La Liberté de choisir son parcours professionnel est le nom de la loi pour la formation professionnelle « *adoptée définitivement et à une large majorité de 137 voix contre 30* […] *le 1er août 2018. La loi a été promulguée par le Président de la République, le 5 septembre* ». Source : ministère du Travail. Nous notons que dans la communication du ministère, le mot *liberté* prend une majuscule, v. https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/l-actualite-du-ministere/article/en-10-points-cles-la-loi-pour-la-liberte-de-choisir-son-avenir-professionnel Toutefois, cette majuscule n'est pas reprise dans toutes les communications du ministère et ne sera pas utilisée dans le texte de loi.

mie de l'apprenant. Cette autonomie dans l'acte d'apprendre *« à toujours été une valeur phare de la pédagogie, et les citations ne manquent pas, de Socrate, Kant, Jean-Jacques Rousseau, à Rogers ou Freinet »* (CARRÉ, 2005 : 146). Quant au *pouvoir apprendre*, il trouve sa concrétisation dans les différentes lois et dispositions législatives pour encadrer la formation professionnelle, par exemple en France. De l'autre, il y a un effet d'aubaine que de responsabiliser les apprenants et les renvoyer à leur propre responsabilité : gérer soi-même son parcours-formation peut être vu comme un désengagement de la part de l'employeur, de la part de l'État, dans la mission de moins en moins bien définie de *promotion sociale.*

6.2.2. Le lieu métaphorique de l'acte d'enseigner

Dans la relation avec l'apprenant, le maître se présente, comme un *personnage* du théâtre grec. Comme l'acteur antique, il œuvre sous un masque qui porte sa voix, masque qui lui confère la légitimité de son discours. Dans la relation maître-élève, une Institution est toujours présente et c'est elle qui fait du Maître un individu différent des autres. Le Maître est porteur d'un statut, que lui donne un établissement universitaire ou autre ; statut qui découle d'un ou plusieurs diplômes[1], là encore attesté par d'autres établissements, d'après des grilles et des parcours stricts, validés par l'État, en liaison avec d'autres États qui partagent les mêmes grilles et les mêmes parcours. L'Institution est donc présente dans toute relation d'enseignement, depuis l'amphithéâtre, jusqu'au face-à-face *maître-élèv*e. Apprendre est une démarche individuelle insérée, encapsulée dans une conduite sociale.

Pourtant, dans cette pièce de théâtre codifiée, l'acteur principal peut être vu de l'autre côté, parmi le public, composé d'individus distincts : l'acteur principal de l'acte d'apprendre est l'apprenant (GATÉ, 2009 : 77). C'est en pensant à l'apprenant que Philippe Carré pose que l'acte d'apprendre passe à la fois par le cognitif, le conatif, l'affectif (CARRÉ, 2005 : 34) et bien entendu le registre social, dont nous avons parlé ci-dessus. Revenons sur le conatif, le mot lui-même renvoie à la difficulté et l'effort. Curieusement, ces notions sont absentes de la définition que propose Philippe Carré de l'apprenance : *« un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. »* (CARRÉ, 2005 : 108) Or, nous savons tous qu'apprendre peut être un acte difficile, qui demande un effort. La *conation* peine à s'imposer dans la langue française, le dictionnaire de l'Académie n'en

1 L'enseignant peut être caractérisé également par un parcours professionnel, une expérience ou un poste qu'il occupe. V. le cas du CNAM et l'entretien avec notre interlocuteur A5 : « *Il y avait 64 [chaires au CNAM],* […] *occupées par des professionnels, avec un certain niveau d'excellence dans leur domaine et qui avaient envie de transmettre, et qui donc partaient bien d'un aspect concret, opérationnel.* »

fait pas mention, non plus que le dictionnaire TILF présent sur le portail CNRTL ; peut-être parce que le mot *motivation* suffit à décrire cette notion (CARRÉ, CASPAR, 2004 : 287). Sans vouloir fétichiser cette notion comme elle a pu l'être par le passé et l'est probablement encore aujourd'hui[2], il est pertinent de retenir dans la conation l'idée de l'impulsion donnée à l'action.

Se profile alors, avec la pédagogie conative, un renversement de l'acte d'enseigner :

> *La pédagogie conative est une alternative au « tout cognitif » ! En effet, si le cognitif concerne tout ce qui a à voir avec la connaissance,* […] *surtout dans sa transmission, qui laisse supposer qu'un maître peut apprendre quelque chose à un élève, comme on remplit un contenant avec du contenu, la pédagogie conative, elle, postule que seul l'élève apprend en se transformant dans et par l'action.* (MIKULOVIC *et al.,* 2010 : 138)

L'approche proposée par Jacques Mikulovic *et al.*, a le mérite de poser la conation non comme une simple motivation opaque pour le sujet lui-même, mais dans la conscience que le sujet apprenant peut avoir de sa propre motivation. En déplaçant l'approche depuis la conation vers ce que ces chercheurs nomment une *méta-conation*, c'est-à-dire « *la conscience qu'a un élève de ce qui le pousse à agir »* (2010 : 137), apparaît une vision différente de l'acte d'apprendre et donc de celui d'enseigner. Cette vision fait apparaître une série de ruptures :

> *Ruptures avec la suprématie du cognitif, avec l'imposition de l'immobilité, avec le primat de l'objet sur le sujet,* […] *avec la toute-puissance de l'institution, avec la discordance sociocognitive,* […] *avec les classifications artificielles, l'éviction du sens et de l'essence des activités, avec la privation du sens de l'orientation de l'élève, la primauté du comment sur le pourquoi, de l'uniformité sur la diversité, de l'en-soi sur le pour-soi, de la dépendance sur l'autonomie, du motif sur le mobile, de la prescription sur la création, de l'autorité sur la liberté.* (*op. cit.* : 137)

La liste est longue, de ces ruptures, intéressantes à scruter ; elle propose au bout du compte une « *pédagogie de l'action* » comme pédagogie alternative, se référant, entre autres, à Michel Foucault (MIKULOVIC *et al*., 2010 : 138). Cette vision propose « *une révolution des pratiques enseignantes.* » (*op. cit*. : 140) Or, nous voyons dans

2 Nous n'avancerons pas trop sur ce chemin, pourtant passionnant, mais hors sujet pour notre recherche. Il existe de fait une « *image triomphante de la volonté* » (PRAZ, 2017 : 16). Nous faisons référence au passé pour renvoyer sur le passage de J. Praz qui évoque les mouvements *Cœurs vaillants, Âmes vaillantes* (*op. cit*.).

ces nécessités de ruptures, vis-à-vis du système actuel de l'enseignement traditionnel, des approches pouvant être reprises peu ou prou dans l'abord de l'e-learning, comme la notion *d'autonomie de l'apprenant, l'importance du pour-soi*, *la mise à distance d'une autorité au profit d'une liberté.* Cette approche pratique faite dans l'article s'appuie sur le sport : « *C'est l'étude des classifications dans les activités physiques et sportives qui a ouvert la voie*. » (*op. cit.* : 140). Il est difficile, toutefois, de déterminer si cette pédagogie conative peut être mise en œuvre, ou pourrait l'être, dans le domaine qui nous occupe, à savoir l'e-learning. Pourtant, des applications de l'e-learning se font jour dans des domaines où elles n'étaient pas attendues, par exemple en cuisine-restauration :

> *A3-01 : Oui ! il y aura du e-learning, on regardera comment fait le chef, il faudra refaire les gestes après, et si le chef italien montre une recette, [les apprenants] seront tous là devant leurs fourneaux et le chef va dire : « Ce n'est pas comme ça qu'il faut faire ! » On aura l'impression qu'il est là, alors qu'il est à Rome.*

Les exemples de l'enseignement des disciplines du sport[1] et des métiers comme la restauration renvoient vers une autre piste de réflexion : la valeur du *geste technique*. Cette notion est centrale dans les disciplines où l'enseignement ne s'adresse pas qu'à l'intellect, mais aussi au corps, notamment dans le cadre professionnel des adultes. Apprendre c'est aussi *apprendre à faire* : « *Les Compagnons du Devoir utilisent une distinction très intéressante : ils distinguent apprendre le métier et apprendre par le métier ».* (PASTRÉ, 2006 : 1[2]) Le geste technique renvoie à d'autres approches : les joueurs de jeux vidéo commentent et font des démonstrations de geste techniques très spécifiques que les interfaces de jeu — manette de jeux vidéo par exemple — savent *interpréter* et transformer en action sur les personnages du jeu[3]. De même l'écriture, les arts plastiques — y compris le dessin ou la peinture à travers des palettes graphiques — nécessitent des savoir-faire spécifiques. Une grande quantité de métiers requiert des gestes techniques : sportifs, boulangers, chirurgiens, militaires, pâtissiers, agriculteurs, chefs de cuisine, musiciens, réparateurs auto, métiers de l'image et du son, la liste est longue de pratiques qui requièrent une mémoire dite fonctionnelle. Par ailleurs, il est parfois utile de fixer l'apprentissage de disciplines apparemment abstraites, comme l'informatique par exemple, par des mouvements du corps, des déplacements. Le geste technique revêt un enjeu particulier dans l'e-learning : l'écran peut-il remplacer la pré-

1 L'article de J. Mikulovic, G. Vanlerberghe et G. Bui-Xuan que nous venons de citer s'appuie sur la référence de la natation.

2 Pagination du tiré à part.

3 Voir par exemple les vidéos sur le joueur de 13 ans Blue Scutti qui fut le premier à atteindre le niveau 157, niveau ultime du jeu vidéo Tetris, 34 ans après le lancement du jeu. Chaîne Youtube aGameScout.

sence du professionnel qui enseigne à vous côtés ? C'est pourtant une évolution de l'e-learning déjà en place dans beaucoup de métiers. Nous avions eu l'occasion de voir, aux journée du e-learning 2020, un centre de formation qui prépare à certains métiers de bouche — CAP pâtissier, CAP boulanger, CAP chocolatier, CAP Cuisine — entièrement à distance :

> *[Nous sommes] un organisme de formation qui a choisi depuis sa création en 2015 de proposer uniquement des formations digitales. [Notre organisme] a réuni les spécialistes de la formation digitale et les experts métiers pour concevoir des formations renouvelées de très grande qualité. Chefs pâtissiers, boulangers, chocolatier, cuisinier, vos tuteurs ont exercé leurs talents en France et à l'international. Issus des meilleurs centres de formation en présentiel* […], *membres des jurys d'examens, ils sont experts dans l'art d'enseigner leur métier à tous les niveaux. Nos tuteurs ont l'œil exercé et la critique constructive. Séduits par la nouvelle aventure pédagogique de [notre Institut], ils veillent à la qualité des enseignements et assurent un suivi à distance du travail de chaque apprenant.* Source : site Internet de cet Institut de formation.

Cet Institut de formation annonce sur son site un taux de réussite de « *95 à 98% de réussite aux CAP pour les candidats [de notre Institut] depuis 2016*[1] ». Le geste technique peut donc passer par l'image et par la médiatisation audiovisuelle, qui propose « *[un] apprentissage par imitation décrit en son temps par un chercheur comme Bandura.* » (DEPOVER, 2019 : 5[2]) Sous une forme médiatisée, ce type d'enseignement du geste renvoie à une pédagogie du *un-pour-un*, qui évoque, nous l'avons déjà proposé, le compagnonnage (v. § L'élaboration d'une connaissance).

Pour P. Quettier, l'utilisation de TICE, techniques de l'information et des communications pour l'enseignement n'implique pas de renoncer à une « *formation par l'action* » :

> *En 2002, Jacques Perriault [p. 20*[3]*] estimait qu'il serait « impossible d'exprimer [par TIC] des savoir-faire impliquant des tours de main, des touchers de matériau, des gestes explica-*

1 En discutant avec une des personnes responsables de cette formation, nous comprenons que beaucoup de candidats à ce type de CAP sont déjà en emploi dans le secteur, notamment comme commis de cuisine ou commis pâtissier ; ceci permet de mieux appréhender les taux de réussite à l'examen.

2 L'auteur cite ici Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc.

3 L'auteur cite ici Perriault, Jacques. 2002. *L'accès au savoir en ligne.* Paris : Éd. Odile Jacob. Dans ce paragraphe, les crochets sont dus à l'auteur.

> *tifs… ». Il semble pourtant que certains modes de formation par l'action, traditionnels ou émergents, contredisent cette prédiction.* (QUETTIER, 2007 : 5)

De fait, certaines situations, dangereuses — opérations chirurgicales, par exemple — ou onéreuses — apprentissage du vol en aéronautique — nécessitent une approche adaptée. L'auteur développe un exemple de façon détaillée, celui des arts martiaux :

> *Si nous considérons les* kata *gestuels des arts martiaux comme un langage, la question de l'écriture de ce langage s'est vite posée* […] *pour la transmission des pratiques au-delà des générations suivantes. C'est pourquoi les écoles d'arts martiaux ont mis à contribution les différents moyens d'« écriture gestuelle » existants : descriptions écrites, schémas, séries de photos, films argentiques, puis vidéos et CD-ROM interactifs. L'étape suivante consisterait à mettre en œuvre, en présence (machine) ou à distance (partenaire), des situations de combats en « simulations numériques » suffisamment réalistes.* (QUETTIER, 2007 : 6)

Si nous produisons ce texte, c'est également parce que P. Quettier fut un homme de la formation continue professionnelle au sein de son université[1]. Son avis est donc également celui d'un praticien.

Pour conclure cette partie 6.2, *l'acte d'enseigner* est un acte individuel, même s'il constitue un métier, une pratique très encadrée, alors que la notion de partage des savoirs est une *conduite sociale*[2] complexe. L'apprenant apprend, la plupart du temps, *au sein d'un groupe social constitué*, auquel il appartient, auquel il adhère, duquel il se démarque, mais toujours en relation avec ce que ce groupe décide pour lui, lui autorise. Le groupe social projette une certaine image de l'homme, du citoyen, qu'il entend imposer, notamment en inscrivant l'acte d'enseigner des lieux dédiés et dans des temporalités précises ; selon notre approche, l'acte d'enseigner existe parce qu'il est authentifié par une Institution qui sanctuarise les lieux et les temps de l'enseignement. En les sanctuarisant, elles participent à la structuration des individus qui les utilisent. Les TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, remettent partielle-

1 Son article (intervention dans un colloque) est signé ainsi : *Maître de Conférences en SIC Chargé de l'ingénierie des formations de la FPC, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe (EA349), Unité de recherche «Ethnométhodologie et Cognition ».*

2 Le terme de *conduite sociale* s'est imposé pour nous, en lieu et place de l'expression de *fait social* ; la conduite suppose une dynamique, un mouvement cadré — toute conduite signifie une route, un code de la route, et implique des qualificatifs de bonne ou mauvaise conduite. Ceci traduit, pour nous, l'encadrement de la transmission et du partage des savoirs par une ou des Institutions : école, université, apprentissage, formation permanente.

ment en question cette sanctuarisation, notamment lorsqu'elles introduisent la distance entre l'enseignant et l'apprenant, distance physique ou asynchronisme.

6.3. Les Institutions dans l'acte d'enseigner

Enseigner, enseignement, transmission, partage des savoirs, toutes ces conduites sociales incluent une participation individuelle de l'apprenant, mais également un encadrement institutionnel. Notre but dans cette partie 6.3 n'est pas de définir strictement, et de façon exhaustive, l'arrière-plan législatif et économique de la FPC et de l'université, mais de donner quelques bases de compréhension à cette dimension Institutionnelle ; d'autant qu'elle nous fut nécessaire pour bien comprendre les enjeux développés dans certains de nos entretiens. Nous porterons un accent particulier sur notre chantier 1 : la FPC. Notre chantier 2, sur l'utilisation de l'e-learning en contexte de COVID, n'exige pas, selon nous, de décrire avec autant de précisions le background universitaire, compte tenu de l'angle bien précis sous lequel nous abordons cette problématique. Par ailleurs, nous l'avons déjà noté, il est difficile de parler de l'université française au singulier depuis les lois SRU sur l'autonomie de 2007 ; chaque entretien nous renvoie d'ailleurs à des réalités universitaires différentes sur le plan des rapports avec la présidence sur le plan académique, sur le plan des disciplines enseignées, sur les rapports entre enseignement et recherche.

Avant d'aborder plus avant la FPC, quelques notations sur l'éducation nationale dans son ensemble, ceci pour signaler à quel point, pour prendre l'exemple de la France, elle pèse un poids important dans le corps social. En France, le ministère de l'Éducation nationale[1] demeure le premier budget de la nation, soit 63 646 Mds € en 2024[2]. De même, ce ministère reste le premier employeur public français, avec en 2024, 1 060 504 ETPT (équivalents temps plein travaillé ; même source que note précédente, p. 3). En ce qui concerne les chiffres de la formation professionnelle continue, nous reprenons les chiffres publiés par l'INSEE : Dépense pour la formation professionnelle

1 Le ministère a changé plusieurs fois de titulaires depuis le début de notre recherche. Dirigé par Jean-Michel Blanquer, mis en place dès le gouvernement É. Philippe I, le 15 mai 2017, le ministère devient m*inistère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,* lors de la formation du gouvernement É. Philippe II, le 21 juin 2017. M. Pap Ndiaye est ensuite nommé, sur proposition de la Première ministre, Mme Borne, le vendredi 20 mai 2022. Se succède ensuite Gabriel Attal, du 20 juillet 2023 au 9 janvier 2024, Amélie Oudéa-Castéra dans un ministère élargi de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, des Sports, des Jeux olympiques et paralympiques, du 11 janvier au 8 février 2024, puis Nicole Belloubet, pour un ministère qui redevient de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (source : site du Ministère).

2 Ce montant est celui du projet de loi de finances 2024 (PLF). Source : Document présentant la PLF 2024, téléchargeable sur le site du ministère https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2024-379542 Ce montant ne prend pas en compte la contribution du ministère aux pensions de l'État.

continue et l'apprentissage, Données annuelles 2021 et 2022[3]. dans l'annexe à la loi de finances 2020.

Nous débordons, pour un temps, de notre champ de travail, la FPC, pour donner également les montants de l'apprentissage et de la formation sanitaire et sociale :

Actions en 2022	Montant en Milliards d'€
Actions vers les jeunes	14 023
dont apprentissage	13 877
Actions vers les personnes en recherche d'emplois	9 754
Formation professionnelle des actifs du secteur privé	6 752
Formation sanitaire et sociale[1]	1,28
Total :	31 808[2]

Tableau 14 : répartition des montants de la FPC et de l'apprentissage (d'après l'INSEE)

Rappelons qu'en 2016, selon l'INSEE, « *39 % des personnes âgées de 18 à 64 ans ayant terminé leurs études initiales, quelle que soit leur situation sur le marché du travail, ont suivi une formation à but professionnel dans l'année*. » (rapport FORMENT, LOMBARDO, 2018 : 25)

6.3.1. La formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue est un cadre global que nous analysons comme un *système d'interactions*, au sens donné à ce terme par R. Boudon (BOUDON, 1979 : 33). Nous reprendrons le terme de *contraintes* que propose cet auteur : *« l'action de l'acteur individuel se déroule dans un contexte de contraintes, c'est-à-dire d'éléments qu'il doit accepter comme des données qui s'imposent à lui »* (*op. cit.*). Nous notons ici que l'acteur individuel évoqué par R. Boudon, sera pour nous, non seulement un individu, mais également une entité, une personne morale, une entreprise, une association, ainsi que l'auteur nous en offre la possibilité en note (*op. cit.*, n. 22 : 36).

3 Rapport accessible sur le site de l'INSEE, https://www.insee.fr/fr/statistiques/2388091

1 « *Ces dépenses ne ciblent pas un public spécifique ; elles peuvent concerner des actifs occupés ou des personnes en recherche d'emploi, de la formation initiale ou continue. Les sources disponibles ne permettent pas de les ventiler.* » (note du document INSEE)

2 L'INSEE précise par ailleurs (rapport FROMENT, LOMBARDO, 2018 : 24) que « *Les données sont arrondies au plus près de leurs valeurs réelles. La somme des données arrondies peut ainsi légèrement différer du total arrondi*. », ce qui est le cas ici.

Du côté de la formation professionnelle, une longue histoire se déroule : Yves Palazzeschi la fait débuter avec Platon, Aristote et le tchèque Comenius qui serait le premier à institutionnaliser « *l'éducation d'adultes* » (PALAZZESCHI, 2011 : 24). Ce qui apparaît très vite, ce sont « *les fondements idéologiques de ce projet* […] *La naissance du suffrage universel et la construction de la société industrielle en sont les principales raisons.* » (PALAZZESCHI, *op. cit.*). Car instruire les adultes n'est pas dénué d'arrière-pensées :

> *L'instruction des ouvriers a pour but de « lutter contre le cabaret, la débauche, contre les mille appâts, d'apparence séductrice, qui attirent chaque soir la foule désœuvrée ».* […] *Elle a aussi pour objectif de « les arracher aux malsaines influences des charlatans politiques qui les bercent de la sonorité de certains mots »* (*op. cit.* : 25).[1]

Nous notons ici l'envie d'une éducation morale combinée à une éducation politique orientée. Par ailleurs, se met en place une logique de retour sur investissement par rapport à la formation de l'adulte en emploi : le former oui, mais pour quel retour ? Au début du 20° siècle un certain catholicisme social s'installe et occupe le terrain en milieu ouvrier, et paysan en créant des « *structures d'intervention catégorielles.* » (PALAZZESCHI, *op. cit.* : 29) Elles se heurtent à un esprit Front Populaire, dont l'un des moteurs sera le ministre Léo Lagrange :

> *Encouragées par le ministre Léo Lagrange, des initiatives multiples renouvellent l'éducation populaire* […] *autour de la promotion d'un usage du loisir pour l'accès à la culture et sa démocratisation. L'offre inclut désormais le théâtre, le cinéma, la musique, la lecture, les arts plastiques, le tourisme social et culturel, le sport en milieu naturel.* (*op. cit.*)

Nous dépassons ici le simple cadre de la formation professionnelle, mais ce passage est à noter pour son ouverture à une vision plus globale de l'individu, qui va au-delà du simple changement d'échelon professionnel. L'époque de l'après-guerre s'approche peu à peu des structures que nous connaissons, avec deux dates marquantes, en 1955, où se forge le terme « *d'éducation permanente* », puis en 1971. La loi du 16 juillet 1971[2] établit un partage des responsabilités : « *L'entreprise est le financeur naturel de la formation de ses salariés. L'État se recentre sur le financement de la formation des demandeurs d'emploi et des formations hors temps de travail.* » (PALAZZESCHI, *op.*

1 Y. PALAZZESCHI cite ici A. Léon (1983), p. 89.

2 Il s'agit de la « *Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* ». Source Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666

cit. : 38) Depuis, le secteur vit au rythme de réformes régulières ; la dernière en date étant celle du ministère du Travail votée en 2018 et qui s'installe progressivement. Le système FPC met en relation et en interdépendance un grand nombre de partenaires interagissants[1] :

- L'État. Il définit le cadre législatif et en assure l'exécution.
- Les conseils régionaux. Ils détiennent les compétences en matière de formation continue, en vertu des différentes lois de décentralisation (lois mises en place en ce qui concerne la formation, entre 1982 et 2014).
- Les partenaires sociaux. Les organisations d'employeurs et les syndicats de salariés ont vu leurs champs d'action réduits par la loi de 2018 ; ils siègent au conseil d'administration de France compétences.
- Les entreprises. Elles financent en partie la formation, versent une cotisation formation à France compétences, par l'intermédiaire de l'URSSAF, forment en interne leurs salariés par le biais des *plans de développement des compétences*, aident leurs salariés à se former, en étudiant leurs demandes qui n'entrent pas dans les plans internes. Ces diverses dispositions sont encadrées par la loi[2].
- Les prestataires de formation. Les organismes de formation peuvent être publics et parapublics, comme les Greta, qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale, l'AFPA, EPIC placé sous la tutelle du ministère du Travail. Ils peuvent être de type associatif ou privé, ou encore sous les régimes de travailleur indépendant ou relevant de la micro-entreprise[3].
- Les conseils en évolution professionnelle CEP. Ils aident les demandeurs à préciser leur projet de formation, à le mettre en œuvre. Quatre structures historiques principales sont habilitées : France Travail (ex Pôle Emploi) pour les demandeurs d'emploi[4], Cap Emploi — associa-

1 Les personnels fonctionnaires et assimilés, les travailleurs non-salariés — par exemple artisans, indépendants, professions agricoles ne sont pas inclus dans cette description.

2 V. par exemple article L. 6131-1 du Code du travail et suiv.

3 À ces organismes se rajoutent les centres de formation professionnels spécialisés comme les centres de promotion pour l'agriculture ou les organismes de formation liés aux chambres d'industrie et de commerce et autres chambres consulaires.

4 Établissement public à caractère administratif EPA, financé par un système d'assurance obligatoire, sa mission est également l'indemnisation des personnes sans emploi. Changement de nom : « Au 1er janvier 2024, en application de la loi pour le plein emploi, Pôle Emploi évolue et devient France Travail. » V. site France Travail https://www.francetravail.fr/actualites/france-travail/pole-emploi-france-travail.html#:~:text=Au%201er%20janvier%202024%2C%20en,%C3%A9volue%20et%20devient%20France%20Travail « *Au-delà du simple changement de nom, cette refonte complète de l'établissement public vise à mieux coordonner l'ensemble des acteurs du service public de l'emploi (collectivités locales, les missions locales, organismes et associations d'inser-*

tion loi 1901 — pour l'aide à la recherche d'emploi des personnes handicapées, l'APEC — pour l'aide à la recherche d'emplois des cadres — et les Missions locales — pour l'aide à la recherche d'emplois pour les jeunes de 16 à 25 ans. De plus, un appel d'offres a été lancé par France compétences pour installer 15 centres CEP en régions[1].

- France compétences. La loi de 2018 a prévu la création d'une « Autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage »[2]. Cet établissement est destiné à centraliser le financement de la formation, la mise en rapport des besoins et de l'offre des organismes de formation et, d'une manière plus globale, une aide à la circulation de l'information, vers les utilisateurs, vers les entreprises et notamment PME TPE, vers les branches et les observatoires de branches ; enfin un rôle de certificateur, tant que pour les organismes de formation que pour les formations elles-mêmes. France compétences interviendra à la fois pour la FPC et pour l'apprentissage[3].

6.3.2. Les modes de financement et la formation des salariés

Les entreprises cotisent sur la base de 1 % de la masse salariale brute (0,55 % pour les entreprises de moins de 10 salariés[4]. Ces sommes d'argent perçues avant 2019 par des OPCA, Opérateurs Paritaires Collecteurs Agréés, sont ensuite perçues transitoirement par des OPCO, opérateurs de compétences, qui se substituent aux précédents, puis ensuite, à partir de 2021, par l'URSSAF et la MSA pour être centralisées par France

---

tion, CAF, Cap emploi…) via notamment des systèmes informatiques interconnectés. » Article de la gazette du Midi, de Margaux Thokagevistk, mis en ligne le 28 septembre 2023, qui relate les oppositions syndicales à ce projet : https://gazette-du-midi.fr/au-sommaire/collectivites/a-toulouse-les-syndicats-vent-debout-contre-france-travail Nous utiliserons dans notre travail la dénomination France Travail (ex-Pôle Emploi).

1 V. sur le site de France compétences https://www.francecompetences.fr/mon-cep/

2 Concernant les autorités autonomes indépendantes (AAI), il existe un rapport du Conseil d'État dédié à leur définition et à l'étendue de leurs compétences, disponible sur son site : https://www.conseil-etat.fr/publications-colloques/etudes/les-autorites-administratives-independantes-rapport-public-2001

3 Le conseil d'administration est composé de 15 membres : trois représentants de l'État (45 voix), cinq représentants des organisations syndicales de salariés représentatives (20 voix), trois représentants des organisations professionnelles d'employeurs (20 voix), deux représentants des Conseils régionaux (15 voix), un collège de personnalités qualifiées, comprenant le président du CA et un élu local (10 voix). V. site de France compétences https://www.francecompetences.fr/france-competences/le-conseil-dadministration/#:~:text=Il%20est%20compos%C3%A9%20de%20trois,celui%20de%20l'enseignement%20sup%C3%A9rieur.

4 Pour les montants, v. site du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités : https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/entreprise-et-formation/article/participation-financiere-des-entreprises-au-developpement-de-la-formation Les non-salariés (agriculteurs, artisans, travailleurs indépendants, commerçants, professions libérales) participent obligatoirement au financement de leur formation, par le versement d'une contribution à un organisme collecteur habilité par l'État.

compétences. Les différents OPCO ont été regroupés en 11 structures sur le plan national, dont le but est désormais :

> *D'assurer le financement des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, selon les niveaux de prise en charge fixés par les branches professionnelles ; d'apporter un appui technique aux branches professionnelles* […] *; d'assurer un service de proximité au bénéfice notamment des très petites, petites et moyennes entreprises* […] *; d'accompagner ces entreprises dans l'analyse et la définition de leurs besoins en matière de formation professionnelle.* Source : Site du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités[1].

Nous reprenons ici, sous une forme simplifiée, les différents cas pour la formation d'un adulte salarié en entreprise ou demandeurs d'emploi[2]. D'autres cas existent, qui dépassent le cadre de notre recherche : la VAE, l'alternance, l'apprentissage, la reconversion professionnelle.

1 https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/acteurs/partenaires/opco Cette dénomination du ministère est celle au 21/08/2024.

2 Un demandeur d'emploi est une personne sans emploi « *accomplissant des recherches pour trouver un nouvel emploi* » Source Service-public.fr : https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F14926

Situation	Type de formation	Financement	Accord
Salarié en emploi	inscrite au plan de formation, sur le temps de travail	Entreprise	Accord interne
	non inscrite au plan de formation	CPF du salarié Financement éventuel d'un opérateur (OPCO)	En partie ou totalité sur le temps de travail : l'accord de l'entreprise est requis
	hors du travail de travail	CPF du salarié Financement d'un opérateur (OPCO) Apport éventuel de l'entreprise	L'accord de l'entreprise n'est pas requis
Demandeurs d'emploi	proposée par France Travail (ex-Pôle Emploi)	France Travail Aide éventuelle eégionale	
	non proposée par France Travail	CPF du salarié, condition de nombre d'heures par semaine Aide éventuelle régionale	

Tableau 15 : Accès à la formation professionnelle continue (cas du salarié et du demandeur d'emploi)

6.3.3. L'université, quelques notes

L'université n'a pas changé de nom depuis sa création en 1088 à Bologne (HERMANSEN, Encyclopedia Universalis[1]) si l'on considère que l'appellation d'*Alma Mater studiorum*, signe surtout son statut symbolique ; à l'inverse, la formation professionnelle passe par des dénominations et des statuts très divers, depuis l'éducation permanente, la formation permanente, la formation professionnelle. Ce *champ de pratiques* (CARRÉ, 2011, 19) se présente différemment devant chaque génération, n'ayant pu, comme l'université, construire des murs assez hauts et assez solides pour se constituer en forteresse. Les murs entourant l'université ont-ils été assez hauts et assez solides pour lui garantir un statut à part pérenne[2] ? Sans doute pas assez, en France tout au

1 Article « *Naissance de l'université* ». En ligne : https://www.universalis.fr/encyclopedie/naissance-de-l-universite/

2 Comme le remarque H. Janne, l'université garde en elle « *la nostalgie de l'exterritorialité* » (2016 : 95)

moins, pour ne pas laisser le lieu envahi par des projets politiques successifs, lesquels ont aussi essayé de la moderniser et de la mondialiser.

Nous ne ferons pas ici un historique de l'histoire de l'université, mais proposerons quelques repères. L'université naît au Moyen-Âge dans la logique du métier : « *[elle prépare] à des professions, certes peu nombreuses puisqu'il s'agissait uniquement de celles du droit et de la médecine* ». (ROSE dans QUÉRÉ, 2008 : 44) Les grandes disciplines se forment dans la perspective d'assembler des compétences pour « *produire des idées* » : c'est le rôle idéologique, mais également « *former des hommes* » : c'est le rôle professionnel. (VERGER, 2013, 5) Produire des idées, dans un premier temps sous la férule d'une chrétienté omniprésente[1] : « *Les universités restaient des institutions d'Église* […] *Elle continuait à, en effet, attendre des universités non seulement qu'elles fournissent à l'Église un personnel de théologiens et de juristes compétents, mais qu'elles remplissent, en tant qu'institutions, un certain rôle dans la vie générale de la chrétienté*. » (VERGER, 2013, 111 *sq*) L'un ne va donc pas sans l'autre, même si le débat d'idées, la confrontation, semble s'imposer en structurant les disciplines.

> *À Bologne, ce fut le droit qui régit les rapports des hommes entre eux, avec leurs biens et, à l'époque, avec l'Église (droit canon) ; à Salerne, ce fut la médecine qui régit les rapports de l'homme à son corps ;* […] *à Paris, la théologie, qui régule les rapports de l'homme à Dieu et à l'au-delà.* (BOURDONCLE, LESSARD, 2003 : 135)

Que reste-t-il de l'empreinte de cette naissance ? Il est intéressant de noter, après un bond spectaculaire dans le temps, que « *les étudiants en droit et en médecine qui, au début du siècle, constituaient plus de 60 % de la population étudiante, ne comptent plus aujourd'hui que pour moins de 30 %, tandis que les étudiants en science et en lettres représentent aujourd'hui 65 % de la population étudiante contre moins de 25 % en 1901* » (BOURDIEU, PASSERON, 1967 : 53) Droit, médecine (sciences), lettres : les grandes disciplines fondatrices sont toujours bien présentes au tournant du XX° siècle. L'université va subir ensuite une massification (BENSMAINE-COEFFIER, 2016 : 14, 75), mais également une diversification. À quel prix ? Deux auteurs, universitaires, Stéphane Béaud et Mathias Millet notent un sentiment de *dépréciation* : « *"baisse de niveau", "fac parking", "usine à chômeurs".* […] *Les universités ne pèsent pas lourds aux yeux des pouvoirs publics.* » (BEAUD, MILLET, 2021 : 6) Le titre du chapitre que nous citons est explicite : « *Des universités qui méritent mieux* » (*op. cit.*) Ce qui ressort de cette étude — *qui n'est qu'un point de vue, nous l'accor-*

1 H. Janne note également, avec justesse que, « *les universités ont pris leur forme propre dans le contexte religieux de l'Occident chrétien et de l'Orient islamique* » (2016 : 93)

dons — c'est l'idée d'un gâchis ou d'une méprise difficile à comprendre : « *les universités en France n'ont pas démérité dans la réalisation de leurs missions de service public* […] *Elles constituent aussi l'un des derniers lieux du savoir désintéressé et critique* » (*op. cit.*). Méprise ou mépris ressentis, nous avons choisi cet ouvrage, paru en 2021 parce qu'il traduit des sentiments que nous avons perçus dans nos différents entretiens des universitaires ; certes, nous avons interrogé les enseignants dans un moment critique, lié à une situation de crise, mais très souvent l'idée de la crise comme révélatrice de dysfonctionnements est apparue.

Les montants des dépenses totales par étudiant, autrefois défavorables pour les étudiants français (BEAUD, MILLET : 27) sont pourtant revenus au-dessus des moyennes des pays de l'OCDE et de la moyenne européenne[1] :

Pays	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein USD	
	2016	2018
Italie	11 589	12 305
France	16 173	17 420
Allemagne	17 429	19 324
Moyenne OCDE	15 556	17 065
Moyenne EU	15 863	16 986

Tableau 16 : Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, « *all tertiary, including R&D* »

En revanche, si l'on regarde la dépense par étudiant sur plusieurs années, d'après les chiffres du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, elle baisse régulièrement depuis le pic de 2013[2].

Année	2013	2017	2021
Dépense par étudiant	12 050	10 710	10 270 (prév.)

Tableau 17 : Comparaison dépense par étudiant en France (en euros, valeur 2021)

1 Chiffres OCDE, dossier *Education at a Glance 2019 : OECD Indicators*. Les chiffres reportés sont de 2016, en USD. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_0fdcbb3b-en#page11

2 Voir site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_ES_01/la_depense_d_education_pour_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR16_ES_01_04

Mais par rapport à la dépense intérieure d'éducation (DIE), la dotation augmente, ce qui permet au ministère d'annoncer :

> *La collectivité nationale (État, collectivités territoriales, autres administrations publiques, ménages et entreprises) a consacré 36,3 Md€ à l'enseignement supérieur en 2021, soit 21,5 % de la dépense intérieure d'éducation (DIE). En euros courants, les moyens alloués au supérieur augmentent de 5,5 % par rapport à 2020. Il s'agit de la plus forte hausse depuis 2008*[1].

Ces chiffres et ceux de l'OCDE ne se superposent pas pour des raisons de modes de calcul. Pour l'OCDE (v. tableau *supra*, p. 226), nous avons pris les chiffres « *all tertiary, including R&D* » Le détail n'est pas donné sur le site du Ministère, c'est donc d'un côté le comparatif, de l'autre l'évolutif qui sont parlants et non les chiffres en eux-mêmes.

Notre recherche a fait le choix de confronter ces chantiers : d'un côté la formation tout au long de la vie qui prend en charge « *les individus au moment où ils sortent de l'école*[2] » (DANVERS, 2003 : 208), de l'autre l'université, Institution dont l'origine remonte au Moyen-Âge. Mais ces deux chantiers s'opposent-ils vraiment ? L'université n'est pas qu'un lieu d'enseignement — enseignement initial, et formation continue — mais également un lieu de recherche, de diffusion de la culture scientifique et de coopération internationale (*op. cit.* : 585).

Ce qui lie nos chantiers c'est que la formation professionnelle continue appartient aussi, et très largement, à l'enseignement supérieur :

> *En 2021, la formation continue génère un chiffre d'affaires de 472 millions d'euros (M€) dans l'enseignement supérieur public. Les universités accueillent 262 000 stagiaires. Elles délivrent plus de 94 000 diplômes, soit neuf diplômes sur dix délivrés en formation continue, quel que soit le dispositif. À l'université, comme dans l'ensemble des formations, six diplômes remis sur dix sont nationaux*[3].

Constatons à ce sujet que l'université délivre en formation continue des diplômes identiques à ceux qu'elles délivrent en formation initiale. Si l'on retire des formations

1 Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. V. note 1.

2 Il s'agit d'une citation de Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présenté au nom du comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792,*

3 Source : site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T730/la_formation_continue_dans_l_enseignement_superieur/

dispensées par l'université qui relèvent du système LMD — Licence, Master, Doctorat — les autres diplômes délivrés représentent environ 14, 50 %. Mais il faut noter également les 20 %[1] que représente le cas particulier des licences professionnelles, mises en place définitivement en 2019[2]. L'idée de professionnaliser les licences ou les accompagner de « *module projet professionnel personnalisé* » (ROSE, 2008 : 43) remonte au rapport Hetzel de 2006, mais sans nul doute, cette question est bien plus ancienne et les termes « *d'université professionnelle* », ou « *universités technologiques* » ont été évoqués dix ans auparavant déjà (ROSE, *op. cit.* : 43, n. 1), bien avant donc que certaines très grosses entreprises créent leur *université d'entreprise* (CHANTOR, BENNANI, 2022), récupérant ainsi un terme symboliquement prestigieux. Les activités se superposent donc largement, les modes de financement suivent : pour les formations professionnelles qu'elles assurent, l'université reçoit des financements majoritairement de fonds privés[3].

Universités, UT et INP Ressources en Millions d'euros courants — 2021	Financement privé	Financement public
Entreprises	67,90	
OPCO	67,70	
Particuliers et stagiaires	73,10	
Formation des personnels publics		26,30
Formation publics spécifiques *(dont régions)*		25,10 *20,70*
Autres ressources publiques (dont Pôle Emploi)		6,80
Total	208,70	31,90

Tableau 18 : Financement de la formation continue à l'université, part privée/publique

Où se situent donc les différences ? Car ces différences nous les avons ressenties dans nos entretiens. Nous notons également que le site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche précise, à la page de la licence professionnelle : « *Une partie des enseignements est dispensée par des professionnels qui participent à la for-*

1 Voir site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Réf : v. note 1. Ces chiffres concernent les universités et incluent les IUT, INP (Institut national polytechnique) et UT (université de technologie).

2 V. arrêté du 6 décembre 2019.

3 V. site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Tableau 27.01, Origine du chiffre d'affaires en 2021 (en M€ courants). https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T730/la_formation_continue_dans_l_enseignement_superieur/#ILL_EESR16_ES_27_01

mation[1]. » Serait-ce là la pierre d'achoppement, la peur que les universitaires ne puissent réellement avoir une approche métier, trop préoccupés par une dimension académique théorique ? R. Bourdoncle et C. Lessard citent à ce propos, pour répondre à la question de leur titre, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?* un texte de Paul Ricœur[2].

> *L'université a pour mission de diffuser, à l'ensemble de ceux qui peuvent l'assimiler, une culture générale* […] *Cette mission va, jusqu'à un certain point, en sens contraire du souci, proprement professionnel, d'adaptation aux besoins du pays en cadres dirigeants. À l'encontre de la spécialisation des savoirs et des techniques, qui tend à un émiettement comparable à celui du travail manuel, l'université doit viser à une initiation s'adressant aux aspects les plus généraux du savoir moderne.* (BOURDONCLE, LESSARD, 2003 : 137)

Ce texte important nous offre une vision élitiste, ce mot pris dans son sens positif, de l'université. Nous notons d'ores et déjà le « *jusqu'à un certain point* » qui, tout en gardant l'ambition du propos, n'enferme pas l'université dans une mission déconnectée du monde. L'intérêt de ce texte est de nous présenter une image forte, une représentation symbolique cohérente de ce qu'est l'université, non dans sa dimension institutionnelle, mais dans sa dimension imaginaire — au sens, ici, d'un imaginaire collectif qui sert l'Institution universitaire, l'auréole, autant qu'il la pointe du doigt. Il est significatif également et peut-être avant toute chose, de noter que ce texte est daté de 1968. De fait, l'université s'est ensuite profondément transformée[3] : dans ce classique de la sociologie *Les Héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dénombrent 5 grandes disciplines : Droit, Sciences, Lettres, Médecine, Pharmacie, qui leur suffisent à rendre compte d'une totalité[4] (BOURDIEU, PASSERON, 1964 : 124). Outre les épisodes de massification des années 60-65, puis 85-94 (DANVERS, 2003 : 372), l'université a également explosé en des ramifications multiples de disciplines que l'on aurait peine à résumer sur un tableau d'une page, désormais.

---

1 Source site Internet du Ministère : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/licence-professionnelle-45883

2 Il s'agit d'une préface de Paul Ricœur à l'ouvrage : DRÈZE J., DEBELLE J. 1968. *Conceptions de l'université*. Paris : Éditions universitaires.

3 Elle s'est transformée autant d'ailleurs qu'elle a transformé la société française.

4 Ces grandes catégories sont marquantes, mais, de fait, elles sont aussi utilisées pour simplifier les tableaux de résultats ; nous observons plus de nuances dans les descriptions fines (v. p. 18, par exemple), ainsi que dans les courts extraits d'entretiens que proposent les auteurs, comme par exemple : « *"Il y a une mode, des courants intellectuels, mais c'est plutôt suivi par ceux qui essaient d'avoir le genre étudiant" (étudiant en sociologie, 24 ans)* », extrait qui montre, à lui seul, la difficulté d'homogénéiser un statut *étudiant*.

Nous abordons l'université par une fenêtre étroite de temps, celle de la COVID et de l'enseignement à distance d'urgence. Notre volonté dans ce chantier était d'enregistrer les vibrations résultant d'une percussion, au travers d'une parole vivante des enseignants. D'emblée, il nous est apparu qu'il serait difficile de dégager des théories formelles généralisables dans un ensemble d'universités trop disparates[1].

Si le ministère de l'Éducation nationale a vu passer un nombre important de ministres depuis 2017, celui des universités et de la recherche est plus stable. Mme Frédérique Vidal est nommée à ce poste sur proposition d'Édouard Philippe pour le gouvernement dit Philippe 1 le 17 mai 2017, reconduite sous le gouvernement Philippe 2 puis celui de J. Castex. Elle termine son mandat le 20 mai 2022 et Mme S. Retailleau lui succède dans le gouvernement E. Borne puis celui de Gabriel Attal. Nous notons que depuis 2017, le ministère de la Recherche est un ministère de plein exercice et non un secrétariat d'État, rattaché au ministère de l'Éducation nationale, comme il le fut à de nombreuses reprises sous la V° République. Cette stabilité vaut à Mme Vidal d'avoir été à la manœuvre — pour reprendre une phrase journalistique — sur de nombreux dossiers comme parcours Sup, par exemple, englobés dans un projet plus vaste dénommé ORE : *Orientation et réussite des Étudiants*, qui nécessite une loi, adoptée à l'Assemblée nationale le 15 février 2018, et promulguée le 8 mars 2018[2].

En 2019, le ministère met en place une série de concertations pour un projet concernant la recherche à l'horizon 2030. Trois thématiques sont explorées : Recherche sur projet, financement compétitif et financement des laboratoires[3], Attractivité des emplois et des carrières scientifiques[4], Innovation et recherche partenariale[5]. Ce projet se présente finalement sous la forme d'une loi : la loi de programmation de la recherche (LPPR). Plusieurs oppositions s'expriment contre ce texte, dans les universités — « 114 universités et écoles », selon un tract de l'université ouverte[6] — dans certaines revues

1 Notre locuteur 2 développe cette idée et la relie avec l'e-learning : « *Le jour où tu auras Paris 1 qui fera des MOOCs excellents, est-ce qu'on aura besoin d'une université à {tel ou tel endroit*}. Et d'ailleurs on est déjà dans ce modèle-là, parce qu'on sait très bien que tu as des universités de 2e ou de 3e zone qui font essentiellement de la licence et du post-BAC et si tu veux faire des masters ou de la recherche, tu vas dans des universités de capitales régionales.* […] *Je pense que c'est une tendance quand même de concentration et d'économies parce qu'évidemment ce sont des économies de postes derrière qui se profilent*. »

2 V. site Vie Publique : https://www.vie-publique.fr/loi/20786-loi-8-mars-2018-ore-orientation-et-reussite-des-etudiants-parcoursup

3 Rapporteurs : Cédric Villani (mathématicien et député), Antoine Petit (président du C.N.R.S.) et Sylvie Retailleau (présidente de l'université Paris-Saclay).

4 Rapporteurs : Philippe Berta (professeur des universités et député), Philippe Mauguin (président de l'INRA) et Manuel Tunon de Lara (Président de l'université de Bordeaux).

5 Rapporteurs : Francis Chouat (député), Isabel Marey-Semper (ancienne directrice générale communication, développement durable et affaires publiques de L'Oréal) et Dominique Vernay (vice-président de l'académie des technologies).

6 V. leur site : https://universiteouverte.org/2020/01/14/liste-des-facs-et-labos-en-lutte/

scientifiques, certains syndicats — v. par exemple les déclarations du SGEN-CFDT[1] —, des tribunes sont publiées dans les journaux : « *Plus de 700 directrices et directeurs de laboratoires de recherche contestent, dans une tribune au Monde, les critères qui président à l'élaboration de la loi de programmation pluriannuelle de la recherche*[2]*. »*. Certaines universités se mettent en grève et certains de nos entretiens en feront mention. La crise de la COVID vient brouiller les revendications et allonge les durées d'examen par l'Assemblée nationale et le Sénat de la loi. Elle sera finalement promulguée le 23 décembre 2020, sous la dénomination de « *Loi de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur*[3]*.* »

Nous retrouvons en partie les oppositions à cette loi dans un article de 2015 de Jean-Pierre Finance qui présente deux conceptions de l'université et de la recherche. Comme le souligne cet auteur, la tension s'établit entre deux choix économiques voulus — ou subis — par la société entière :

> *Se pose alors la question du système social et économique dans lequel se développe l'enseignement supérieur : entre un système fortement régulé par l'État qui définit, en allant éventuellement jusqu'à un niveau très fin de prescription et de contrôle, l'organisation et le pilotage de l'université (tout en assurant une majeure partie de son financement), et un système très libéral dans lequel les spécifications de la puissance publique sont peu contraignantes, mais pour lequel une part importante des financements doit être acquise dans un marché concurrentiel.* (2015 : 62)

Le même article établissait en 2015 un classement de l'autonomie des universités européennes, classement peu favorable à la France sur les quatre domaines d'autonomies organisationnelle, financière, en matière de ressources humaines, académique. Ces quatre domaines proviennent d'une « *proposition de typologie de l'autonomie universitaire* […] *résultant de débats au sein de l'EUA et décrits par la "Déclaration de Lisbonne" en 2007* » (FINANCE, 2015 : 64)

1 Par exemple ce texte : LPPR, pour une véritable loi de relance de la recherche, en date du 27 février 2020, appelant à la grève pour le 5 mars. V. le site du syndicat : https://www.sgen-cfdt.fr/actu/lppr-pour-une-veritable-loi-de-relance-de-la-recherche/

2 V. tribune dans Hypotheses, du 16 février 2020, auteure Christelle Rabier. V. lien : https://doi.org/10.58079/ahs2

3 V. site Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042738027

Autonomie			
Organisationnelle	Financière	En matière de ressources humaines	Académique
16° sur 28	22° sur 28	27° sur 28	28° sur 28

Tableau 19 : Place de la France en matière d'autonomie de ses universités (d'après Finance, *op. cit.* : 64)

Mais ce classement montrait surtout la spécificité du système français : le mauvais classement en gestion financière vient en partie de l'impossibilité des universités à fixer elle-même les droits de scolarité ; or le fait que l'État fixe ces droits est une garantie d'égalité pour les étudiants à travers le pays. De même, le mauvais classement en gestion des ressources humaines provient en partie du « *statut de fonctionnaire* » de certains personnels ou encore de la « *nécessité d'obtenir une "qualification" décidée par une instance nationale, le CNU [Conseil national des universités], pour postuler sur un poste de maître de conférences ou de professeur.* » (*op. cit.* : 65) Ce que montre ce classement c'est la distance qui existait, encore en 2015, entre l'université française, ses particularismes et un modèle totalement libéral sur le plan économique, à l'œuvre dans d'autres pays européens.

Cette partie 6.3 nous a permis de donner quelques chiffres et un cadre légal ; notre but n'était pas d'être exhaustif ni d'un côté ni de l'autre, mais de dégager quelques grandes perspectives. Cette partie montre également que nos deux chantiers ne sont pas dans une opposition binaire stricte : d'un côté le monde de la formation professionnelle, de l'autre celui de l'enseignement supérieur, mais qu'une imbrication existait entre ces deux mondes avec un nombre important de diplômes d'université destiné à la formation professionnelle.

7. Les entretiens

7.1. Locuteurs et locutrices

Nos deux chantiers principaux demandaient que soient bien différenciés les entretiens. Pour le chantier 1, les locuteurs sont nommés de A1 à A10. Un second groupe de chiffres permet de noter le numéro de l'entretien lorsqu'il y en a eu plusieurs. Dans les tableaux suivants, nous avons repris tous nos entretiens classés chronologiquement ; pourc ceux du chantier 1, partie 1 à 4, les locuteurs ou locutrices sont signalés par la lettre préfixe A. l'indication A01-03 indique le troisième entretien avec le locuteur ou la locutrice A01.

Les entretiens

Ceux de l'université face à la pandémie, chantier 2, ont une numérotation simple, sans préfixe, et indiqués dans les tableaux par des lignes en grisé bleu clair. Dans cette partie 2, tous les entretiens sont uniques.

Concernant l'université, nous avons réalisé une série de 13 entretiens avec des professeurs des universités, maîtres et maîtresses de conférences. Cette série d'entretiens, menée dans un esprit d'approche inductive, prend comme axe principal le point de vue du maître et recueille ses ressentis dans ses rapports avec les apprenants, avec les collègues, avec l'Institution, avec les outils — au sens large — imposés par le distanciel.

Date	Locuteur, -trice Situation professionnelle	Durée des fichiers d'enregistrement	Situation d'entretien	Chantier
2018				
12/02/2018	A01-01 Responsable département e-learning	38 min 2 min	Face-à-face	1 part 1
25/06/2018	A01-02	30 min	Face-à-face	1 part 1
25/06/2018	A02-01 Direction	29 min	Face-à-face	1 part 1
26/06/18	A03-01 Ingénieure pédagogique	50 min 30 s	Face-à-face	1 part 1
30/07/18	A04-01 Responsable	45 min 19 min 37 s	Face-à-face	1 part 2
10/12/18	A05 Consultant FPC	27 min 14 s 52 min 50 s	Face-à-face	1 part 4

Tableau 20 : Entretiens réalisés en 2018

Date	Locuteur, -trice Situation professionnelle	Durée de l'entretien, nombre de fichiers	Situation d'entretien	Chantier
2019				
12/02/19	A03-02	18 min 40 s	Face-à-face	1 part 1
19/02//19	A01-03	21 min 44 s 23 min	Face-à-face	1 part 1
19/03/19	A06 Collaboratrice	56 min	Face-à-face	1 part 1
20/03/19	A04-02	18 min 32 s 16 min 30 s	Face-à-face	1 part 2
02/04/19	A02-02	1 h 1 min	Face-à-face	1 part 1
29/08/19	A07 Superviseur d'un jeu vidéo A08 Collaboratrice	1 h 26 min	Entretien à trois en présence	1 part 3
29/08/19	A08	1 h 2 min	Face-à-face	1 part 3

Tableau 21 : Entretiens réalisés en 2019

Les entretiens

Date	Locuteur, -trice Situation professionnelle	Durée de l'entretien, nombre de fichiers	Situation d'entretien	Chantier
2020				
25/05/20	Loc. 1 Maîtresse de conférences	34 min 44 s 4 min 15 s 17 min 47 s	En visio	2
10/06/20	A01-04	52 min 12 min 35 s	En visio	1 part 1
19/06/20	Loc. 4 Professeure des universités	35 min	En visio	2
23/06/20	Loc. 3 Maîtresse de conférences	51 mini	En visio	2
1/07/20	Loc. 2 Professeur des universités	1 h 55 min	Face-à-face	2
9/07/20	Loc. 5 Maîtresse de conférences	20 min 18 min 30 min 2 min, 9 min	Face-à-face	2
7/09/20	Loc. 6 Maître de conférences	20 min	Par visio	2
15/09/20	A09 Collaborateur extérieur	20 min 10 min	Par téléphone	1 part 1
15/09/20	Loc. 8 Professeur des universités	30 min	Par téléphone	2
14/10/20	Loc. 7 Maître de conférences	16 min 20 s	Par téléphone	2
26/10/20	Loc. 11 Maître de conférences	5 min 28 s 57 min 37 s	Par visio	2
26/11/20	Loc. 9 Maître de conférences	58 min	Par visio	2
9/12/20	A10 Réalisateur de ressources	1 h 17 min 5 min 22 s	Par visio	1 part 1
23/12/20	Loc. 10 Professeur des universités	46 min 14 mini	Face-à-face	2

Tableau 22 : Entretiens réalisés en 2020

Date	Locuteur, -trice Situation professionnelle	Durée de l'entretien, nombre de fichiers	Situation d'entretien	Chantier
2021				
10/01/21	Loc. 12 Inspectrice d'académie	44 min 20 s	Face-à-face	2
10/02/21	Loc. 13 Responsable de séminaire	42 min 50 s	Par visio	2
9/07/21	Loc. 14 Professeur d'université Amérique du Nord	1 h 1 min	Par visio	2
23/07/21	Loc. 15 Maîtresse de conférences	1 h 18 min 35 min	Face-à-face	2
10/09/21	Loc. 16 Maître de conférences	1 h	Par visio	2
14/09/21	Loc. 17 Suivi de Travaux dirigés.	3 min 30 s 1 h 2 min	Par visio	2
4/10/21	Loc. 18 Maîtresse de conférences	45 min	Par visio	2
6/10/21	Loc. 19 Maîtresse de conférences (équivalent à) Amérique du Sud	1 h 4 min	Face-à-face	2
2024				
25/01/2024	Sally Ann Moore, experte, organisatrice de salons professionnels sur l'e-learning	19 min 27 s	Face-à-face	Hors chantiers

Tableau 23 : Entretiens réalisés en 2021 et 2024

7.2. Les entretiens : des évènements

7.2.1. Les questions

L'entretien nous connecte à une vision des choses *au jour le jour* de la part des personnes interrogées ; c'est dans ce sens que nous les avons menés : en partant de l'expérience concrète. Nous nous sommes attachés à découper les actions en séquence et à identifier les chronologies. Dans le cas de notre chantier 1, et notamment la partie 1 de ce chantier, la chronologie était celle du passage à l'e-learning (v. notre Figure : *Chronologie du passage au distanciel. Chantier 1, partie 1*, p. 242). Pour les entretiens

autour de l'université, le propos essentiel que nous cherchions à recueillir portait sur l'épisode des confinements et la façon dont, dans leurs enseignements, les personnes interrogées avaient réussi à continuer leur métier. Il y avait donc du *comment* dans toutes nos interrogations. Également la volonté de recueillir les ressentis qu'induisaient ces changements reposant souvent sur de nouvelles *modalités* d'enseignement, via de nouveaux outils, de nouvelles machines.

Le principe général des entretiens était de préparer un canevas de questions essentielles, sans le présenter aux locuteurs avant l'entretien ; ces questions étaient orientées *action et chronologie* : comment a commencé la réflexion ? Qu'est-ce que vous vouliez faire ? Qui avez-vous contacté ? La position de l'interrogateur que nous avons choisie était celle de l'ignorant : « **Expliquez-moi comment vous avez procédé* ! *» ; cette posture n'était pas difficile à tenir puisque souvent, effectivement, nous ignorions tout de la façon dont les choses s'étaient passées ; même d'un entretien à l'autre, alors que notre connaissance des choses progressait, nous avons tenu cette même position de celui à qui il faut expliquer, voire réexpliquer. Les entretiens nous ont apporté, dans un premier temps, beaucoup de réponses à des questions de réglementations, la trace en est visible avec les locutrices A1, A2, A3 — pour la réglementation française officielle par rapport à la FPC — et le locuteur A5. Ce dernier, dont la carrière avait été très diverse, souvent en rapport avec la FPC, nous apporta une vision moins lissée des dessous des multiples tractations de l'État dans la FPC ou dans d'autres domaines ; l'entretien fut tellement libre que nous dûmes ensuite en censurer de grandes parties, dans lesquelles notre locuteur n'hésitait pas à donner des personnes politiques de premier ordre, chefs ou cheffes d'entreprise connus, et à dénoncer des pratiques.

Situer les faits par rapport à une chronologie nous apparaissait comme primordial, pour des raisons différentes entre les deux chantiers. Dans le cas du chantier 1 en longitudinal, il s'agissait de comprendre comment les actions s'étaient enchaînées. Dans le chantier 2, l'université face à la pandémie, il nous fallait apprécier comment les actions répondaient à un contexte changeant, semaine après semaine.

Le jeu des questions-réponses dans un entretien est affaire de rythme à définir : celui du locuteur. Entre les différentes positions possibles, prévoir plusieurs questions et les poser coûte que coûte ou bien prévoir des questions principales, assorties de questions nées des réponses du locuteur, nous pensons qu'il n'y a pas de stratégie gagnante, mais des circonstances auxquelles il faut s'adapter. Les points clés de notre approche ont toujours été de prévoir une durée assez longue, d'environ une heure. Ensuite, pendant l'entretien de laisser les locuteurs aller au bout de leur idée, sans chercher à rebondir sur chaque mot ou expressions qui incitent à d'autres questions. L'entretien est souvent un moment où les propres idées préconçues de l'interrogateur sont mises à mal, et dans un sens c'est ce que l'on vient chercher en entretien : non pas la confirmation de ce que l'on pressentait, mais des ouvertures, des territoires nouveaux à explorer. Pour cela

les questions doivent être les moins fermées possible ; pour notre part un grand nombre de questions n'ont pas de fin, elles se déroulent jusqu'à ce que le locuteur ait envie de réagir, de reprendre le dessus, en coupant la parole de l'interrogateur. Dans la typologie des personnes que nous avions en entretien, il est fréquent que les personnes embrayent d'elles-mêmes depuis une expérience vécue vers une théorisation de cette expérience. En tant qu'interrogateur nous n'avons pas eu à demander aux locuteurs ou locutrices d'effectuer ce travail, sauf en de rares occasions, si cette étape ne s'était pas faite spontanément. L'interrogateur et son locuteur entrent dans un entretien comme dans un entonnoir et au fur et à mesure de l'échange, le dialogue progresse depuis des considérations générales ou objectives, jusqu'à des approches très personnelles de la part des locuteurs. Dans l'entretien, comme dans l'analyse des données, une saturation s'installe progressivement et peu à peu la fin de l'entretien se précise d'elle-même.

7.2.2. La machine d'enregistrement

Tous nos entretiens ont été enregistrés ; nous utilisons un enregistreur numérique assez gros, posé bien en évidence sur la table, de manière à créer une mise en scène, certes sommaire, de l'entretien. Une ou deux fois par enregistrement nous vérifions, à voix haute, que tout fonctionne : là encore il s'agit bien de mettre en avant que nous sommes en entretien et non dans une prise de notes audio faites par un téléphone portable.

La machine est un témoin efficace, qui n'oublie rien, mais impose un troisième temps, entre la captation et le travail sur les données : celui de la lecture des images ou de l'écoute des enregistrements ; voilà qui diffère dans le temps le travail sur les données. La machine impose des choix : aucun cadrage, aucun choix d'angle, qu'il soit pour une captation sonore ou visuelle, n'est anodin. L'interrogateur, meneur de jeu de l'entretien, choisit, de plus, le moment où il enclenche l'enregistreur numérique, de même que le moment où il le coupe ; par la maîtrise de ces deux bornes, il intervient déjà *a minima* comme *cadreur* de la situation, de l'évènement. Même si cet évènement reste modeste, l'entretien, selon notre approche, ne doit jamais être banalisé ; il faut lui conserver le plus possible un statut différent de celui de la conversation courante, celui d'un évènement.

7.2.3. Les lieux des entretiens

Avant la pandémie, la plupart des entretiens se sont déroulés sur le lieu de travail ou à proximité. Cette situation n'est pas obligatoirement idéale, car elle replonge l'entretien dans un quotidien, celui du bureau, de la salle de réunion. L'avantage en est que le locuteur vous reçoit chez lui, qu'il est confiant et qu'il déroule un argumentaire sans hésita-

tion. L'entonnoir que nous avons évoqué *supra* se referme alors très peu, il est plus difficile de franchir le cap d'un discours institutionnel. C'est, de même, votre locuteur qui signifie souvent la fin de l'entretien : un collaborateur vient le déranger, le téléphone sonne, il ou elle regarde sa montre, son prochain rendez-vous vient d'arriver.

En comparaison, les scènes d'entretien dans des cafés, ou d'autres lieux neutres, sont plus simples à maîtriser, si ce n'est le bruit qui brouille la bande-son et rend difficile ensuite le décryptage. Les entretiens les plus innovants pour nous furent les entretiens en visioconférence, réalisés à partir de mai 2020. La visioconférence permet une distante proximité en combinant le fait d'être en face à face tout en étant chacun chez soi, curieux sentiment d'ubiquité, relevé par notre locuteur 13. La visioconférence pose néanmoins trois problèmes par rapport à la situation en présence ; d'une part l'enregistrement n'est pas affiché de façon visible : la machine enregistre quelque part, sans que cet acte soit représenté autrement que par un symbole discret, de micro qui clignote sur l'écran. Pour beaucoup, cette discrétion sera un plus, mais pour nous, qui avons à cœur de mettre en scène, en exergue, la situation d'entretien, la situation est banalisée. Ensuite le locuteur, voire l'interrogateur, s'échappe constamment de la situation d'entretien : un mail d'arriver, signalé par une fenêtre sur l'écran, il y a toute une vie de l'interface du locuteur ou de la locutrice qui échappe à l'interrogateur. Enfin, la tentation est grande d'aller vérifier un point de l'entretien sur l'Internet, de se connecter à un site pour contrôler une date, retrouver un échange évoqué dans l'entretien ; par toutes ces micro-fissures, l'attention du locuteur, de la locutrice, voire de l'interrogateur s'échappe, la situation n'est pas entière. Quitter la situation d'entretien ressemble à décrocher d'une concentration particulière ; il n'est pas sûr que l'on puisse de nouveau la retrouver ensuite.

7.2.4. Après l'entretien

Peu de personnes que nous avions interrogées ont donné suite lorsque nous leur avons envoyé la transcription de leur entretien. La pandémie n'est pas seule en cause ; ce n'est évident pour personne de relire ce que l'on a dit et qui a été transcrit de façon quasi intégrale, avec les reprises, les répétions, les phrases sans verbe ; c'est une problématique connue (GAUDREAULT, MARION, 1994 :15). Le décryptage est une étape difficile que nous avons déjà évoquée (v. § Décryptage, transcription ; traduire, trahir, p. 135). Quelques personnes toutefois ont répondu, une seule personne a souhaité rajouter des précisions, ce que nous avons évidemment accepté, en les indiquant comme telles dans le texte transcrit.

Tout décrypter par écrit, nourrir le texte de notes, des souvenirs de l'entretien qui ne sont pas enregistrées sur la bande sonore, constitue la première étape de la MTE. Le travail sur les entretiens influence, parfois de façon non consciente les entretiens suivants

(GLASER, STRAUSS, 2017 : 57). La difficulté de la transcription est de savoir s'arrêter, mettre un terme aux écoutes successives, car chaque nouvelle écoute produit l'envie de parfaire le texte écrit.

8. Présentation des différents chantiers

8.1. Chantier 1, la formation professionnelle

Pour approcher le Chantier 1, autour de la FPC, nous avons mené quinze entretiens avec dix personnes différentes, six femmes et quatre hommes.

8.1.1. Chantier n° 1, partie 1 : un institut de formation d'adultes

La première partie du chantier 1 est un institut de formation pour adultes, proposant des formations, dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue, formations inscrites au RNPC. Nous avons mené pour cette partie 1, onze entretiens avec six personnes différentes, 4 femmes et deux hommes. Avec onze entretiens sur les quinze que comporte l'ensemble du chantier 1, cette partie 1 est de loin la plus approfondie. Le terrain est un organisme de formation professionnelle pour adultes créé dans les années 60, sous la forme d'une association loi 1901. Cette création s'inscrit dans le projet global d'implantation du marché national près de Paris, comme l'indique notre locutrice A3[1] :

> *A3-01 : {Le Groupe*} c'est la création de l'État, au moment où, partant des halles {de Paris}, les professionnels sont allés voir l'État en disant : « J'avais ma brouette pour mes cageots, je vais me retrouver à Rungis, c'est moderne, il y a de l'informatique, je ne sais pas, c'est grand, aidez-moi ! »*

Cette création est donc circonstanciée : elle arrive à un moment où, dans un secteur comme celui des marchés nationaux, qui font travailler une abondante main-d'œuvre de manutention, l'État pressent et anticipe le besoin en formation de ces personnels. C'est également l'époque où la formation professionnelle se structure en France (DUBAR, 2008). Mais ce que nous retenons surtout ici c'est l'imbrication forte d'un partenaire de formation avec l'État qui, à cette époque, prend en charge la FPC.

1 Nous indiquerons sommairement le profil de chaque locuteur ou locutrice dans nos parties 2 et 3. Ces indications sont volontairement réduites et pour plus de précisions sur les locuteurs ou locutrices et les conditions de l'entretien, nous renvoyons aux *verbatim* des entretiens en annexe 3. La locutrice A3 est secrétaire générale d'un institut de Formation pour adultes, qui constitue notre chantier n° 1 partie 1, elle est en charge du développement.

Le groupe est aujourd'hui qualifié ISQ-OPQF. Spécialisé dans le domaine tertiaire, il forme en 2019 plus de 3 000 personnes, dont 2 500 demandeurs d'emploi, dont le financement est majoritairement pris en charge par France Travail (ex-Pôle Emploi). Le modèle de formation de cet Institut combine 4 mois de cours et 4 mois en entreprise, système proposé dès la création, donc une formation par l'action et par le terrain. Ce groupe se définit, sur son site, comme : « *la meilleure solution en reconversion professionnelle avec un taux de retour à l'emploi chaque année supérieur à 80 %*[1]. » Ce taux de retour à l'emploi est un argument publicitaire important, il s'adresse autant aux apprenants qui viennent se former, qu'au financeur, France Travail (ex-Pôle Emploi), qui regarde de près ces résultats.

En mars 2017, le groupe s'engage progressivement dans l'e-learning et notre projet de départ consiste à suivre en direct ce passage. Pour concrétiser le projet du passage à l'e-learning, un département indépendant est créé. Il est relié au Groupe de formation par le même nom, par des logos graphiquement proches, la même identité graphique : le département e-learning de cet Institut s'appuie sur la structure ancienne, même si l'idée de créer une structure dédiée est envisagée :

> *A6 : On a convenu avec {le directeur général du groupe*} qu'on allait travailler sur un projet sorti de l'organisation, c'est-à-dire {la création d'un département e-learning*}. Au démarrage, on envisageait même de créer une structure dédiée et l'idée* ***c'était de pouvoir être agile***[2]*, d'aller vite et de ne pas être dans des process de recrutement trop longs, dans des process trop longs, parce {notre groupe*}, c'est quand même un paquebot, il y a quand même des circuits décisionnels.*

Cette décision de continuité, entre le groupe de formation et son département e-learning est importante, elle traduit une autre continuité, entre présentiel et distanciel : former en distanciel sur les mêmes bases qu'en présentiel.

Ce département e-learning sera tout d'abord vu comme un espace de test par le groupe dans son ensemble : alors que ce groupe forme 3 000 stagiaires par an, le département e-learning vise 100, voire 150 stagiaires par an, par promotion d'environ 20-25 apprenants. Ce département met en ligne une première formation entière en distanciel, celle de *Community Manager*. Fin 2018, l'institut de formation répond à un appel d'offres de la région Île-de-France, pour une série de stages en présentiel. Dans sa proposition, l'institut de formation met en avant un suivi des stagiaires pendant leur période

1 Pour des raisons de pseudonymisation, nous ne mettrons pas les liens vers le site Internet de ce groupe.

2 Nous soulignons ce passage pour mettre en exergue ce terme *agile* comme appartenant à ce langage de l'entreprise que nous déjà évoqué. V. par exemple p. 30, p. 187, p. 323, entre autres.

de stage en entreprise, au moyen d'une plateforme e-learning. La phrase de confinement en mars-avril-mai 2020, suite à la pandémie due à la COVID, va ensuite bouleverser les schémas établis et constituer une autre phase ; le conjoncturel venant bousculer le structurel. Pendant le confinement, toutes les formations en présentiel sont menacées de s'arrêter à la suite de la fermeture des locaux des deux implantations en Île-de-France. Le recours massif à l'e-learning, via notamment la pratique hybride du télé-présentiel, modifie les rapports entre ce groupe et l'e-learning, dans lequel il entrait prudemment. Nous avons repris ces différentes étapes dans une figure chronologique *infra*.

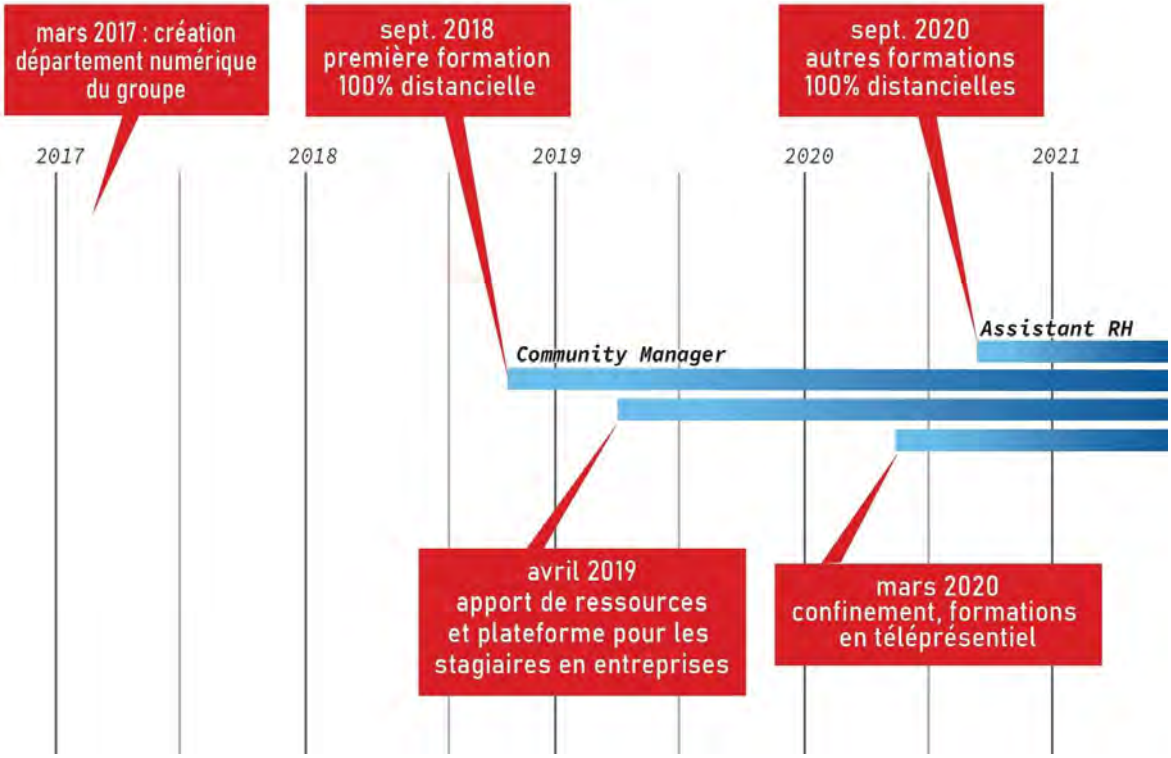

Figure 1 : Chronologie simplifiée du passage au distanciel. Chantier 1, partie 1.
Cette figure n'est pas libre de droits.

8.1.1.1. Les bases d'une transformation

Lorsque nous avons commencé notre chantier de recherche 1 et sa partie 1, en 2017, la prise de conscience qu'il fallait se donner les moyens pour passer à l'e-learning existait déjà. Elle se basait sur une analyse de la demande, à la fois en termes d'évolution d'emplois, mais également en termes de modalités de formation.

> *A1-01*[1] *: {dans notre groupe de formation*} en présentiel, on est essentiellement sur un public de demandeurs d'emploi, or on sait qu'il y a entre 2 et 4 millions de salariés d'entreprise qui aimeraient démissionner, mais ne le peuvent pas* […] *ou n'ont pas l'opportunité de quitter leur entreprise pendant six mois, huit mois pour aller suivre un parcours de formation, donc c'était déjà l'idée de créer un parcours de formation qui puisse répondre à leurs besoins à eux ; ensuite c'est répondre aux nouveaux enjeux de la formation professionnelle aussi parce que l'on a une population qui arrive et qui veut se former* ***où elle veut, quand elle veut, comme elle veut***[2] *et donc on est pas sur du présentiel figé. Et puis la réponse aussi à la demande des prescripteurs - financeurs qui se fait de plus en plus prégnante sur tout ce qui est accompagnement à distance et formation à distance.*

Comment ce département e-learning analyse-t-il sa cible ? Le point de départ est l'analyse des demandeurs de ce type de formation et notamment la proportion de ceux qui sont déjà en emploi et souhaitent une reconversion, et de ceux qui sont demandeurs d'emploi.

> *A1-03 : On avait pour cible essentiellement le salarié d'entreprise. On s'est rendu compte au fur et à mesure des missions qu'il y avait quand même des demandeurs d'emploi qui étaient fortement intéressés par le dispositif,* ***surtout lorsqu'ils sont en province parce que l'offre de formation n'est pas présente sur leur territoire****. Et c'est vrai que c'est une façon souple de se former et qui n'empêche pas de rechercher en parallèle un emploi.*
> *A1-01 : 150 heures sur six mois, c'est-à-dire cinq heures par semaine pour l'apprenant,* ***c'est logiquement compatible avec une vie professionnelle, et un peu personnelle.***
> *A1-01 :* ***l'idée était de pouvoir, avec cette offre en e-learning, de toucher aussi des régions que l'on touche pas aujourd'hui, parce que l'on n'est pas présent sur le territoire.***
> […] *pour un demandeur d'emploi {le CPF} ne peut être uti-*

1 Cette locutrice A1 dirige le département d'enseignement à distance d'un institut de formation pour adultes, qui constitue notre chantier n°1, partie 1.

2 Chaque fois que nous citons des entretiens, réalisés par nous dans le cadre de cette recherche, avec des phrases en caractères gras, ces soulignements sont de notre fait. Lorsque le locuteur ou locutrice hausse le ton, souligne un mot en l'appuyant par la voix, ces indications de ton sont précisées entre crochets.

> *lisé que s'il y a au moins 20 heures par semaine ; ce qui n'est pas le cas pour un salarié d'entreprises. Donc on n'est pas sur cette cible. Avec notre tarification on sait qu'un demandeur d'emploi ne pourra pas financer lui-même.* […] *on fera peut-être un parcours avec 20 heures par semaine pour des demandeurs d'emploi ; mais aujourd'hui ce n'est pas l'objectif ; déjà on lance l'offre comme ça.*

Nous retrouvons dans ces extraits certains points clés que nous avons dégagé en étiquetant les divers entretiens :

- « *se former où l'on veut, quand on veut, comme on veut* » cette expression se retrouve au point 7 de notre Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1 et représente un argument souvent avancé pour les formations en e-learning ; l'apprenant voit dans cette pratique la liberté qu'il recherche. Il rejoint ainsi un sigle couramment employé dans le domaine de l'e-learning : ATAWAD[1].
- l'expression « *ce qui est logiquement compatible avec une vie professionnelle, et un peu personnelle* » poursuit la même idée,
- la phrase « *surtout lorsqu'ils sont en province* » développe le même argument : l'apprenant ne va pas faire une formation dans un lieu précis, c'est la formation qui vient à lui.

L'e-learning réorganise le temps et l'espace, du moins est-il perçu ainsi. Par ailleurs, nous voyons également que la décision, pour un individu, d'entrer en formation via l'e-learning dépend de trois facteurs : le facteur humain — volonté de se reconvertir et disponibilité —, le rôle des Institutions, les outils informatiques et leur maîtrise. Ces deux derniers facteurs existent par ailleurs dans toute formation, mais sont impactés par la spécificité de l'e-learning. La volition de l'apprenant est mise à l'épreuve de la distance ; les Institutions pour leur part ont du mal à saisir les contraintes techniques de ce mode de formation.

> *A1-02 : on ne suit pas un parcours e-learning comme un parcours en présentiel.* ***Cela demande plus que de motivation et de la volition d'aller jusqu'à la fin.*** *Et si la personne n'a pas un vrai projet {en tant que Community Manager}, si c'est juste : « moi j'aime bien aller un peu sur Internet et un peu mettre mes commentaires sur Facebook », ça ne va pas aller très loin. C'est-à-dire que le parcours est assez diffi-*

1 « Any time, Anywhere, Any device, *ce sigle résume, tel un slogan, la liberté de l'apprenant face à l'acte d'enseigner*. » (AÏM, DEPOUX, 2015 : 3)

> *cile, on est sur un niveau 2, on va demander à l'apprenant de se mobiliser sur un temps un peu long, on est sur plus de 6 mois, cela nécessite d'avoir un peu d'intérêt.*
> *A1-02 :* ***Quand on est derrière son ordinateur, c'est très facile de décrocher****, c'est très facile de ne pas se connecter. C'est pas la même chose lorsque vous êtes amené à aller en cours, et que vous savez que vous devez y être à 9 heures jusqu'à 17 heures. Après que vous rêviez ou que vous ayez la tête dans les étoiles, c'est autre chose, mais vous êtes quand même présent. Sur un parcours en ligne, ce n'est pas pareil…*

Même si les Institutions ne financent pas, dans le cas du salarié en emploi qui utilise son CPF par exemple, le système intervient par des dispositifs plus englobants : le projet de loi de finances peut, par exemple, décider d'un *reste à charge* dans l'emploi du CPF ; cette disposition a été prévue pour 2024, mais aucun décret d'application n'en fixe le texte, pour l'instant. Si la personne intéressée est en recherche d'emploi, la demande se heurte à la spécificité et la régionalisation des objectifs de France Travail (ex-Pôle Emploi).

> *A1-03 : Pôle Emploi ne suit absolument pas en Île-de-France {sur notre proposition de formation e-learning de Community Manager} parce qu'on a beaucoup d'offres en présentiel. Mais sur les territoires en province, on a effectivement quelques Pôle Emploi qui nous ont financés des parcours* […] *c'est lié au budget que peut avoir le Pôle Emploi et aux projets qu'ils ont envie de porter.*

Nous avons vu l'implication de l'individu et celle des institutions. L'aspect matériel est le troisième terme de cette équation. Disposer du matériel adéquat pour se former paraît une évidence. Si nous reprenons à notre compte l'analyse des « *quatre dimensions de la fracture numérique* » développée par A.B. Youssef (2004), nous constatons que les deux premières dimensions de cette fracture sont clairement identifiées dans nos entretiens. La première dimension est le niveau matériel : il faut disposer d'une machine connectée, d'un bon réseau qui est requis pour les évènements synchrones de la formation — par exemple les classes virtuelles ; or ce niveau matériel dépend à lui seul de nombreux facteurs : l'investissement personnel de l'individu en matériel, la possibilité pour cet individu de financer un abonnement adéquat type « box », la présence d'un bon réseau dans sa région. La deuxième dimension est le rapport de l'individu à la machine et son appétence générale au numérique. Tous les individus ne sont pas égaux à ce

sujet et la fracture numérique est tout autant un problème de matériel que de savoir-faire.

Cette seconde dimension est souvent balayée en arguant que tout le monde sait envoyer un courriel ou ouvrir un traitement de texte. La chercheure Eszter Hargittai propose, dans un article publié en 2002, de cesser de relier la fracture numérique à un simple problème de connexion, voire de qualité de connexion *« but also to distinguish among people's varying levels of online skills. »* (HARGITTAI, 2002 : 2) Son approche se base sur la capacité des différents publics à effectuer des recherches de contenus sur Internet. Ses conclusions sont intéressantes, car elle souligne l'importance de la formation dans l'utilisation des outils informatiques — machines connectées ou logiciels : « *Policy decisions that aim to reduce inequalities in access to and use of information technologies must take into consideration the necessary investment in training and support as well.* » (HARGITTAI, 2002 : 16) Nous avons recueilli plusieurs fois l'idée que l'utilisation correcte des outils était liée au temps de formation que l'utilisateur s'accordait ou que l'Institution organisait pour lui. Pour prolonger l'idée de cette chercheure, nous proposerions d'aller plus loin que la recherche avancée sur Internet, en établissant une série d'opérations de plus en plus complexes à effectuer sur son ordinateur personnel. Charger ou décharger des fichiers en utilisant un FTP, effectuer des captures d'écran, configurer un logiciel de visioconférence, sont des actions qui sollicitent l'opérateur différemment et il est possible de continuer cette liste jusqu'à arriver à un point de blocage pour une partie importante du public. Le rapport aux outils n'est donc pas un rapport binaire *oui - non,* mais peut se mesurer par une série d'étapes qui conduit un nombre croissant d'individus vers un seuil d'incompétence variable.

À cet aspect de savoir-faire s'ajoute également un autre niveau, non décrit par A. B. Youssef : celui de pouvoir disposer, chez soi, d'un lieu de travail, de temps pour s'isoler et se plonger dans l'étude. Cette dimension est apparue clairement lors de la pandémie de 2020 où plusieurs membres de la même famille étaient co-utilisateurs d'un ordinateur pour des besoins divers et parfois simultanés : formation, télétravail, divertissement. La fracture numérique est donc également un problème de temps et d'espace : « *notre espace est devenu un lieu à usages multiples.* » (DURIEUX, 2020 : 5)

Il est vrai que ce rapport au numérique sera différent dans le cas qui nous occupe, en raison de la spécificité de la formation de *Community Manager*.

> *A2-02*[1] *: Quand on choisit une formation e-learning déjà, c'est qu'on a une appétence {pour le numérique} et a fortiori une formation en* Community Management. *Si on a un problème à travailler sur les réseaux, c'est qu'on a un pro-*

1 Cette locutrice est ingénieure pédagogique dans l'Institut de formation qui constitue notre chantier 1, partie 1.

> *blème tout court pour faire le métier !* […] *On va avoir une formation d'assistant RH, pour moi c'est exactement la même chose : si on choisit une formation en distanciel, c'est qu'on a une certaine appétence, ou en tout cas on n'a pas d'angoisse ou de peur spécifique, de blocage sur tout ce qui est réseaux et techniques. Sinon on ne se lance pas là-dedans, à moins d'être complètement maso quoi !*

8.1.1.2. Relation avec les apprenants

Que ce soit dans sa communication, notamment sur Internet, ou dans les différents entretiens que nous avons menés sur ce terrain de recherche, une idée se détache en priorité, l'importance des valeurs humaines dans un institut de formation.

> *A3-01 : {Ce Groupe*} c'est de la formation professionnelle, ça a du sens, on remet droit des gens qui ont été cassés par la vie,* ***on leur redonne une deuxième chance****… alors ils la choisissent, pour certains qui sont en reconversion professionnelle, mais on les accompagne, parce que je m'aperçois que ce n'est pas si simple.*

La traduction concrète de cet attachement à l'apprenant se retrouve dès le début du projet e-learning, mené au sein de notre chantier 1, partie 1 :

> *A6*[1] *: Assez vite on a travaillé sur notre modèle pédagogique,* […] *on a pris le référentiel, et on s'est dit,* ***on ne veut pas que la personne lâche****, donc il faut qu'elle ait une visibilité sur les différentes étapes et que les différentes étapes soient très parlantes, on a eu l'idée de découper {l'ensemble du cours} en missions.*

Nous retrouvons cette thématique dans les différents entretiens que nous avons conduits. En analysant le codage que nous avons réalisé pour visualiser les interactions décrites dans les entretiens, dans l'ensemble du chantier 1, cette thématique affleure régulièrement[2]. 71 liaisons sur 314 représentent des interactions entre humains (v. figure Interactions codées à partir d'un corpus d'entretiens sur l'e-learning dans notre chantier 1, p. 337). Cela concerne en principalement les relations entre enseignants et apprenants (45), interactions les plus évoquées dans l'ensemble des entretiens ; également

1 Cette locutrice A6 est directrice des pédagogies digitales au sein d'un Institut de formation pour adulte qui constitue notre chantier 1, partie 1.

2 Nous rappelons ici que nous différencions le *codage*, qui note les interactions observées dans les entretiens, de *l'étiquetage*, où nous affectons une ou plusieurs étiquettes pour décrire certains tronçons des entretiens.

entre les apprenants et leurs pairs (20), entre les enseignants et leurs pairs (4). Dans l'extrait d'entretien qui suit, nous retrouvons toutes ces valeurs qui, par ailleurs, présentent autant de contraintes ; elles imposent leurs formes au modèle d'e-learning choisi :

> *A1-01 : {nous sommes} un centre de formation pour adultes, essentiellement en présentiel. Avec, en valeur ajoutée, un accompagnement très fort du stagiaire, avec un responsable pédagogique et un taux d'emploi post-formation très important, lié en grande partie au caractère très opérationnel de nos parcours.* […] *cela a guidé aussi la production de nos parcours en e-learning. C'est-à-dire qu'**on souhaitait reproduire en e-learning cet accompagnement du stagiaire pour garantir la réussite** et ce caractère très opérationnel, cet « appui métier » pour leur permettre de rebondir dans l'emploi très vite derrière.*

Nous voyons ici se dessiner une thématique développée particulièrement dans l'un de nos entretiens :

> *A9*[1] *: **Le sujet vraiment principal de l'apprentissage c'est l'apprenant**, et ça veut dire que le sujet d'étude et le sujet sur lequel doit être l'obsession d'un concepteur d'études, c'est pas le formateur ou l'expertise, mais l'apprenant, et ça, c'est plus de la méthode que de la technologie, c'est plus la manière de concevoir, comme on l'a fait dans l'industrie, il y a 40 ans, il y a 50 ans… comme on l'a fait dans les services il y a peut-être 30 ou 40 ans, on va s'intéresser à l'usager.*

De ce passage, nous avons tiré la catégorie suivante, dont la formulation peut paraître paradoxale : « *l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner* ». Paradoxale elle l'est puisque l'acte d'enseigner est produit par un enseignant, voire par une Institution. Mais avec l'e-learning l'apprenant devient central dans la démarche : le *morcellement* de l'acte d'enseigner y est pour beaucoup ; il brouille la figure centrale de l'enseignant au profit d'un travail d'équipe dont la tâche première est tournée vers l'apprenant : qu'il ne décroche pas, qu'il ne s'ennuie pas, qu'il soit actif et sollicité constamment, dans la crainte qu'il ne zappe de son écran. L'expression « *l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner* », est l'item 10 dans notre tableau des catégories, v. p. 339.

1 Ce locuteur A9 est un enseignant qui a aidé, en tant que consultant extérieur, le groupe de formation qui constitue notre chantier 1, partie 1.

8.1.1.3. L'acte d'enseigner morcelé

Cette thématique du morcellement *l'acte d'enseigner morcelé*, s'est dégagée spontanément des entretiens de notre chantier 1 ; c'est l'item 9 de notre tableau de catégorisation des étiquettes de notre corpus Chantier 1. (v. Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1, p. 339). Cette formulation d'*acte d'enseigner morcelé* regroupe des étiquettes qui découpent l'acte d'enseigner en plusieurs fonctions, au moment du passage de l'enseignement en présence vers l'enseignement en e-learning. Nous ne prétendons pas ici que le découpage de l'acte d'enseigner ne se conçoive pas en dehors de l'adaptation d'un module d'enseignement à l'e-learning[1], mais simplement que ce découpage se fait ici à l'occasion de cette opération, et ce d'une façon particulière que nous souhaitons détailler. En premier lieu, nous souhaitons distinguer l'acte d'enseigné morcelé de la notion de *division du travail*. La division du travail nous renvoie au taylorisme et donc à une volonté d'accroître l'efficacité, la rentabilité d'une chaîne de production. Il serait tentant de considérer l'acte d'enseigner comme un artisanat et son morcellement comme une industrialisation de cet artisan ; mais cette présentation ne nous paraît pas évidente ; elle fait, en tout cas, débat, par exemple dans ce texte qui relate les oppositions entre Pierre Naville et Georges Friedmann :

> *Pour Naville, Friedmann répétait l'erreur de Proudhon consistant à penser toute forme de travail comme la décomposition d'un travail premier, entier, celui de l'artisan, du métier "plein". Selon lui, une telle perspective empêche de comprendre l'essence du machinisme prolongé par l'automatisme, qui consiste justement à dissocier le travail des machines et celui des hommes. La division du travail des hommes ne peut donc être pensée à partir de l'unité perdue du métier. »* (VATIN, 2006 : 399)

De fait, Georges Friedmann étudie la notion de division du travail pour la qualifier d'un terme qui fera date : « *le travail en miettes* » (FRIEDMANN, 1955). Dans cet article, Friedmann opère une sorte de translation à partir de la division de travail ouvrière, basée sur le geste répétitif, la mécanisation d'une chaîne de fabrication. Il observe que cette division du travail s'opère également en raison d'une spécialisation des métiers conduisant à une spécialisation des savoirs et des savoir-faire :

> *La spécialisation en médecine est un problème difficile, aux incidences humaines variées et contradictoires,* […] *Mais il n'est pas question de la condamner et encore moins, en proposant des*

1 Nous pouvons rappeler ici la fonction ancienne du *répétiteur*, évoquée par notre locuteur 10. Cette fonction correspond, d'une certaine façon, à un autre morcellement ou découpage de l'acte d'enseigner.

> *moyens plus ou moins efficaces, de vouloir revenir en arrière. « La médecine devient de plus en plus* ***un agglomérat de techniques*** *formant un tout qui dépasse largement les limites de ce que peut absorber, apprendre et employer un seul homme*[1]*. »* (*op. cit*. : 1727[2]) Souligné par nous.

Bien entendu, Friedmann n'assimile pas l'ouvrier et le chirurgien ; le chirurgien acquiert une spécialisation après un cycle long d'études médicales (*op. cit*. : 1730) mais la translation est efficiente à nos yeux, car elle explique la nécessité de nouveaux métiers sans pour autant que ces nouveaux métiers visent l'efficacité du taylorisme. Si la pratique est morcelée, c'est également que de nouveaux outils, logiciels ou machines, apparaissent et qu'ils impliquent des modalités différentes. Pour passer un cours présentiel en e-learning, une adaptation est nécessaire et le morcellement renvoie donc plutôt à la création de postes d'adaptateurs, de traducteurs. Ce morcellement doit-il se lire comme une évolution du travail vers des emplois « *éclatés* » (D'AGOSTINO *et al*., 2021 : 1), dans un contexte global français d'un droit du travail lui-même *émietté* (NICOD, 2023 : 427) ? Le fait est que les emplois « *éclatés* » sont souvent associé à un travail à temps partiel ; or ce n'est pas réellement ce qui est à l'œuvre ici : les nouveaux emplois ne sont pas obligatoirement des emplois précaires ou à temps très partiels. Faut-il parler alors d'*ubérisation* de l'acte d'enseigner ? Cette piste est d'ailleurs évoqué par l'un de nos entretiens qui rapporte les propos d'une réunion de travail au sein d'un Institut de formation privé :

> *Loc. 10*[3] *: J'étais en désaccord profond,* […] *parce que lui [l'un des responsable de l'Institut] n'avait comme réponse, qu'une réponse d'outils, une réponse technologique : « il faut faire des MOOCs ! »* […] *Je lui ai dit, mais devant tous les profs : « Mais est-ce que ce n'est pas une sorte d'ubérisation de la fonction d'enseignement que tu es en train de proposer ? »*

Nous avons d'ailleurs retenu la formulation d'ubérisation de l'enseignement dans notre tableau final de notre chantier 2, comme une possible théorie formelle (v. Tableau 34 : Catégorisation des étiquettes des entretiens chantier 2, hiérarchie, théories substantives et formelles , p. 345). L'uberisation est un phénomène complexe, lié, entre autres, aux technologies informatiques et au développement d'Internet :

---

1 L'auteur cite ici Péquignot, Henri. 1953. *Médecine et Monde Moderne*. Paris : Éd. de Minuit.

2 La position de Marx, rapportée et analysée en détail par Friedmann, s'élève contre cette spécialisation de l'ouvrier et prône une culture « *polytechnique* » : « *le thème de l'individu polyspécialisé dans le travail, proposé comme "type idéal", court à travers la plupart de ses écrits* » (FRIEDMANN, *op. cit*. :1738). Mais Friedmann s'interroge sur la pertinence d'un tel « *type idéal* » à la vue de l'évolution des métiers (v. *op. cit*. : 1739).

3 Ce locuteur 10 est professeur des universités honoraire ; il intervient désormais dans une structure privée d'enseignement.

> *Avant l'Internet, il aurait vraiment été difficile de trouver des gens, « de les faire asseoir pendant dix minutes, de les faire travailler pour vous et ensuite de les virer après ces dix minutes. Mais avec la technologie, vous pouvez les trouver, leur donner une petite somme d'argent, et vous en débarrasser quand vous n'en avez plus besoin. »* (ADAMS-PRASSL : 2021 : 5 *sq*)

Plus globalement, il s'agit d'une transformation profonde du travail tel que défini au 20e siècle par différentes instances comme l'Organisation Internationale du Travail des nations Unies (*op. cit*. : 6).

> *L'ascension de ces entreprises a été fulgurante et suscite un intense débat public. Les contradictions abondent. Pour certains, l'« économie Uber » n'est que la dernière instance d'un « capitalisme sauvage... qui baise[1] » les travailleurs ; pour d'autres, la « consommation collaborative » est la clé d'une amélioration fondamentale de nos vies de travail[2]*. (*op. cit.* : 5)

Ce qui différencie toutefois le morcellement de l'acte d'enseigner et l'ubérisation c'est qu'ubérisation et plateformes sont liées. La plateforme fait le lien entre le demandeur et l'exécutant, profitant d'un manque de définition précise de ce nouveau mode de travail. L'ubérisation consiste à sortir d'un cadre salarié pour un statut plus précaire, moins organisé, plus manipulable.

> *Des termes soigneusement formulés [dans les contrats] désignent les plates-formes comme des intermédiaires et les travailleurs comme des entrepreneurs indépendants, hors de portée des dispositions légales. Le travail est reformulé sous forme d' entrepreneuriat, et la main-d'œuvre est vendue en tant que technologie.* (*op. cit.* : 7)

A l'inverse, il faut constater par ailleurs, qu'une diversité de postes nouveaux offre des opportunités avant tout aux enseignants :

> *Loc. A9 : le digital va créer des emplois dans la formation c'est évident ! Par contre, l'emploi va se diversifier parce qu'aujourd'hui le prof est un peu une espèce de chef d'orchestre, il fait un peu tout. Il conçoit ses séquences, il anime, il fait l'évaluation, il s'occupe de la motivation des apprenants, etc. alors que mainte-*

1 L'auteur cite ici Hill, Stephan. 2015. *Raw Deal : How "Uber Economy" and Runaway Capitalism Art Screwing American Workers*. New-York (USA) : St Martin's Press.

2 L'auteur cite ici Botsman, Rachel et Roo Rogers. 2011. *What's Mine is Yours : The Rise of Collaborative Consumption*. New-York (USA) : Collins.

> *nant ces fonctions, risquent d'être, comment dirais-je… séparées ? Elles vont être tronçonnées, parce qu'en fait chaque fonction nécessite une expertise particulière, un vrai savoir-faire.* […] *Il va falloir que les enseignants, les profs se disent : « Finalement dans mon avenir professionnel, dans la manière dont je vois mon métier, {qu'est-ce qui} m'intéresse le plus : c'est l'animation, c'est prendre en charge les gens, m'occuper d'eux ? {ou bien est-ce} c'est la conception des dispositifs, imaginer des activités, concevoir des ressources ? » , etc., et là on est plus sur de la conception… On va aller plus vers une diversification des métiers qui tournent autour de la formation avec un accroissement, à mon avis, du volume de gens et puis surtout une possibilité pour les {personnels} de formation de gérer des carrières.*

Le symbole de ce morcellement est la création d'un poste nouveau, un nouveau métier et une nouvelle vision, celle de l'ingénieur pédagogique, le nouveau *chef d'orchestre*.

> *A1-01 : C'est {l'ingénieur pédagogique} qui fait tout. En fait* ***l'ingénieur pédagogique a le référentiel de compétences, il identifie globalement a priori pour lui les 10 grandes missions,*** *etc., il fait valider ça par des experts ; qui vont construire avec lui des sous-parties de ces grandes missions. C'est lui qui fait tout, c'est lui qui décide, qui suit le projet, qui va écrire le story-board à partir du support de cours qui vont être transmis à partir des intervenants, donc voilà. C'est le chef d'orchestre de tout ça.*

Autre métaphore, certains auteurs évoquent « *la galaxie de la formation* » (MÉLIET, 2017 : 2) pour décrire une multiplicité de métiers différents qui ne cessent de se réinventer : « s*elon les références, on trouve ainsi les métiers de responsable de formations, ingénieur pédagogique, chargé de développement pédagogique, chargé de projet formation, formateur-consultant, etc., chacun disposant de ses particularités* » (*op. cit.*). Ce morcellement est défini par l'e-learning, mais ne fait que prolonger « *la formation comme activité productrice au regard de l'économie de services* » (VOISIN dans CARRÉ, CASPAR, 2004 : 55). Dans le cas qui nous occupe, l'ingénieure pédagogique est notre locutrice 2 ; elle doit concevoir et faire réaliser l'ensemble des ressources de la formation ; or cette formation est proposée à des apprenants pour une période de 7 mois, ce sont donc environ 150 heures de formation et presque autant

d'heures de ressources à concevoir et produire[1]. Une formation en e-learning, telle que celle que nous décrivons, est donc une suite d'unités appelées *ressources*, de natures différentes : un fichier PDF animé, avec une voix qui lit le texte, une vidéo, un QCM, une animation graphique, par exemple.

> *A2-02 : Sur les ressources {nous avons eu} beaucoup de réécriture, sur la formation elle-même,* ***on l'a entièrement remaniée, en fait.*** *Alors la difficulté c'est qu'il fallait qu'elle soit semblable, c'est-à-dire qu'****il fallait qu'une personne qui suit la formation en présentiel ait exactement les mêmes connaissances qu'une personne en distanciel*** *et vice versa. Mais on a fait des réaménagements,* […] *parce qu'on n'apprend pas de la même façon tout simplement.*

C'est par une *tabula rasa* que l'équipe projet débute la conception de son module en e-learning : le module existe en présentiel, mais tout est à reprendre.

> *A2-01 : pour tout vous dire, on a essayé {de faire travailler des formateurs du présentiel}, on a eu du mal. Je sais pas vraiment pourquoi, mais visiblement c'est assez difficile, quand on a fait beaucoup de présentiel.* […] *Les quelques personnes avec lesquelles on a essayé, ça n'a pas été super concluant.*

Le fait que le module existe en présentiel donne une grande latitude à l'équipe de conception, puisque cette formation de *Community Manager* est ancienne dans ce groupe (2011) et bien connue ; à l'inverse, comment dépasser l'expérience du présentiel et réinventer un nouveau parcours, tout en restant dans le cadre strict décrit par le RNPC, et en gardant les valeurs et les points forts de l'institut de formation ? Le cadre RNPC, qui certifie la formation, représente un ensemble de contraintes précises ; il établit, par exemple, très précisément, les compétences qui doivent être acquises par le stagiaire apprenant. L'autre morcellement souvent évoqué dans les entretiens, et dans le monde de l'e-learning en général, ce sont les grains de savoir, ces entités minimales que l'équipe détecte et dénombre dans les modules existant en présentiel.

> *A2-02 : Oui ! on a tout granularisé ; on fait ça dans toutes les ressources. On essaie de pas ne pas dépasser 3 points vraiment bien distincts à chaque ressource, pour qu'il n'y ait pas de surcharge cognitive.*

1 Il faut soustraire de ces 150 heures les classes virtuelles qui ne sont pas produites par avance, mais réalisées en synchrone, *en direct*.

Granulariser, cette opération qui consiste à découper les savoirs en petites unités, est un terme associé fréquemment à l'e-learning : « *Afin de conférer aux ressources du MOOC un caractère formatif, ces dernières sont proposées en "grains de savoir" prenant le plus souvent la forme de courtes vidéos* » (CONDÉ, 2018 : 51). Pour Pierre Billet, cette approche de l'apprentissage est typique des écoles béhavioristes ou néo béhavioristes :

> *Les programmes se centrent alors sur les objectifs à atteindre en proposant un découpage d'un contenu d'enseignement en unités réduites (les grains), considérées comme plus facilement assimilables par l'apprenant et organisées selon une progression conçue pour en faciliter la maîtrise.* (BILLET, 2018 : 107[1])

Il apparaît dans nos entretiens que cette approche est vue comme facilitant à la fois la mémorisation et l'approche des matières par l'apprenant ; dans un premiers temps cette mémorisation est testée par l'équipe projet.

> *A2-02 : moi je me suis mis dans la peau de l'apprenant lambda. Je n'ai aucune compétence technique en HTML ou en WordPress ou tout ça* […] *Si je comprends, c'est bon !*
> *A2-02 : {Tout a été} testé entre nous, testé par le directeur informatique, testé par {nos graphistes*}* […] ***Et nous qui sommes les candides,*** *quoi, puisqu'on n'a pas des profils très techniques. Et on a surtout beaucoup insisté auprès des tuteurs et auprès des apprenants pour avoir les feed-back quoi, pour voir où ils en sont.*

La granularisation est à l'œuvre dans les approches de *micro-learning* avec, là encore, l'idée d'une facilité d'assimilation par l'apprenant. C'est dans cette forme que ce morcellement apparaît comme le plus logique, puisque le *micro-learning* vise à faire apprendre granule par granule :

> *On y trouve un contenu pédagogique « concassé » en plusieurs petites unités ; c'est ce qui définira la granularisation de la formation. Chaque « grain » a une durée courte de 4 à 5 minutes maximum pour que l'effort d'attention soit minime pour l'apprenant.* (BURGUETE, 2021 : 3)

Reprenant un terme d'Arthur Koestler, E. Burguette propose d'appeler chaque grain indivisible du nom de *holon*, l'ensemble du système devenant un *holarchie* (*op. cit.* :

1 Sans vouloir accentuer cette piste, nous reconnaissons là également la méthode cartésienne : découper les problèmes en unités et les classer par ordre de difficulté croissante.

4). Une approche similaire se trouve dans un article de Yolaine Bourda, qui préfère évoquer des « *objets pédagogiques* » plutôt que des grains de savoir ; la différence étant, selon nous, une différence de taille : « *S'il est clair que plus un objet pédagogique est petit, plus il est réutilisable dans des contextes d'apprentissage différents, il est très probable que définir des grains trop petits risque de leur ôter tout sens*. » (BOURDA, 2001 : 72) La chercheure propose une métaphore qu'elle analyse[1] :

> *Quand on parle d'objets pédagogiques, la métaphore la plus courante est celle du jeu de LEGO. Celle-ci est simple (simpliste ?) et imagée (qui n'a jamais vu ces petites briques de couleur, voire joué avec elles ?). Ce qui est sous-entendu par cette métaphore, c'est que chaque granule (brique) est combinable avec n'importe quel autre granule, de n'importe quelle façon. De plus, combiner entre eux des granules est une activité intuitive (amusante ?) et à la portée de tout un chacun. Ces propriétés des granules sont parfois exprimées, parfois sous-entendues, mais elles sont inhérentes à la métaphore.* (BOURDA, 2001 : 72)

Que sont ces objets pédagogiques ? Yolaine Bourda, peine à trouver une définition qui la satisfasse sur le plan scientifique dans les différents travaux existants ; ce qui n'empêche l'utilisation de ces objets :

> *Le problème de la définition claire des objets pédagogiques est loin d'être résolu. Malgré cela, la mise à disposition de standards d'indexation devrait faciliter leur recherche et par là même la possibilité de les réutiliser.* (BOURDA, 2001 : 79)

Ce que nous retenons de la métaphore du LEGO, c'est à la fois la recomposition possibles des briques du savoir et également la notion d'amusement, l'idée qu'apprendre ainsi serait plus intuitif. Ce morcellement à la fois des personnes et des savoirs converge vers l'apprenant, le plaçant encore une fois au centre de l'acte d'enseigner ; il s'agit moins de transmettre que de ré-orienter l'acte d'enseigner vers l'apprenant.

> *A9 : On est dans l'idée d'une transmission, alors qu'en fait en formation il n'y a pas de transmission, ça on le sait de-*

1 Nous nous devons de signaler que la chercheure Yolaine Bourda, en analysant ces métaphores, en fixe les limites : « *Une métaphore n'est certes pas une définition mais elle entraîne une façon de percevoir les objets pédagogiques qui peut être inappropriée*. » (BOURDA, 2001 : 72)

> *puis longtemps, […] personne ne peut apprendre quelque chose à quelqu'un… ça n'est pas possible. […] Ça n'existe pas ! du coup ça veut dire que le sujet vraiment principal de l'apprentissage c'est l'apprenant, et ça veut dire que le sujet d'étude qui doit être l'obsession d'un concepteur d'études, c'est pas le formateur ou l'expertise, mais l'apprenant.*

L'équipe projet de notre chantier 1, partie 1, avance ainsi, en expérimentant l'un après l'autre toutes ces nouvelles approches.

> *A1-02 : En fait ce qui a été compliqué **c'est que nous n'avions aucune expérience**, et qu'on est en train de construire l'ensemble des process, et on a aussi perdu beaucoup de temps, car nous-mêmes ne savions pas ce qu'on devait attendre de l'intervenant, ce qu'on devait lui demander, etc. Donc on ne fonctionnera plus de la même façon pour le 2e parcours « Assistant Ressources Humaines ». On apprend au fur et à mesure, c'est ça qui est long ! Ce qui a été long, c'est le choix de la plateforme, le choix du template de la plateforme, ensuite le paramétrage de la plateforme, en même temps il faut produire les ressources, en même temps il faut les incrémenter, etc.*

Nous avons vu le morcellement des métiers liés à ce nouvel acte d'enseigner que constitue l'e-learning. L'ingénieur pédagogique, ou ingénieur de formation, coordonne l'ensemble en amont, mais le personnage central, celui qui sera en contact avec l'apprenant jour après jour, est le tuteur.

8.1.1.4. Le tuteur, personnage-clé de la distance

Le tuteur existe déjà dans la formation en présence ; il suit chaque groupe d'apprenant ; il constitue un élément de dynamique du groupe d'apprenant : il motive, il organise, il relance les énergies, il s'enquiert des absents. En présentiel, il aide également chaque apprenant dans la recherche de son stage en entreprise. Il est facile de comprendre que ce type d'accompagnement, qui fait la force du système en présentiel, devra être transposé en distanciel.

Là encore, les valeurs du groupe se greffent sur une nécessité :

> *A1-01 : Le tutorat est un enjeu à la fois pédagogique pour que l'apprenant puisse aller jusqu'au bout et réussir. **C'est aussi un enjeu économique** parce qu'un apprenant qui n'est pas soutenu,*

> *et qui s'arrête en cours de route, c'est aussi un financement qui ne rentrera pas, puisqu'en fait il va falloir justifier auprès des financeurs du suivi du parcours.* […] *Notre objectif, c'est que notre stagiaire aille le plus loin possible et jusqu'au bout si possible.*

Le tuteur bénéficie pour l'apprenant d'une évidente stature symbolique ; il hérite du prestige de l'enseignant d'autrefois, il est en mesure de répondre à certaines interrogations portant sur le cours, il anime les classes virtuelles qui ferment chacune des missions et ouvre la mission suivante, il est compétent pour aider les apprenants face à des problèmes techniques, en tout cas il peut déverrouiller les situations difficiles ; c'est un personnage à tout faire qui se doit, en plus, d'être sympathique, enjoué et de *donner envie* aux apprenants de continuer. À distance, le tuteur est, de fait, celui qui permet de « *diminuer les effets néfastes de la distance* » (DESCHÊNES *et al*., 2004 : 235), mais cette présence-absence, fortement symbolisée peut se révéler trompeuse :

> *Le sentiment d'être en relation renvoie à la croyance d'une réciprocité dans la relation et le jugement d'un individu sur la profondeur de son implication. La présence transactionnelle se distingue de l'interaction en ce qu'elle est une perception et non une interaction réelle.* (DESCHÊNES *et al*., 2004 : 236[1])

Nous notons ici l'idée que la distance médiée par une machine ne peut conduire à des « *interactions réelles* ». Cette approche nous semble toutefois en contradiction avec l'approche de Goffman, qui considère que l'interaction n'implique pas exclusivement le face-à-face (v. p. 109). Ces problèmes de distance sont-ils résolus par la présence du tuteur ? C'est la voie suivie en tout cas par l'équipe de notre Chantier 1 Partie 1.

> *A1-03 : La clé du succès c'est vraiment le tuteur. C'est-à-dire la personne qui va coordonner le groupe, qui va coacher le groupe constamment sur la plateforme. C'est un intervenant {de chez nous*}, c'est quelqu'un qui connaît bien la maison, c'est quelqu'un qui connaît bien le parcours de* Community Manager.

Le tuteur est également une façade ; derrière lui s'organise, de façon opaque pour l'apprenant, un groupe de personnes spécialisées, dont le tuteur est le porte-parole unique ; il canalise les différentes questions et ressentis des apprenants, il évite, ou en tout cas retarde, un contact direct entre divers partenaires de l'opération, comme les responsables techniques. Le LMS, sur lequel toutes les ressources sont organisées pour les

1 Les auteurs s'appuient ici, entre autres, sur les travaux de Namin Shin (2002).

apprenants, est ainsi une zone à découvrir pour les apprenants avec un seul et unique guide.

> *A1-01 : Il y a plusieurs tuteurs,* […] *Celui dont on parle aujourd'hui, c'est le tuteur expert, c'est-à-dire la personne qui va animer le groupe, qui va suivre individuellement les stagiaires, qui va regarder les temps de connexion, qui va stimuler, qui va re-impulser des échanges sur le forum, qui va donner des exercices complémentaires, donner des liens vers des plateformes pour avoir plus d'informations, etc.* […] *Et il aura l'animation des classes virtuelles, il y a dix classes virtuelles animées par le tuteur.* […] *Après, on a le tuteur administratif qui sera représenté par une personne ici de {notre groupe*} pour tous les dossiers administratifs du stagiaire, de financement, etc. On aura le tuteur technique qui pour l'instant est le directeur de production.* […] *Il y aura sans doute un tuteur des tuteurs, C'est-à-dire quelqu'un qui coordonnera après l'activité des tuteurs, parce que ça sera un rôle pivot.*

Le tuteur ainsi défini représente un profil multi tâches ; d'autant qu'il se plie aux horaires des apprenants, qui se forme essentiellement le soir ou en week-end, en dehors de leurs heures de travail. Cette précision est importante à nos yeux : le tuteur apparaît derrière l'écran, pour ainsi dire, dès que l'apprenant à besoin de lui.

> *A1-01 : Cette personne-là, elle est recrutée sur sa volonté de partager son métier et d'avoir envie d'accompagner un groupe. Parce qu'on n'est pas sur de la formation en tant que telle, on est vraiment sur le soutien pédagogique et on est sur un temps de son travail qui va, globalement, comme pour la formation des stagiaires, représenter environ cinq heures par semaine pour le tuteur. Donc en plus de son activité professionnelle, et plutôt le soir.*

Cette « envie d'accompagner le groupe » rejoint la distinction importante que réalise P. Billet lorsqu'il réexamine l'opposition binaire « présence-absence » : « *Ferro (2012), remarque que l'antonyme de "distance" n'est pas "présence", mais "proximité" et que celui de "présence" est "absence"*. » (BILLET, 2018 : 30[1]) Il réarticule de façon pertinente les couples de mots *présence de proximité*, *présence à distance*, *absence à proximité*, *absence à distance.*

1 L'auteur cite ici une intervention d'Adrien FERRO Adrien. 2012. *Apprendre 2.0 : les nouvelles postures du formateur, Pourquoi ? Comment ?* Intervention à l'INSET de Dunkerque.

> *A6 : Ce qu'on a expérimenté, ce qui n'est pas mal aussi, {nous avons eu} recours à trois tuteurs différents. Donc c'est aussi intéressant d'observer ! Parce que moi la question que je me pose c'est… moi je vois, dans quel niveau d'énergie, dans quel niveau d'accompagnement… et* ***ce que je crains moi, c'est que quand on duplique, on ne soit pas dans ce même niveau de détails dans l'accompagnement, c'est une des questions.***

C'est évidemment l'engagement de *présence à distance*, et la qualité de cette présence, qui est visée ici. Le tuteur est bienveillant et s'attache à la réussite de tous.

> *A1-02 : Le tuteur constate que la personne ne s'est pas connectée depuis un certain* […] *temps, il va l'appeler, il va lui envoyer un message*.

Toutefois, cette bienveillance, même si elle n'est pas feinte, correspond à une interaction d'un type particulier que nous pourrions appeler : *la connivence par contrainte*. De fait, le tuteur envoie des messages personnels aux stagiaires, des messages sympathiques et dont la teneur peut ressembler à une connivence réelle.

> *Bonsoir Viviane*, |[1] Oui, tu as tout à fait raison, ce n'est pas forcément très facile, car il faut acquérir la bonne logique, mais le secret c'est qu'il faut pratiquer... Si cela peut vous rassurer[2], en présentiel, la formation HTML et CSS dure 3 jours seulement...* | […] *N'importe comment, je salue ici la qualité de ta réponse faite à Céline ! Bravo*

Mais le ton amical du message fait partie de sa mission, ce qui ne signifie pas pour autant une posture cynique de la part du tuteur, bien entendu, mais celui qui est le modèle de bienveillance du groupe peut ne pas être bienveillant — mais l'individu qui remplit la fonction peut, bien évidemment, l'être naturellement ! Celui qui est garant de la bienveillance est aussi celui qui peut recadrer un fautif :

> *Be cool ! Stay Zen…* [cette formule est encadrée dans un panneau avec une typo plus grande] *Bonjour Philippe*, bonjour à tous les [copains*[3]], | Tout d'abord, cela fait très* ***très longtemps***

1 Nous utilisons le caractère | pour signaler des retours à la ligne dans le message de forum. Un caractère ne signifie pas obligatoirement un seul retour à la ligne : les messages de forums sont souvent très aérés avec plusieurs retours à la ligne entre chaque paragraphe.

2 Le *vous* est ici collectif : « si cela peut rassurer toute l'équipe... ».

3 Il est très difficile de rendre le mot utilisé ici (et utilisé dans beaucoup de messages de ces forums d'aide) puisqu'il s'agit d'un mot valise qui intègre le nom de l'institut de formation. Nous pouvons

> *que l'on ne t'avait pas vu sur le forum,* ***content de te lire ici*** *! Sois le bienvenu dans cet espace d'échanges, d'informations et de partage, avec toute la bienveillance que l'on attend de chaque apprenant.* | […] ***Les consignes qui vous ont été transmises sont claires****, et il n'y a aucun vice à chercher. À force de te poser 10 000 questions, tu vas douter de tout à commencer par toi-même. Et, si vous avez des doutes, vous pouvez toujours m'en faire part.* | *Je rappelle à tout le monde, que je vous ai également encouragé à me solliciter pour me demander mon humble avis quant à votre dossier. Ce n'est pas une obligation, mais si ça peut vous rassurer, je le ferai avec plaisir.* | *D'ailleurs, certain. e. s l'ont déjà fait, et je leur répondrai tranquillement ce week-end.* | *Rassurez-vous, cher(e) [copains*], on ne vous demande pas la lune, juste d'écrire noir sur blanc, une synthèse pratique de comment vous avez appliqué, ce vous avez appris en lien avec votre projet fil rouge.* | *Tenez bon ! Ne lâchez rien ! C'est la dernière ligne droite !* | *Marco* | *Votre tuteur* [souligné par l'auteur du message]

Pour expliciter ce comportement bienveillant du tuteur, nous ferons référence ici au traitement de l'absent (1973 : 110, 163), présenté par E. Goffman. Dans cette partie de son ouvrage, l'auteur nous présente une situation extrême, des vendeurs ou des serveurs de restaurant qui se moquent en privé, en coulisse, des clients, n'hésitant pas à les singer, les injurier, ou les rabaisser. De leur côté, les clients du restaurant ou de l'hôtel *font de même* entre eux en se plaignant du service. Même si les situations sont de degrés très différents, une notation de Goffman nous parait très juste : « *Le dénigrement sert à garder la solidarité de l'équipe* » (1973 : 164). Le dénigrement n'est pas forcément injurieux, ni de l'ordre du règlement de compte, nous le voyons plutôt comme une variante d'une catharsis négative : se moquer, même gentiment, d'un groupe, dans leur dos, renforce la connivence des tuteurs ; et un tel dénigrement ne remet pas en question la bienveillance qui est de mise dans le groupe ; nous pouvons même dire, avec Goffman, qu'elle la renforce.

Un autre exemple goffmanien nous permet d'éclairer cette scène, celui de la congruence de « *l'apparence et [de] la manière* ». Goffman l'explique à travers le cas du mandarin qui traverse une ville chinoise où il arbore « *une mine sévère et menaçante, comme s'il allait assister à une exécution capital*e » (1973 : 31). En réalité, le mandarin adopte l'attitude qui sied à un mandarin et qui correspond à l'imaginaire de la

---

dire qu'il est plus formel que le mot *copains* que nous avons utilisé ici, tout en ayant une forte valeur de connivence et de complicité. Ce mot participe de la connivence réelle et entretenue qui fait le ciment du groupe.

population qui le regarde passer ; toute autre attitude, par exemple un sourire, serait reçue comme *une rupture de cadre*. De même, le tuteur arbore un personnage de tuteur, prêt à tout pour aider, soucieux de la progression de tous et toutes, sévère quand il le faut. Sa position est guidée par l'image et la fonction que l'on attend de lui.

Cette notion de connivence contrainte, de bienveillance contrainte, n'est pas nouvelle et n'est pas l'apanage du distanciel. Tout enseignant sait qu'il doit trouver avec ses élèves la bonne distance entre une familiarité excessive et une sévérité trop grande. Goffman donne l'exemple d'une institutrice qui, en jouant avec les enfants dans la cour de récréation, enfreint un code et se dévalorise aux yeux des autres institutrices (1973 : 191). Ce qui fait la différence ici c'est que les codes de communication sur les forums, demandent des messages décontractés, avec une pointe d'humour, l'utilisation de smileys ou de GIF animés. Les messages de forums semblent désordonnés, mais en réalité ils demandent une grande précision car le moins signe peut être interprété. Sur un forum, les interactions se font de *un vers tous*, puisque tout le monde peut lire les messages, mais dans le même temps, les forums de discussion gardent les signes d'une correspondance privée : c'est le jeu entre « l*'intimité et l'extimité* » (LOMBART, FAIRON, 2020 : 5).

8.1.1.5. L'apprentissage par les réseaux

Le tuteur répond aux questions ; son domaine est le forum. Le forum est le lieu de la discussion à plusieurs qui possède ses codes de langage et ses façons d'aborder les problèmes. La communication à distance fonctionne souvent en auto combustion et certaines situations peuvent conduire rapidement au dérapage, le tuteur a pour charge de désamorcer les situations complexes. Un forum concentre l'aspect *social learning*, ou apprentissage par les réseaux, mais gère également les relations habituelles entre individus. Sur le LMS accessible aux apprenants, une discussion spécifique du forum a été créée : *le tuteur vous parle :*

> *A1-03 : On va voir sur les derniers messages que j'ai vus* […] *Voilà voilà : « Merci. Une belle soirée de mariage ! ». Il y en avait un autre qui était adorable de message, voilà, ça c'est le message de Carole* la tutrice qui vient de corriger un travail. On est très attentif, en fait, sur cette formation, à ce que le tuteur soit vraiment valorisant pour le travail qui est fait par l'apprenant, quel que soit le travail.* […] *Donc l'idée n'est pas de casser, c'est vraiment d'encourager pour que le stagiaire puisse donner le meilleur de lui-même. Du coup on a des retours stagiaires : « merci pour ces encouragements », « gonflés à bloc ! ».*

Cet apprentissage par les réseaux tient une place prépondérante ici pour deux raisons. D'une part, la stratégie voulue par l'institut de formation est de souder autant que possible le groupe-apprenant. D'autre part, le *Community Manager* est par essence un, une professionnel de réseaux. Il l'est également par goût et il s'appuiera naturellement sur les réseaux dès lors que l'apprentissage posera problème. L'un des paradoxes de l'e-learning se tient là, et renvoie à la citation très connue de Ph. Carré : « O*n apprend seul, mais jamais sans les autres. »* (2015 : 36)

> *A1-01 : C'est vrai qu'on dit souvent : je vais être en e-learning comme ça je ne serais pas obligé d'être dans un parcours de formation avec d'autres, sauf que si on veut tenir sur la durée et si on veut réussir, il faut être avec d'autres ; c'est ça qui fait l'émulation et le maintien dans un parcours. Puisqu'on se donne comme objectif d'amener 100 % de stagiaires à la réussite : c'est l'objectif ! avec un tutorat très fort sur les parcours justement par rapport à ça.*
> *A1-01 : on intègre dans tous nos parcours de formation une dimension de* social learning *donc obliger les stagiaires à travailler ensemble sur un certain nombre d'activités pour mobiliser, stimuler, et permettre l'acquisition des compétences, parce que* ***quand on manipule la compétence à plusieurs****, on l'intègre de façon différente, notamment quand on est amené à l'expliquer à d'autres…*

Cet ensemble de thématiques est catégorisé, dans notre tableau d'étiquetage, sous l'item 6 : *Apprendre en groupe,* catégorie qui rassemble un nombre d'étiquettes, par exemple *apprentissage par les pairs*, *reproduire le groupe malgré la distance*, *le socio-learning comme mode structurant*. Si nous citons à ce point de notre développement quelques exemples d'étiquettes, c'est pour préparer une autre étape qui suit la catégorisation des étiquettes, à savoir l'émergence de théories substantives (GLASER STRAUSS, 2017 : 125). Il va de soi que, si certaines de nos catégories comme *Se former quand je veux, où je veux* ou encore *L'apprenant au centre de l'acte d'enseigner*, sont des bonnes candidates pour être reconnues comme théories substantives, l'item *Apprendre en groupe*, qui est un simple constat, ne possède pas le degré d'abstraction suffisant pour y prétendre. C'est éventuellement la notion d'*Apprentissage à plusieurs* que cette théorie substantive devra mettre en avant.

> *A1-03 : Les forums sur les 3 groupes qui sont extrêmement actifs.* ***C'est l'entraide entre les stagiaires qui est très très forte.***

> *A2-02 : la notion de réseau ! elle est très très importante et pour avoir vu les quatre groupes fonctionner, je trouve qu'elle est* ***beaucoup plus présente que dans les groupes en présentiel****, et ça ne cesse de m'interroger, je trouve ça très très bizarre, je n'ai pas d'explications, je sais pas.* […] *l'entraide et l'apport de connaissances sont très très très très importants en distanciel, entre eux. Avec l'œil du tuteur de temps en temps, mais même sans : le côté* social learning *ça marche à fond !*

Pouvons-nous avancer ici une explication sur le fait que la notion de groupe semble plus forte à distance que dans les formations classiques ? Cette notation de la part de notre locutrice A2 est une piste de réflexion importante, puisqu'elle provient d'une professionnelle de la formation professionnelle, en emploi depuis plusieurs années à des postes très différents les uns des autres. De fait, l'e-learning implique avant toute chose une absence, celle de l'enseignant. Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur le morcellement de l'acte d'enseigner, cette absence est double : l'enseignant n'est pas physiquement présent et, par ailleurs, le document pédagogique qu'il a créé a finalement été co-créé avec d'autres membres de l'équipe ; l'enseignant est d'autant lointain qu'il est en partie dépossédé de l'enseignement qu'il dispense. Face à ces manques et incertitudes, le tuteur est là pour résoudre ce qui peut l'être, le groupe est là pour sentir autour de soi des pairs avec qui chacun peut confronter ce qu'il sait et également ce qu'il ignore. La dimension cathartique n'est pas à négliger : il y a des sautes d'humeur et des sommets de joies à partager ; le groupe et, partiellement, le tuteur sont aussi là pour partager peines et enthousiasmes et pour drainer les grognes. Pour les mécontentements qui ne peuvent s'exprimer devant le tuteur, les apprenants doivent avoir une vie en dehors de son regard ; l'Institution le sait, le tolère et dans un sens, cette part, sur laquelle elle n'exerce aucun contrôle, signe la bonne santé du groupe.

> *A2-02 : ils ont également leurs propres {forums}… alors il y a un forum sur la plateforme pédagogique, qu'ils utilisent beaucoup et que le tuteur utilise beaucoup. Mais il y a aussi les réseaux autres et qui sont propres à eux-mêmes, dans lesquels on n'est pas, nous. Ils ont des SLACK, des WhatsApp et je dirais que plus de la moitié des relations se font via ces réseaux-là. Mais c'est très bien ! il n'y a pas de problème !* […] *cette partie-là nous échappe c'est clair !*

Pour réussir cette cohésion de groupe, le projet doit écorner l'un des principes de base de l'e-learning : « *se former quand je veux* ». Sur Internet, beaucoup de formations sont proposées où l'apprenant entre quand il le désire. Difficile dans ce cas de for-

mer un groupe constitué : il se retrouve avec d'autres, celles et ceux qui sont entrés en même temps que lui, mais qui n'avancerons probablement pas à son rythme. Le projet qui nous occupe ici ne fonctionne pas sur ce principe de liberté absolue :

> *A2-01 : Le seul truc pour lequel on s'inspire vraiment du présentiel, c'est l'esprit de groupe !* […] ***La volonté de travailler en groupe et d'avancer, que tout le monde avance en même temps*** *parce que ça, ce n'est pas quelque chose qui se fait beaucoup en e-learning. Le e-learning c'est plutôt « entrées sorties permanentes » en général. Ça ne convient pas, pour le genre de choses que l'on fait nous, je ne pense pas que ce soit vraiment une bonne solution, surtout si on veut une dynamique de groupe, on ne peut pas avoir des gens qui partent et qui viennent toutes les cinq minutes. Donc là c'était vraiment un choix, on y a réfléchi longtemps, on a vraiment cherché.*
> *A6 : on va pas rentrer dans les modalités de consommation du web : je m'inscris quand je veux, je fais ce que je veux,* […] ***on s'est dit que 25 personnes allaient être l'unité tutorée.***
> *A2-01 : c'est peut-être là où on s'approche le plus de notre formule présentielle.*

Il s'agit donc bien de retrouver, refabriquer dirions-nous, un groupe *comme si* la distance n'existait pas, un groupe à animer, réagissant comme une personne entière, différente de la somme de ses parties. Nous pointons ici à la fois le projet et son risque ; pour réussir cette alchimie du groupe, il faut sortir de la simple relation rationnelle d'individus qui ne se croisent pas, il faut inclure des sentiments, des amitiés, des inimitiés, des complicités et des duplicités simplifiés par le fait que les apprenants à distance passent moins d'heures ensemble, mais exacerbés par la pauvreté des échanges via les moyens informatiques habituels : le texte enregistré plutôt que la voix parlée, l'image qualité webcam plutôt que la vue. Au bout du compte, le risque existe d'une sauce qui prend plus ou moins bien ; un phénomène qui existe également en présentiel, mais plus difficile à rattraper à distance.

> *A6 :* ***Ce que nous disait {notre consultant extérieur[1]*} : « moi j'ai un groupe, ça marche super bien ! j'en ai un autre, j'ai le sentiment de faire la même chose, et la dynamique de groupe, elle ne se met pas en place »,*** *parce que, peut être, il y a des dosages de compétences différents, de*

1 Il s'agit du locuteur A9.

> *caractères, la dynamique de groupe,* […] *elle fonctionne forcément différemment.*

Dans son travail de thèse, P. Billet rapporte les « *quatre conditions favorables à l'apparition et à la résolution de conflits sociocognitifs chez les adultes en formation* » :

- *Le degré d'asymétrie de la relation sociale,* […]
- *L'intensité de la relation sociocognitive,* […]
- *Les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale,* […]
- *Les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les partenaires de l'interaction.* (BILLET, 2018 : 118 *sq*)

Sur 7 mois de formation en e-learning, des conflits peuvent intervenir, d'autant qu'une partie importante des activités se font en sous-groupes. Cette dynamique du *social learning* est très présente dans la formation :

> *A1-02 : On va faire travailler les gens en sous-groupe assez rapidement, à partir de la 5e mission en fait. C'est-à-dire, les 4 premières missions sont vraiment le socle : la mission 2, on revoit les fondamentaux en communication et marketing ; la mission 3, on se crée ses profils sur les réseaux sociaux et la mission 4, on crée son blog, voilà. On crée l'architecture pour pouvoir travailler ensuite.* ***Après, toute l'action du Community Manager, elle se fait quasiment tout le temps en*** **social learning.** *Écrire pour le Web, il se fait en* social learning*, Alors, sur la veille et la curation non, car là c'est se créer un Feedly qui est propre à son blog, mais ensuite sur tout ce qui est « stratégie social media », influence, etc., c'est du* social learning*. On en mettra peut-être même plus les années suivantes, on va voir, on va étalonner sur cette 1ère session.*

La création des sous-groupes est une phase stratégique. Elle s'effectue pendant le regroupement des apprenants prévu pour chaque session. Ce ne sont pas des espaces de travail au sens propre, mais des possibilités données au groupe pour se constituer sur d'autres bases que celles des rapports à distance.

Notre comptage d'interactions n'a pas prévu de poser le ou les tuteurs comme destinataires des interactions ; ils ont été globalisés dans les émetteurs ou récepteurs *Enseignants*. Ce code *Enseignants* possède le plus d'interactions, soit comme point de départ, soit comme point d'arrivée : 111. Les interactions avec les apprenants arrivent en

tête (36), puis les interactions avec les modalités (22), suivent les interactions avec les savoirs (18) et les outils[1] (10). Ces différents codes reprennent la logique des entretiens : les apprenants arrivent en tête des préoccupations dans l'élaboration de cette formation. Réalisés pendant la phase de conception de la formation, ces entretiens surévaluent les relations avec les modalités, avec les savoirs ; elles représentent le travail en cours et cette préoccupation se reporte sur les questions posées dans les entretiens. Nous notons également que la division du travail, au sein de ce département e-learning, libère beaucoup l'équipe-projet des problèmes liés aux outils informatiques ; les outils sont évoqués, mais n'envahissent pas le champ.

8.1.1.6. Le temps du regroupement

Le temps du regroupement est le temps du *faire groupe*. C'est aussi le temps du toucher, de la manipulation, du jeu et des jeux à plusieurs. C'est le temps pour consolider les rencontres et vérifier si les alliances imaginées à distance sont tenables ou illusoires.

> *A1-03 : Le regroupement présentiel* […] *n'est pas une ressource en ligne, mais sur 150 heures, il y a 14 heures qui sont prévues en présentiel, il y a 2 jours, et à chaque fois, les stagiaires quand ils quittent le regroupement, disent « C'est génial, quoi ! C'est génial de s'être rencontrés ».* […] *On fait le regroupement en général à un mois et demi après le début de la formation,* ***donc ils ont commencé à tisser des liens****, à s'échanger plein de choses sur la plateforme, sur le forum, etc. Et puis,* ***à un moment donné, ils se rencontrent, et là, ça resserre encore plus les liens.***

Le temps de la rencontre est aussi celui du faire, du mouvement, des exercices à plusieurs, tout ce qui ne peut être effectué à distance. C'est le temps de certains points techniques, dont on sait qu'à distance ils seront complexes à traiter et susceptibles d'encombrer le forum en demandes d'aide.

> *A2-02 : {Installer le FTP} ça, on le fait lors de la journée présentielle. Lorsqu'ils viennent en présentiel, leur intervenant leur fait installer justement le FTP, leur fait installer WordPress et enfin tout l'environnement technique.* […] *On a voulu le faire en présentiel, c'est quand même plus simple !* […] *Ils ont accès {à la ressource} avant, ils peuvent le faire, s'ils se sentent prêts*

1 Rappelons que dans le cadre du codage de nos entretiens, le terme *outil* recouvre les machines connectées et les logiciels.

> *pour le faire.* […] *Mais la ressource est ouverte juste un ou deux jours avant qu'ils aient le groupement, donc en général ils jettent un œil sur la ressource et se disent : « Hou là là, je vais attendre de voir ! »*

Les organisateurs utilisent des rituels pour cadrer ces journées, des façons de faire qui se répètent de groupe en groupe et l'encadrent dans une perspective plus vaste que lui. La base des rituels est l'emploi du temps, qui rythme l'enseignement présentiel depuis nos débuts à l'école (HATCHUEL, 2005 : 94), mais qui perd partiellement son sens à distance. Le regroupement ré institue un emploi du temps.

> *A2-02 : en regroupement, on leur fait dessiner l'avatar de leur session, ils adorent ça en plus ! on prend notre avatar tout nu* […] *ils lui trouvent un nom et ensuite c'est le nom de leur promo et c'est le nom de leur avatar et ensuite on l'inclut sur leur partie de plateforme.* […] *un petit exercice brise-glace qu'on fait le matin ; ça marche très bien.*

Cette dimension rituelle culmine dans les rituels commensaux, où le groupe reconstitue, pour un temps, quelques bribes de ce qui caractérise les sociétés plus fermées (BRYON-PORTET, 2013 : 114).

> *A2-03 : On réserve toujours un restaurant pour qu'on puisse aller manger, boire, avec eux quelque part, etc. Et effectivement, on les accueille à 10 heures, il y a tout un calendrier d'animations. L'idée, c'est de fédérer le groupe.* […] *de leur permettre de mieux se connaître, parce qu'il y a certaines missions qui sont en* social learning*, C'est-à-dire un travail de sous-groupes. Et c'est au regroupement que l'on constitue les sous-groupes.*

Bien entendu, ce groupe éphémère et qui demain sera dispersé à nouveau sur la France entière ne peut prétendre au statut de sociétés fermées, mais nous pensons qu'il joue à l'être pour une journée ; les membres du groupe partagent d'ailleurs un entre-deux relationnel : sans se voir, ils se connaissent en visioconférence, par les forums de l'application, ou les réseaux sociaux où ils se retrouvent. Un groupe virtuel, tissés de vrais liens humains ; nous sommes là, une fois de plus, dans *le paradoxe du distanciel*.

8.1.1.7. Les enseignants, figures effacées du processus ?

La figure des enseignants sort moins bien lotie de ce grand morcellement, à l'œuvre dans l'e-learning. Leur position, *mutatis mutandis*, ressemble à celle de l'auteur d'un scénario qui voit une équipe complète s'emparer de son travail, l'adapter, trouver des acteurs pour dire ses textes, le mettre en musique, alors que lui reste sur la touche ; « *l'enseignant n'est plus le seul acteur/auteur/producteur de son enseignement comme il peut l'être dans une salle de classe*. » (AÏM, DEPOUX, 2015 : 4)

> *Le formateur de la formation professionnelle, « tout en demeurant "celui qui sait", n'est plus "seul maître à bord". Il est soumis à des pressions qui lui sont inhabituelles : la commande est souvent prégnante, aussi bien les contenus que les formes de son enseignement sont contraints, enserrés dans une série d'exigences tant techniques (normes spécifiques des environnements utilisés) qu'organisationnelles (granularisation, par exemple) et partenariales, il est conduit à faire équipe avec d'autres spécialistes dont il ne partage pas spontanément les codes et les enjeux... Son territoire, son identité, son statut et son pouvoir sont en redéfinition. »* (BARBOT *et al.,* dans SOUGRATI, 2018 : 44)

L'une des idées fortes de ce groupe de formation professionnelle, comme c'est souvent le cas dans la FPC, est de prendre des intervenants qui soient en emploi dans une entreprise, de façon à apporter dans la formation la réalité du terrain. Or l'e-learning oblige à repenser cette relation, y compris d'ailleurs sur le plan pécuniaire : un enseignant qui aide à concevoir des ressources effectue une tâche pour laquelle il peut être rémunéré, mais une fois la ressource réalisée, il n'existe pas de droits de suite. Autre aspect : le contact avec l'intervenant se fait plus rare et donc la remontée d'informations en provenance des entreprises se tarit.

> *A3-01 : on n'aura pas le droit de perdre {nos intervenants} de vue, parce que c'est eux qui vont nous apporter la connaissance de leur métier pour faire les bons cours en e-learning.* ***S'exprimer devant une caméra avec des mots clairs, ce n'est pas donné à tout le monde et en même temps cela s'apprend, ce n'est pas si compliqué que ça.*** […] *On les gardera sous forme de rendez-vous des intervenants pour modifier, repenser nos programmes, on les conservera toujours. Et puis il le faut, sinon on met la clé sous la porte.*

Nous retrouvons ici un point très important que nous avons déjà soulevé à travers le morcellement de l'acte d'enseigner : l'enseignant face à la caméra est un plus, mais s'il

n'y parvient pas, un acteur — un autre membre de l'équipe de fabrication, ce qui revient au même — peut prendre sa place. Nous allons retravailler cette notion par la suite, notamment dans notre paragraphe sur le MOOC (v. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC, p. 319). Le morcellement nous conduit en effet à distinguer celui qui produit le sens, celui qui produit la forme et celui qui produit la *scène* — ce qu'il y a à voir — en d'autres termes, l'acte d'enseigner se divise en trois dans l'e-learning, entre mise en sens, mise en forme, mise en scène. L'enseignant met en sens et dans le cas qui nous occupe, il tire ce sens d'une pratique professionnelle.

> *A1-01 : On s'appuie énormément sur les intervenants, qui ont la particularité d'être des professionnels en activité et des experts dans leur domaine et qu'on écoute très attentivement lorsqu'ils nous disent : « voilà il y a un module qui n'est plus du tout adapté au monde de l'entreprise, aux attentes, aux nouveaux logiciels, etc. »* […] *Les remontées du terrain sont issues {également} des stages pratiques et des bilans de fin de formation,* […] *on a des stagiaires qui nous disent ce qu'on leur a demandé,* […] *et on voit bien aussi avec la demande des entreprises quand elles nous sollicitent pour des stages, quelles sont les compétences qui sont essentielles.*

Au niveau du codage des interactions, les relations entre les enseignants et les apprenants arrivent dans les premières places dans le chantier 1 (45 interactions sur 314) ; c'est manifestement l'une des préoccupations de l'équipe projet, devant les outils, mais derrière les modalités.

En termes d'étiquetage, les enseignants apparaissent peu en tant que personnes, car ce sont plutôt leurs actions qui sont mises en avant. Lorsque les enseignants ou formateurs sont évoqués, nous avons classé ces étiquettes parmi des catégories plus globalisantes, comme la *dimension humaine de l'acte d'enseigner, edutainment*, *dynamisme des Institutions*, catégorie qui rassemble des étiquettes où les Institutions, comprise ici au sens large, répondent favorablement au changement. D'autres étiquettes concernant les enseignants se retrouvent également dans *le morcellement de l'acte d'enseigner.*

Le morcellement des professions autour de l'e-learning n'est pas nouveau ; en remontant vers l'enseignement à distance au début de l'implantation des TICE, nous retrouvons des approches identiques :

> *Nous avons étudié en détail, dans une opération d'introduction des TIC dans le cursus scientifique universitaire français des années 2000, les trésors d'imagination qu'il fallut aux pionniers*

> *pour détourner les règles statutaires et financières et prendre en compte, soit comptabiliser et éventuellement rétribuer les tâches diversifiées des enseignants-chercheurs, tantôt concepteurs, tantôt producteurs, tantôt chef de projets, tantôt assurant des heures de tutorat, etc.* (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 156)

8.1.1.8. Modalités

Cette distinction entre mise en forme et mise en scène, que nous venons de proposer, nous renvoie aux modalités offertes par l'e-learning. Nous traiterons dans ce paragraphe les modalités utilisées par l'équipe de notre Chantier 1, Partie 1. Ce que nous entendons par *modalités* diffère des outils, que ce soient les machines connectées, les logiciels, voire les modes de connexion aux serveurs. Les modalités sont des propositions faites aux enseignants et formateurs — metteurs en sens — et aux fabricants de ressources — metteurs en forme et en scène — pour choisir un résultat plutôt qu'un autre[1].

Quelles sont les modalités utilisées dans cette formation *Community Manager* ? Pour aller du plus simple au plus complexe, nous distinguerons les fichiers PowerPoint animés, accompagnés d'une voix de narration. Ces fichiers peuvent être visualisés directement sur le LMS et éventuellement téléchargés ; le téléchargement peut être restreint à celui des textes de la présentation sans la voix, ceci pour alléger le téléchargement et éviter que l'objet téléchargé soit cédé tout ou partie à d'autres personnes que celles autorisées. Les ressources peuvent être des vidéos : interviews d'experts, prises de vues des enseignants, tutoriels. Ces films peuvent utiliser des textes sur l'image pour donner le plan du film ou bien fixer à l'écran les éléments à mémoriser. La formation *Community Manager*, découpée en 10 missions, installe un déroulé ritualisé d'une mission à l'autre.

> *A1-03 : Quand il rentre dans la mission, {l'apprenant} a la présentation des activités qui vont lui être proposées, il a les objectifs de la mission, il a le programme de la mission, la durée, la date de début, la date de fin. Ensuite dans l'onglet présentation, on va toujours lui faire un petit Powtoon c'est-à-dire une présentation de ce qu'il va trouver dans cette mission. Ensuite, il a les activités qui lui sont proposées et demandées, avec des dates de remise, là où il doit déposer son devoir et ensuite, il y a les ateliers qui sont les ateliers ressources : atelier 2, atelier 3, 4,*

1 Nous distinguons trois étapes dans l'acte d'enseigner : mis en sens, en forme et en scène, mais il est évident que la même personne fait parfois les trois, parfois deux opérations sur trois, parfois une seule.

> *etc. Et en synthèse, c'est toujours la classe virtuelle de fin de mission qui est close par le tuteur.*

Toutes ses modalités sont dites asynchrones puisqu'elles sont déposées sur le LMS et consultables par l'apprenant autant de fois qu'il le désire. Ces éléments sont également navigables : l'apprenant peut revoir plusieurs fois le même passage, par exemple dans un tutoriel.

Certains éléments sont dits synchrones parce qu'ils autorisent la connexion simultanée d'un grand nombre de personnes : l'ensemble du groupe en formation, par exemple. Ce sont les classes virtuelles, les webinaires, dirigés par le tuteur :

> *A1-01 : Notre plateforme nous permet d'ouvrir des classes virtuelles par l'outil BigBlueButton. Donc on envoie un code de connexion aux stagiaires à un instant donné. Si on dit « c'est 21 heures le lundi », à 21 heures le lundi, ils se connectent sur la plateforme* ***et ils entrent dans la classe****. Et là, ils ont la tête du tuteur en face d'eux et un support PowerPoint qui est créé en appui de cette présentation.*

Enfin certaines modalités jonglent avec le synchrone et l'asynchrone, avec présence et absence. C'est le cas des forums déjà évoqués supra : les apprenants ou les tuteurs peuvent y écrire en même temps ou en temps décalé. Les autres modalités existantes sont les quiz, qui testent le niveau des apprenants et les tiennent en éveil :

> *A1-01 : Les quiz ont plusieurs vertus. La première des choses bien sûr, c'est d'évaluer un peu la connaissance acquise par l'apprenant, mais c'est aussi de maintenir son attention : quand on sait qu'on a un quiz, on n'écoute pas de la même façon.*

Toutes ces modalités ont des impacts plus ou moins forts sur le cours, sur la façon d'enseigner, voire sur la pédagogie. Ce qui est constaté assez unanimement, c'est que l'e-learning concentre le contenu d'un enseignement, optimise le temps de l'enseignement.

> *A2-01 : En formation présentielle, on peut peut-être brasser un peu plus large, tandis que là, en e-learning,* ***il faut vraiment aller directement, il faut que ça soit plus pointu, plus direct en tout cas, que l'on aille directement sur ce dont ils vont avoir besoin au jour le jour et dans leur métier.*** *Donc on en a tiré 10 missions principales dans l'activité d'un* Community Manager*, tout simplement.*

> *A1-01 : On est, {dans ce département e-learning*}, résolument tourné vers le métier comme on pouvait l'être quand on est en présentiel,* […] *on sait qu'**une offre, quand on est sur un parcours e-learning, représente en termes de temps un tiers d'un parcours présentiel, c'est-à-dire qu'il y a deux tiers en moins.** *Sur ces deux tiers en moins, il faut* […] *{se demander} quels sont les attendus métiers exacts pour les entreprises et notamment par rapport à notre référentiel de compétences, référentiel pédagogique pour le RNCP, qu'est-ce qui est vraiment utile ? Qu'est-ce qui est essentiel ?*

Il faut donc, dans un premier temps, couper dans le contenu, sans modifier le message. Réduire, tout en restant cohérent avec le modèle déposé au RNPC. Il faut, dans un second temps, utiliser toutes les *ressources* possibles en termes d'e-learning, sans limitations autres que financières. Certaines ressources vont permettre d'optimiser le message : écouter et voir l'interview d'un professionnel sera toujours plus rapide que de conceptualiser ce propos pour qu'il soit énoncé par un enseignant ; ceci par l'addition de la force du testimonial et de la polysémie de l'image.

> *A2-01 : C'est surtout dans la mission une, où l'on parle de la découverte du métier, en fait. Et là, rien de plus parlant que de faire parler des gens qui font ce métier. Donc on a interviewé d'anciens stagiaires, des chefs d'entreprise.*

L'ensemble de ces ressources prendra place sur une plateforme LMS. Un LMS possède tout à la fois l'apparence d'un site Internet, l'apprenant s'y connecte avec un code, il y retrouve son tableau de bord, il peut voir sa progression, vérifier ce qu'il a fait et ce qu'il lui reste à accomplir. Pour nous, un LMS s'apparente également à une visite d'exposition, par exemple dans un musée : le visiteur y entre par un bout, visite les salles les uns après les autres, s'assoit pour regarder un film, se distrait ou s'informe en faisant un détour par le forum. Le LMS fabriqué pour cette formation *Community Manager* possède une forme rigide, comme une exposition *rue principale* où le visiteur est conduit, par un itinéraire contraint, de la salle 1 à la salle 2 puis 3, jusqu'au bout du parcours. Un LMS construit sur une base plus *polycentrée* serait sans doute possible ; de fait, certains espaces du LMS sont accessibles à tout moment, comme les forums par exemple, mais les possibilités de chemins de traverse sont difficiles dans un LMS, surtout s'il est étagé en missions successives.

> *A1-01 : On a une plateforme d'apprentissage qui est aujourd'hui sur Moodle, logiciel open source. On travaille avec {un*

> *partenaire*} qui nous aide à incrémenter ce logiciel Moodle, à formater notre plateforme.*

Le déroulé complet du cours se compose de séquences, dénommées missions, et de sous-séquences, elles-mêmes composées d'activités à réaliser. Les ressources sont là pour aider à réaliser les activités[1]. Le choix des modalités dépend du contenu de l'enseignement. Les parties les plus techniques de l'enseignement — essentiellement la mission 4 — requièrent plus de ressources et privilégient, dans les différentes modalités, le tutoriel. Le tutoriel, lorsqu'il consiste en une capture d'écran, est une modalité remarquable, puisque dans la panoplie offerte par l'e-learning, il apparaît comme un *genre* nouveau. Quand une ressource propose l'interview d'un professionnel ou d'un expert, elle utilise un genre qui existe déjà : l'interview télévisuelle[2]. Quand un graphiste réalise des animations de type Powtoon, il se réfère de même à ce qui a pu être fait à la télévision ou dans la publicité, seul le tutoriel-écran est un genre nouveau. Il utilise la capture d'écran et donc met l'apprenant face à un ordinateur piloté par l'enseignant ou le formateur.

> *A10[3] : J'ai dû élaborer toute une série de tutoriaux, parce qu'à l'époque c'était un peu le balbutiement de tout ça. J'ai travaillé par exemple {sur} Photoshop, tout ce qui était logiciel. Tant que c'est technique, ça reste relativement facile à construire, il suffit d'avoir un ordinateur à sa disposition, de faire un enregistrement de l'écran et de mettre une voix off dessus, c'est assez simple. Là où ça se complique, c'est quand on veut commencer à faire de l'exercice, là on a la nécessité d'introduire du tutorat dans le modèle et ça commence à devenir un petit peu plus délicat.*

Le tutoriel montre l'enseignant en train de réaliser une opération. En cela, il s'approche d'un système très ancien et bien rodé, que nous avons déjà évoqué : le compagnonnage, où un apprenti regarde faire un maître pour l'imiter ensuite. Nous retrouvons ici le thème du geste technique : tout enseignement d'un geste technique nécessite de voir avant de faire.

---

1 Nous proposons le découpage de la mission 4, mission la plus technique de tout le parcours, en annexe 5.

2 Nous retrouvons ici un effet que P. Billet, suivant Jacques Perriault, qualifie d'*effet diligence* : « *Par exemple, lorsque la télévision a été inventée, les premiers programmes, loin d'exploiter les nouveaux possibles de ce média, se contentaient de capter et diffuser des spectacles vivants (théâtre, opéra, cirque…). Ses auteurs reproduisaient ce qu'ils connaissaient et maîtrisaient, bien que l'outil permette de nouvelles audaces.* » (BILLET, 2018 : 187)

3 Ce locuteur 10 est un professionnel de la photo et de la vidéo. Il apparaît, sous le prénom de Jacques*, dans deux entretiens (Loc. A1-01 et A2-02) pour avoir mis sur pied une partie de la formation e-learning dont il est question dans notre chantier 1, partie 1, avec des tutoriels sur des logiciels comme Photoshop, ou des formations pratiques comme *filmer et monter avec un Smartphone*.

> *A2-02 : Dans certaines missions il y a peu de ressources, pour d'autres il y a énormément de ressources. Et notamment sur la partie technique, sur HTML, WordPress, Photoshop, etc., ce sont des parties très longues parce que chaque module, WordPress, Photoshop, etc., c'est 4 heures pour l'apprenant !* […] *4 heures de ressources et après il y a encore son activité sur cette ressource.*

L'idée d'apprenant au *centre du dispositif* implique que les modalités doivent jongler entre deux pôles en tension. D'un côté elles enseignent, elles apportent un message technique, qui doit être assimilé, et que nous appellerons le *gain*. De l'autre, elles doivent séduire, attirer, pouvoir supporter plusieurs visions sans lasser l'apprenant ; et nous appellerons ce résultat chez l'apprenant la *jubilation*. Les modalités en e-learning naviguent constamment entre ces deux bornes et doivent concilier l'un et l'autre. Parfois, nous l'avons vu avec les animations Powtoon *supra*, une modalité peut rétablir un équilibre : un tutoriel très ardu peut être suivi ou précédé d'une animation graphique plus jubilatoire. La question de la durée revient également constamment au-devant des préoccupations des concepteurs de ressources :

> *A2-01 : ça c'est les grandes notions de e-learning. En général on dit entre… il y en a qui vont vous dire cinq minutes, mais bon on peut quand même porter son attention un petit peu plus que 5 minutes. Mais au-delà de 20 minutes, ça devient très très difficile, donc on essaye de faire des séquences entre 10 minutes et quinze minutes, et au-delà on fait des découpages.*

La jubilation tient à un grand nombre de facteurs ; dans l'exemple des tutoriels de la mission 4, que nous avons regardée avec beaucoup d'attention, entre autres parce qu'ils recouvrent des enseignements que nous avons donnés dans le passé, dans différentes cadres, l'approche du formateur est très pertinente. Déjà, nous notons qu'il cumule les trois phases que nous avons mises en exergue : la mise en sens — il conçoit son cours et regarde les exemples qu'il va donner —, la mise en forme — c'est lui qui réalise les prises de vues nécessitées par les tutoriels, lorsqu'il ne s'agit pas uniquement de captures d'écran —, la mise en scène — il choisit le cadre, la durée des plans, les conditions de prises de vue, le montage, il écrit la voix de narration et il en fait l'enregistrement. Mais le point fort de ces tutoriels est d'arriver à parler directement à l'apprenant, de professionnel à professionnel ; le formateur, l'enseignant doit trouver sa voix, sa façon de parler, son ton, son débit ; face à l'écran, il devient acteur.

> *A10 : Il faudrait que je te fasse passer les premiers enregistrements que j'ai fait pour {le groupe de téléphonie pour lequel j'intervenais*}, c'était très drôle, j'avais une voix, je parlais très lentement, j'étais ennuyeux, mais c'était une catastrophe !* […] *Je n'arrivais pas à justement à trouver le bon rythme, la bonne structure temporelle, dans le déroulé de la voix pour que ce soit suffisamment dynamique et que ce soit « captant », ça, c'est un véritable problème !*

Autre point fort de ces tutoriels, le formateur arrive à faire passer l'idée que la même opération peut, sur beaucoup de logiciels, se réaliser de différentes façons. D'une certaine façon, le spectateur sent que le formateur cherche en même temps qu'il réalise le tutoriel. Or cette attitude est très riche en termes de partage de gestes techniques : elle met en scène le tâtonnement que l'on opère pour trouver non pas la solution, mais sa solution personnelle.

> *A10 : J'ai un peu l'habitude de dire que toute réussite est une succession d'échecs.* […] *je pense que c'est ça le plus important, de mettre en avant le fait que plus j'échoue plus je me rapproche de la réussite.*

Au bout du compte, la réussite de ces séquences montre que l'on peut transmettre à la fois une technique, un geste technique, mais également une méthodologie beaucoup plus globale dans un tutoriel, si l'on accepte l'idée d'abandonner une parole surplombante au profit d'une action, en train de se réaliser sous nos yeux. Et tout cela sans pour autant se mettre devant la caméra, la regarder dans les yeux comme au journal télévisé, pour établir avec l'apprenant une relation humanisée, c'est-à-dire utiliser une modalité existante.

> *A10 : Je n'aime pas forcément ma bobine, alors moi me voir sur l'écran, c'est pas forcément une volonté narcissique totale, plus je me cache, mieux je me porte !* […] *Alors pour certains c'est important d'avoir un visage, même en vignette, dans le coin de l'écran, on s'est rendu compte que ça, ça correspond à, on va dire, des 35-40 à 60 ans,* […] *les jeunes ils s'en fichent royalement.*

Nous retrouvons ici une question souvent posée, notamment dans les formes basées sur des vidéos comme les MOOCs : le formateur, l'enseignant, doit-il apparaître en image pour établir avec l'apprenant un lien, mis en question en raison de la distance ? Ou bien la voix de l'enseignant peut-elle ou doit-elle être acousmatique, voix de narra-

tion qui n'appartient à aucun corps, qui porta pendant longtemps le nom de voix *off* (GAUDREAULT, MARION. 1994 : 12) ?

En amont du MOOC ou de la capsule vidéo qui montre un enseignant ou un formateur, le modèle de genre le plus fort, en termes d'imaginaire, est celui le journal de 20 heures sur les chaînes de télévision nationale *« dont les chercheurs en télévision ont montré qu'il est né sur une base relationnelle de type indiciaire forte : le regard les yeux dans les yeux*. » (AÏM, DEPOUX, 2015 : 7). La relation qui s'établit lorsque l'image me regarde — même si je sais que le présentateur du journal télévisé ou le formateur dont l'image s'affiche en vignette, ne me voient pas — change la scène en la personnalisant : *« la motivation de l'apprenant, sa posture et la perception subjective qu'il a de l'enseignant, pourraient réellement se trouver soutenues par la vision à l'écran de l'enseignant*. » (PERAYA, 2017 : 7) Le rapport à l'enseignant se modifie également :

> *In his day-to-day learning through the MOOC videos and weekly assignments, the student came to perceive the instructor as engaging him personally in a private, tutorial way.* (Adams *et al.,* dans PERAYA, *op. cit.*[1])

La présence du visage de l'enseignant change le rapport à l'apprenant, mais pour autant, le visage et l'attitude de l'enseignant, s'ils sont captés, voire figés dans une posture surplombante, en annihilent les effets. Ce qui est ressenti positivement, c'est la posture de bienveillance que véhiculent l'image et le son, voire simplement le son, dans le cas des tutoriaux que nous évoquons.

> *Pour reformuler notre hypothèse en termes rhétoriques, on pourrait ainsi dire que l'énonciation du MOOC repose non pas sur une disparition de la parole auctoriale (le logos), mais plutôt sur une réaffirmation de l'importance de son « caractère », de sa « personnalité », autrement dit de son ethos.* (AÏM, DEPOUX, 2015 : 5)

Dans les dénombrements que nous avons faits sur les interactions, le rapport entre les apprenants et les modalités arrivent en tête : 41 liaisons (sur un total de 314) pour les interactions entre apprenants et modalités, 22 liaisons entre les enseignants et les modalités[2]. Nous lisons dans ce résultat la fréquence avec laquelle ces différents sujets re-

1 D. Peraya cite ici : Adams, Catherine, Yin Yin, Vargas Madriz, Luis Fransisco et C. Scott Mullen. 2014. A phenomenology of learning large : the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 35 (2), 202-2016.

2 Rappelons ici que le système de codage des interactions différencie les interactions simples et celles perçues comme double. Il existe 39 interactions des apprenants vers les modalités et deux interactions des modalités vers les apprenants, soit 41 interactions. Le total des interactions enregistrées sur les

viennent dans nos entretiens, preuve que l'équipe qui lance cette formation en e-learning se préoccupe beaucoup des modalités de la formation et également que beaucoup de questions sont posées sur le sujet. Les entretiens, ont eu lieu pendant les phases de test, ceci influence évidemment ce résultat. Le total des interactions enregistrées sur les entretiens du chantier 1 est de 314 (v. figure, p. 337).

Modalités est également une catégorie d'étiquette qui s'est constituée lors de l'étiquetage de nos entretiens du chantier 1 (v. Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1, p. 199). Cette catégorie comporte 44 étiquettes différentes — sur un total de 493 — parmi lesquelles se trouvent : *e-learning et gestes techniques*, *la parole surplombante et son public*, *le genre « tutoriel »*, et des étiquettes plus générales comme : *les savoirs compatibles e-learning* ou encore *la formation comme un ensemble de ressources*. Cette catégorie d'étiquettes pose toutefois problème par rapport à des catégories comme *l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner*, ou encore *l'acte d'enseigner morcelé*. Alors que ces deux dernières catégories peuvent prétendre être considérées comme des théories substantives, une catégorie comme *Modalités* ne le peut pas ; elle ne présente pas de problématisation ni un niveau d'abstraction suffisant pour y prétendre. Pour problématiser cette catégorie, nous pouvons regarder quelques interventions qui posent le problème de la densité des ressources dans une formation. Notre interrogation ne quitte pas l'univers des modalités, mais se déplace de la qualité, au sens de l'essentialité, sur la quantité, au sens de l'organisation des ressources dans le temps.

> *A6 : C'est très dense [en termes de ressources], et encore notre approche a été vraiment* ***une approche de sur mesure*** *puisque notre cahier des charges, c'est : « Je dois former des adultes qui travaillent ».* […] *Il faut se poser la question, moi je n'ai pas de craintes, je me pose la question. Je me dis : « Voilà on a fait un dispositif, on a une centaine de ressources, cela nous a paru à chaque fois cohérent au regard des notions à apporter… » Maintenant c'est vrai qu'****il faut toujours regarder si on ne noie pas trop les personnes.***

La question posée ici présente une forme simple, celle d'une boucle de qualité, usuelle dans ce type de démarche : la formation une fois lancée, il faut regarder ce qui fonctionne et aussi ce qui peut être amélioré. Mais derrière cette approche une autre question est présente :

> *A6 : Je vous donne un exemple de ce qu'on a fait par exemple sur HTML, pour le Community Manager, où {un site de forma-*

entretiens du chantier 1 est de 314.

> *tion en ligne concurrent*} va mettre à disposition sa brique, qui est aussi la brique que vont suivre les développeurs web. Nous on a dit : « **On va regarder précisément ce que doit savoir un Community Manager en matière d'HTML », c'est comme ça qu'on a travaillé dans du « sur mesure »,** mais peut-être qu'il y a encore… on a quand même, peut-être qu'on est encore quelque part trop disant par rapport à ce que l'on apporte…*

La notion de *sur-mesure* est ici centrale : faut-il former les apprenants exactement sur ce qu'ils doivent savoir faire, avoir une approche *métier*, ou donner une formation plus large, quitte à déborder les fonctions habituelles d'un *Community Manager* ? Les perspectives d'une formation et celles d'un diplôme peuvent être pensées comme plus larges :

> *Les diplômes, même professionnels, même de métier, n'ont jamais eu pour seule mission de transmettre des savoirs ; ils ont été pensés comme devant aussi promouvoir un individu autonome, libre de ses pensées et capable d'esprit critique.* (MILLET, 2013 : 2)

La notion d'approche métier peut être, ainsi, un piège : l'entreprise possède une certaine vision de ce que doit faire un *Community Manager* et l'approche métier me demande de m'en tenir là. Pourtant, un professionnel de cette fonction, dans la position de formateur en présentiel, pourra élargir son enseignement à une vision plus large. Par exemple, donner au futur professionnel des possibilités de mieux percevoir les enjeux au sein de son entreprise par une culture plus globale, voire critique, du fonctionnement du marché, des rapports du monde de l'entreprise et des réseaux sociaux. Cette possibilité peut relever de moments de partage, de prolongements de l'enseignement qui peuvent par ailleurs être sollicités par un groupe, plus que par un autre. La fabrication d'un certain nombre de ressources plus ou moins figées[1] limite cette adaptation possible à un groupe, cette approche des à-côtés du métier. Il n'y a pas de place, ou peu de place, en e-learning pour des anecdotes, alors que tout formateur ou enseignant sait que l'anecdote propose une rupture de rythme dans un cours ou une formation, et que par ailleurs, beaucoup de sens passe par l'évocation d'un cas particulier, d'une situation vécue, amusante, ou tragique[2]. La question est pratique, elle est rendue aiguë par le fait que toute ressource en formation à distance a un coût comme nous l'avons vu avec les vidéos, dans un contexte commercial fortement concurrentiel.

1 Nous verrons *infra* que la notion de *boucles qualité* permet de ré-introduire un bloc d'enseignement jugé important, et qui avait été écarté en première écriture de la formation, donc de *rectifier*.

2 Il n'y a pas de place pour l'anecdote, surtout dans l'idée d'aller à l'essentiel, mais rien n'empêche de les ré-introduire dans un cours en e-learning.

Il y a plusieurs réponses à cette question de « **Que faut-il apprendre pour faire tel ou tel métier* ?** Une première approche relève d'une analyse fine des conditions dans lesquelles un *Community Manager* travaille :

> *A2-02 : Alors en même temps, c'est vraiment purement pédagogique, mais j'ai toujours cette réflexion, je me dis « Est-ce que c'est vraiment nécessaire de leur faire faire tout ce côté technique ? ». Mais en même temps, le public qu'on a nous, ce sont des gens qui travaillent beaucoup dans les PME. Donc dans une grosse grosse boîte bien sûr, vous allez avoir le développeur, vous allez avoir le webmaster, vous allez avoir tout ça quoi, donc vous pouvez vous focalisez sur votre travail de Community Manager.* ***Dans une boîte plus petite, vous allez tout faire.*** […] *Moi, pour avoir suivi des groupes de Community Manager pendant des années, très souvent, ils mettent la main à la pâte, je dirais {à} 90 % donc c'est quand même nécessaire même si ce n'est pas le cœur de leur métier.*

Après cette approche documentée, une autre intervention, de la même personne, qui est en fait l'ingénieure pédagogique qui a conçu en grande partie le schéma de la formation et le découpage, est plus troublant.

> *A2-01 : après je veux dire [silence]… quelles que soient les formations, quel que soit le centre de formation, on sait ce qu'il faut mettre pour avoir un bon Community Manager, ce qu'un Community Manager doit savoir.* […] *Après c'est… je ne dirais pas que c'est accessoire, pas du tout, les ressources c'est quand même important, mais le plus important c'est la manière dont on va se les accaparer. À la limite… papier crayon, ça pourrait presque suffire, je fais exprès de dire ça,* […] *Il faut que ça soit agréable à écouter, il faut que ce soit agréable à voir, parce qu'on est quand même tout seul devant son écran bien sûr. Mais ce n'est pas le plus important.*

Nous retrouvons dans cette intervention une sorte d'inverse de tout ce qui a été dit jusqu'à présent et notamment sur le morcellement de l'acte d'enseigner, au profit d'une vision plus personnelle, celle que pourrait avoir un enseignant seul face à ses élèves, dans une unité perdue de l'acte d'enseigner, qui nous renvoie *mutatis mutandis* aux schémas de Socrate dans la poussière. La problématique liée aux modalités se trouve ici, entre un trop et un trop peu, un sur-découpage des pédagogies qui peut confiner parfois

à une atomisation des éléments de l'enseignement. Ce qui est demandé à l'apprenant, au bout du compte, sous prétexte de lui donner des morceaux de petite taille, l'un après l'autre, par petites bouchées, où la forme est aussi travaillée que le fond, c'est un travail de recomposition d'éléments épars. À ce niveau de notre réflexion, l'e-learning peut être vu comme un travail de déstructuration de l'acte d'enseigner, pour envisager ensuite une restructuration sur de nouvelles bases. Les outils informatiques et la distance se combinent pour une nouvelle marchandisation de l'acte d'enseigner.

8.1.1.9. Marchandiser l'acte d'enseigner

1. Une approche marchande

De fait, l'acte d'enseigner a toujours été plus ou moins marchandisé : les enseignants ont toujours été rémunérés. Ce qui se joue ici a plutôt à voir avec l'entrée de l'acte d'enseigner dans les biens marchands, dans une société du tout-objet. La formation professionnelle est-elle le lieu privilégié de la marchandisation de l'acte d'enseigner ? Pour certains auteurs le lien est évident :

> *L'utilisation de l'appellation e-learning* […] *marque l'effet de mode lié aux prévisions irréalistes de l'époque concernant le e-commerce et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement.* (BILLET, 2018 : 11[1])

Si enseigner constitue depuis les plus anciennes sociétés humaines, nous notons que l'enseignement n'apparaît pas d'emblée comme un bien « *spontanément marchand.* » (GUERRIEN, 2003 : 1129) Ce que nous souhaitons aborder dans cette partie relève plutôt de signes extérieurs habituellement observés dans le cadre industriel ou dans le cadre des sociétés de service. Nous rejoignons, et adoptons l'opinion, déjà citée, d'André Voisin « *La formation continue constitue une activité économique tout à fait significative* » (dans CARRÉ, CASPAR, 2004 : 46) parce que cette affirmation nous apparaît indiscutable et, par ailleurs, dénuée de jugement de valeur.

Nous souhaitons donner un exemple de ce qui nous paraît relever d'un comportement traditionnellement associé aux activités de service : les boucles de qualité. Nous avons déjà noté au paragraphe précédent que la formation *Community Manager* qui nous occupe est inscrite dans une telle boucle, avec des réseaux prévus pour faire remonter les informations :

> *A2-02 :* ***Au départ il n'y avait pas du tout de classe virtuelle dans ce module {quatre]. On en a rajouté, il y en a deux. Parce***

1 L'auteur cite ici l'article : CHAPTAL Alain. 2005. Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? *Éducation et sociétés*, 15, 59-73.

> ***que justement c'était trop lourd à suivre juste comme ça,*** *et puis les apprenants ont vraiment ressenti le besoin de poser des questions, mais en direct.* ***Ça fait partie des choses que l'on rajoute au fur et à mesure.*** *On a créé la formation telle qu'on l'a pensé, après il faut voir comment ça vit en réel et puis c'est là où il faut faire des ajustements. {Les informations remontent} à travers le forum, à travers les apprenants qui nous envoient des mails et qui nous disent : « Je suis perdu ! », ou bien même le tuteur qui dit : « Là il y a peut-être… On va peut-être faire ça… »*

Le processus en place est donc bien celui d'une activité de service, ce qui pour nous, nous tenons à le dire à nouveau, n'est en rien un qualificatif à valeur péjorative. La structure associative de cet institut de formation crée néanmoins un état contradictoire avec la nécessité de gérer ce groupe comme une entreprise :

> *A3-01 : Cette structure associative nous permet de répondre à des appels d'offres, d'être en connexion avec l'économie sociale et solidaire, mais on gère cela comme une entreprise. C'est-à-dire que, quand on doit recruter, on fait attention à la masse salariale. Quand on doit faire un plan de communication, on fait attention à avoir des retours sur investissement. Quand on a décidé {de lancer le département e-learning*}, nous avions des réserves qui permettaient de le faire, parce qu'on avait bien géré, mais maintenant il faut qu'il y ait un retour sur investissement, comme une société, finalement ! Mais l'état d'esprit est peut-être différent, des valeurs humaines, c'est certain et puis l'argent que l'on peut produire par bonne gestion, il est réinvesti.*

Nous retrouvons un grand nombre d'étiquettes sur ce sujet dans nos entretiens, que nous avons décidé de regrouper sous la catégorie de « *marchandisation de l'acte d'enseigner* » ; cette catégorie comporte 50 étiquettes sur un total de 493. Cette catégorie regroupe des étiquettes comme *adapter la formation à la demande*, *définir la formation par rapport à la demande de l'emploi*, *formation redessinée par les retours utilisateurs*. L'e-learning et les actions à distance utilisant des outils numériques participent-ils à une accentuation de ce phénomène de marchandisation ? De fait, les organismes de formation qui vendent des actions de formation sont tenus à un budget à l'équilibre, que ces formations soient en présentiel ou à distance ; ce que nous notons ici c'est une accentuation de certaines possibilités. Par exemple la possibilité de recevoir des apprenants au-delà d'une région géographique ; l'e-learning ouvre d'autres possibi-

lités qui, si elles ne changent pas la donne, rebattent les cartes dans le sens d'un accroissement de l'offre.

> *A6 : {Le directeur général*} s'est mis en ordre de marche pour développer l'activité, donc on a eu à des moments des stratégies un peu régionales, et puis là on s'est dit : « eh bien, on va avoir une stratégie hors murs », donc au travers du distanciel, en fait.*

L'e-learning offre des possibilités nouvelles, une façon différente également d'organiser des formations sans se poser le problème des locaux par exemple. Nous l'avons vu pourtant, l'importance des tuteurs dans l'organisation de cet institut interdit de dupliquer la formation au-delà de certaines limites ; le processus n'est pas un processus industriel. Pour autant, il est actuellement dans une phase qui s'apparente à une industrialisation :

> *Parce que ce qui est livré à l'apprenant n'est pas un produit inerte, mais un service et un projet co-construit, la formation ne peut évidemment pas être élaborée et vendue comme un produit industriel. Elle n'en fait pas moins face au phénomène d'industrialisation et ses acteurs doivent aujourd'hui trouver des solutions pour se démarquer de la concurrence.* (MÉLIET, 2017 : 14)

Aux possibilités nouvelles répondent des contraintes nouvelles, contraintes externes et contraintes internes ; comme pour toute société, il s'agit de naviguer entre ces bornes ; la spécificité du numérique est la mouvance du terrain, qui ne cesse de progresser et de se recomposer continuellement. L'un des actifs de cet organisme de formation, c'est son portefeuille de titres de formation déposés au RNPC. C'est donc à partir de cet acquis que *la stratégie hors murs* se développe.

> *A1-01 : L'idée c'est de pouvoir proposer en distanciel nos parcours qui sont RNCP. Donc on a 22 titres aujourd'hui, ce qui est un beau bas de laine et l'idée c'est de les passer tous progressivement en distanciel.*
> *A6 : on a hésité, entre le domaine RH en fait, et le domaine digital ; le développement web*[1] *nous l'avons écarté parce qu'il y avait trop de monde déjà sur le secteur, et puis on s'est dit que Community Manager est un métier qui est quelque part favorable* ***et qu'on connaît bien****, et puis ensuite on a travaillé sur ce même métier en partenariat avec O*.*

1 Comme, par exemple, les formations *Chef de projet digital*, *Développeur d'applications mobiles et Web*, *Développeur PHP orienté objet Symfony*.

De fait, un organisme de formation privé O* propose cette même formation en distanciel qu'il exploite, sous licence, en utilisant le référentiel de compétences de la formation, déposée au RNPC.

> *A6 : {L'organisme O*} n'a pas réutilisé notre parcours certifié, il a réutilisé notre référentiel et il a créé lui-même {le parcours}*

Le fait que la formation existe déjà, sous une forme proche, par un organisme très présent sur Internet et considéré comme agressif sur le plan commercial est considéré, par notre locutrice A6, co-directrice du projet, comme une opportunité, plutôt que comme une situation de concurrence :

> *A6 : Je me suis dit que le principal frein à la formation 100 % en ligne, c'est un problème de représentation, c'est-à-dire qu'un adulte salarié dans la rue, ou un demandeur d'emplois dans la rue, il ne se représente pas ce que c'est que de se former en ligne et d'avoir un diplôme.* […] *{Plus} la formation est développée sur le distanciel, {plus cela nous donne}* […] *d'audience sur le sujet.*

Cette marchandisation n'est pas une exclusivité des organismes de formation ; elle se retrouve également à un niveau macro-économique, elle est inscrite dans le projet de loi de 2018 sur la formation professionnelle, lorsqu'il s'agit par exemple de *concentration de l'ensemble des cofinancements* (v. Rapport de France compétences, 2022). De fait, nous avons établi que la FPC est inscrite dans un ensemble de normes, lois, décrets, arrêtés. C'est une activité qui dépend pour beaucoup de l'environnement macro-social ; elle touche une activité sensible de toute société, le travail, activité à la fois concrète, puisque d'elle dépend la richesse d'un pays, mais également symbolique.

2. Les relations avec le macro social et les Institutions

Au moment où débute notre chantier, l'institut de formation que nous étudions change, de plus, de statut : l'État qui a aidé à sa création se désengage progressivement. En 2018, l'Institut de formation n'est plus une association subventionnée ou aidée ; cet état de fait le rendait à nos yeux encore plus intéressant à étudier. Cette indépendance financière accentue son approche entreprise et fait de cet institut de formation un cas unique.

> *A3-01 : Cette année {2018} c'est la première année {où} l'on n'a pas la puissance publique, puisque l'État, par la loi de la formation professionnelle, a dû se désengager de la formation professionnelle {qui devient} compétence des régions.* […]

> *C'est la loi de 2014 qui a dit que la formation pro était dédiée aux régions.*

Il est intéressant, à ce stade de notre étude, de comprendre que certains points qui caractérisent cet Institut peuvent être vus de façon différente de celle dont nous les avons présentés jusqu'ici. Par exemple les valeurs de l'institution, tournées vers l'apprenant sont autant une volonté, une culture de cet institut, qu'une nécessité, y compris au niveau de la Loi. Il existe, en effet, un indicateur qui mesure l'efficacité des formations : le taux de retour à l'emploi[1].

> *A3-01 : On est obligé de suivre tous nos stagiaires,* […] *pour savoir s'ils sont dans l'emploi ou pas. Et pendant la durée de validité de la formation qui est de 2 ans 3 ans 5 ans, on est obligé de les suivre pour dire : « vous voyez telle que j'ai créé ma formation* […] *ça a du sens parce que j'en avais 100 et j'en ai 90, 80, 83, 85 qui sont dans l'emploi ! » On a l'obligation de suivre nos stagiaires, ce qui est très lourd, donc si jamais on avait un mauvais chiffre, on serait pas reconduits.* […] *Nous avons des titres* […] *qui sont RNPC, qui sont inscrits au répertoire, qui ont un code CPF. On est obligé pour avoir la reconduction de ces formations de prouver qu'elles sont bien faites, intelligemment composées, pour avoir des gens dans l'emploi.*

Lorsque ce groupe va décider d'adapter l'un de ses titres présentiels en distanciel, il choisira l'un de ses titres inscrits au RNPC, parce qu'il s'agit d'une formation bien connue et rodée. Mais également parce que les stagiaires intéressés par la formation pourront bénéficier d'un financement partiel ou total, au titre d'un projet de transition professionnelle. Là encore, avantages et contraintes sont joints.

Notre travail de chantier 1 commence alors qu'une loi se propose de repenser entièrement la FPC, notamment son circuit de financement. Il est clair que sur les deux chantiers sur lesquels nous avons travaillé, c'est le chantier 1, celui qui a trait à la FPC, qui a été et sera dans l'avenir le plus impacté par cette réforme, même si l'essentiel des diplômes délivrés en formation professionnelle le sont par l'université (v. p. 227). Au sein de notre chantier 1, c'est la partie 1, celle qui traite de la création d'un parcours de *Community Manager* en e-learning, qui est la plus susceptible de subir les conséquences ou de recueillir les avantages de cette réforme ; c'est donc dans cette partie que

1 Il va de soi que cet indicateur est lié à une certaine conception de la société. Il possède du sens dans une société qui est tournée vers l'emploi, qui reconnaît que « *chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi* » (article 5 du préambule de la Constitution française de 1946). Ceci n'exclut pas la possibilité d'imaginer une société humaine basée sur d'autres principes.

nous devons traiter la loi de 2018 dite *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel*. Cette réforme est menée par la ministre du Travail en poste, Muriel Pénicaud ; elle opère un changement de points de vue sur la FPC, et notamment son mode de financement. Elle s'inscrit dans une série de réformes apparemment habituelles :

> *A3-02 : Moi qui ne suis pas habituée à ce monde-là, on me dit que tous les 3 ans il y a une grande réforme. Donc la dernière remonte à 2014.*

Nous avons déjà exposé les divers mécanismes de la FPC en France (v. La formation professionnelle continue, p. 219), mécanismes qui laissaient apparaître quelques défauts. Cette réforme de 2018 part donc d'un constat de ces défauts, porté par certains experts qui, depuis quelques années, dénoncent *« l'inefficacité [et le caractère] inéquitable du système »* (CAHUC, ZYLBERBERG, 2006). Les mêmes auteurs appellent de leurs vœux une réorientation *« de la dépense publique en offrant à des publics en difficulté des formations longues, intensives et ancrées dans le secteur marchand »*. La réforme cherche-t-elle à explorer ces pistes ? Elle s'attache déjà à instaurer un système de facilitations d'accès à la formation par l'utilisation du smartphone ; elle surfe sur l'utilisation nouvelle de cet appareil multi-tâches qui offre une application pour toutes circonstances de la vie ; la réforme s'adapte à un air du temps, numérique. La réforme promeut un système de formation *à la carte*, *adaptatif*. Il s'agit pour chaque salarié de disposer d'un compte qu'il gère lui-même, sans intermédiaire : « *La loi de 2018 marque le basculement d'un système fortement régulé par des acteurs collectifs vers un dispositif largement centré sur le libre jeu de la concurrence et du marché*. » (PEREZ, 2019 : 88) Nous retrouvons ce type d'approches dans la presse spécialisée :

> *Cette réforme vise à repenser la formation professionnelle afin que celle-ci soit* ***plus en accord avec les besoins des entreprises****. Normal, donc, que l'e-learning et les MOOCs soient désormais considérés comme des acteurs sérieux !* ***Moins chers et plus agiles*** *que les organismes de formation plus traditionnels, ils offrent un accès plus démocratique aux formations qu'ils proposent et valorisent de nouvelles façons d'apprendre*[1].

Les éléments soulignés dans le texte le sont par les auteurs de l'article ; nous soulignons, pour notre part, la mention : « **d'un accès plus démocratique** ».

1 Source : Digiformag, magazine de la formation, article signé Jade Atoui, mis en ligne le 1 juin 2018. https://www.digiformag.com/actualite-formation/reforme-formation-professionnelle/5-choses-qui-vont-changer-avec-la-reforme-de-la-formation-professionnelle/

L'exemple qui est mis en avant dans l'article est un changement d'unités : le CPF n'est plus comptabilisé en heures, mais en euros :

> *Objectif : remettre sur un pied d'égalité les ouvriers et les cadres, puisque les heures de formation continue de ces derniers revenaient plus chères que celles de leurs collaborateurs les moins qualifiés.*
> ***Ce crédit annuel restera le même, que le salarié soit à temps plein ou à mi-temps*** *: alors que la majorité des salariés à mi-temps sont généralement des femmes peu qualifiées, le gouvernement veut favoriser l'égalité des chances et leur donner à elles aussi la possibilité de monter en compétences !*

Cette réforme ne change pas le fait que, nous l'avons déjà souligné, le monde de la FPC est un monde de lois, de normes administratives, de certifications et de contrôles. L'État contrôle l'emploi de l'argent public — ce qui est son rôle —, via la DIRRECTE[1]. France compétences contrôle la qualité des formations. France Travail (ex Pôle Emploi) s'informe de façon régulière et approfondie pour vérifier l'adéquation des formations avec les demandeurs d'emploi qu'il place en formation. Mais ce qui est nouveau dans la loi de 2018, c'est de masquer cet ensemble de contraintes à l'apprenant. Ce monde de normes doit s'effacer devant l'utilisateur ; il ne doit que percevoir la facilité, la modernité, une approche quasi ludique de la recherche de stages de formation, comme cela est présenté sur le site du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités :

> *Une nouvelle application pour le Compte personnel de formation (CPF) à l'automne 2019 :*
> *– un accès simplifié et égal à la formation pour tous les actifs,*
> *– la possibilité de comparer la qualité des formations des organismes certifiés, leur taux de réussite, la satisfaction des utilisateurs,* ***la possibilité de s'inscrire et payer en ligne***[2]*.*
> Souligné par nous.

Nous retrouvons ce type de présentation dans ces extraits du dossier de presse concernant la réforme de 2018, relayés dans les articles publiés dans la presse :

> *50 % des emplois seront transformés dans les 10 ans qui viennent, 10 à 20 % seront créés, autant vont peut-être dis-*

1 Sur le changement de nom et de compétences de la DIRRECTE, v. glossaire en Annexe 2, p. 565.
2 Source : site du ministère. https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/formation-je-passe-a-l-action/

> *paraître : **le monde change, changeons de paradigme !** En transformant la formation professionnelle et l'apprentissage, nous allons permettre à la France de relever le défi.* [source : dossier de presse du ministère du Travail, souligné par nous]
> *La formation professionnelle doit être accessible à chaque actif, de façon **autonome, simple et opérationnelle**, pour rendre concrète et réelle la liberté d'évoluer professionnellement.*
> *Le CPF répond à la logique de personnalisation, de choisir son destin, faire des choix qui nous concernent. **Il faut oser la modernité** du compte personnel de formation. L'élément clé sera en novembre prochain quand l'application sera en place. Tout d'un coup 26 millions d'actifs auront accès à leur droit, **auront la capacité à décider pour eux.** [Source : interview sur le site CPF Formation, souligné par nous*[1]]
> *Ce jeudi 21 novembre, le ministère du Travail lance sur vos téléphones portables l'application Mon Compte Formation. Directement lié à votre compte personnel de formation (CPF), il doit permettre de sélectionner **sans intermédiaire** une formation près de chez soi **et de la financer d'un clic**.* Source : Article paru sur le site France Bleu Paris[2], souligné par nous]

Cette approche voulue par la loi se retrouve également dans un certain nombre d'étiquettes de nos entretiens dont certaines ont déjà été citées. Nous les avons regroupées sous deux catégories différentes en raison de leur nature. La première s'intitule : *se former quand je veux, ou je veux*, elle comporte 31 étiquettes. La seconde, qui lui est liée, s'intitule *l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner*, elle comporte 16 étiquettes. (v. Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1, p. 339)

3. Des parcours adaptés à chaque demandeur ?

Derrière la réforme de la FPC se profile un changement dans la perspective de la formation, voire un changement de modèle de société. Prendre en compte l'individu et le former en fonction de sa personnalité, ses possibilités, ses *softskills* — pour reprendre un terme fréquent du vocabulaire de la formation —, c'est se poser la question, d'une

1 Source : https://www.cpformation.com/muriel-penicaud-formation-uhfp/
2 Source : Article paru sur le site France Bleu Paris, souligné par nous, https://www.francebleu.fr/infos/education/muriel-penicaud-le-compte-formation-c-est-une-vraie-revolution-1574329951

certaine manière, de *l'autodidaxie*. À la question : *« Quelle pédagogie, quelle formation, quels savoirs, etc., peut-on apporter aux formés »* se substitue, selon Ph. Carré, la question : *« Comment les apprenants, agents majeurs de leur propre formation, vont-ils s'approprier les ressources qui leur sont proposées ? »* (CARRÉ, 2005 : 81). Poursuivant cette logique, nous pensons inévitable que l'effet inverse se fasse jour : que le corps social rende l'individu responsable de sa propre formation et donc de ses éventuels échecs : « *Dans des sociétés aux marchés économiques décrits comme très concurrentiels, mouvants et imprévisibles (CE[1], 1995 ; 2000 ; 2007), les individus sont conduits à endosser la responsabilité de leur adaptation au monde.* » (CONDÉ, 2018 : 96) Sur le terrain, la réforme est perçue comme individualisant les parcours :

> *A3-02 : C'est devenu plus souple ; c'est-à-dire que quand vous allez avoir un devis pour 2 personnes venant d'organismes différents, 2 personnes au parcours différent, vous n'aurez pas forcément le même devis* […] *Si elle nous dit qu'elle a passé 10 ans en Angleterre, on ne va pas lui faire des cours d'anglais.* […] ***Ça c'est vraiment ce qu'on voit le plus, l'individualisation, ça c'est très fort.***

Cette facilité possède un envers du décor. Pour que l'utilisateur puisse choisir, comparer et payer en ligne de quelques clics sur son smartphone, en toute simplicité, un système doit être mis en place qui, en coulisses, multiplie les contrôles.

> *A3-02 : Pour ceux qui rament derrière, je sais pas si c'est plus souple. Comme nous, organismes de formation, ce n'est pas plus souple. Au contraire, c'est plus contraignant. Les décrets Qualité, ils avaient 6 grands critères et 22 objectifs, 22 paramètres, il y aura {désormais} 7 grands critères et 35 paramètres dans le nouveau décret qualité.* […] *Nous on en est au 4e contrôle de Pôle Emploi. Depuis 6 mois.* […] *Chaque fois ils viennent dans nos centres. Comme on en a beaucoup en région parisienne, on leur dit : « mais vous savez, on fait la même chose {dans tous nos centres} ! »*

La contrainte extérieure sur l'institut de formation relève également, et en grande partie, des régions, depuis la loi qui reconnaît aux régions la compétence en matière de formation professionnelle. Elles ont la charge d'organiser la FPC et pour cela, lancent des appels d'offres en fonction des besoins ressentis, voire objectivés par le marché de

1 Commission européenne.

l'emploi de la région. Ce type d'approche privilégie les secteurs les plus en tensions[2] et sera tourné, souvent, en priorité vers le public des demandeurs d'emploi.

> *A1-01 : {Dans les} appels d'offres conseils régionaux, mairie de Paris, on voit de plus en plus quelques lignes qui, à mon avis, sont amenées à se développer, sur cette approche d'accompagnement à distance ou de formation à distance.* […] *il y a une logique régionale, quand il y a des appels d'offres, puisque la région met un certain nombre de millions dans des domaines qui sont en pénurie de main-d'œuvre, donc elle fait une analyse et elle dit : « Je demande de la formation dans ce domaine parce que je sais que je n'ai pas assez de monde {formés dans ce type d'emploi}.*

Les organisations restent toutefois locales et, d'une certaine manière, décentralisées. Les pressions exercées sur les organismes de formation se retrouvent donc au niveau national et au niveau local.

> *A3-02 : Les Régions décident si elles prennent toute l'offre de formation pour elles, ou si elles en laissent une partie à Pôle Emploi. Donc il y a des régions où on dit : « finalement, je laisse tout à Pôle Emploi, vous êtes mes opérateurs et je vous vérifie ». Des régions qui ont dit : « moi je prends tout le champ Formation en offre conventionnée et le Pôle Emploi ne fait plus que l'aide individuelle à la formation. Donc moi je prends des marchés, des places, je les achète et puis vous, vous m'envoyez des demandeurs en emploi vers ces places que j'ai achetées, puis quand c'est plein, vous donnez de l'aide individuelle à la formation ». Et puis il y a des régions, qui ont dit {à Pôle Emploi} : "moi je prends presque toute l'offre de formation, mais sur telle branche, tel public, etc. je vous laisse gérer* […] *Vous passez les marchés, vous vous débrouillez".*

Cette décentralisation possède son revers : un demandeur d'emploi d'une région française n'aura pas les mêmes offres, les mêmes opportunités, voire les mêmes niveaux de financement complémentaires selon les décisions que sa région aura prises.

2 La notion de métiers en tension est définie en annexe de l'arrêté du 1er avril 2021 « *relatif à la délivrance, sans opposition de la situation de l'emploi, des autorisations de travail aux étrangers non ressortissants d'un État membre de l'Union européenne, d'un autre État partie à l'Espace économique européen ou de la Confédération suisse* ». Cette liste peut être revue par l'exécutif en fonction des remontées des régions ou autres données. V. site Légifrance https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043317444

8.1.1.10. La certification

L'une des problématiques de l'e-learning, c'est le problème de la certification. Le système dans lequel nous évoluons en France privilégie les diplômes certifiés par l'État. C'est également la demande des apprenants : le diplôme doit conserver son statut de « *fait social* » (MILLET, 2011 : 3[1]), c'est-à-dire, entre autres, émaner de l'autorité suprême que représente l'État :

> *A5[2] : Depuis la loi de 2002 {le diplôme} ce sont trois choses en France : les diplômes délivrés par l'État ou au nom de l'État, LMD, et puis les diplômes d'enseignement professionnel, des diplômes {délivrés par} un ministère qui met l'estampille de l'État.* […] *et les troisièmes c'est les certificats professionnels délivrés par les branches professionnelles.* […] *Après il y a toujours {eu} une guerre pour flinguer les diplômes de l'éduc, ce n'est pas nouveau.* […] *Aujourd'hui on en fait moins ouvertement parce que, malheureusement pour ceux qui veulent {les} attaquer,* ***les gens ne veulent que des diplômes Éducation nationale, parce que c'est le seul truc qui se monnaye !*** […] *Les CQP[3], personne n'en veut ! un truc qui n'est valable que dans une entreprise, à peine dans une branche parce qu'ils n'ont jamais réussi à se mettre d'accord entre eux. Ils préfèrent avoir un CAP, parce que c'est valable partout, c'est un niveau d'études ! »*

Au-delà de la relation établie entre diplômes et possibilité de trouver un travail, le diplôme représente une valeur symbolique forte (MILLET, 2013 : 6 *sq*). Mais d'autres systèmes se font jour qui visent à remettre en question l'aspect monolithique du diplôme, notamment son caractère étatique exclusif.

---

1 Dans cet article, Mathias Millet s'appuie sur la définition du fait social donnée par E. Durkheim : « *une définition plutôt positiviste (le social envisagé à la manière d'une chose) à travers quatre caractéristiques principales : le critère de la généralité ; celui de l'extériorité, de son pouvoir coercitif et enfin celui de son historicité.* » (*op. cit.*) Des différentes façons de caractériser le diplôme qu'il propose : le diplôme objet social, objet symbolique, marqueur social, c'est le terme de *fait social* qui retient notre attention, car il inscrit le diplôme dans un *acte de faire*.

2 Le locuteur A5 a travaillé dans de multiples Institutions dans le domaine de la formation permanente, depuis les cabinets ministériels jusque dans certains établissements d'enseignement supérieur.

3 CQP : Certificat de Qualification professionnelle. « *Un certificat de qualification professionnelle (CQP) est une certification créée et délivrée par une branche professionnelle qui atteste de la maîtrise de compétences liées à un métier*. » Source : Ministère du Travail de la Santé et des Solidarités (appellation du ministère au 14/08/2024) https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/certification-competences-pro/article/certificat-de-qualification-professionnelle-cqp

C'est le cas des gratifications ou badges, dont la chercheure Viviane Glikman donne une origine pertinente :

> *Mes « badges » numériques, inspirés des débuts du scoutisme (1907) et [les] insignes en tissu permettant « de prouver l'acquisition d'une compétence spécifique comme le tir à l'arc ou la construction de canoë » ont fait une apparition remarquée.* (GLIKMAN, 2017 : 2[1])

Cet apport, en nous renvoyant aux conduites sociales du type scoutisme, fortement symbolisées, permet de mesurer les avantages et les risques d'une telle pratique : l'individu employable présente une série de validations qu'il a reçue au cours des périodes de formation et l'employeur peut, à juste titre, chercher l'individu qui coche le maximum de cases ; une telle approche perd de vue l'individu dans sa globalité pour le réduire à une somme de compétences. À l'inverse, certaines études montrent l'importance de ce type de badges : « *En termes de bénéfices, un examen théorique de la littérature tend à montrer que l'usage des badges a un effet positif sur la motivation des apprenants et sur leur perception de l'apprentissage.* » (DE LIÈVRE *et al*., 2017 : 1[2])

Un nouveau système de graduation des individus est ainsi imaginé et avance par petites touches. Les systèmes de type *open badges* sont des fichiers numériques attachés à l'individu qui reçoit le badge, porteur d'une information de certification, selon le principe des *verifiable claims,* systèmes infalsifiables, à l'heure où les diplômes papier sont retouchables à l'aide de logiciels de retouche d'images, du type Photoshop. Le système *open badges* apparaît comme un concurrent sérieux du diplôme, document qui sanctionne plusieurs années d'étude et délivre certificat plus ou moins reconnu au plan local, national, voire international. L'*open badges* propose de certifier compétence par compétence. La fondation Mozilla, créatrice du projet, présente ainsi le système :

> *Le temps est venu de connecter l'apprentissage* […] *à un écosystème plus large d'accréditation et de reconnaissance afin de permettre à chaque apprenant de capitaliser sur ses expériences d'apprentissage.* […] *un système de badge est une pièce manquante essentielle afin de parvenir à connecter les divers apprentissages à la diversité des apprenants.* (RAVET, 2017 : 81)

En 2022, le Conseil de l'Union européenne publie une dépêche de presse vantant les mérites d'un tel système, sous couvert d'une définition européenne commune :

1 Pagination du tiré à part.
2 Pagination du tiré à part.

> *Afin de renforcer l'apprentissage tout au long de la vie, le Conseil recommande aux États membres d'adopter une approche européenne des microcertifications et, en particulier, d'utiliser une définition commune à l'UE, des normes européennes et des principes clés pour la conception et la délivrance de microcertifications*[1].

Le texte évoque également la notion de transférabilité :

> *La personne qui a obtenu des microcertifications devrait être en mesure de les stocker dans un système de son choix et de les partager avec d'autres parties, dans son propre pays et au-delà.*

Il est à craindre qu'un système de ce type aboutisse à nier la valeur étatique d'un diplôme, telle qu'elle est établie aujourd'hui. Ce n'est, au bout du compte, qu'un morcellement de plus, dans la droite ligne de ceux que nous avons déjà identifiés.

La certification du *Community Manager* échappe à cette approche. La validation de la formation, dans le cas de notre chantier 1 partie1, ne relève pas uniquement d'une série de QCM, mais s'appuie sur la réalisation d'un projet, fil rouge de l'apprenant : un blog de *Community Manager*, à son nom. Il crée ce blog lors de la première mission, puis l'alimente peu à peu pour en faire un véritable outil professionnel. En ce sens, cette formation renvoie bien à une notion de *learning by doing,* telle que définie par le pédagogue J. Dewey (BOUTET, 2016 : 32). C'est ce travail-là qui est noté, en plus d'autres documents demandés dans certaines missions. Les quiz, qui rythment l'ensemble de la mission, reprennent les points importants de la formation et aident à la mémorisation.

> *A1-01 : certaines activités comptent pour l'obtention du diplôme, d'autres* […] *permettent d'acquérir {des} compétences, d'obtenir un badge pour mobiliser le stagiaire.*
> *A2-01 : C'est le feed-back qui est important. Ce n'est pas d'avoir vrai ou pas vrai, en l'occurrence ce n'est pas très important pour les apprenants puisque ce ne sont pas des quiz notés, c'est vraiment uniquement pour qu'ils sachent où ils en sont dans la connaissance, et puis si le taux est trop bas {de} leur dire : « il faudrait revoir quelques trucs » !*

1 V. site du Conseil européen, Conseil de l'Union européenne, communiqués de presse. https://www.consilium.europa.eu/fr/press/press-releases/2022/06/16/council-recommends-european-approach-to-micro-credentials/

8.1.1.11. Relation aux outils

L'un des points saillants de l'e-learning est la relation qu'il nous propose, voire nous impose face aux outils ; il semble bien qu'en toute logique cette préoccupation doive se situer parmi les premières dans cette partie où nous détaillons notre chantier 1, partie 1. Sur le codage des interactions sur le corpus de notre chantier 1, le nombre d'interactions liées aux outils est de 48 interactions sur 314. Mais si nous globalisons les interactions entre individus et environnement technico-pédagogique, cette catégorie arrive en premier devant les interactions humaines et devant les interactions entre les individus et les Institutions (v. Tableau 30 : Interactions Chantier 1, classées par grandes catégories, p. 336).

Nous avons déjà abordé les possibilités techniques par lesquels les outils informatiques enrichissent l'e-learning : les désynchronisations du temps et de l'espace, la possibilité de stocker des éléments sur des serveurs et de constituer ainsi des bibliothèques, le recours à un langage audiovisuel. Une autre fonction nous apparaît comme un outil particulier, dont la puissance peut changer le rapport aux apprenants et à la conception des formations. Il s'agit de l'une des fonctions de SCORM, *Sharable Content Object Reference Model* : l'observation de l'activité. SCORM un ensemble de normes qui garantit qu'un parcours pédagogique, composé d'un ensemble important de fichiers ressources, organisés au moyen de liens, et comportant des vidéos, des PowerPoint, des jeux, des quiz, des forums, des fonctions de mailing, que cet ensemble soit compatible avec tout LMS. C'est l'un des formats existants (SOUGRATI, 2018 : 119) ; il fut considéré pendant plusieurs années comme une référence. SCORM possède de plus des fonctions qui permettent de connaître les temps de connexion de chaque apprenant, l'heure à laquelle il se connecte et se déconnecte, le temps passé sur chaque ressource et d'autres observations de ce type.

> *A2-02 : oui c'est le SCORM qui permet ça, le SCORM qui est permis par l'outil auteur également.* […] *Oui ça nous permet de récupérer des statistiques, savoir où les stagiaires en sont, savoir combien de fois ils ont regardé telle ressource* […] *s'il l'a finalisée ou pas. Enfin ce sont justement des statistiques assez fines qu'on* […] *ne peut pas savoir en présentiel.*

Il est aisé de voir les avantages et les inconvénients du système. Ainsi que le souligne notre locutrice, aucun enseignant ne peut connaître le temps passé sur chaque ressource dans un enseignement en présence traditionnel. Ce type de statistique peut être très utile pour adapter l'enseignement à chaque individu. Il permet également de regarder le parcours d'un apprenant sur le moyen terme, la fatigue qui s'installe, les périodes

où les connexions se font moins fréquentes, plus tardives ; il y a là des possibilités d'une grande richesse. Deux écueils apparaissent toutefois. Le premier concerne la vie privée de l'apprenant. Déjà, le principe de la visioconférence demande à entrer dans le lieu de vie d'un apprenant. Cette opération peut se faire sans heurts, mais peut aussi poser de multiples problèmes que certains de nos locuteurs ou locutrices ont soulignés — il est vrai dans la partie d'entretiens consacrée à l'université en temps de pandémie. L'autre risque est similaire, *mutatis mutandis*, aux problèmes que pose l'audimat télévisuel, qui fonctionne un peu sur le même principe. Quid des ressources avec lesquelles tous les apprenants ressentent un problème ? Sont-elles mal conçues, et dans ce cas le retour des temps de visionnage peut aider à les mettre à jour ? Sont-elles un peu décalées par rapport à l'esprit de l'ensemble de la formation, émane-t-elle d'un enseignant qui aime bien présenter les choses autrement, avec un langage bien à lui ? Dans ce cas, les retours statistiques SCORM risquent de lisser, de façon excessive, un parcours pédagogique qui, au bout du compte, dans la recherche d'une efficacité maximale, manquera de relief.

Le SCORM n'est pas un outil de censure des enseignants, nous n'irons pas jusque-là ; il s'inscrit plus simplement dans un *time is money* sociétal, comme le montre cet échange intéressant entre plusieurs professionnels de l'e-learning, qui se demandent, sur un forum, comment programmer au plus juste cet outil, et obtenir des statistiques encore plus précises. C'est un débat assez ancien — juin 2017 — puisque ce sont encore les OPCO qui financent et vérifient les formations :

> *Gisèle* ; Bonjour,*
> *Nous utilisons la plateforme Moodle de l'établissement pour mettre à disposition des stagiaires de nos formations un certain nombre de séquences SCORM à préparer à distance.*
> *Le seul bémol est que nous devons justifier auprès des organismes qui financent la formation de certains d'entre eux, que les stagiaires ont bien réalisé les X heures à distance prévues au programme : il ne s'agit pas d'attester qu'ils ont tout visionné ou qu'ils ont acquis des compétences,* ***mais bien du temps passé en ligne dans les activités.***
> *Donc comment paramétrer le paquetage SCORM (réalisé par exemple avec Storyline 2) et l'activité paquetage SCORM dans Moodle pour obtenir des résultats cohérents ?* […]
> *Je viens de refaire un test avec une stagiaire, elle comptabilisait 28h10 après avoir terminé l'activité (à l'aide du lien dédié) et au moment où elle se déconnecte de Moodle, elle repasse à 27h56,* ***alors qu'il lui fallait justifier 28h à l'OPCA****...*
>
> *Valery. Bonjour.*

> *{Le plug-in} Use Stats calcule et comptabilise les temps sur la base des traces et les répartit dans des boîtes. Les travers de la déconnexion sauvage non mesurable ou de la multi navigation sur plusieurs fenêtres ou plusieurs ordis sont en grande partie adressés (pas tous malheureusement).* ***La question du compteur qui tourne pendant que l'apprenant joue à sa console à côté ne peut être adressée que dans une certaine mesure*** *: en désactivant les maintiens de session automatiques, et en programmant un seuil de déconnexion assez bas, on peut « forcer » la « nécessité » de naviguer assez souvent dans le contenu pour avoir une hypothèse de présence. Mais ceci suppose construire son contenu en conséquence,* ***avec des grains petits et nombreux.***
> *Pour les OPCAs pas trop poussiéreux qui ont commencé à travailler sur le décret de 2014 et les conséquences sur la métrique de FOAD, le module LTC (LearningTimeCheck) propose une métrique de la formation par « temps forfaitaire » à attribuer aux activités et ressources.* […] ***Le composant suit les termes du décret*** *qui propose de se baser sur un accord préalable avec l'OPCA vis-à-vis du contrat pédagogique. Là encore* […], *il faut que la granularité du matériel pédagogique soit suffisante pour permettre la transposition crédible d'activité en temps capitalisé.* Souligné par nous.

Ce texte est technique et détaillé, mais il est très parlant pour nous. Il résume en quelques lignes les multiples imbrications qui sont à l'œuvre dans l'e-learning, d'autant plus que nous ne pouvons pas ignorer, sans pour autant être complotiste, « *combien Internet se prête au flicage et au fichage de chacun* » (BOUGNOUX, 2019 : 204).

Ce que nous montre ce texte, c'est l'imbrication de plusieurs niveaux de données, chaque strate renvoyant à une autre strate :

- le contrôle des organismes auxquels il faut justifier, rendre compte, renvoie à la recherche d'une solution d'outils,
- les outils impactent la techno-pédagogie : faire des parcours avec des granularités fines,
- la difficulté d'objectiver l'activité de l'apprenant à distance incite à modifier les décrets d'application de la loi,
- certains partenaires sont au fait des nouvelles dispositions légales, d'autres non,

- cet ensemble de difficulté nous montre le passage d'un ancien système, avec feuille de présence et nombre d'heures contrôlables dans une salle, à un système virtuel, à distance.

8.1.1.12. L'évolution vers le blended : avantages et avantages

Lorsque la pandémie arrive en mars 2020, la formation *Community Manager* est lancée et les premières promotions commencent à se former ; l'équipe projet s'attaque à une autre formation en ligne, celle d'Assistant RH. La pandémie nécessite de passer brutalement un certain nombre de formations dans une modalité nouvelle : le télé-présentiel. L'institut de formation s'appuie alors sur l'expérience de l'équipe projet pour mettre en place, une solution d'enseignement à distance d'urgence. (v. Figure 1 : Chronologie simplifiée du passage au distanciel. Chantier 1, partie 1, p. 242)

> *A01-04 : On a assuré la continuité d'un parcours de formation pour nos stagiaires* […] *au moment où on a déclaré le confinement, on a basculé l'intégralité des cours sur notre plateforme en télé-présentiel.* […] ***On a mis en place tout un plan d'accompagnement à la fois des formateurs****, pour leur expliquer comment on se connecte à une classe virtuelle, comment on utilise l'outil à la fois technique, c'est-à-dire : qu'est-ce que c'est qu'une classe virtuelle ?* […] *Comment on fait un sondage, comment on télécharge son support dans la classe, etc. Et* ***on a aussi organisé des temps de formation pédagogique à l'animation de la classe virtuelle****, parce que lorsque l'on met en place une classe virtuelle, ça ne s'anime pas comme un cours en présentiel.* […] O*n a aussi dans le cadre de ce passage, proposé à nos apprenants des ressources complémentaires et on a écrit des scénarios pédagogiques* […] *qui sont des scénarios* blended*, c'est-à-dire qu'il y a une alternance de temps de consultation de ressources sur la plateforme et de temps avec un formateur. Enfin voilà on a fait un travail absolument remarquable, il faut le dire, dans un espace-temps très, très court !*

Cette situation d'urgence permet de tester le télé-présentiel sur une plus grande échelle. Au bout du compte, l'expérience de la formation *Community Manager* et celle de la pandémie vont permettre à cet institut de proposer pour toutes les formations présentielles à venir un outil nouveau pour les apprenants, au moment où ils partent en stage de formation. Nous avions déjà signalé cette particularité de cet institut qui, après 4 mois de formation en présentiel, envoie les apprenants en stage en entreprise pendant

la même durée. L'e-learning va permettre de proposer une plateforme de ressources pour le stagiaire, déjà pour l'aider à trouver son stage en entreprise.

> *A1-01 : On est actuellement en train de réfléchir à non pas du blended learning, mais à l'utilisation du distanciel pour améliorer nos pratiques et la qualité de nos formations. Par exemple, sur « l'entreprise mode d'emploi » qui est un module important chez nous, puisque c'est ce qui permet de trouver le stage en entreprise. L'idée ce n'est pas du tout de supprimer les intervenants* […], *mais c'est* ***d'apporter des éléments complémentaires,*** *par exemple des tutos pour faire ses profils sur les réseaux sociaux, des tutos sur la présentation en entretien de recrutement…*
> *A6 :* ***On a travaillé sur : « Comment on accompagne les 3 000 stagiaires actuels quand ils partent en entreprise », puisqu'ils ont un stage de quatre mois en entreprise.*** […] *À partir du 2 avril [2019], chaque groupe va rentrer dans cette maquette-là.*

Pendant la période de stage, cette plateforme *blended learning* devient également une bibliothèque de ressources à consulter, à approfondir, également un lieu de rencontre en classes virtuelles avec un animateur, avec un groupe :

> *A1-01 : Sur la partie en stage en entreprise, ce qui peut être intéressant c'est d'avoir un intervenant qui organise des classes virtuelles où les stagiaires peuvent se connecter.*
> *A3-01 : quand {l'apprenant} va être en période d'application pratique, il faudra qu'il revienne se brancher sur la classe virtuelle, en disant « J'ai pas compris ci, j'ai pas compris ça » ou « Mon projet professionnel, voilà le plan, ça va, ça ne va pas ? »* ***pour qu'il échange avec l'intervenant****, le {référent formation}.*

Cette réflexion émane également d'injonctions des régions — la région Île-de-France, dans notre cas — qui demandent d'inclure des ressources *citoyennes,* par exemple sur le développement durable ; la formation sort de son système de transfert de compétences, pour assurer une mission d'éducation. Se dessine ici un changement de la fonction de la FPC, inscrite dans un air du temps où les *etics washing* se multiplient.

> *A1-03 :* ***Le stagiaire, quand il entre en formation, on lui ouvre déjà un espace ressource complémentaire****. Il va y trouver quoi ? Il va trouver un atelier sur « J'apprends à ap-*

> *prendre », « Je m'immerge dans l'histoire du Web », c'est-à-dire un socle de compétences qui devrait être un socle de compétences basiques et universelles* […] *Et puis, un module sur « Je développe de bonnes pratiques en matière de développement durable ». C'était une demande de la Région, il y a quelques années, que l'on a maintenue ; pour les parcours CRIF, ils ont à réaliser une charte de développement durable pour leur groupe* ***{parce qu'} ils sont avant tout citoyen***. […] *Ils peuvent aussi aller visionner une vidéo « C'est quoi un dossier professionnel et une problématique ? » C'est une directrice de centre qui a été filmée. Ensuite, on leur demande de nous présenter leur entreprise.*

Nous assistons ici à un retour d'expérience du distanciel sur le présentiel, qui vient clore notre étude sur ce chantier et cette partie. Dans un premier temps les formations se donnent en distanciel. Dans un second temps les formations subissent un morcellement de l'acte d'enseigner qui opère une déconstruction et une reconstruction du déroulé pédagogique sur de nouvelles bases. Il apparaît alors que certaines parties du déroulé pédagogiques sont habilement prises en charge par des modalités utilisant l'e-learning. Dans un troisième temps, cet acquis modifie la façon d'enseigner en présentiel et des schémas mixtes, hybrides, font leur apparition. Dans son travail de thèse, P. Billet reprend les classements réalisés par une classification des années 2000 :

> *Cette classification date du début des années 2000.* […] *Sa destination scolaire et universitaire la confine à un paradigme un peu éloigné de celui de la formation professionnelle, sujet qui nous intéresse ici. Malgré cela, elle garde un intérêt, car elle permet un tri facile – voire grossier d'une modalité et constitue un référentiel pour beaucoup d'acteurs.* (BILLET, 2018 : 360)

D'après cette classification, il existe 5 états de présentiel augmenté ; nous suivons ici la remarque de P. Billet qui estime à juste titre que les descriptions sont limitées aux outils existants au moment de la classification. Nous présentons donc cette classification en modernisant les outils employés. Les états s'organisent selon les approches suivantes :

- présentiel enrichi de supports multimédias : correspond à un mode hybride,
- présentiel amélioré en amont et en aval : utilisation d'une boîte mail, ou d'un serveur pour échanger des documents avant ou après le cours[1],

1 Pour cet état de présentiel amélioré, nous renvoyons également à NUCCI-FINKE, 2015 : 51.

- présentiel allégé : certains cours sont remplacés par des ressources disponibles sur un serveur,
- présentiel réduit : la plupart des cours sont assurés par des ressources déposées sur un serveur,
- présentiel quasi inexistant : modalités d'enseignement à distance pouvant inclure quelques classes virtuelles ou webinaires. Il va de soi que cet état correspond, non pas à un présentiel, mais plus simplement à un enseignement distanciel en e-learning.

Si nous suivons cette classification, les aides aux stagiaires en entreprise correspondent à un *présentiel allégé*.

8.2. Chantier 1, partie 2 : se former au sein de son entreprise

La partie 2 de notre chantier 1 concerne un autre univers que celui des Instituts de formation puisqu'il s'agit d'un service de formation professionnelle au sein d'une grande entreprise, La Poste. Selon l'annexe au projet de loi de finances 2023, les entreprises françaises dépensent 22,7 Md€ : « *14,3 Md€ au titre des dépenses directes, soit 63 % de l'ensemble des dépenses déclarées par les entreprises, et 8,4 Md€ au titre des dépenses intermédiées, soit 37 % du total*. » (v. p. 58) Les dépenses directes « *incluent les coûts pédagogiques, les frais annexes engendrés par la formation (transport, hébergement, restauration), ainsi que la rémunération des salariés en formation, au titre des formations organisées en interne ou achetées en externe directement par l'entreprise.* » (*op. cit.*) Les dépenses intermédiés « *incluent les contributions obligatoires (légales et conventionnelles) et les versements volontaires des entreprises aux OPCO*. »

La Poste est une grande entreprise française, avec près de 250 000 collaborateurs. Elle se situe dans les cinq plus gros employeurs français avec des métiers différents entre l'acheminement du courrier, des colis, la banque Postale, les services à la personne. Les besoins en formation, lorsqu'il s'agit de former un type de profil, représentent des volumes de formation très importants. Le service formation de la Poste a proposé environ 4 446 700 heures de formation en 2017, 28 000 agents ont suivi l'un des 30 parcours qualifiants proposés par le service formation, 10 000 ont utilisé l'offre de formation en libre-service, 10 730 managers se sont formés via l'institut de management[1]. En 2023, 88,8 % des postiers — ce terme désignant tous les personnels de la

1 Source interne recueillie lors de nos préparations aux entretiens.

Poste, y compris la banque Postale — se sont formés[2]. La Poste s'engage dans l'e-learning, mais avec précautions :

> *A4-01[1] : il y a des sessions en classes virtuelles, {mais} l'e-learning ne remplace pas le présentiel : on est à moins de 15 % aujourd'hui d'offres en e-learning, là où des entreprises sont à 50 60 70 % ; on est conscient que ça ne remplace pas le présentiel. On est attentif à cela et très vigilant à l'adhésion, et à l'acceptation de l'offre : si tu proposes une offre et que ton public n'est pas prêt, cela ne sert à rien.*

C'est en participant au Salon Learning Technologie France, que nous assistâmes à une présentation de l'activité du service formation de La Poste. Nous avons ensuite contacté la personne qui faisait cette présentation et le hasard a voulu qu'elle soit partie prenante dans la création d'une formation sur l'acculturation au numérique. Deux entretiens ont été réalisés avec cette personne, par ailleurs responsable au sein du service formation de La Poste, l'un pendant la phase de conception, l'autre une fois la production achevée et avant son lancement.

Deux éléments permettent de lier cette partie 2 à notre partie 1. La première est une similitude :

> *A4-01 : Je travaille sur la conception et la production,* ***pour la première fois de ma vie****, d'un module e-learning sur l'intelligence artificielle, d'acculturation sur l'intelligence artificielle.*

De même que l'équipe projet de la formation *Community Manager* découvrait l'e-learning au fur et à mesure de la conception de la formation, de même l'équipe dirigée par notre locutrice découvre à la fois un ensemble de modalités, d'outils techniques, mis au service d'un propos qu'elle entend défendre. Si on analyse le projet de cette formation, il se déroule un peu à la manière de l'écriture d'un film : trouver une histoire à raconter, trouver des personnages, écrire des dialogues.

> *A4-01 : Le story-board a été fait la semaine dernière, on a choisi nos personnages, on est sur du story-telling, donc un petit feuilleton [rires] ; il y a un couple, il y a des enfants, il y a notre personnage-clé qui sera une femme, qui s'appellera Alex,* […] *un prénom mixte !*

2 Site de la Poste : https://www.lapostegroupe.com/fr/formation-et-evolution-professionnelle

1 Cette locutrice A4 appartient à la direction de la formation du groupe La Poste. Au moment des entretiens, elle travaille sur l'élaboration d'un MOOC sur l'acculturation au numérique, à destination des personnel du groupe La Poste.

> *A4-01 : Alors on a pris un univers graphique, moi j'adore Daft Punk, je ne le cache pas… ils ont le côté robot, ils ont le côté manga j'adore !* […] *On va créer nos personnages à partir de l'univers manga, puis on va robotiser ! Donc voilà !*

En quelques mots le projet est dessiné. Alors que les principes de base de l'équipe-projet de notre chantier 1 partie 1 étaient de s'appuyer sur le métier, sur du factuel, éventuellement sur des témoignages de professionnels, la position de l'équipe-projet de notre chantier 1 partie 2 est inverse : raconter une histoire avec des personnages. Et lorsque le déroulé pédagogique nécessitera des interventions de professionnels, elles seront encapsulées dans cette trame narrative. Il y a ici la volonté d'ancrer des situations de la vie quotidienne sur de l'empathie, de faire adhérer le spectateur apprenant à l'histoire, même ténue, d'une héroïne qui lui ressemble ; l'univers graphique est là pour aider à se démarquer : je suis dans la réalité sans y être, le dessin est élégant, engageant : « *c'est une façon de communiquer, de faire de la pub* » (Loc. A4-02). L'autre part importante du projet c'est profiter d'un message principal : *le numérique fait déjà partie de votre vie*, pour faire passer des messages annexes : *le numérique concerne autant les femmes que les hommes, ce n'est pas une affaire de spécialistes*.

> *A4-01 : On tenait à ce que ce soit une femme pour plusieurs raisons et la principale raison, c'est qu'aujourd'hui dans le monde du digital,* ***on souhaite promouvoir la place des femmes dans l'entreprise.*** […] *nous, on est une équipe de filles, nous sommes sensible à ça.* […] *C'est un module qui va s'adresser au postier dans son environnement de travail et au postier en tant que citoyen, on pense toujours aux deux et d'ailleurs on commencera par le postier en tant que citoyen, pour le capter et puis lui parler… ça va lui parler !*

Cette formation représente à la fois une transmission de savoirs et un partage de valeurs, valeurs citoyennes dans ce cas ; nous retrouvons d'une certaine manière les capsules *développement durable* de notre partie 1 et les modules citoyens demandés par la région Île-de-France. Cette idée rebondit, dans le cas de notre locutrice A4, sur l'idée du story-telling, qu'elle propose dès le début de son entretien ; ces valeurs citoyennes, elle les assume en tant que responsable du projet, mais elle relaie également le discours de La Poste en tant qu'entreprise.

> *A4-01 : La Poste a des missions de service public, {elle a également} la mission de réduire la fracture numérique de ses employés et si possible des citoyens par extension, mais évidemment que c'est un sujet très très important chez nous !*

L'autre point fort de cette partie 2 est la présentation de l'ensemble des formations proposées par le service de formation interne de la Poste. Usuellement, l'apprenant stagiaire qui s'inscrit à une formation fait la démarche de s'inscrire ; une fois son dossier validé, il reçoit des codes de connexion et entre sur un LMS. En revanche, le Postier qui se connecte à la plateforme formation de son entreprise se retrouve d'emblée face à une multitude de choix. Certaines de ces formations sont obligatoires : « *Il existe une nouvelle réglementation : je vais inscrire tous mes conseillers en assurance, par exemple, ils n'ont pas le choix ; il faut qu'ils fassent cette formation*. » (loc. 04-01) Dans d'autres cas, les formations sont mises à disposition, le collaborateur doit apprécier ce qui peut lui être utile dans le cadre de son projet professionnel :

> *A4-01 : « J'ai ma matrice de compétences aujourd'hui, je suis sur un poste A, je vais aller vers un poste B, quel est l'écart des compétences, qu'est-ce que je peux faire pour aller vers le poste B de façon sereine ? » C'est ça leur préoccupation [aux agents] aujourd'hui, clairement !*

Les Postiers ont besoin également de comprendre quelle est la stratégie de leur entreprise au niveau des métiers de demain :

> *A4-01 : Aujourd'hui, on a par exemple 70 000 facteurs, leur métier évolue fortement, puisqu'on fait du service à la personne avec « Veiller sur mes parents », etc. Donc ils le savent, ils ont besoin de comprendre quelle est la stratégie de La Poste sur l'évolution des métiers.*

La confrontation des personnels avec la formation doit être : « *une expérience apprenante engageante* » (loc. A4-01), c'est à partir de cette volonté que l'ensemble du dispositif autour de la formation va être pensé comme pourrait l'être une opération marketing pour un produit.

> *A4-01 : On introduit du marketing digital dans la formation, on est sensible à « l'expérience apprenant »,* […] *nous travaillons avec nos clients finaux pour construire nos offres de demain, nous sommes vraiment dans une approche « design thinking » orientée « expérience utilisateur », « expérience engageante » et après on travaillera sur la performance. Nous avons ça en tête : quelle est la performance de la formation ?*

La conséquence, c'est que le site interne où sont répertoriées la plupart des formations ressemble à un site d'achat, ou d'abonnement à une plateforme. Le postier peut y

acheter des *objets de formation* comme il achèterait des films ou des livres sur un site de e-commerce, en tout cas avec la même facilité.

> *A4-01 : Le plus important, c'est un point d'entrée unique, c'est ça qui préoccupe nos utilisateurs. C'est : « Je veux aller à un seul endroit, quitte à rebondir derrière, mais que ce soit simple ». Quand tu vas à la Fnac, pour prendre un site français, pour acheter un bouquin ou acheter un nouveau téléphone, même si c'est un revendeur de la Fnac, c'est transparent pour toi, et c'est ça que l'on veut.* […] *L'éditeur que l'on a aujourd'hui, c'est un éditeur américain qui travaille à avoir une « expérience utilisateur » proche de NETFLIX. Voilà ! un truc hyper simple ! Ça ne veut pas dire que ça ne soit pas sophistiqué derrière !* […] *Cela signifie que quand je me connecte on me dit « bonjour ! », avec mon prénom, je suis identifiée, j'ai toutes les formations que j'ai faites, j'ai mon historique à jour, j'ai mon métier qui est à jour, donc* ***j'ai des suggestions de formation.*** *Je suis informée des formations les plus populaires, les mieux notées, celles qui correspondent à mon poste, à mon profil, à mes envies. Moi j'ai envie de progresser sur la com, par exemple, il va me pousser des formations sur la com, et ça derrière, il y a de l'intelligence artificielle, il y a des algorithmes qui tournent.* […] *« Ah ça, ça m'intéresse, je le like ! »… ça c'est conseillé pour moi…* ***ça, c'est tendance pour mon poste, donc pour mon métier****, et ça s'est inspiré par les compétences que j'ai mises là !* […] *on est sur un usage intuitif, et personnalisé. C'est un point clé pour les utilisateurs : ils veulent du personnalisé sans que ça les enferme.*

L'expérience utilisateur n'est pas pour autant une expérience solitaire ; comme sur une plateforme ou un site d'achat, je peux échanger mes envies, ou mes choix :

> *A4-01 : Moi, Anabelle*, je suis {dans telle activité*}, j'ai ma playlist ; je souhaite la partager avec les autres responsables {qui sont dans des domaines proches du mien*}, ou je souhaite la rendre publique : j'ai le choix et tout le monde peut s'en inspirer, donc il y a cet aspect partage.*

Ce concept de *marketing de la formation en interne* rejaillit sur la formation elle-même, et son contenu. La référence à Netflix n'est pas anodine ici, elle renvoie à la notion de série, de feuilleton :

> *L'obsolescence quand tu travailles sur le digital c'est monstrueux, c'est une des raisons pour laquelle on a opté pour l'idée du feuilleton pour les formations IA*[1]*, ça nous laisse le temps de produire nos capsules. C'est comme quand tu vas sur NETFLIX, tu n'as que la saison un, tu dois attendre trois mois pour la saison deux, ça va être pareil !* […] *Je fais la saison un, le temps de réfléchir, de voir l'actualité, de voir ce qui se passe et après je fais la saison deux.*

Si la formation est produite et réalisée comme une série, elle sera lancée également en utilisant les mêmes codes :

> *A4-02 : Alors on a commencé la conception cet été et on l'a mis en production en décembre.* […] *On a fait une première liste de diffusion aux personnes qui avaient participé, à des sponsors, aux personnes qui ont été interviewées, etc.* ***On leur a envoyé en avant-première.*** […] ***On n'a pas fait de grosse campagne de com, on va faire une campagne de mailing marketing.***

L'un des signes importants de cette marchandisation de l'acte d'enseigner est la place prise par l'utilisateur final, comme nous l'avons déjà noté avec la catégorie *l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner*. L'équipe projet de cette formation d'acculturation au numérique s'appuie sur un club utilisateurs :

> *A4-02 : On les a interviewés à chaque fois que c'était nécessaire. On les a interviewés sur le graphisme, sur l'univers, sur les personnages, sur le niveau des attentes en termes de contenus. Parce que c'était compliqué pour nous de mettre le curseur sur le niveau, et on les a interrogés sur les illustrations, sur beaucoup de choses, même sur le teaser : on leur a montré plusieurs scénarios.*

Analyser les remontées d'un groupe test c'est aussi se soumettre aux difficultés de comprendre un travail en cours. Si nous reprenons ici notre séparation en trois états : mise en sens, mise en forme et mise en scène, il nous apparaît que la partie mise en sens a été gérée par l'équipe projet et que les interventions du club utilisateurs ont permis d'ajuster le niveau scientifique que les utilisateurs attendaient. La mise en forme a été le

1 Référence à la formation « *Acculturation au numérique* », évoquée tout au long des deux entretiens.

fait de partenaires internes à la Poste et également extérieurs, mais la mise en scène n'est-elle pas ce qui donne la possibilité de se détacher des goûts variés d'un groupe test ? Comment, sinon, interpréter les avis divergents :

> *A4-02 : Il y avait une personne qui m'avait dit comme ça très cash, devant moi {parlant d'Alex qui représente l'héroïne de la formation} : « elle est un peu trop moche, elle est un peu trop mince. »* […] *Elle est très « gravure de mode » c'est vrai. Pas les autres {personnages} par contre.* […] *elle est habillée en factrice quand elle est avec Monsieur Marchal. Elle a son uniforme.*

L'e-learning scénarisé doit-il faire rêver ou doit-il copier la réalité du métier. Nous retrouvons ici la tension que nous avons identifiée entre le *gain* — ce que l'on apprend dans la formation — et la *jubilation* — ce qui nous retient dans la formation, ce qui nous donne envie d'aller plus loin.

8.3. Chantier 1, partie 3 : Edutainment

L'idée de l'e-learning n'appelle pas obligatoirement celle du jeu. Mais de fait cette idée du jeu affleure çà et là, dans beaucoup de nos entretiens sur la FPC.

> *A2-02 : mais ce n'est pas incompatible {d'apprendre en jouant}, c'est obligatoire ! c'est obligatoire ! s'il n'y a pas d'amusement, c'est juste mortel ! C'est de la souffrance s'il n'y a pas d'amusement !*

8.3.1. Chantier 1, partie 3 : le fabricant de ressources

De fait, le plus grand nombre d'étiquettes de ce chantier 1 — 87 étiquettes sur 493 — est lié à une notion que nous avons catégorisée du mot d'*edutainment*, terme que Dominique Boullier utilise pour décrire les vidéos sur YouTube (2015 : 82). Cette partie 3 du chantier 1 contribue beaucoup à notre réflexion sur cette approche : en interrogeant deux personnes qui travaillent dans une société de fabrication de ressources du type *serious game*, il est évident que cet entretien — de même que les deux entretiens de la partie 2 précédente — ont fait ressortir beaucoup d'étiquettes sur le jeu, sur le ludique, sur la gamification, entre autres choses. Nous retrouvons cette notion disséminée, par ailleurs, dans les données liées à la FPC, pas uniquement dans le champ sémantique du jeu, mais sous les sens divers de la facilité, de l'opération magique en un clic, sur le fait d'apprendre sans ennui, facilement, donner un tour ludique à l'enseignement.

Au bout du compte, tout cela nous dirige, une fois encore, sur cet apprenant désormais central dans l'acte d'enseigner, qui veut apprendre sans fatigue, sans sueur, sans avoir l'impression d'apprendre[1]. Dans un entretien que nous avions fait pour notre travail de Master 2, et qui n'a pas été publié, nous avions interrogé une commissaire d'exposition de la Cité des sciences. Elle nous rapportait une anecdote, significative à nos yeux, celle d'une enfant qui considérait que la Cité opérait une sorte de triche, puisqu'elle faisait venir les enfants pour qu'ils jouent, mais qu'en même temps « *les adultes en profitaient pour leur apprendre des choses* ». Cette indication nous a beaucoup intéressé et renvoie déjà à une réalité, que les enfants ont intégrée : il y a un temps pour l'étude et un temps pour le jeu, et s'il n'est pas interdit de mélanger les deux — et par ailleurs nous savons que le joueur apprend aussi en jouant — ce mélange doit être consenti, voire recherché par le joueur.

Notre chantier 1 partie 3, nous l'avons déjà expliqué, devait comporter d'autres entretiens ; un entretien avec le créateur de cette société, entretien qui nous a été malheureusement refusé ; un entretien avec le commanditaire du *serious game* qu'évoquent, au cours de l'entretien, nos locuteur et locutrice. Cet entretien n'a pas pu se faire pour des raisons de situation de COVID. Cette situation entraîna l'impossibilité de se déplacer au siège de la firme commanditaire, puis nous incita à revoir complètement notre travail de recherche pour y intégrer l'expérience d'enseignement à distance d'urgence et le temps manqua pour approfondir ce cas.

8.3.2. Cinéma et jeux vidéos

Le jeu, l'activité ludique sont des moments que nous connaissons tous, mais quelle place prennent-ils exactement dans l'acte d'enseigner ? Nous avons déjà cité Durkheim à ce sujet, pour qui apprendre en se divertissant est un non-sens (v. p. 195). Ce qui a changé c'est une certaine culture commune du *divertissement* (DURAND, 1994 : 22) qui imprègne les apprenants, mais également les enseignants ; une culture du cinéma et du jeu vidéo.

> *A8*[2] *: Moi je viens du cinéma et de l'audiovisuel. J'ai fait des études de cinéma par passion pour le 7e art.* […] *Ce qui m'interrogeait, et donc du coup {que je trouvais} passionnant, c'est de croiser les games studies, la narratologie et l'ingénierie pé-*

1 *Apprendre sans peine* — qui fut autrefois le slogan d'une méthode de langues connue dans le monde entier — est un leurre publicitaire, que certains imaginent désirés par l'apprenant. Cela n'exclue pas qu'il existe des apprenants qui ressentent la joie d'apprendre et une *libido sciendi*.

2 La locutrice A8 travaille comme ingénieure pédagogique dans une entreprise de production de ressources tournée vers les *serious games*, le jeu vidéo à destination de formation, les environnements immersifs destinés à la formation professionnelle. Au moment de l'entretien, elle vient d'achever, avec le locuteur A7, un *serious game* pour une société de process industriel haut de gamme.

> *dagogique* […] *à savoir le référentiel de la culture vidéo-ludique et la culture audiovisuelle et cinématographique. Aujourd'hui ce sont des cultures populaires qui sont entrées dans les mœurs, dans les habitudes du public.*
> *A7*[1] *: J'ai commencé à travailler dans le jeu vidéo, en tant que graphiste, directeur artistique, ensuite game-designer, chef de projet, producteur.*

Le projet dont il est question ici possède une caractéristique importante pour nous : il provient d'une firme industrielle ; il est donc à destination d'ingénieurs, de technico-commerciaux, de cadres de l'industrie, « *d'universitaires et de cadres seniors* » (loc. A7).

> *A7 : Ils avaient besoin d'un* serious game *qui avait plusieurs objectifs. Déjà, former, sensibiliser les gens à cette technologie qui est {une des formes de l'impression 3D industrielle*}, c'est un principe de poudre métallique qui sont fusionnées couche par couche. {il y a également une notion} de vulgarisation aussi* […] *auprès du grand public. Donc le* serious game *va être distribué à des grands groupes, à des professionnels, mais aussi distribués de manière publique, payant évidemment, depuis leur site Web.* […] *Nous on a répondu à cet appel d'offres sachant que dans la demande ils mettaient beaucoup en avant, en termes d'exemples de ce qu'ils voulaient,* […] *des jeux vidéos, des jeux relativement connus et des jeux beaucoup plus confidentiels, quasiment de la scène indépendante des jeux vidéos, donc c'était très pointu, comme demande.*

Pourquoi aller, alors que l'on est un industriel, vers le monde du jeu vidéo et donc de héros incorporés dans une narration, dans des batailles, des luttes, dans ce que R. Caillois nomme *agon* dans son système de classement des dispositifs de jeux (CAILLOIS, 2009 : 47).

> *A7 : en même temps, c'était assez cohérent puisque {le* serious game*} est une forme de formation en pointe,* […] *et cela correspondait à leur technologie, une technologie qui a une longueur d'avance* […] *Là, je vais reprendre leurs mots, ils voulaient quelque chose de « remarquable et remarqué »* […] *c'est ça aussi qui nous a excités.*

1 Le locuteur A7 travaille dans la même entreprise que la locutrice A8. Au moment de l'entretien il termine comme chef de projet et *game designer*, avec le concours de la locutrice 8, ingénieure pédagogique, un *serious game* pour une société de process industriel haut de gamme.

8.3.3. La formation vue comme objet multi-cibles et multi fonctions

Ce projet de formation prolonge d'une certaine façon ce que nous avons vu avec la Poste, il s'agit de la découverte d'un process industriel, d'un effort de vulgarisation de ce process, d'un évènement créant l'image de marque de la firme, et susceptible d'attirer des jeunes diplômés ; le terme de *story-telling* a donc sa place ici : la firme qui produit un récit de formation écrit dans le même temps le récit de ses valeurs et de sa philosophie : *a minima*, le discours qui s'exprime ici pourrait être formulé ainsi : **nous sommes une entreprise innovante, donc nous utilisons un média innovant**.

> *A7 :* ***On travaille avec le responsable formation conjointement avec le directeur marketing****, qui lui regarde aussi le projet, émet des propositions* […] *: « Faut que ça soit beau, faut que ça soit "waouh",* […] *il faut que ça coupe l'herbe sous les pieds de la concurrence, etc., etc. » Et attirer un public relativement jeune et qui se cherche un peu dans le milieu professionnel des jeunes ingénieurs,* […] *créer une appétence par le biais du* serious game […] *en plus de vulgariser, de se former et d'apprendre, donner l'envie de déposer un CV !*

Le projet est donc ambitieux, multi-cibles, et multi fonctions. L'équipe projet doit concilier le jeu avec une partie pédagogique assez lourde, il y a beaucoup de choses à expliquer, à comprendre ; tout en captant le joueur, mobilisant son attention, lui faire vivre une expérience de jeu.

> *A7 : {Le personnage} c'est un drone IA qui va accompagner le joueur apprenant tout le long de l'expérience {de jeu}.* […] *la mission du* serious game *c'est de lui fabriquer des bras, qui devront être fabriqués dans la technologie {3D industrielle développée par le client}. Donc elle sert d'apport pédagogique, mais aussi de tutoriel pour le joueur apprenant pour qu'il ne soit jamais perdu.*
> *A8 : Et du coup, pour qu'on ait envie de lui construire des bras, il faut quand même qu'on s'attache à elle.*

Il y a donc une expérience utilisateur qui dépasse l'expérience joueur et essaie de ne pas perdre de vue l'expérience de l'apprenant qui doit rester, avant toute chose centrale. Les moyens mis en œuvre sont de plusieurs natures.

> *A7 : Il y a ce qu'on appelle en termes de game design, le* juiciness *du jeu, comment le jeu répond à mon comportement,* […] *tout ce qui est* feedback *graphique, tout ce qui est l'interface uti-*

> *lisateur qui fait partie de l'expérience utilisateur.* […] *Quand on crée un jeu vidéo, quand {le joueur} clique à l'écran, qu'il appuie sur un bouton, on lui donne un* feedback*, et ce* feedback*, c'est le langage du jeu, c'est comment je réponds au joueur.* […] *L'autre axe, ce sont les mécaniques de jeu ; qu'est-ce que je vais utiliser comme mécaniques de jeu pour que ce soit intéressant, que ce soit pertinent par rapport aux propos que je sers, par rapport à la personne que je cible, quelles sont les choix de mécaniques ? Et le troisième axe, qui est aussi important que tout le reste, aussi important que l'interface et l'expérience utilisateur, c'est le story-telling.* […] *quelle histoire on me raconte ?*

Les moyens mis en œuvre constituent l'une des réponses à cette question ; de fait créer un *serious game* représente une quantité importante d'heures de conception, de production, de finition, mais le contenu du jeu, le contenu de la formation, ne croît pas mécaniquement avec le budget consenti :

> *A7 : Quand on étend le budget, on nous donne plus d'outils pour varier les situations, pour quelque chose de plus riche, mais* in fine *on a appris la même chose quand même.* […] *{Par exemple le jeu} Tetris. Pour Tetris, quels que soient les graphistes que vous allez mettre, ce sera un bon jeu, de toute manière.*

Serious game, l'oxymore fait sensation et séduit ; mais cette séduction est à double tranchant : le *serious game* doit rester avant tout un processus de formation :

> *A7 : le terme serious game il y a aussi ce qu'on y met, et on sait que c'est un terme fourre-tout* […] *Ce n'est pas parce qu'on met de la gamification que {l'apprenant} est face à un jeu vidéo* […] *ce qui ne change pas, c'est le retour sur investissement en fait, c'est* ***l'objectif numéro un, c'est que je dois former des collaborateurs.*** *Donc l'objectif premier il est là, et pour ça il y a des outils qui sont déployés, voilà.* […] *Le game design,* ***il est pensé avant tout pour le matériel pédagogique, et jamais l'inverse :*** *« Ben moi, je vais faire telle mécanique de jeu, puisque je trouve ça cool ! » On va choisir les mécaniques de jeux qui sont les plus pertinentes, histoire de ne pas avoir justement cette incohérence ou engendrer le sentiment chez l'utilisateur du : « Mais ça sert à rien ce que je fais ! », surtout pas. Si c'est cette réaction que l'on a de l'utilisateur, on a perdu en tant que designer, on considère que la formation est ratée.*

8.3.4. Peut-on jouer sérieusement à l'université ?

La question qui ouvre cette partie ne cherche pas à être ironique : l'université est-elle le lieu d'expérimentation de nouvelles formes pédagogiques, y compris celles qui apparaissent comme les plus décalées de l'enseignement académique ? La réponse est oui, ce qui montre la complexité de notre recherche. Dire que le *serious game* consiste à produire des objets chers et donc réservés à des environnements professionnels pour la formation continue, c'est méconnaître la capacité d'ouverture et de remise en question de l'Institution universitaire.

> *Depuis la fin des années 2000, de plus en plus de jeux sérieux à vocation pédagogique sont produits par des chercheurs académiques, faisant de l'université l'un des mondes de production de jeu vidéo.* (POTIER, 2020 : 199)

Dans cet article, Victor Potier analyse cinq *serious games* produits par l'université, un par l'université française et les quatre autres par des universités suisses (*op. cit.* : 200). Nous retrouvons dans l'élaboration de ces jeux cette alliance nécessaire entre un gain — qui apporte de l'information au joueur-apprenant — et une jubilation — qui maintient le joueur accroché au jeu.

> *Avec Claude au développement informatique, ils redessinent leur projet [de jeu sérieux] de façon plus ludique et plus interactive, en incorporant aux simulateurs de machine-outil un système de nivellement de la complexité, de pièces d'or, de vies et de points, en l'enrobant d'une histoire et d'un décor de vaisseau spatial.* (POTIER, 2020 : 202)

La notion de *jeu sérieux* se translate souvent en jeu de *simulation*. Ce changement de terme n'est pas innocent, la simulation éloigne ce mot de *jeu* pour se rapprocher de situations plus connues dans les travaux pratiques de physique, de chimie, de biologie, entre autres.

> *Sandrine, porteuse du projet* Project Manager *avec Denis* [...] *explique qu'elle n'a jamais joué aux jeux vidéo et qu'elle n'y connaît rien, que d'ailleurs [son programme] Gestion de Projet est plus une simulation et que, pour elle, simulation et «* serious game *» sont équivalents. En ce sens, le rapport du jeu à la simulation montre bien en quoi le travail catégoriel autour du «* serious game *» consiste à le faire rentrer dans des catégories existantes et dans des séquences d'innovation plus classiques.* (POTIER, 2020 : 214)

Ce qui nous paraît important dans cette utilisation des *serious games* à l'université, c'est qu'un objet de formation de ce type n'est pas un coup unique fabriqué pour une occasion et qui sera oublié la saison d'après. La force de l'Institution est d'incorporer cette modalité d'enseignement dans un ensemble plus global et, dans le meilleur des cas, sur un temps long ; V. Potier voit cette possibilité à travers l'exemple d'une chercheure dans le domaine de la santé, Pia, dont il recueille le témoignage :

> *« On rentre en simulation e-learning, avec le jeu sérieux… enfin ce n'est pas un jeu, c'est un logiciel d'apprentissage du raisonnement clinique* [...] *Je me suis dit : "Là il y a un tournant dans ma carrière, je veux être davantage autour des TICE et du e-learning", je voyais quelque chose qui prenait forme. »* (POTIER, 2020 : 205)

Ce témoignage nous suggère que si un ou une chercheure s'empare de ce type de modalités, arrive à le produire, à mettre au point un réseau pour la réalisation de l'objet, l'effet produit peut être un effet durable et une incitation à d'autres productions par une valeur d'exemple réalisable. C'est un mouvement qui, dans ce cas, part de la base pour s'activer par contagion. L'autre aspect du *serious game* est de fédérer une équipe autour d'un projet qui, dans l'énergie qu'il demande pour sa fabrication, joue le rôle d'une « *machine à coopérer* » (POTIER, *op. cit.* : 212[1]). V. Potier remarque une homologie entre les projets de recherche, tels qu'ils se font aujourd'hui, et la fabrication d'un *serious game* ou d'un jeu de simulation : « *ces logiques se correspondent et s'entretiennent* » (*op. cit.* : 220). Cette approche de ces nouvelles modalités serait le signe d'une nouvelle catégorie de chercheurs, « *une catégorie de professionnels entreprenante, progressiste et orientée vers une modernisation de leurs pratiques et de leur institution*. » (*op. cit.*)

L'inverse existe également, c'est-à-dire du haut vers le bas : au niveau institutionnel, il existe un enjeu *serious game* et de nombreux objets de ce type ont déjà été produits ; de nombreux recensements de *serious games* sont consultables (BENEZECH, 2017 : 6) qui montrent la diversité des approches et des sujets : « *des jeux de gestion, des objets à la dimension politique affirmée, des simulations en contexte médical, des méthodes de langue pour les enfants, des objets publicitaires, des outils de stimulation de la mémoire, des parcours historiques, etc*. » (*op. cit.* : 7), possédant comme seules caractéristiques communes de « *proposer ou présenter ces deux dimensions que sont le jeu et l'intention sérieuse*. » (*op. cit.*) Certains sujets sont d'ailleurs à la limite du jeu comme l'exemple que donne Marine Benezech d'un *serious game* sur la radicalisation.

1 L'auteur cite ici CARDON, Dominique. (1997. « Les sciences sociales et les machines à coopérer. Une approche bibliographique du Computer Supported Cooperative Work (CSCW) ». *Réseaux*, No 85, pp. 13-51.

> Isis the end *? est un serious game créé à l'initiative de neuf étudiants en master 2, « Nouvelles Pratiques Journalistiques », de l'université de Lyon, sorti en décembre 2016. Son objectif est de faire comprendre les phénomènes de radicalisation djihadiste. Pour cela, l'utilisateur devient l'enquêteur d'une unité spéciale de lutte contre la radicalisation (UNIR) et suit des jeunes soupçonnés d'être embrigadés.* […] *De ce fait, l'utilisateur doit faire attention lorsqu'il explore toutes les pistes, afin que l'histoire qui se déroule ne connaisse pas une issue trop rapide ou dramatique (en l'occurrence, laisser le jeune commettre un attentat sur le sol français ou partir en Syrie).* (BENEZECH, 2017 : 205 *sq*)

Cet exemple nous intéresse, car il montre bien l'étendue de la notion de jeu par rapport au public auquel l'objet de formation est destiné. La situation qui nous est présentée peut entraîner des attentats, coûter des vies humaines, même si elles ne sont que simulées, et peut apparaître comme un jeu terrible et inhumain. Mais dans le même temps, si l'on se réfère à la situation réelle, celle d'un étudiant qui vient pour apprendre quelque chose sur les conduites à tenir face aux signes de radicalisation, le jeu reprend sa place. D'une certaine façon, nous retrouvons ici la suspension volontaire de l'incrédulité, déjà évoquée (v. § Cadres-champ, hors-cadre, hors champ, contre-champ, p. 117) ; nous devons suspendre temporairement notre incrédulité pour croire que nos actes en tant que joueur sont importants — sinon le jeu devient dérisoire, sans enjeux, et en tant que joueur je n'apprends rien — mais tout en sachant que les attentats que mes maladresses de joueur peuvent déclencher resteront virtuels. Au bout du compte, le joueur est ici face, non plus à une simulation, mais à des études de cas qu'il doit résoudre au risque d'une issue fatale ; plutôt que de dire qu'il joue avec ces situations, il nous apparaît plus juste de dire qu'il est challengé par les situations qui lui sont proposées. Ces différents cas de *serious game* montrent en tout cas la diversité des mécanismes possibles et leur place dans des travaux pratiques de beaucoup de disciplines à l'université.

Les Institutions ont d'ailleurs organisé des systèmes d'aide pour amorcer la production de ces objets audiovisuels.

> *Le «* serious game *» est un objet de politiques publiques. En 2009, l'État lance un appel à projets doté de 20 millions €, appelé «* Serious Gaming[1] *». En 2010, l'Observatoire des Terri-*

1 La liste des projets retenus dans cet appel d'offres se trouve sur le site Developpez.com. Ce site se présente comme « *un service d'hébergement Internet gratuit international*. *Nous hébergeons des ressources gratuites pour les développeurs du monde entier*. » Il est basé aux USA. https://jeux.developpez.com/actu/8261/Les-serious-game-ont-il-de-l-avenir-resultats-des-appels-a-projets-sur-le-serious-gaming-et-le-Web-2-0/

> *toires Numériques estime que le marché français pèse 40 millions d'euros, dont la moitié proviennent de financements publics, répartis entre 200 commanditaires et producteurs. En 2012, l'Inspection Générale des Finances préconise un nouvel investissement de 50 à 100 millions d'euros.* (POTIER, 2020 : 199, v. n. 2)

Certains organismes se créent autour de partenariats avec les universités pour développer ces outils audiovisuels, ce qui montre un certain dynamisme de ces opérations :

> *Le jeu vidéo est en passe de prendre une place singulière dans l'enseignement et la culture en renouvelant les pratiques pédagogiques et les dispositifs de médiation.* [...] *En 2015, les bibliothèques de Sorbonne Université décident de produire le jeu vidéo* Hellink*, destiné à la lutte contre les* fakes news*, au développement de l'esprit critique et à l'acquisition des compétences informationnelles.* [...] *Sorbonne Université décide de poursuivre sur sa lancée avec un projet plus ambitieux consistant à mettre le jeu vidéo, la simulation et la data au service de l'enseignement et de l'intérêt général. Le projet Ikigai est né !* [Extrait brochure *Ikigai games for citizens,* p. 5[1]]

Ce projet fédère une vingtaine d'universités et de grandes écoles et est soutenu par la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE), le Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche » [source : brochure citée, p. 6] ; pour autant, le jeu à l'université reste encore un grand projet à venir.

8.3.5. Le ludique et le pédagogique

Il y a, dans un *serious game*, une part de ludique et une part du pédagogique, et le rôle de l'équipe projet est d'assumer les deux, sans laisser une fonction ludique déconnectée prendre le dessus, ni alourdir le propos et oublier la part de jeu, vendue comme promesse à l'utilisateur dans le projet de départ ; non plus godiller d'un extrême à l'autre en espérant qu'au bout du chemin le joueur trouve son compte et le commanditaire également. Cette mécanique subtile passe par les personnages et la narration :

> *A7 : Ce qui permet de retenir l'attention et les moments de récréation, se trouvent plus dans les dialogues, dans le story-telling, donc dans les personnages ; par exemple {celui dans le*

1 Ce document est cité par Victor Potier (2020) p. 199, n. 3. L'adresse de téléchargement de la brochure que nous citons est https://ikigai.games/footer/informations

> *jeu} qui fait des blagues* […] *Il y a un vrai suivi dans l'écriture des personnages parce que sans ça, on a un peu ce que j'appelle « l'effet Frankenstein ».*

Si le personnage n'a qu'une fonction utilitaire, s'il a été créé pour répondre à une ou plusieurs nécessités dictées par le projet pédagogique, il perd son sens :

> *A7 : mis bout à bout, {avec} plein de trucs super, le personnage est super bien modélisé, on met une super musique, etc., mais s'il n'y a rien à l'intérieur, cela crée un monstre et on ne comprend rien.*
> *A8 : je pense qu'à partir du moment où un dialogue est bien écrit,* […] *on en apprend plus sur eux au fur et à mesure, ils ont des personnalités propres,* […] *ils ont même des tics de langage qui reviennent, pour certains.*

Le statut du personnage principal est à part. Dans notre chantier 1 partie 2, nous suivions les aventures d'Alex, une postière qui comprend peu à peu que le numérique fait partie de sa vie. Là nous sommes dans une quête : aider un personnage robot, que nous trouvons sympathique, en accomplissant le modelage de ses bras, ce rapport de proximité nous incite à nous projeter dans l'histoire, à nous immerger dans le récit.

> *A8 : La question de l'identification est une vaste question de recherche, et dans les* games studies *elle est essentielle* […], *mais dans la manière dont on utilise un* serious game *{en formation} il est rarement utilisé, et c'est parfois là le tort,* […] *{mais}* ***un* serious game *est rarement utilisé pour lui-même. Il est souvent accompagné, que ce soit par un formateur, par un manager, par une équipe autour de {l'apprenant}.*** *Donc {il y a} aussi le discours que l'on va amener autour de cet objet.*

Le *serious game* prend le parti de raconter une histoire, de s'inscrire dans une trame narratologique ; voilà qui nous renvoie aux codes déjà évoqués du cinéma, aux approches de J. Campbell (2010 : 37, 215), à toute la théorie des quêtes du héros, quêtes primaires, quêtes secondaires qui constituent la trame du récit dramaturgique :

> *A7 : On réfléchit à ajouter du contenu avec le client, qui ne sert pas au scénario principal. C'est sur la mécanique des objets en fait que l'on récupère. On aimerait en cacher, cette fois-ci, et en mettre d'autres, mais qui apporte tout de même du contenu, même si ce sont des quêtes secondaires. Alors, soit c'est du contenu scientifique, soit c'est du contenu de culture d'entre-*

> *prise, d'histoire de l'entreprise ou d'histoire de la fabrication 3 D.*

Mutatis mutandis, le créateur de *serious game* cultive l'ambiguïté relevée par Noël Burch dans le cinéma hollywoodien : utiliser des récits archétypaux au premier degré, mais lisibles d'au moins deux façons différentes et contradictoires : une pratique du « *grand écart* » (BURCH, 2000 : 101).

> *A7 :* ***Il y a toujours l'analogie du cowboy et de l'indien, et je ne vais pas dire que ça vient de là, mais un peu quand même,*** *ça fait appel à des plaisirs primaires, à des choses faciles à générer chez l'individu.* […] *Je prends le cas, par exemple, des commerciaux, ce n'est pas un cliché ! Pour le vivre vraiment professionnellement :* ***s'il n'y a pas de compétition} entre eux, ils ne feront pas la formation !*** […] *Pour autant, avec les années, cela s'est intellectualisé. Il y a même l'effet inverse, avec certains jeux vidéos qui se servent de ce propos pour faire passer d'autres messages et prendre à contre-pied le joueur,* […] *il n'y a pas beaucoup de* serious game *qui proposent un antagoniste, un rival, nous on essaie de le faire, parce que c'est un vrai levier.*

Il faut alors dessiner la narratologie d'une certaine façon, pour échapper au manichéisme du récit « g*ood and evil* » :

> *A7 : Je prends le cas de Pokémon, c'est un jeu qui se sert très bien de ça, de l'antagoniste, du rival, mais qui n'est pas un ennemi, qui n'est pas un « méchant ». Dans tous les jeux Pokémon, on a toujours un autre dresseur Pokémon,* […] *qu'on va croiser tout le long du jeu, qui aura toujours une petite longueur d'avance sur vous, mais qui vous donne un but : « O.K. lui il a été jusque-là, je dois y aller ! »*

Au bout du compte le *serious game* est aussi un *game*. Il doit conserver son statut à part dans le monde de la formation. L'idée que tout puisse se gamifier, tout puisse être passé à la moulinette du ludique est une idée fausse qui peut tirer vers le bas un projet si l'approche ludique n'est pas justifiée ; nous notons, pour reprendre notre tripartition : mise en sens, mise en forme, mise en scène, que le *serious game* est le lieu d'une élaboration d'équipe, qui fait la part entre ces trois étages de la construction, en s'assurant que chaque étage s'appuie sur le précédent, mais également reste dans une certaine étanchéité.

> *A8 : Gamifier en fait, c'est intégrer des éléments de jeu dans un objet, qui à la base n'est pas destiné à jouer.* […] *c'est une transformation d'un discours scientifique qui entre dans un scénario de jeu.* […] *Cela ne remplace absolument pas l'enseignant ; ça vient juste compléter une approche et changer la manière dont il va amener le savoir qu'il va te transmettre.* […] *Je pense qu'il faut se méfier de : « Le jeu c'est mieux ! », dépasser les clichés, les idées reçues sur le jeu, et se poser la question : « Pourquoi est-ce que je veux du jeu ? Pourquoi est-ce que je vais amener les gens que je veux former, à jouer ? Est-ce que ça va apporter une plus-value ? »* […] N*otre rôle aussi, c'est à un moment donné, d'objectiver le besoin* […] *{Un client} viens dans une boîte de* serious gamer *: « Je veux un* serious game *! », mais nous on fait de la formation !* […] *Notre rôle c'est d'accompagner.*

Ne pas tout transformer en jeu, c'est également ne pas se tromper sur ce que pourrait être une évidence générationnelle du jeu. Pendant la pandémie, beaucoup d'étudiants n'ont pas été aussi à l'aise avec les outils informatiques qu'ils étaient supposés connaître ; de même tous les jeunes ne sont pas joueurs de jeux vidéos et ceux qui le sont, n'ont pas forcément envie d'apprendre *via* cette modalité.

> *A6 :* ***la modalité distanciel peut être rejetée par des geeks pour l'apprentissage, parce que c'est autre chose l'apprendre, c'est autre chose que le quotidien, c'est autre chose que le jeu, c'est autre chose.*** *Ça pose le problème de concentration. {Par exemple} le Rapid Learning. Dire : « O.K., on fait une séquence de sept minutes, ou de dix minutes », cela peut avoir une petite utilité, mais tout est une question* […] *de dosage en fait.* […] *Nous on regarde le Micro Learning : si vous avez un dispositif très bien ficelé, où les sept notions que vous devez retenir, vont vous être posées le matin sur votre mobile, et bien cela participe à l'ancrage mémoriel, mais voilà cela participe {seulement} !*

Le *serious game* et la gamification remettent en question la relation à l'apprenant, au-delà de la pédagogie. Ce n'est pas tant ici l'arrivée de nouveaux outils techniques que celles de nouvelles modalités, ouvertes vers l'imaginaire et le symbolique. Même si les *serious games* restent des pratiques peu usitées, les possibilités qu'elles ouvrent modifient en profondeur l'acte d'enseigner, et ce de façon inédite. Elles interrogent non seulement les acteurs, parties prenantes de l'acte d'enseigner, mais, d'une certaine manière, questionnent sur les possibilités de transmission et de partage des savoirs et des

valeurs de l'ensemble de la société. Depuis le *Ménon* de Socrate, l'acte d'enseigner a été instrumenté, modifié par des outils nouveaux ; mais nous sommes là devant un changement plus profond qui place l'image et la dramaturgie au centre. La situation nouvelle à laquelle nous sommes confrontés est justement liée au statut de l'image et de l'image animée, dans notre société ; aujourd'hui il n'a jamais été aussi simple de fabriquer des images, des photos, des films, au moyen de smartphone, il n'a jamais été aussi simple de faire des montages, des sonorisations, d'écrire de la musique et de la jouer. À ces moyens de production s'ajoute la possibilité de diffusion, de distribution de ce que l'on produit. Les réseaux sociaux proposent des possibilités de diffuser ses propres messages, parfois avec grand succès. Nous vivons une époque de « *braconnage dans la forêt des images* » (BALANDIER, 1987 : 21[1]), qui a commencé avec le magnétoscope, mais qui aujourd'hui a multiplié ses possibilités : « *Les images semblent avoir accédé à* ***une liberté sauvage****, elles débordent désormais toutes les tentatives de contrôle par les pouvoirs.* » (*op. cit.* : 12[2]) Dans ce contexte, le *serious game* est à la fois proche, puisque les images sont désormais faciles à fabriquer, et dans le même temps posé sur un piédestal : l'arrangement de sens, de sons, d'images, que seule une équipe structurée peut élaborer, force l'admiration. S'opposant à la « *liberté sauvage* » anticipée par G. Balandier, l'image gamifiée représente un processus très élaboré, une possibilité de rêve sophistiqué, dont la fabrication n'est pas accessible à tous : l'objet relève du luxe.

Ce luxe n'est pas qu'une marque de la difficulté technique et donc, au bout du compte, pécuniaire de ce type de projet. Il met en action d'autres ressorts en nous :

> *Si, d'une part, comme le souligne Jacques Henriot, jouer implique un rapport tout à fait particulier aux choses et à autrui* ***qui interroge le lien entre jeu et sacré****, et si, d'autre part, toute société s'adosse à une conception et à des rapports au sacré qui lui sont spécifiques, on doit se demander quelles transformations sociales profondes sont portées par ce qu'Alain Cotta (1980) a désigné sous le terme de société ludique.* (SCHMOLL, 2013 : 1)

Selon Patrick Schmoll, il s'agit de situer cette idée de s*ociété ludique* dans un environnement plus vaste. Cette interrogation nous permet de regarder le jeu non plus comme la chasse gardée d'une frange de la société — les jeunes, par exemple — que l'on pourrait désigner du doigt comme refusant tout effort au profit d'une recherche de l'amusement sans limites, mais de comprendre que le ludique prend et, selon toute vraisemblance, prendra, dans nos sociétés une importance grandissante ; le jeu restera, pour

1 L'auteur cite ici J.-C. Baboulin (et al.). 1985. *Le magnétoscope au quotidien.* Paris : Aubier.
2 Souligné par nous.

longtemps, une activité que l'on réalise pleinement et entièrement, sans se regarder jouer, sans mettre en place un second degré qui anéantirait la convention du jeu.

Trois facteurs expliquent, selon P. Schmoll l'importance grandissante du jeu dans nos sociétés :

- une augmentation du temps de loisir,
- une connaissance plus grande de notre planète, la disparition d'endroits inaccessibles et donc l'importance grandissante des mondes virtuels,
- « enfin, un facteur essentiellement culturel sur lequel il convient d'insister : ce que Max Weber (1964) a appelé le désenchantement des explications du monde. » (pour l'ensemble des trois items v. SCHMOLL, *op. cit.* : 4)

Le jeu sera-t-il le moyen par lequel le monde sera ré enchanté (*op. cit.*) ou ne faut-il voir dans le jeu, dans la fascination du virtuel, que des ivresses passagères ? Nous notons avec intérêt que dans ce thème se conjuguent plusieurs éléments de notre recherche : l'idée d'un jeu partagé par les adultes, une présence technologique forte et grandissante « *qui sert de locomotive à des innovations dans des domaines aussi divers que l'imagerie de synthèse, l'audiovisuel, la téléphonie, la robotique, l'intelligence artificielle* » (*op. cit.* : 5) ; également à l'imaginaire du cinéma, de l'audiovisuel, la transmission et la partage de savoirs et de valeurs. Il y a quelques années, d'autres chercheurs et chercheures pressentaient déjà que la relation pédagogique était à réinventer régulièrement, notamment au vu de systèmes de communication complexe :

> *Les systèmes de communication éducative médiatisée articulent du technique, du social et du symbolique et ces interrelations obligent à repenser la relation pédagogique.* (JACQUINOT-DELAUNAY, 2002 : 104)

De fait, l'enseignement de demain ne sera pas entièrement fait de *serious game* ou de MOOCs, mais l'existence même de ces formes interrogent l'acte d'enseigner en lui-même. L'existence de ces modalités que nous avons qualifiées de luxueuses, mais qui seraient mieux décrites par le mot *exubérance*, nous invite à une classification des modalités. Faut-il distinguer des modalités accessoires, « *auxiliaires* » dans lesquelles :

> *le média est transparent, il n'affecte ni la forme ni la substance des contenus qu'il véhicule, pas plus que les dimensions comportementales — cognitive, relationnelle, affective, posturale, motivationnelle — des apprenants auxquels sont destinés ces messages.* (PERAYA, 2017 : 3)

À l'opposé de ces simples « auxiliaires », un second ensemble regrouperait :

> *Les médias et les médias éducatifs [qui] avaient conquis un premier statut théorique, celui de langage et de systèmes de représentation : au caractère lisse et fluide du tuyau s'oppose l'épaisseur du sens et du processus complexe de sa construction. On connaît les étapes suivantes de cette évolution : le média comme outil cognitif, puis comme dispositif dans une approche anthropo- et cognitivocentrée.* (*op. cit.*)

D'un côté la baguette de Socrate dessinant sur le sol, de l'autre des ressources sophistiquées, élevées au rang de langage. Notre position reconnaît ces deux ensembles, mais elle différera sur l'analyse. Il nous semble en effet que dès que l'image entre en jeu, la modalité prend une certaine autonomie ; elle propose un langage, celui du cadrage, mais également dès qu'il est question d'images animées, celui du « *montage, cet agitateur de méninges* » (JACQUINOT-DELAUNAY, 2002 : 107) ; dès que ces portes-là sont franchies, le discours du Maître, du formateur face à l'acte d'enseigner, change de nature.

8.4. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC

8.4.1. Particularités du CNAM

La rencontre avec le CNAM s'est faite pour notre part, par l'intermédiaire d'une conférence sur la VAE. Le conférencier nous a ensuite accordé un entretien où nous avons brassé l'ensemble de l'aspect formation professionnelle en France, vue du côté des instances ministérielles ; cet entretien a constitué notre partie 4 du chantier 1. Au moment de l'entretien, l'heure était à la réforme puisque la ministre du Travail, Mme Muriel Pénicaud, venait de faire voter la nouvelle loi *pour la liberté de choisir son avenir professionnel*. Le CNAM possédait déjà à nos yeux un statut particulier, datant de la Révolution française, proche du monde de l'entreprise et nanti d'une mission de vulgarisation des techniques et des industries. Le CNAM possédait, et possède encore, un statut d'entre-deux entre le monde académique et le monde professionnel, en établissant des partenariats :

> *Loc. A5 : « La banque c'était avec le CNAM, l'assurance c'était avec le CNAM,* […] *L'ENAS, l'école nationale d'assurance, le CNAM en a encore une petite partie,* […], *mais pendant des décennies, c'était un truc du CNAM ; donc il y avait les deux aspects : il y avait l'aspect professionnel et il y avait l'aspect plus académique.*

Le CNAM fut l'un des établissements novateurs à se préoccuper, dès les années 60, des moyens audiovisuels destinés à l'enseignement. Il nous paraissait donc sinon logique, au moins cohérent, qu'une offre de MOOC s'épanouisse dans ce contexte. Les MOOCs, mis en place par la professeure Cécile Dejoux, centrés sur l'entreprise et destinés à l'entreprise, constituent au CNAM un cas d'étude. Nous avons suivi assez régulièrement le travail effectué par cette enseignante, notamment une soirée de lancement le lundi 15 avril 2019 sur un nouveau MOOC, toujours distribué sur la plateforme FUN, « *Faire de l'IA son alliée pour de nouveaux modes collaboratifs* ». Nous l'avons également écouté au salon de l'e-learning où elle est intervenue, et avons suivi régulièrement sa chaîne YouTube. Pour respecter le principe de pseudonymisation des personnes avec lesquelles nous avons réalisé des entretiens, nous n'avons pas souhaité la rencontrer pour un entretien.

8.4.2. La distance avant tout

L'enseignement à distance en France accompagne, nous l'avons souligné, la percussion de la Seconde Guerre mondiale ; il se propose déjà comme solution d'urgence. D'emblée, et certains chercheurs le comprendront rapidement, les techniques utilisées font entrer l'acte d'enseigner dans un processus de fabrication de type industriel :

> *La dissociation dans l'espace et le temps du processus d'enseignement et de celui d'apprentissage, oblige à avoir recours à des technologies de l'intelligence que l'on peut décliner depuis l'écrit et l'imprimerie jusqu'au numérique et le Web.* (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 160)

Deux phénomènes s'ensuivent. L'un a trait aux outils avec : « *la production de matériels et services d'accompagnement éducatifs se développant et se diversifiant au fur et à mesure des évolutions technologiques (et souvent, on le sait en fonction d'impératifs politico-économico-industriels)* » (*op. cit.*). L'autre touche au cœur de l'acte d'enseigner, voire au cœur de l'enseignant et de l'image qu'il se fait de sa tâche :

> *Le recours à des supports technologisés sinon industrialisés reporte la plus lourde charge du processus d'enseignement sur le design du cours.* […] *[Thomas Hülsmann] dit plus précisément encore que ce recours à des supports risque aussi de provoquer le mépris d'une profession pour laquelle le dialogue socratique est le symbole par excellence du bon enseignement.* (*op. cit.* : 161[1])

1 L'auteure cite ici l'article Anonyme. 2008. « Peters, Holmberg, Moore – a personal configuration ». *Distances et savoirs* 6 (3) : 455-70. Dans cet article, « *Thomas Hülsmann, responsable du "Mas-*

Nous voilà donc à un point de rupture éventuel entre notre modèle socratique du Ménon et les apports grandissants d'une technique, utilisée au départ pour pallier un manque : celui de la figure du maître. De fait, du point de vue de l'apprenant, l'e-learning ne repose pas sur un *plus* — de techniques, d'outils — mais sur un *moins* : l'absence du maître et des pairs, « *l'absence de face-à-face* » (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 154), que les outils cherchent à combler par la simple projection d'une image. Pour prolonger cette réflexion sur cette projection d'image, nous nous appuierons sur une phrase de Durkheim.

> *Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission ; car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi, il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays.* (DURKHEIM, 2016 : 68)

Cette phrase nous l'interprétons ainsi : la qualité de la transmission des savoirs est liée à une représentation que l'apprenant se fait du maître, laquelle représentation dépasse son niveau de diplôme, son savoir-faire pédagogique, son expérience, sa personne même, et renvoie un imaginaire situé en dehors de lui, en dehors de l'Institution d'enseignement elle-même, mais à l'intérieur toutefois du groupe social. Cette phrase indique également qu'il ne s'agit pas de suggérer un imaginaire, mais bien que l'apprenant y fasse spontanément référence[1]. Ce qui nous parle, depuis cette phrase, c'est le *comme si* : l'enseignant n'est pas un prêtre, mais il est *comme* un prêtre. Nous retrouvons ici le *comme* de la pensée analogique qui permet, dans ce cas, tout en n'étant pas identique à celui auquel on est comparé, de procéder à un transfert de qualité, ici l'autorité. Bien sûr l'image du prêtre n'arrive pas sous la plume de Durkheim par hasard : elle renvoie à la sécularisation de l'enseignement autrefois détenu par l'Église catholique, et que Durkheim détaille dans son ouvrage sur l'évolution pédagogique en France (1938 : 25 *sq).*

---

ter of distance education" (MDE), projet commun de l'université d'Oldenburg Carl-von-Ossitzky en Allemagne et de l'University of Maryland University College aux États-Unis [...] exprime ses propres réflexions sur le regard rétrospectif que chacun de ces trois "pionniers" de la formation à distance a porté ce jour-là sur ses propres théories et leurs devenirs ». (article cité, p. 457)

1 Le fait que Durkheim choisisse son modèle à l'intérieur du groupe social n'empêche pas que dans le langage de tous les jours, certains apprenants considèrent que leur enseignant est *un dieu des maths*, *un dieu de l'informatique*. Selon nous, nous sommes là dans la pensée analogique : l'enseignant n'est pas un dieu, mais « *comme* » un dieu, et le mécanisme nous apparaît comme proche de celui décrit par Durkheim.

Notre projet est donc d'essayer de voir aujourd'hui si cette autorité morale peut avoir un équivalent, autrement dit *à quoi doit ressembler l'enseignant aujourd'hui,* pour être auréolé de cette autorité.

8.4.3. Que nous disent les images et les sons ?

Notre analyse va se centrer sur un MOOC, réalisé au sein du CNAM, et qui nous servira d'étude de cas. Il n'est pas inutile de rappeler ici l'ascension fulgurante de ce type d'outils, dont on peut trouver le détail entre autres dans les travaux de Matthieu Cisel (v. BRUILLARD, 2012 ; CISEL, 2016 ; 2017), ascension suivie d'une période de désillusion. Les MOOCs, qui désignent les « *massive online open courses* » se combinent avec d'autres outils : vidéo, enregistrement de voix, animations graphiques, entre autres éléments. Les MOOCs semblent être des objets unifiés, mais ils ne sont que des *conteneurs*, voire des super-conteneurs : ils peuvent contenir des PowerPoint, des entretiens filmés, des schémas animés, des successions de films organisés par des enchaînements qui conduisent d'un objet à l'autre. Par ailleurs, le MOOC est supposé être autoporteur. Une fois sur un serveur, il suffit de l'actionner pour qu'un nombre illimité d'étudiants puisse le suivre.

Comme le note Mathieu Cisel, le point fort des MOOCs ne tient pas dans une « *révolution technique* », ni même « *pédagogique* ». Le « *tsunami MOOC* », pour reprendre son expression[1], « *c'est l'ouverture, et la volonté des établissements d'enseigner sur le Web* » (source identique que note précédente), soit le double OO de l'acronyme : Open Online. Plus que l'objet lui-même, c'est sa mise à disposition sur Internet qui crée le phénomène, l'acronyme désigne d'ailleurs indifféremment les plateformes qui accueillent les cours et les cours eux-mêmes ; la métonymie est ici parlante.

Si l'on tient la date de 2001, comme date fondatrice du phénomène, date de création de l'Open Coursware du MIT, il suffit de regarder quelques chiffres pour mesurer le chemin parcouru en moins de 20 ans :

Entreprise	Nombre d'inscrits (2019)
Coursera	37 millions
edX	18 millions
Udacity	10 millions
FutureLearn	8,7 millions
Fun MOOC	1,5 million

Tableau 24 : Nombre d'inscrits aux plateformes de MOOCs (TONUS *et al*. 2019 : 11)

1 Ces différentes citations sont extraites du blog du chercheur M. Cisel : https://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/12/03/mooc-les-precurseurs/#comments

Présentation des différents chantiers

Nous avons choisi d'interroger un MOOC particulier, créé par le CNAM et diffusé par la plateforme FUN, France Universités Numériques. La plateforme FUN s'impose comme plateforme de premier plan en France : créée en 2012, elle annonce deux millions d'inscriptions en 2016[1]. Pour comparer avec le leader mondial, un article de EdSurge[2] crédite de 23 millions d'inscrits l'américain du nord Coursera[3]. Au sein de la plateforme FUN, un MOOC attire notre attention : « *Du manager agile au leader designer* » qui arrive en tête du classement des années 2013-2017, tous classements confondus avec 113 357 inscriptions. Pour autant ce n'est pas ce MOOC, un peu ancien, sur lequel s'est porté notre choix, mais un autre, réalisé par la même équipe, diffusé selon les mêmes modalités et mis en ligne en 2018 : *« L'intelligence artificielle pour les managers et leurs équipes ».* Production CNAM, diffusion FUN.

8.4.3.1. Vue d'ensemble du MOOC

Ce MOOC propose un déroulé pédagogique sur quatre semaines.

Introduction
Direct
Information : Attestation *vs*. certification
S1 – Comprendre ce qu'est l'IA — Test hebdomadaire 1 — Forum thématique
S2 – Observer des cas d'usage — Test hebdomadaire 2 — Forum thématique
S3 – Tirer des leçons — Test hebdomadaire 2 — Forum thématique
S4 – Développer de nouvelles compétences — Test hebdomadaire 2 — Forum thématique
Test final.
Certificat
À la suite du cours

Tableau 25 : Déroulé pédagogique du MOOC « L'intelligence artificielle pour les managers et leurs équipes »

1 Source site FUN.

2 Cette *ressource d'information en ligne* se présente comme « *the digital news and research magazine about education* ». Sur le site comparatif SimilarWeb, EdSurge est annoncé avec un trafic mensuel de 234,3 K visites sur un mois (août 2023).

3 Lien vers l'article — https://www.edsurge.com/news/2016-12-29-monetization-over-massiveness-breaking-down-moocs-by-the-numbers-in-2016

8.4.3.2. Le MOOC « L'intelligence artificielle pour les managers... »

Premier constat, ce MOOC comporte beaucoup de films[1], plus de 50. Avec une amplitude de 2 min à 20 min, ils ont une moyenne de 7 min 30 s L'ensemble représente une durée totale d'environ 7 heures, ce qui est un métrage important pour une formation de quatre semaines. L'autre point important, c'est qu'il y a essentiellement des films. Le reste des items sont quelques pages de graphismes avec parfois des renvois, par exemple pour des compléments d'information. Le sujet de ce MOOC est une présentation de l'intelligence artificielle au travers d'un grand nombre de cas d'entreprises qui l'utilisent, ainsi que des prises de position de quelques enseignants spécialisés. Le point de fort de ce cours est d'aller à la rencontre de ces experts et les interroger sur leur lieu d'exercice : Berkeley, Paris, Singapour, Shenzhen, Hong Kong… La professeure qui présente ce MOOC et qui l'a conçu, Mme Dejoux, est présente dans tous les films. Un premier type de films nous montre la professeure face caméra, souvent devant un fond blanc, avec quelques textes ou graphismes en incrustation dans l'autre partie de l'écran. Mais pour la plupart, ces films sont des interviews d'une ou deux personnes, interviews qui sont assurées par la professeure elle-même. Il y a 70 personnes différentes qui sont interviewées dans ce MOOC. Dans six cas, l'intervieweuse est face à deux personnes et dans ce cas elle se place toujours entre les deux personnes à interviewer.

	Enseignante seule (posture magistrale)	Enseignante en interviews (posture d'intervieweuse)
Durée	1 h 22 min	5 h 10 min 40 s (démo tutoriel) 5 min 19 s (démonstration d'une machine)

Tableau 26 : Position de l'enseignante

Cette omniprésence assure une grande continuité dans le MOOC, et également une incarnation maximale, une *présence*. Sont évités, dans ce MOOC, les « PowerPoint » animés, muets ou accompagnés d'une voix de narration acousmatique. Cette continuité est également due à la posture, au type de *jeu* utilisé par l'enseignante qui déploie une grande énergie : elle travaille sans notes, avec le regard fixé dans la caméra, et ainsi, noue un contact avec l'apprenant. Nous retrouvons ici l'axe y — y et « *les yeux dans les yeux* » que nous avons déjà évoqués (AÏM, DEPOUX, 2015 : 7).

1 Le terme de *film* est ici synonyme de *séquences*. Aucune de ces séquences n'est assez autonome pour être qualifiée de film, ce terme désignant plus habituellement un objet cohérent composé de plusieurs séquences. Néanmoins, parler ici de film a du sens puisque chacune des séquences est détachable de l'ensemble.

8.4.3.3. Analyse du MOOC

Pour entrer dans le détail des films, nous utiliserons un type d'approche critique utilisée habituellement pour analyser des films de cinéma. Il s'agit d'un type d'analyse par décomposition du film en ses différentes composantes : l'image, le son ; à l'intérieur de l'image le cadrage, les mouvements de la caméra ; à l'intérieur du son, la musique, puis le montage, comme on le ferait, pour reprendre les termes des auteurs, pour analyser un produit chimique, en analysant un par un ses composants : « *Décomposer en ses éléments constituants* […] *que l'on ne perçoit pas à l'œil nu* » (VANOYE, GOLIOT-LÉTÉ. 1999 : 9). Ce type d'analyse, appuyée sur une phase de déconstruction a, néanmoins, deux limites. D'une part, il faut accepter l'idée que la somme des parties d'un film est égale au tout, ressenti par le spectateur ; or la façon dont se déroule le récit, et notamment la gestion du temps par le réalisateur, ne s'analyse pas de façon évidente dans l'étude d'un montage. D'autre part, ce type d'analyse ne prend pas en compte le regard du spectateur, comme peuvent le faire des approches sémio-pragmatiques : « *[un film] n'acquiert de sens que dans sa relation à un Sujet percevant*. » (ODIN, 2000 : 53) Il est intéressant, à ce titre, de noter les différents modes que Roger Odin présente dans cet article : « *Je distingue neuf modes dont la combinatoire me semble permettre de rendre compte de la diversité des lectures au niveau que je me suis fixé* » (*op. cit.* : 59) Si nous nous en tenons à cette liste, c'est le mode « *documentaire* » qui convient à notre démarche : « *voir un film pour s'informer sur la réalité des choses du monde*. » (*op. cit.*) Tout film et toute image traduit et par ailleurs trahit, un certain nombre d'éléments visuels souvent non perceptibles par les contemporains, voire les parties prenantes de cette image : mode vestimentaire, façon de parler, rapport au public — s'il y en a un —, gêne devant la caméra, entre autres choses. Dans le cas qui nous occupe, celui du MOOC, mais également celui d'une image aussi simple que possible, celle de la visioconférence, le mode documentaire est le seul auquel nous puissions prétendre en tant que spectateur ; même si, et cette notation reste déterminante : « *Voir un film dans un cours d'histoire invite à utiliser en premier lieu le mode documentarisant,* ***mais comme nous avons tous le désir de fictionnaliser****, ces deux modes vont entrer en concurrence*[1]. » (*op. cit.* : 61).

1. Analyse de l'image

Si nous revenons à un mode d'analyse préconisé par Francis Vanoye et Anne Goliot-Lété, ce qui apparaît en premier lieu, dans l'analyse du MOOC de façon globale, c'est le budget réduit de la production de l'ensemble, hors les déplacements à travers le monde pour saisir les interviewés au plus près de leur lieu de travail. Cela se traduit par quelques problèmes d'image, des réglages qui se font en direct, par exemple quelques rectifications de lumière, de cadrage, de zooms hésitants. Les interviews sont réalisées à

1 Souligné par nous.

une seule caméra sauf quatre d'entre elles qui sont réalisées à deux caméras. Un certain nombre d'interviews sont tournées avec un téléphone portable, que l'on aperçoit furtivement dans le reflet d'une vitrine. La constatation principale que nous faisons de ces interviews mono caméra, ce qui saute d'emblée aux yeux, c'est la frontalité des cadrages. Cette frontalité apparaît logique dans les séquences dites magistrales, où l'enseignante est filmée de façon assez classique devant une sorte de tableau blanc. Le dispositif frontal se retrouve également pendant les interviews, où la disposition des interviewés et de l'intervieweuse est moins fréquente et en décalage par rapport à ce qui se pratique habituellement. L'interview, par exemple en télévision, se pratique *normativement* avec un intervieweur de dos, prenant symboliquement la place du spectateur ; cette figure est appelée couramment *champ-contrechamp*.

Au niveau des regards, un jeu de l'enseignante est particulièrement important. Pendant les interviews, l'intervieweuse regarde l'interviewé, mais on perçoit que régulièrement elle se retourne vers les apprenants comme pour les prendre à témoin et, dans le même temps, rétablir une liaison, par le regard, avec eux. Voilà qui transgresse également une autre norme : soit on regarde la caméra et on s'adresse à elle, soit on l'ignore et dans ce cas, on assume la place du spectateur ; mais le spectateur ne peut se regarder lui-même. Nous qualifierons volontiers ces regards-caméras d'impacts, pour souligner à la fois leur caractère inédit et la rupture, l'accroc qu'ils apportent dans le tissu de l'interview. Il faut analyser les interviews à deux caméras pour retrouver une norme plus établie dans les habitudes télévisuelles, voire du documentaire, qui est celle du champ contrechamp. Cette figure, très majoritaire dans le langage audiovisuel, propose une alternance assez mécanique, montrant à tour de rôle celui ou celle qui pose les questions et celui ou celle qui y répond, et, parfois, comme une sorte de dérogation, celui ou celle qui écoute.

2. Son, montage

Il n'y a aucun travail sur le son, adjonction de musique ou de sons additionnels, bruitages, ambiances, ou autres. Là encore, c'est le matériau brut qui est fourni et cette *brutalité du réel* apparaît souvent par la disparité des niveaux sonores.

Les séquences d'interviews sont des recueils de témoignages : il n'y a pas d'images d'illustrations, par exemple un interviewé filmé en train de travailler alors que la voix de son interview commente ses actions ; il n'y a pas de fioritures, pas de temps morts. Le dispositif de filmage apparaît comme transparent au spectateur : on laisse des hésitations, on voit l'enseignante qui vient couper la caméra à la fin d'une interview, on perçoit la télécommande qu'elle utilise pour enchaîner les différents blocs du MOOC. L'autre point marquant, sur les interviews mono caméra, est l'absence de montage au sein de l'interview : sauf dans de très rares exceptions, nous sommes ici dans un *tourné-monté* qui privilégie l'énergie et la continuité d'une prise unique. L'ensemble du

MOOC se présente donc comme une alternance de séquences qui structurent des moments pris sur le terrain, sur le vif, qui gardent de leurs captations une sorte d'énergie du réel, du quotidien. L'absence de tout lissage, absence qui n'est apparemment pas recherchée, authentifie les discours, à la fois le discours de l'enseignant et le discours des interviewés. En abandonnant une *valeur-spectacle*, le MOOC se retrouve crédité d'une *valeur-témoignage* indubitable.

3. Le problème du genre

Les constatations que nous avons pu faire ici montrent bien que ce MOOC n'appartient pas au *genre télévisuel*, non plus au *genre documentaire*. Dans le genre télévisuel, un journaliste assure le lien avec le téléspectateur, mais il s'efface le plus souvent au moment des interviews dans une technique de champ-contrechamp. Nous constatons néanmoins que la professeure réinvestit une pratique assez courante dans le genre télévisuel qui est la désannonce : cette séquence qui conclut en la résumant la séquence précédente afin d'assurer les liaisons entre les différents blocs de reportages, par exemple. Mais ici, cette séquence de désannonce porte un autre projet : elle se situe souvent sur le terrain et vise à redonner à l'intervieweuse son statut d'enseignante.

Le MOOC n'appartient pas non plus au genre documentaire qui, même si la forme documentaire est très souple, accorde une importance à l'image que l'on ne retrouve pas dans cette succession de séquences, très resserrées sur leur sujet. Deux séquences font exception à ce recueil de témoignages : une séquence qui s'apparente à un tutoriel : démonstration de l'analyse d'un CV par un logiciel d'IA, et une séquence où l'image permet de comprendre le fonctionnement d'outils. Ce que l'on peut en conclure c'est donc que ce MOOC représente un genre particulier avec ses propres codes qui sont dans ce cas l'apparence très frontale de l'image, rythmé par les adresses que l'enseignante fait vis-à-vis de son public-apprenants. Dans une interview qu'elle donne au journal *Le Monde*[1], la professeure revient, indirectement, sur ce problème du genre en deux citations très éclairantes :

> *Il faut raconter des histoires, être à la fois théorique et pratique, être multi-outils : vidéo, liens Internet, donner des quiz... […] Quand vous avez potentiellement 30 000 personnes qui peuvent réagir sans filtre, c'est de la formation télé-réalité !*

Ni reportage télé, ni documentaire, le MOOC relève davantage, pour cette enseignante, d'un phénomène de masse. Le renvoi à la télé-réalité est éclairant ; il s'agit bien de capter un quotidien, sans fard, laisser le réel jaillir, pour le capter. Ce qui est trou-

1 Article « *La "MOOC-mania" gagne la France* », par Nathalie Brafman, Publié le 28 mars 2014 à 15 h 44, modifié le 4 septembre 2014 à 12 h 8. https://www.lemonde.fr/societe/article/2014/03/28/le-cnam-grand-gagnant-des-moocs-francais_4391106_3224.html

blant, c'est de revendiquer cette forme encore très controversée à l'époque[1] ; il nous semble qu'au moment où se donne cette interview, en 2014, la télé-réalité représente un nouveau genre télévisuel ; c'est cette nouveauté qui, peut-être, inspire l'enseignante.

8.4.3.4. Le statut de l'enseignant

Dans les formations à distance, le maître n'est là qu'au travers d'une image filmée et donc la vision que l'apprenant peut avoir de lui ne peut se faire qu'à travers une représentation imagée. Le double sens du mot *image* est ici important : il y a l'image numérique, qui est un ensemble de pixels, produit par une machine, et l'image au sens de la représentation symbolique que se fabrique l'apprenant. Dans quelle mesure cette représentation est-elle importante dans le processus de transmission ?

Qui voit-on dans ces films ? Lorsqu'il s'agit de séquences magistrales, l'image véhicule le point de vue de la salle de cours, avec un cadrage assez large, mais qui permet de bien visualiser l'expressivité du visage de l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignante est dans son rôle : celle qui théorise et transmet. Dans les interviews, le statut de l'enseignante semble disparaître ou se fondre derrière celui d'une intervieweuse, d'une journaliste, pourquoi pas d'une médiatrice, voire d'une actrice. Plus exactement, le statut de l'enseignante reste le même, mais le corps filmé semble se démultiplier dans diverses tâches. Même dédoublement en fin d'interviews, alors que l'enseignante cesse d'interroger son locuteur et qu'elle s'adresse à nous. Alors qu'elle conserve le même statut visuel, son type de discours change d'une situation à l'autre : quand elle interroge, elle adopte la position du faux candide ; quand elle synthétise, elle adopte celle de l'enseignante.

Pour vérifier la place que prend ce corps filmé dans l'image, nous proposons une analyse que nous intitulons *rapport corps-décor* et qui se présente sous la forme de deux chiffres. Le premier chiffre indique le rapport entre le pourcentage de surface qu'occupe l'enseignante par rapport à l'ensemble de l'image, le second caractérise l'arrière-plan de la séquence, d'après un classement que nous avons effectué selon une gradation de cinq niveaux.

1 L'ouvrage Télé-réalités, de François Jost, date de 2009 : « "*Télé-poubelle", "télé-voyeurisme", ces mots disent assez le dégoût de toute une partie de l'opinion publique devant ces nouveaux programmes. Cependant, c'est un autre mot qui, au fil des ans, s'impose : télé-réalité.* » (JOST, 2009 : 12)

Niveau	Caractérisation	Exemple
5	Fond blanc ou noir, décor naturel sans signification particulière, fonds flous	
4	Fond de type 5, mais comportant des graphismes, des animations, de la data visualisation.	Graphismes animations filmés présents derrière le personnage ou rajoutés après coup en surimpression.
3	Environnement signifiant par rapport au sujet, mais fixe, nature morte	Fond d'affiches, de posters, etc. Pièces vides (bureaux, etc.).
2	Environnement signifiant et en mouvement.	Arrière-plan de bureaux avec va-et-vient de personnes, etc.
1	Fond qui apporte réellement un plus de significations au sujet traité.	Exemple : un ingénieur explique une maquette qu'il fait fonctionner en même temps qu'il est interviewé.

Tableau 27 : Qualité du fond dans un MOOC, rapport corps-décor

Plus le chiffre est élevé, plus la situation est donc, visuellement, abstraite ; ce que nous souhaitons mettre en avant par cette analyse du fond, c'est à quel point l'enseignant est dissocié du réel, à quel point l'image, au bout du compte, laisse à l'enseignant sont statut de Maître, de passeur de savoirs, à quel point l'image cherche à reproduire la situation du présentiel — l'enseignant devant un tableau —, voire à la sur exprimer comme l'enseignant filmé sur un fond neutre, invisible, un fond qui ne produit pas de sens, qui isole le corps et le détoure.

Sur dix séquences représentatives analysées, les résultats sont assez homogènes :

	Rapport corps-décor	
Type de séquence	Présence du corps	Type de fond
Introduction magistrale devant un téléviseur faisant office de tableau	10 %	4
Introduction d'une interview	11,25 %	4
Interview deux personnes	17,90 %	1
Interview trois personnes	11,74 %	3
	Moyenne (sur dix séquences) 15,41 %	Moyenne 3,47 (Itw)[1] 4 (Magist.)

Tableau 28 : Le rapport corps-décor sur le MOOC « *L'intelligence artificielle pour les managers...* »

Ces chiffres expriment que l'enseignante est très rarement filmée en gros plan[2]. Que ce soit lors des séquences magistrales ou pendant les interviews, sa présence à l'écran est similaire. Visuellement, l'indice traduit une unité d'images que l'on ressent en visionnant le MOOC. Le type de fond qui est choisi reste très neutre ; l'enseignante impose sa présence par son discours et l'attitude volontaire qu'elle adopte dans toutes les séquences : elle pose les questions, souligne un propos en regardant la caméra, fait la désannonce de fin, qui sert ici également de théorisation du contenu.

8.4.3.5. La réification du « cours » : transformation d'un temps et d'un lieu

À l'origine, un cours est un espace de temps situé dans un lieu donné. À partir de l'instant où une caméra filme l'intervention d'un enseignant, le statut du cours qui a été donné change : il se transforme en objet. Dès lors, l'objet-cours peut être dupliqué, cédé, vendu et transformé. Destiné à un public habituel de 50 apprenants, il peut être vu par 200, 2 000, etc. ; il entre dans une logique de réplication mécanique. Le MOOC, bien qu'il soit composé d'une succession de séquences, comporte sa structure en lui-même :

> *Dans un MOOC, les ressources pédagogiques sont présentées dans un ordre précis, suivant le modèle pédagogique de l'enseignant qui a la responsabilité du cours.* (CISEL, BRUILLARD, 2012 : 6)

Dès lors que le MOOC est téléchargé, il perd déjà cette structure voulue par l'enseignant. Cette transformation en objet change-t-elle le statut de l'enseignant, voire la na-

1 Nous distinguons deux types d'images : l'enseignante seule à l'écran (position magistrale), l'enseignante interviewant une ou deux personnes (Itw pour interview).

2 En comparaison, sur un MOOC de Coursera, avec un type de cadrage très attendu — celui du présentateur du journal télévisé — les résultats de la présence de l'enseignant sont autour de 30 pour cent.

ture de son enseignement ? Le *support-objet* modifie-t-il la transmission ? Dans un premier temps, nous renvoyons volontiers à cette boutade de Régis Debray qui indique que 2 +3 = 5 est une équation qui reste vraie quel que soit le support qui la véhicule (DEBRAY, 2000 : 33). Mais, dans un autre ouvrage, R. Debray nuance cette opinion :

> *Le choix d'un caractère, le format, la mise en page, l'espacement des mots, la qualité du papier retenu ont aussi des effets de sens visuel et tactile, et ces formes graphiques préemptent le statut social de ce qui s'offre à lire* […] *Une même photo sur un quart de page d'un tabloïd et en affiche 4x3 mètres, cela fait deux photos distinctes.* (DEBRAY, 1994 : 100)

Revenons un instant sur la distinction que cet auteur établit entre *transmettre* et *communiquer* :

> *Une transmission est une communication optimisée par un corps, individuel ou collectif.* (DEBRAY, 1997 : 4)
> *De même y a-t-il des machines à communiquer, mais non à transmettre ?* […] *La transmission ajoute à l'outil matériel de la communication un organigramme, en doublant le support technique par une personne morale.* […] *La transmission est charge, mission, obligation : culture.* (*op. cit.* : 20)

Ainsi, le MOOC conserve le sens d'une transmission lorsqu'il s'appuie sur une institution qui le commandite, institution ici représentée, personnifiée par l'enseignante. C'est l'organisation, liant les différentes séquences de la formation, qui authentifie le sens de l'ensemble. Le MOOC distribué par la plateforme FUN repose donc à la fois sur un contenu, une Institution, le CNAM, auquel se rajoute un appareillage technique, la plateforme FUN. Nous retrouvons ici une variante de l'approche de R. Debray qui préfère à la forme triangulaire que nous proposons — mise en sens, en forme, en scène —, une simple addition entre : « *une* praxis *et une* techné*, ou encore un adressage institutionnel et une instrumentation sémiotique* » (DEBRAY, 1997, 31) Dès lors que le MOOC est copié, remonté, amputé, redistribué, la dynamique de cette cohésion disparaît. La valeur-transmission disparaît pour laisser à une valeur-communication. Son centre de gravité, pour reprendre les termes de Régis Debray, passe de « *pour mémoire* » à « *pour usage* ». (DEBRAY, 2000 : 15) Dès 1991, R. Debray anticipant la problématique posée par une certaine « *dynamique des supports* » écrivait : « *La révolution du montage virtuel* […] *permettant la multiplicité des constructions* […] *est grosse d'une révolution non seulement dans l'esthétique mais dans "l'éthique de l'imaginaire"* » (DEBRAY, 1991 : 198) Phrase que nous lisons ainsi : la nouveauté technique et la facilité qu'elle offre, la baisse des coûts des matériels, reviennent à bana-

liser l'objet, voire lui nier toute valeur : ce que je peux manipuler comme un objet, n'a que la valeur d'un objet ; nous entrons ainsi dans une société du tout-objet.

Nous voyons, dans cette perte d'identité possible, celle du cours devenu objet, l'une des limites du MOOC. Cette limite est aussi celle au-delà de laquelle la transmission et le partage des savoirs, ainsi que les enseignants qui en sont les vecteurs, peuvent être entraînés dans un acte de *communication* plus que de partage de savoirs. Cette limite n'est pas liée aux MOOCs, en tant que dispositif, mais à l'image filmée, produite par une caméra, laquelle filme non pas une parole, mais la personne qui s'exprime, dans le temps où elle s'exprime. Ceci explique déjà le recours fréquent au texte en surimpression sur l'image : rien ne nous dit que cette personne est enseignante au CNAM si ce n'est le texte du sous-titre qui précise son nom, son titre, son appartenance ; son *aura* n'est pas saisi par la machine qui la filme. Le texte dans l'image énonce ce que l'image ne sait pas ou ne peut pas dire. Bien entendu, l'image apporte un effet de réalité : les personnes qui sont interviewées l'ont réellement été. Mais l'image n'a servi qu'à enregistrer leur dire et non à montrer leur *faire*, encore moins leur être.

8.4.3.6. Filmer la parole de l'enseignant

De fait, le sujet même, l'intelligence artificielle, n'est pas de nature très visuelle. Évoquer, par exemple, des *chatbots*, donc des robots programmés pour répondre par *chat* à des utilisateurs, c'est évoquer des logiciels, donc des objets par nature sans représentation visible. Pourtant, une séquence nous montre bien comment l'intelligence artificielle analyse une page Linkedin, sous une forme qui évoque un tutoriel : nous voyons un écran et nous observons le travail du logiciel qui analyse la page. De même, une autre séquence nous montre une démonstration d'une machine « Lego », mise en place pour vulgariser l'application de l'IA dans le cadre d'une application en usine : l'espace d'une séquence nous voyons un ingénieur à l'œuvre, une courte tranche de vie ; le MOOC s'échappe alors vers le documentaire. Or force est de constater que justement un MOOC n'est pas un documentaire mais bien le filmage d'une parole professorale.

Il est intéressant de constater que beaucoup de MOOCs — c'est le cas ici — renoncent à utiliser un des mécanismes de base du montage des images animées : l'effet Koulechov. Cet effet, censé avoir été découvert par un théoricien russe, fonctionne sur le principe suivant : au sein d'un film, le montage de deux images l'une après l'autre fait naître un sens qui n'appartient ni à la première image, ni à la seconde. Pour donner un exemple simple, si un couple regarde hors champ et que dans l'image d'après l'image montre un bâtiment au loin, il est impossible pour le spectateur d'imaginer que ces deux images ne sont pas liées par une relation directe et que le couple ne regarde pas le bâtiment. Le réalisateur Hitchcock, au cours d'une émission de télévision (PERRON, 2001 : 26), explique également que le rapprochement de deux images produit non seule-

ment un sens nouveau — un couple regarde un bâtiment —, mais l'image qui suit colore la première d'une intention : si le bâtiment est une banque, le couple sera aisément assimilé à des cambrioleurs, mais la même image de couple les transformera en touristes si le bâtiment est un Musée. Cet effet est caractéristique du langage audiovisuel : dans une exposition de photos, ou sur les pages d'un magazine, aucun spectateur n'ira imaginer que les photos successives proviennent d'un même récit ; cet effet concourt, à notre avis, au fait que l'image animée est le lieu de production d'un mode de récit énigmatique. Or, le MOOC ne se veut pas un récit énigmatique, il se veut linéaire, utilise le montage essentiellement pour sa fonction de juxtaposition de scènes ; de même, nous l'avons vu, les choix de cadrages proposent des échelles de plan et des rapports *corps-décor* similaire. Le fait que les MOOCs renoncent à utiliser ce procédé basique de montage, renoncent également à utiliser le langage des variations de cadrage, évoque un langage audiovisuel limité qui, par contraste, renonce aux effets, accentue l'effet de réel et l'aspect testimonial des interviews. Notre constat ici est de poser que ce langage limité est critiquable, mais qu'il peut aussi être revendiqué comme tel. Le but du MOOC peut être — ce n'est pas une obligation — de conserver à l'enseignant sa position centrale et de renvoyer à un « *dispositif de magistralité* » (AÏM, DEPOUX, 2015 : 2).

L'image, autrefois fascinante, est devenue aujourd'hui un objet banal. L'enfant, l'adolescent, le jeune adulte, nés après ce changement d'époque qu'a constitué Internet, reçoivent une quantité grandissante d'images au travers de machines connectées, ordinateurs, tablettes, téléphones ; nous vivons désormais dans l'ère de la vidéosphère (DEBRAY, 1991, 387 *sq*). En parallèle de cet accroissement, un langage simplifié par l'image s'est développé, que l'on trouve à profusion sur YouTube, langage que nous qualifierons *d'utilitaire*.

Pour poursuivre l'analyse de ce MOOC, *L'intelligence artificielle pour les managers et leurs équipes*, il nous faut regarder ce qui est réuni pour différencier cette formation des productions habituelles :

- des lieux de tournage ailleurs que dans des salles d'enseignement classiques, et dans des postures plus variées qu'assis derrière un bureau,
- un mode d'interviews qui nous met au contact d'experts, au lieu que ces paroles soient assumées uniquement par l'enseignant,
- un état d'être complice avec l'apprenant qui remplace le face-à-face par une « *présence à distance* » (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 162)

Bien sûr, les mots devraient être ici plus affinés, car la présence à distance de G. Jacquinot-Delaunay est une notion. Nous retrouvons la même idée dans l'article, que nous avons déjà cité de O. Aïm et A. Depoux :

> *Le spectacle de la parole « sachante » met en avant ses propres procédures,* ***voire ses propres hésitations****, il se construit dans u****ne forme de réflexivité permanente****. Le discours s'inscrit dans une énonciation typique de la parole numérique : le refus de l'arrogance, de la verticalité trop arbitrairement instaurée, de la modestie et de l'appel à la coconstruction permanente.* (AÏM, DEPOUX, 2015 : 5)

Le MOOC peut être le lieu où soit assumée l'idée de donner une chance au réel, dans toute sa complexité et, dans ce cadre-là, le budget mis en œuvre joue peu. En d'autres termes, la *mise en sens* étant le fait de l'enseignant — qui se trouve ici tout à son rôle —, la *mise en forme* revenant à un opérateur technique, sans que cette dénomination ne comporte rien de péjoratif, notre troisième approche, celle d'une mise en scène est assumée dans un mode minimaliste, qui délaisse les subtilités-ambiguïtés du langage audiovisuel. Dans l'interview, déjà citée, du journal « Le Monde », la professeure Cécile Dejoux tire un bilan de son travail sur les différents MOOCs qu'elle a réalisés :

> *Il faut repenser la valeur ajoutée du professeur, qui n'est plus un canal de diffusion.* […] *Lorsque vous avez fait un MOOC, vous ne faites plus jamais un cours devant un auditoire comme avant. C'est une vraie aventure pédagogique.*
> *50 % de la réussite de ce cours, c'est la plateforme, 50 % ce sont les réseaux sociaux.*

Le terme d'aventure pédagogique montre que la pratique de l'e-learning et l'ouverture vers les réseaux sociaux, notée par Cécile Dejoux dans cet article, appellent des enseignants empreints d'une certaine « *élasticité* », terme que nous empruntons à Jacques Perriault (WALLET, 2006 : 91 *sq*). Le maître de demain — ou d'aujourd'hui — doit trouver sa place dans le découpage de l'Histoire, dû à R. Debray, en trois médiasphères » : Logosphère (période de l'écriture), Graphosphère (période de l'imprimerie), vidéosphère (période de l'audiovisuel). Nous relèverons, dans le tableau qu'il nous propose, les mythes d'identification que l'auteur associe à chaque âge :

	Logosphère	Graphosphère	Vidéosphère
Mythes identification	Le Saint	Le Héros	La Star

Tableau 29 : Évolution des mythes d'identification d'après R. Debray (1991 : 388)

Ce mythe d'identification renouvelle, d'une certaine façon, la représentation de l'enseignant en prêtre, nanti d'une autorité morale, proposée par Durkheim (2016 : 68). De l'autorité morale l'enseignant de demain passe, selon R. Debray, vers une présence charismatique. Cette présence charismatique peut passer par deux modalités différentes, celle qui est donnée à voir ici et qui relève d'une économie minimaliste ou celle, que nous avons qualifiée d'exubérante — et donc le *serious game* vu en partie 3, est un exemple — qui prend le discours professoral comme un scénario à adapter pour l'écran. Ces deux approches sont complexes à appréhender, tant nous sommes trompés par les budgets forcément différents de ces deux modalités. Mais la conclusion à laquelle ce MOOC nous fait parvenir, c'est que les modalités exubérantes, en dehors des problèmes purs de financement, ne sauraient être la solution unique pour l'e-learning.

Ceci n'indique pas pour autant que la captation simple, voire simpliste du cours professoral soit une solution ; les techniques d'*e-learning* nous font entrer dans une ère nouvelle où une connivence des enseignants avec l'image est requise, connivence qui demande d'approcher les particularités du langage qu'offre le MOOC :

> *Nous ne pouvons qu'encourager les enseignants impliqués dans la mise en œuvre de MOOC à réfléchir à la possibilité de ne pas reproduire le modèle canonique du cours magistral, mais à tirer profit de cette expérience singulière.* (PELTIER, CAMPION, 2018 : 13)

Et dans le même ordre d'idée, suggérer aux enseignants une appropriation plus franche des techniques de l'image et du son :

> *En 1997, Peraya et Rickenmann soulignaient déjà la nécessité de former les futurs enseignants du primaire et du secondaire aux problématiques suivantes : « les modes de présentation et de traitement des contenus à travers les supports textuels, iconiques et sonores ; le rapport entre le texte, les images et le son ; la communication par l'image et plus particulièrement les rapports entre médias et communication pédagogique ; enfin, l'éducation au langage des sons et des images ainsi qu'aux formes de représentations scientifiques. »* (*op. cit.* : 14[1])

La question qui reste ici en suspens est celle d'un changement, ou non, de paradigme. « *Pour Monique Linard, […] [le] saut technologique correspond à un véritable changement de paradigme quant à la manière de penser la formation à dis-*

1 Les auteurs citent ici Peraya, D. et Rickenmann R. 1997. La pratique des médias éducatifs. *Informatique-Informations*, 34, 17-20. p. 17.

tance voire la formation en général. » (DEPOVER, 2019 : 1[1]) Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question d'un changement de paradigme dans notre conclusion.

9. Conclusion sur le chantier 1, interactions, étiquettes

Notre chantier 1 a donc été découpé en quatre parties de tailles inégales. La partie 1, la plus importante, constitue un cas d'étude sur le passage d'un institut de formation passant à l'e-learning, les trois autres parties sont des compléments à cette partie, pour parfaire l'approche des différents outils du e-learning que sont les MOOCs et les *serious games*. Nous faisons le choix de considérer ce chantier 1 comme un tout et l'ensemble de ces entretiens menés dans le cadre de ce chantier comme un corpus. Nous présentons ici quelques résultats sur le codage des interactions et l'étiquetage des différents tronçons de ce chantier. Rappelons que notre approche s'est effectuée en deux passages : un codage des interactions présentes dans les entretiens et un étiquetage, conforme aux approches de la MTE.

Dans la partie *interaction* que nous avons menée sur les entretiens du chantier 1, l'ensemble des interactions se divise en quatre parties que nous reprenons dans le tableau suivant.

Types d'interactions	Nb interactions
Interactions entre individus (enseignants, apprenants, pairs) et environnement technico-pédagogique (modalités, outils, savoirs, …)	137
Interactions entre individus (enseignants, apprenants, pairs…) et dimension méso et macro-social (institut de formation, entreprise, France Travail (ex-Pôle Emploi), services de l'État, ministères…)	106
Interactions entre individus (enseignants, apprenants, pairs…)	71
Total	314

Tableau 30 : Interactions Chantier 1, classées par grandes catégories

Nous avons fait le choix, dans ce découpage, de globaliser les environnements *méso* et *macro-social*. Nous aurions pu distinguer ces deux niveaux, mais le fait est que souvent le niveau méso-social, qui est celui de l'institut de formation ou celui de l'entreprise et de son département de formation interne, agissent en mettant en œuvre les injonctions macro-sociales, qui sont celles des lois, décrets, arrêtés, également des organismes comme France Travail, France compétences ou les Régions, entre autres. Nous

1 Chapitre d'un livre, la pagination est celle du tiré à part.

constatons ici que les interactions avec l'environnement méso et macro-social surpassent les relations humaines, entre enseignants et apprenants. Ceci nous paraît traduire le poids de cet environnement pour l'ensemble du corpus d'entretiens du chantier 1.

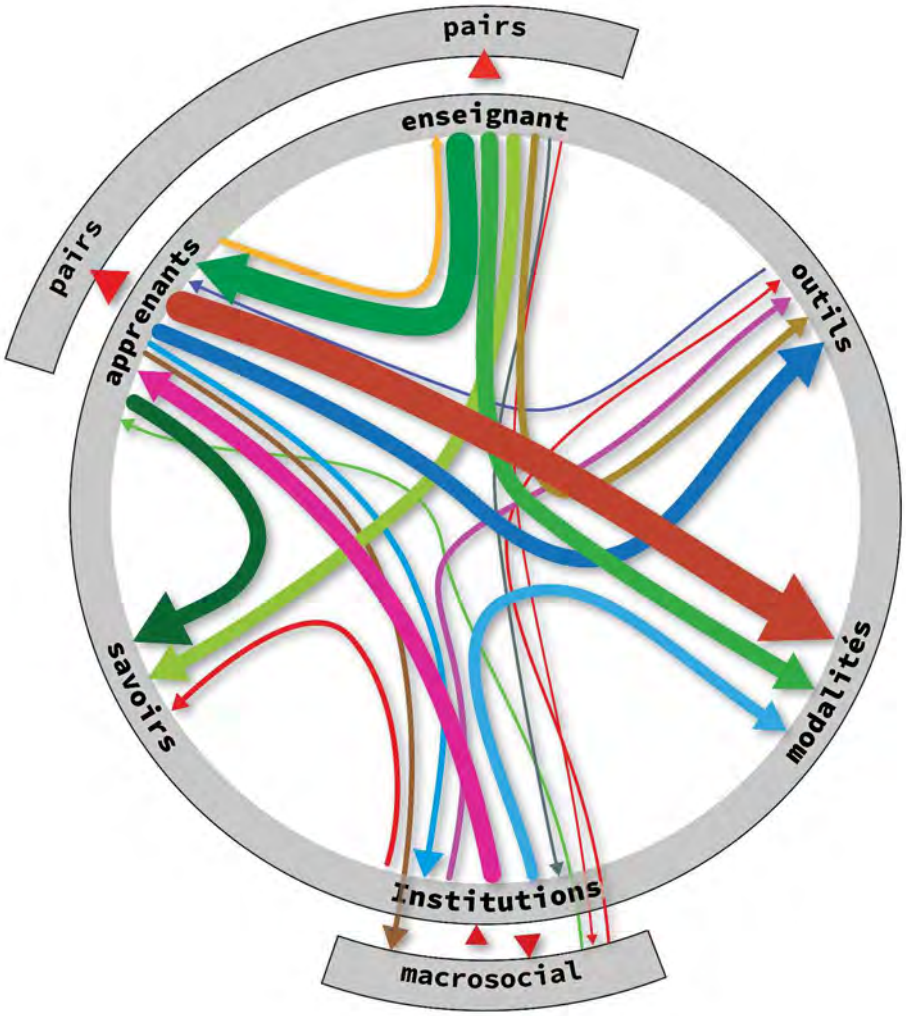

Figure 2 : Interactions codées à partir d'un corpus d'entretiens sur l'e-learning dans notre chantier 1.
Cette image n'est pas libre de droits.

Un telle figure appelle quelques commentaires de notre part, commentaires que nous compléterons lors de la publication de la seconde figure, concernant les interactions relevées dans notre chantier n° 2 (v. p. 429). Déjà il est utile de légender la figure : les flèches représentent des ensemble d'interactions, leur taille proportionnelle au nombre d'interactions relevées dans notre codification ; il n'y a pas de codes couleur, la couleur est utilisée pour différencier les flèches. Les interactions qui comportent moins de 5 occurrences dans notre codification ne sont pas représentées.

Le principe de cette figure est partie d'une remarque portant sur la spécificité de l'analyse en MTE :

> *L'analyse par théorisation ancrée est une forme d'analyse qualitative, mais nullement d'analyse de contenu.* […] *[C']est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène. »* (PAILLÉ, 1994 : 151)

Il nous a semblé que parmi les différentes boucles d'itération à réaliser sur les entretiens, une visualisation graphique pouvait être un élément d'objectivation important. De fait, nous retrouvons dans ce graphique nombre d'éléments que nous pressentions dans les entretiens et qui sont ici matérialisés. Il y a déjà un nombre d'interactions très fortes entre les *apprenants* et les *modalités* (39 sur 314 ; c'est le nombre d'interactions le plus important). Nous rappelons ici que cette figure traduit les interactions du point de vue des personnes interrogées dans les entretiens, non du point de vue des personnes concernées, à savoir ici les apprenants. Les personnages interrogées — qui sont pour la plupart de nos entretiens des personnes qui mettent au point des formations en e-learning — sont préoccupées par les interactions qu'elles mettent en place : *« *comment choisir les modalités les mieux adaptées à nos apprenants ?* »* pourrait être leur phrase-clé. Nous notons également le nombre important d'interactions depuis les *apprenants* vers les *savoirs* (21) et vers les *outils* (21) ; elles traduisent des variations de la même interrogation. Le fléchage des *apprenants* vers leurs *pairs* (20), représenté dans la figure par un simple triangle rouge est également significatif ; il traduit l'aspect *social learning* entre les apprenants, que nous avons souvent relevé dans nos entretiens. Un nombre important d'interactions s'établissent entre le pole *enseignants* et le pole *apprenants* (36) ; il faut toutefois entendre le pole *enseignant* au sens large : formateur, ingénieur pédagogiques, expert métier, concepteur, voire administrateur LMS : nous retrouvons ici notre notion de *l'acte d'enseigner morcelé* (v. Tableau 30 : Interactions Chantier 1, classées par grandes catégories, p. 336). La question peut se poser si, dans cette figure, le terme *Institution* ne devrait pas être en minuscule : les Institutions sont ici les organismes de formation ou les entreprises et leur département de formation, mais comme nous l'avons rappelé, ces Institutions relaient les injonctions de la part du macro-social, respect des lois, des arrêtés, des consignes. Beaucoup d'interactions s'établissent ainsi entre *Institutions* et *apprenants* (23) : nous retrouvons là le poids de ce secteur très encadré qu'est la FPC. Un ensemble d'interactions peut surprendre, celui des *Institutions* vers les *modalités* (15) ; il traduit le fait que l'entreprise ou le centre de formation imposent, d'une certaine façon, leurs formats. Certaines modalités sont écartées en raison de leur coût par exemple, d'autre sont imposées par le mode de production des formation — production en interne par exemple.

9.1. Classement des étiquettes, hiérarchie, théories substantives

Le travail d'étiquetage a été fait, nous l'avons déjà indiqué, en suivant le déroulé des opérations préconisé par Pierre Paillé (1994 : 153 *sq* ; voir tableau p. 155). À partir du corpus des entretiens du chantier 1, après nettoyage des entretiens et réduction, 451 tronçons ont été dégagés. Sur ces 451 tronçons, 90 n'ont pas été étiquetés ; ce sont, essentiellement, les tronçons que nous avons qualifiés de repères, comme les repères chronologiques que donnent les locuteurs par rapport à la pandémie, par exemple. De même, 4 tronçons sont vides et résultent du regroupement de deux tronçons antérieures. Les 378 tronçons étiquetés l'ont été par 493 étiquettes différentes. 60 étiquettes ne sont pas comptées dans ce total : ce sont des étiquettes *Idem*, utilisées lorsque l'étiquette précédente peut être reconduite de façon identique, avec une idée identique sur deux tronçons[1]. Ces étiquettes ont été ensuite rangées en 15 catégories que nous avons regroupées dans le Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1.

	Catégories	Nombre d'étiquettes
1	Edutainment (education + entertainment)	87
2	Outils	68
3	L'acte d'enseigner comme enjeu social	52
4	Marchandisation de l'acte d'enseigner	50
5	Modalités	44
6	Apprendre en groupe	34
7	Se former quand je veux, où je veux	31
8	Pédagogie	24
9	L'acte d'enseigner morcelé	19
10	l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner	16
11	Le problème de la certification	16
12	Le numérique, changement de paradigme	14
13	Dynamisme des institutions (face à des contraintes extérieures dont la pandémie))	15
14	Dimension humaine de l'acte d'enseigner	14
15	L'e-learning, une acculturation à la distance	9
	Total	493

Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1

1 Nous avons donné en annexe 5 l'exemple de deux entretiens découpé en tronçons, codé et étiqueté comme exemple de notre démarche.

Si nous classons les catégories, nous trouvons en premier position le terme d*'edutainment* (87 étiquettes sur un total de 493), qui résume un type de traitement des modalités de l'e-learning. La catégorie *modalités* comporte 44 étiquettes, mais nous avons tenu à la différencier de ce bloc symptomatique que représente l'*edutainment*. La catégorie suivante est celle des outils (68 étiquettes), ce qui apparaît assez logique puisque outils et modalités sont l'apport saillant de l'e-learning et donc affleurent en surface dans les entretiens. Trois catégories rassemblent les étiquettes qui ont trait aux environnements méso et macro-social ; elles se recoupent partiellement. La première a été nommée *l'acte d'enseigner comme enjeu social*. Mais dans une boucle de réitération de l'étiquetage, nous avons regroupé *l'acte d'enseigner comme enjeu social* avec une autre catégorie : *l'organisation sociale de l'acte d'enseigner* ; cet ensemble représente 52 étiquettes. La troisième catégorie est intitulée *Le problème de la certification* ; elle comporte 16 étiquettes. Nous l'avons relié hiérarchiquement avec *l'acte d'enseigner comme enjeu social* à partir d'une réflexion sur la valeur de « *fait social* » du diplôme (v. La certification, p. 290).

Le classement des étiquettes nous a conduit à un premier tableau. la poursuite de la méthode nous conduit à un tableau final, synthèse de notre chantier 1.

Conclusion sur le chantier 1, interactions, étiquettes

Catégories (en gras les catégories vues comme des théories substantives)	Nb étiquettes	Se relie hiérarchiquement à la catégorie :	Proposition de théories formelles
Edutainment	87	Modalités	
Outils	68		
L'acte d'enseigner comme enjeu social	52		L'ACTE D'ENSEIGNER : ENJEU SOCIAL
Marchandisation de l'acte d'enseigner	50	L'acte d'enseigner comme un enjeu social	
Modalités	44		EDUTAINMENT
Apprendre en groupe	34	Marchandisation de l'acte d'enseigner	
Se former quand je veux, où je veux	31		L'APPRENANT AU CENTRE DE L'ACTE D'ENSEIGNER
Pédagogie	24		
L'acte d'enseigner morcelé	19	Marchandisation de l'acte d'enseigner	MARCHANDISATION DE L'ACTE D'ENSEIGNER
L'apprenant au centre de l'acte d'enseigner	16	Se former quand je veux, où je veux	
Le problème de la certification	16	L'acte d'enseigner comme enjeu social	
Le numérique, changement de paradigme	14		LE NUMÉRIQUE COMME CHANGEMENT DE PARADIGME
Dynamisme des institutions (face à des contraintes extérieures dont la pandémie)	15	Le numérique, changement de paradigme	
Dimension humaine de l'acte d'enseigner	14		DIMENSION HUMAINE DE L'ACTE D'ENSEIGNER
L'e-learning, une acculturation à la distance	9	Le numérique, changement de paradigme	
Total	493		

Tableau 32 : Catégorisation des étiquettes des entretiens chantier 1, hiérarchie, théories substantives et formelles

Cette étape finale pour le chantier nous permet de proposer des pistes de théories formelles : par exemple *l'edutainment* nous apparaît comme une théorie formelle en soi, le passage d'un enseignement à un enseignement mis en scène. Il va de soi qu'une telle formalisation possède une face et un revers *flip-flop* : pour certains l'*edutainement* sera un progrès, pour d'autres un danger. Certaine catégorie d'étiquettes n'ont pas per-

mis de déboucher sur une formalisation, parfois même sur une théorie substantive, en raison d'un degré d'abstraction trop faible. C'est le cas des items : *outils* et *pédagogie*. Nous livrons ici, à titre indicatif, quelques pistes de théories substantives que nous avons préféré ne pas retenir :

outils > omniprésence des outils, outils > l'agglomérat des outils de l'e-learning, pédagogie > la pédagogie utilitariste du numérique.

Si nous comparons les systèmes de comptage des interactions et le système d'étiquetages des entretiens, nous observons que les approches sont voisines, même si dans le codage des interactions et dans l'étiquetage et la catégorisation, nous ne cherchons pas à faire apparaître les mêmes éléments. D'un côté, nous avons des interactions entre des individus ou entre des individus et des environnements. Dans le chantier 1, ce sont les préoccupations d'une équipe qui fabrique une formation en e-learning qui ressortent, et donc les questionnements au quotidien, avec la façon d'aborder les savoirs, la façon d'utiliser les modalités offertes par l'e-learning. L'environnement méso et macro-social arrivent en seconde position, avant les relations entre humains. Ces relations appartiennent pourtant bien aux valeurs de l'institut de formation, mais elles ne représentent pas un enjeu premier au moment des entretiens.

Nous souhaitons noter ici que si ce double système d'approche des données est important pour nous — il l'a été en temps de travail en tout cas — seul le système des étiquettes, catégorisées et hiérarchisées est conforme aux prescriptions de la MTE. Les interactions ont une valeur de comparaison entre les différents chantiers, nous l'avons précisé dès le départ. Deux points sont importants par rapport à ce codage d'interactions. D'une part, une telle approche, dans l'état actuel de nos recherches, ne semble n'avoir jamais été utilisée. D'autre part ce codage d'interactions nous a fait prendre conscience que notre approche, dans un premier temps, était trop techno-centrée. L'approche des entretiens par le biais des interactions nous a conduit à nous appuyer sur le Triangle de Houssaye (v. Visualiser les arrangements de formation, p. 412), partant de cette constatation que cette figure était une représentation graphique de l'acte d'enseigner qui mettait en évidence les interactions de cet acte.

10. Chantier 2 : l'université

10.1. Les interactions du chantier 2

Le travail sur le codage des interactions dans les tronçons d'entretien du chantier 2 a été réalisé avant celui du chantier 1, même si les opérations se sont souvent alternées. Ceci explique que le chantier 2 aboutit à un nombre d'interactions plus grand (739) que le chantier 1 (493). Notre première approche était très détaillée, avec un découpage en

tronçons plus fins. Les entretiens sont également différents. Dans le chantier 1, les questions de l'interrogateur sont plus suivies et donnent lieu à des réponses souvent cadrées. Dans le chantier 2, à l'université, l'interrogateur et les locuteurs improvisent plus et passent plus facilement d'une idée à l'autre.

Dans ce chantier 2, nous avons dénombré 739 interactions selon l'approche que nous avons décrite en partie méthodologie (v. Interactions, p. 146). Nous présentons ici un tableau récapitulatif de ces interactions. Nous avons repris, d'un chantier à l'autre, les mêmes types d'interactions, de façon à pouvoir comparer les résultats. Seul, le terme *Institution(s)*, nous l'avons déjà souligné, présente un contour différent dans l'un et l'autre chantier. Dans le chantier 1, l'Institution c'est souvent l'entreprise, qu'elle soit associative ou non. Dans le chantier 2, c'est l'université qui occupe ce rôle. Dans les deux cas, l'université est vue comme l'organisation sociale qui relaie les injonctions institutionnelles ; elle prend donc la place de l'Institution au regard de celles et ceux que nous avons interrogés.

Types d'interactions	Exemples d'interactions	Quantité
Relations humaines	Enseignants vers apprenants Enseignants et apprenants avec leurs pairs	255
Humains et outils	Enseignants et apprenants dans leur rapport avec les outils, les machines	201
Humains et organisations sociales	Enseignants et apprenants avec les Institutions, avec les organisations méso-sociale	171
Humains et modalités, pédagogie…	Enseignants, apprenants et modalités d'utilisation des outils	112
TOTAL		739

Tableau 33: Les interactions codifiées dans le chantier 2 (L'e-learning à l'université face à la pandémie)

Rappelons ici que les interactions qui sont quantifiées ici procèdent d'un travail à partir des tronçons d'entretiens que nous avons effectués. Elles traduisent ce que les personnes interrogées expriment. Nous faisons le choix de ne pas présenter ici une représentation graphique telle que celle que nous avons présentée pour le chantier 1, p. 337, mais de renvoyer cette figure dans la partie 3 de notre travail, p. 429. Cette seconde figure prend place, en effet, après une approche d'une figure importante dans la compréhension de l'acte d'enseigner, celle du Triangle de Houssaye. Nous avons retravaillé cette figure du Triangle pour en donner notre version personnelle ; or, cette figure nous renvoie beaucoup à la notion d'interaction. La figure qui présente les interactions codées à partir du corpus d'entretiens sur l'université trouve donc sa place idéale après cette approche.

10.2. Étiquettes, théories substantives ; vers les théories formelles

Tout comme pour le chantier 1, nous avons suivi pas à pas l'approche méthodologique proposée par Pierre Paillé pour l'étiquetage des entretiens, la catégorisation de ces étiquettes, leur hiérarchisation et la recherche de théories substantives et d'éventuelles théories formelles, protocole conforme aux prescriptions de la MTE.

Chantier 2 : l'université

Catégories (en gras, les catégories vues comme des théories substantives	Nb étiqu.	Se relie hiérarchiquement à la catégorie :	Proposition de théories formelles
Outils	145		
Dimension humaine de l'acte d'enseigner	121		DIMENSION HUMAINE DE L'ACTE D'ENSEIGNER
L'acte d'enseigner comme une organisation sociale	103		
Modalités	73		
Situation d'urgence	44		THÉORIE DU CHOC (OPPORTUNITÉS LIÉES AUX PERCUSSIONS)
Pédagogie	56		
Le numérique, changement de paradigme	48		LE NUMÉRIQUE COMME CHANGEMENT DE PARADIGME
Solitude de l'apprenant	39		
Organisation imposée par le numérique	39	L'acte d'enseigner comme une organisation sociale	
Imaginaire des situations	36	Dimension humaine de l'acte d'enseigner	
Éthique de l'enseignant-chercheur	31	Dimension humaine de l'acte d'enseigner	ÉTHIQUE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR
Apprendre en groupe	29	Le numérique comme changement de paradigme	
Marchandisation de l'acte d'enseigner	25		L'UBÉRISATION DE L'ENSEIGNEMENT
Certification	23	L'acte d'enseigner comme une organisation sociale	
Acculturation au numérique	9		THÉORIE DU CHOC
Edutainment	9	Modalités	EDUTAINMENT
L'acte d'enseigner morcelé	6	Marchandisation de l'acte d'enseigner	
Liberté académique de l'enseignant-chercheur	5	Dimension humaine de l'acte d'enseigner	
L'apprenant au centre de l'acte d'enseigner	5		
Subir les normes, les co-construire	4	Dimension humaine de l'acte d'enseigner	
Bien commun	3		LES SAVOIRS ET LES VALEURS, BIENS COMMUNS
L'acte d'enseigner, enjeu social	2	L'acte d'enseigner comme une organisation sociale	
TOTAL	**855**		

Tableau 34 : Catégorisation des étiquettes des entretiens chantier 2, hiérarchie, théories substantives et formelles

Ce tableau appelle beaucoup de commentaires, notamment lorsque nous effectuons une approche comparative avec le tableau similaire du chantier 1 (v. p. 341).

La catégorie *Outils* arrive en tête pour une raison déjà évoquée : elle était, dans les mois de distanciation sociale, due à la pandémie de 2020, au cœur des interrogations des personnes que nous interrogions et au cœur de nos questions. Le traumatisme de la distance imposée, de la *situation d'urgence* était encore présent en octobre 2021, date de fin de nos entretiens. Cette catégorie importante ne se relie spontanément à aucune autre et il est difficile d'en tirer une théorie formelle suffisamment abstraite pour pouvoir être utilisée hors de ce contexte précis, ce qui est la définition d'une théorie formelle. Nous avons élaboré plusieurs tentatives, par exemple celle de *l'illusion du village global numérique* qui prolongeait l'idée que les outils numériques n'apportaient pas de solution miracle à tous les problèmes. L'autre piste possible constatait que *chaque solution technique pose un problème technique*. Cette idée était une sorte de renversement de l'idée qui imagine que *la science trouve toujours une solution aux problèmes qu'elle pose* ; pour nous, chaque solution crée surtout de nouvelles problématiques, mais il nous faudrait pouvoir étayer plus solidement une telle hypothèse.

Certaines catégories se retrouvent de façon identique dans le schéma des étiquettes de notre chantier 1 : *Pédagogie*, *Modalités*, *Le numérique comme changement de paradigme*. Mais ces étiquettes, parfois reconnues par nous comme des théories substantives peuvent être vues d'une façon ou d'une autre selon le chantier. L'étiquette *Le numérique comme changement de paradigme* peut être vue comme l'entrée dans une ère numérique nouvelle pleine de promesses ou comme la perte définitive d'un acte d'enseigner dont la dimension première est une dimension humaine ; nous retrouvons ici notre ligne de partage entre Prométhées et Cassandres (v. p. 350). Toute étiquette est susceptible d'avoir deux valeurs *flip-flop*, comme nous l'avons déjà évoqué (v. p. 143).

Enfin, les théories formelles sont parfois l'aboutissement d'un nombre important d'étiquettes, comme *La Théorie du choc*, qui provient de réflexions fréquentes dans notre corpus d'entretiens, sous des formes différentes. Mais à l'inverse, nous avons considéré que l'hapax *Ubérisation de l'acte d'enseigner* pouvait être utilisé comme une théorie formelle. Il nous semble traduire avec justesse une certaine approche morcelée, marchandisée de l'acte d'enseigner.

Partie 3 : Analyse et formalisations

Si une histoire est racontée ici [à travers l'œuvre « Étant donnés... »], *ce n'est plus au lecteur, c'est au voyeur.*
Elle n'est plus écrite ; à lui de se la raconter ; elle est virtuelle[1].

J.F. Lyotard, Les transformateurs du-champ, 1977, p. 128.

11. Les deux chantiers réunifiés ?

Faut-il abandonner l'idée d'une articulation possible entre le monde de l'entreprise et celui de l'université ? Cette pseudo-opposition n'est-elle pas une façon de rejouer le débat entre théorie et pratique ? « *C'est toujours dans cet ordre-là qu'est présentée la combinaison entre théorie et pratique. On n'entend jamais parler d'une articulation "pratique et théorie".* » (PENTECOUTEAU, 2012 : 6) Il serait bien entendu simpliste d'unifier artificiellement notre recherche en renvoyant l'université à une pratique du mode déductif pur, qui s'opposerait à un mot inductif, nourri des théories de John Dewey et de l'approche du *learning by doing*. Une autre simplification serait de considérer les deux modes du point de vue exclusif de leurs modes de financement :

> *A5 : « J'ai été visiter le centre de formation [d'une grosse entreprise*], […] c'est fabuleux !* […] *On ne peut pas rivaliser avec ce genre de truc. Le budget qu'il y avait, je ne sais plus, si c'était 90 millions ou 100 millions… {La subvention du CNAM*} du ministère c'est 110 millions ! D'accord ! On se dit : « On n'est pas à la même échelle ». Le fric qui est quand même essentiel sur tous ces trucs-là, on ne l'a pas… »*

Une dernière réduction serait de considérer la FCP comme soumise avant tout au service des *desiderata* des entreprises :

> *A6 : une entreprise,* […] *elle n'a pas une capacité normative de créer de la certification, elle a une capacité normative dès lors que ça passe par une branche professionnelle,* […] *il y a quand même une recherche {pour} répondre à un besoin.* […] *{Mais parfois} on retombe dans le travers de la formation professionnelle continue en entreprise, où on répond beaucoup plus aux besoins immédiats de l'entreprise et pas aux besoins de la personne.*

1 Les références de cette citation portent sur la dernière œuvre de l'artiste franco-américain Marcel Duchamp, révélée au public en 1969, après son décès : « *Étant donnés : 1° la chute d'eau, 2° le gaz d'éclairage...* »

Ce type de simplifications est abusif et trompeur ou en tout cas trop parcellaire. D'autant plus que les universités et les Institutions politiques qui en détiennent les clés, ont compris, il y a quelques années, la nécessité sortir d'une vision unique de l'université. L'une des conséquences de cette prise de conscience fut l'accord de Bologne. Son texte prévoit « [*une*] *mise en place par des mesures structurelles convergentes, d'ici 2010, d'un espace européen de l'enseignement supérieur* […] *visant à augmenter la compétitivité de l'enseignement supérieur de chaque pays sur le marché européen et de l'enseignement supérieur européen sur le marché mondial*. » (BOURDONCLE, LESSARD, 2003 : 131). Voilà pour les *desiderata* institutionnels. Un tel accord produisit toutefois des réactions sur le terrain ; négocier des accords européens comme sont négociés des accords de l'OMC renvoie l'université, aux yeux de certains étudiants ou enseignants, à l'idée d'une marchandise appartenant symboliquement à un univers utilitariste, une société du tout objet. Si tout s'achète et tout se vend, que devient ma place, en tant qu'étudiant ou enseignant, alors que pour l'instant, du moins en France, l'université est le bien commun de tous ? La communication autour de l'évènement de Bologne renvoie par ailleurs au terme ambigu de *société de la connaissance* ; là encore comment, en tant qu'individus, se situer par rapport à un contexte d'échanges ? « *Les étudiants [espagnols] qui à ce moment-là*[1] *s'opposaient à l'esprit de Bologne étaient déjà convaincus que le fait de s'opposer à cette idéologie partagée impliquait forcément l'opposition au processus de mondialisation.* » (LIRIA, ALEGRE ZAHONERO, 2006 : 142 *sq*) Poussant cette logique jusqu'au bout, les rapports entre la société et son université ne peuvent pas être l'objet de tractations : « *Si la cité veut profiter des services d'une Académie, elle doit la protéger législativement de tout chantage social ou économique. La seule façon de mettre l'Université au service de la cité consiste est de ne pas lui demander de service*. » (*op. cit.* : 149)

L'université est un lieu de discussion et d'élaboration conjointe des savoirs, c'est là une différence fondamentale avec d'autres types d'enseignements, non pas sur le plan de la valeur de l'enseignant, mais sur la dynamique d'un enseignement qui montre les théories en cours d'élaboration :

> *Loc. 15*[2] *: Montrer [aux étudiants] que c'est un champ théorique académique aussi, montrer que l'université réfléchit là-dessus, qu'il y a des chercheurs qui se positionnent, qui font des hypothèses, qui travaillent.* […] *Essayer de leur montrer que là,* […] *ce n'est plus le lycée, ils arrivent dans un champ de force aussi,*

1 Il s'agit des mouvements de protestation en Espagne durant l'année académique 1999-2000.

2 Cette locutrice 15 a eu un parcours dans l'enseignement secondaire, comme agrégée de lettres. Elle a ensuite poursuivie ses études à l'université dans le domaine de l'image et du cinéma. Au moment de l'entretien elle est maîtresse de conférences. Elle est par ailleurs déléguée syndicale et membre de plusieurs commissions au sein de son université.

> *dans un champ de tensions : on n'est pas tous d'accord,* […] *on est plusieurs enseignants* […] *pour essayer de leur faire entrevoir ces tensions qui sont finalement des tensions de théories académiques.*

Les savoirs académiques et la façon de les aborder, par des enseignants qui sont aussi des chercheurs, restent l'un des points forts de la pensée et de la pratique universitaire : « *Cela ne veut pas dire que les connaissances développées à l'université ne peuvent pas être transférées en dehors de celle-ci dans des applications professionnelles*. » (PENTECOUTEAU, 2012 : 3) Il faut donc penser concrètement un système de navette, principe même de l'alternance entre deux mondes, celui de l'entreprise, celui de l'université. Ce transfert se place déjà dans une alternance de lieux physiques : « *L'alternance est présentée et établie dans la cohérence des allers-retours entre stage et unités théoriques*. » (*op. cit.*) Il se pense également dans l'alternance des temps : un temps pour la pratique, le stage en entreprise, un temps pour la théorie ou pour le dire autrement, pour la théorisation de la pratique. Cette notion d'aller-retour peut se concevoir dans une « *relation dialectique* » (*op. cit.*). Voire, pour reprendre une expression goffmanienne, de passer régulièrement de « *la "région antérieure" ("lieu où se déroule la représentation") [à la] région postérieure ("coulisse" où l'acteur peut laisser tomber le masque pris au cours de la représentation)* (GARDELLA, 2003 : 4[1]) pour observer, voire s'observer en interaction dans le quotidien pour en tirer bénéfice.

> *Penser la formation universitaire à partir d'un contexte professionnel, c'est également admettre que l'exercice d'une profession ne consiste pas seulement en l'usage de savoirs préexistants, mais qu'elle contribue à en créer des nouveaux*. (PENTECOUTEAU, 2012, 3).

En effet, ces échanges, s'ils se réalisent entre l'entreprise et l'université, seront également pertinents entre l'entreprise et l'institut de formation pour adultes. La différence que nous relevons réside dans le fait que, la plupart du temps, les enseignants dans les instituts de formation ne sont pas des chercheurs, du moins ils n'enseignent pas au nom de leurs recherches. En revanche, il est plus susceptible d'occuper un emploi dans une entreprise ou comme consultant d'une entreprise.

> *A1-01 : On s'appuie énormément sur les intervenants, qui ont la particularité {dans notre groupe*} d'être des professionnels en activité et des experts dans leur domaine et qu'on écoute très très attentivement lorsqu'ils nous disent : "voilà, il y a un mo-*

1 Pagination du tiré à part.

> *dule qui n'est plus du tout adapté au monde de l'entreprise, aux attentes, aux nouveaux logiciels, etc."*

11.1. Machines à communiquer[1]

Ce qui unifie également le monde de la formation, ce sont les outils qui sont utilisés de part et d'autre, et les conditions dans lesquelles ces outils sont utilisés. Dans e-learning, la lettre *e* représente le terme *electronic*. Pourtant cette lettre isolée, en première approche, appelle renvoie souvent, de façons erronées, à l'Internet : *« Avec le préfixe "e" pour Web, numérique, ou cyber et "learning" pour apprentissage, l'e-learning, signifie littéralement : formation sur Internet*[2]*.* » Sur certains sites l'information est plus détaillée, mais l'idée de l'Internet et du *à distance* réapparaissent très vite :

> *Une raison business et marketing dans un premier temps.*|
> *Le marché de l'e-learning a été dominé ces dernières années par des plate-formistes plutôt que par des éditeurs de contenus. Autant en volume qu'en business model, les acteurs les plus actifs sur ce marché ont été ceux qui ont proposé une offre plateforme*[3]*.*

S'il s'agit d'opérer une mise en ordre de ces machines à communiquer, le premier abord n'est pas encourageant. Il faut déjà renoncer à moraliser les outils ; dans ce domaine, deux points de vue s'affrontent, impossibles à départager : « *les visions pessimistes* » *vs* « *l'apologie du virtuel* » (LUCAS, 2013 : 15). D'un côté les Cassandres qui prédisent la fin des valeurs d'enseignement par la disparition de la relation maître-apprenant (NUCCI-FINKE, 2015) ; de l'autre celui des Prométhées qui voient le numérique comme une aide à remettre nos pratiques en question, « *"amplificateur" des pratiques pédagogies existantes* » (PERAYA, 2018 : 2[4]). Cette opposition traditionnelle a été décrite, non sans humour par Régis Debray dans l'un de ses ouvrages : : « *"mais c'est très simple", se dit la science constituée, qui sait tout d'avance. "ça se complique de plus en plus", murmure l'autre*. » (DEBRAY, 1994 : 36)[5]

---

1 Nous empruntons ce titre à Pierre Schaeffer qui consacra deux ouvrages à cette thématique. (Paris : Seuil, 1970 et 1972)

2 Texte tiré d'un site de logement pour étudiants Studylease : https://www.studylease.com/categorie/special-etudiants/le-e-learning-qu-est-ce-que-c-est

3 Article de Vincent Lévêque, Directeur de projets Cegos. S.d. Site CEGOS, « *Leader international de la formation professionnelle et continue* » : https://www.cegos.fr/ressources/mag/formation-2/e-learning/au-fait-cest-e-learning

4 Pagination du tiré à part.

5 Rappelons également le titre éloquent d'un colloque sur la science-fiction : « *La science et la technique dans la science-fiction, entre Cassandre et Prométhée*. Programme MISHA : Littératures et savoirs scientifiques MISHA Strasbourg 28 novembre 2008 ».

Les deux chantiers réunifiés ?

Les différentes typologies existantes classent l'e-learning en fonction des possibilités qu'il offre. Par exemple (KAHIIGI *et al*, 2008) :

- l'e-learning proprement dit, ensemble de cours géré par un *learning management system* (LMS),
- le *blended learning*, technique mixant présentiel et recours à différentes ressources sur LMS ou *content management system* (CMS),
- le micro-learning, pour utilisation sur tablette ou sur smartphone,
- l'*adaptative learning* où l'enchaînement des cours est assisté par des logiciels pour s'adapter à la navigation de l'utilisateur.

Certaines typologies s'intéressent à un point précis proposé par un type d'outils et dresse l'inventaire des différentes machines ou différentes modalités qui développent ce point : « *Le travail que nous présentons dans cette communication* […] *s'intéresse plus particulièrement aux Systèmes Hypermédias Adaptatifs Dynamiques (SHAD*) » (QAZDAR *et al*., 2015 : 1) Dans ce cas c'est la capacité d'adaptation de l'outil qui servira de critère de classement. C'est également le cas de l'étude menée par Mukta Goyal, Divakar Yadav et Alka Choubey. Ces chercheurs s'attachent à définir un but assigné au e-learning, à savoir la notion d'*adaptative learning* (GOYAL *et al.*, 2012) déclinée selon différentes techniques : « *[the] adaptive learning approaches […] [the] personalization methods, [and the] user modeling in an e-learning environment.* » (*op. cit* : 490) D'autres typologies partent des besoins ressentis ou exprimés par l'enseignant et raisonnent en termes de réponse à ces manques, par exemple des manques en termes d'organisation : « *The primary use of an LMS for many professors is for course administration purposes* » (GRAVEN, MACKINNON, 2005 : 2) Cette typologie conduit à définir d'abord des « *learning objects* » : « *Learning objects are units of material grounded in the object oriented way of thinking*. » (*op. cit*. : 3) avant de détailler comment ils seront rendus accessibles, interfacés pour les utilisateurs apprenants. Une autre approche consiste à partir de l'apprenant et à l'interroger, au moyen de questionnaires sur les solutions techniques les plus faciles pour lui : « *In this research we ask two questions that are critical to the effective development of future e-learning solutions : Do students prefer face-to-face (traditional) learning methods or e-learning technology enabled solutions ?* » (ALI *et al*, 2021 : 1)

Ces quelques approches confirment que loin d'être un ensemble unifié, l'e-learning se présente comme un agglomérat d'outils et de modalités : simples fichiers PDF, animations graphiques, data visualisation, webinaires et classes virtuelles, *serious games*, entre autres. Tous ces éléments possèdent leur propre histoire et leurs propres codes. Les MOOCs, par exemple, utilisent des films ou des séquences filmées qui ne sont

autres que des prolongements de la vidéo apparue dans les années 1950, puis constamment améliorée et simplifiée jusqu'à aujourd'hui. Les codes de langage de ces séquences filmées sont donc ceux qui se sont élaborés au cours de ces années. Il s'agit de souligner ici cette tension entre des outils proposés comme nouveaux et des langages qui eux sont éprouvés, et par ailleurs, se renouvellent très lentement. Ce qui motive notre intérêt, c'est à la fois la rencontre entre cette tension et un troisième front, celui de la massification des usages.

Le mot *e-learning* renvoie à un ensemble, fait de conteneurs pouvant inclure des éléments, les ressources, elles-mêmes constitués d'éléments ; beaucoup de ressources sont elles-mêmes des conteneurs : un PowerPoint peut des contenir des textes, des schémas, des fichiers sonores, des fichiers images, il peut renvoyer sur un site Internet, ou une autre ressource.

Nous utiliserons ce terme de *conteneurs* préférablement à celui proposé par A. Tricot *d'hypermédia* (TRICOT, 1994 : 2[1]). En revanche, nous reprenons volontiers les notions que propose cet auteur ; un conteneur contient des objets plus petits que lui, souvent organisés en couches : une couche supérieure, de texte, de graphismes, d'images, permet d'accéder aux objets intérieurs du conteneur par l'intermédiaire de liens comme des boutons à cliquer. La logique globale de ce système est de donner à l'utilisateur des possibilités de navigation ; l'intelligence de la couche supérieure, celle à laquelle l'utilisateur accède, lui donne l'illusion plus ou plus grande de maîtrise des commandes ; la couche supérieure d'interface, et sa conception, traduisent le rapport à l'utilisateur.

L'e-learning n'est pas qu'un ensemble d'outils, mais également de modalités ; ces deux ensembles se combinant par des relations d'éléments à éléments. Les modalités sont tributaires de contraintes qui, parfois, se présentent sous forme de paires antagonistes comme les réseaux internes ou externes. Autres exemples, les contraintes temporelles : la synchronicité ou l'asynchronicité ; la linéarité ou la délinéarité des ressources ; l'éloignement, la proximité.

Nous proposons ici une typologie d'un certain nombre de ressources utilisées par l'e-learning. Pour cela, nous nous sommes appuyé partiellement sur l'approche de J. Baudrillard et de ses *technèmes* (BAUDRILLARD, 1968 : 12). Les technèmes que nous isolons sont les pièces de base du jeu de construction : images, sons, textes, flux, liens. Elles s'assemblent entre elles en tenant compte de contraintes et se constituent en modalités. Nous avons représenté sur l'illustration suivante quelques-unes de ces modalités.

1 Pagination du tiré à part.

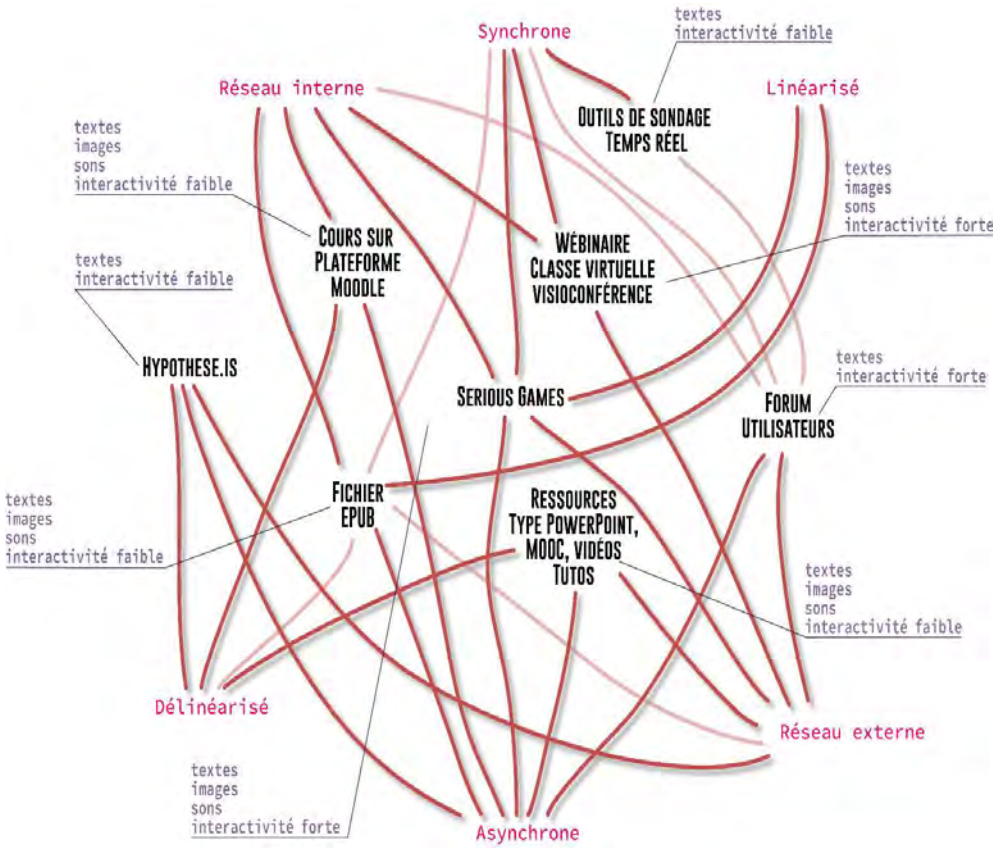

Figure 3 : Exemples de ressources e-learning et relations avec les modalités d'utilisation

Deux exemples, par rapport à cette illustration. Tout d'abord, le cas d'un élément hybride comme le fichier type EPUB, utilisé dans les liseuses. Dans le cas de l'EPUB ce format est conçu, de prime abord, pour des liseuses noir et blanc, avec un rendu médiocre des photos et une interactivité faible. Mais ce format progresse et il peut ensuite gérer des images, des sons, des vidéos ; il peut également utiliser des voix de synthèse et de la reconnaissance vocale. Les fichiers EPUB changent ainsi de catégorie ; ils étaient destinés à alimenter des liseuses électroniques sommaires, susceptibles de contenir un certain nombre d'éléments de peu de types différents, l'évolution technique leur permet d'élargir en nombre et en diversité les éléments qu'ils peuvent contenir. Ils se superposent alors à d'autres conteneurs comme le format PowerPoint. Ce changement de statut, simple progrès technique, modifie les utilisations possibles, et donc les rapports enseignant-apprenant, pour ceux qui utilisent ce type d'outils ; l'outil offre un potentiel d'utilisations.

Dans la première catégorie nous avons, par exemple, des logiciels comme Hypothes.is. Ce logiciel partage des annotations sur une page Web ou sur un PDF en ligne, entre un enseignant, un formateur et un groupe qui, lui-même, peut porter des annotations complémentaires. La page ou le PDF d'origine se retrouvent donc annotés de de-

mandes d'explications ou de remarques par l'apprenant, éventuellement explicités par l'enseignant et ces annotations circulent dans le groupe. D'autres étudiants peuvent enrichir les annotations et créer des modalités d'*enseignement par les pairs*. L'ensemble peut servir de base à une classe inversée virtuelle que l'échange d'annotations a permis de préparer ; l'enseignant reprenant l'ensemble des pages de ses PDF, en insistant sur ce que les annotations ont révélé. Ce type d'approche autorise à la fois le synchrone et l'asynchrone, puisque deux personnes peuvent écrire en même temps, ou lire leurs annotations plusieurs heures, plusieurs jours après[1]. L'espace d'annotations est devenu espace d'échanges collaboratifs. Dans la même catégorie, nous plaçons les systèmes de vote instantanés — comme Wooclap, par exemple — ou encore différés dans le temps — comme Doodle. Autres modalités mixtes, évoquées par notre locuteur 14, la classe hybride. L'enseignant, le formateur se tiennent devant un public en présence, les caméras relaient le son et l'image pour un public en distance ; l'ensemble peut être enregistré, utilisé plus tard, disponible sur un serveur et donc en utilisation asynchrone.

Nous retrouvons ici une conception importante, celle de « *la malléabilité des outils* » (CARON, VARGA, 2009 : 157). L'évolution technique a autorisé la transformation de cet usage, sans que l'on puisse affirmer qu'elle l'a suggéré : lorsque les outils changent, les utilisations se modifient (SOUGRATI, 2018 : 26[2]) et de nouvelles modalités se créent. Il existe des fonctionnalités d'outils qui ne sont jamais utilisées, mais l'inverse est limité : on peut éventuellement détourner un outil de sa fonction première, mais on ne peut lui faire faire ce que techniquement il ne peut pas faire. Comme le souligne D. Bougnoux : *« l'outil autorise, il détermine rarement. »* (2001 : 58) L'ensemble e-learning est donc flou parce qu'en mouvement, mouvement qui vient de la capacité des machines et des outils à se développer, par la capacité de l'ensemble à *agglomérer* d'autres outils, par la capacité des utilisateurs à imaginer d'autres utilisations[3]. Pour autant, les outils ne naissent pas de leur propre volonté ; s'ils se développent et s'opposent dans une concurrence féroce, c'est qu'ils sont conçus et produits par de grands groupes industriels. Or ces groupes ne sont pas des firmes anonymes, des start-up enthousiastes, ce sont précisément les GAFAM, ou des entreprises qui en sont proches, qui tiennent ce marché, à savoir des entreprises dont le pouvoir dépasse celui des États :

---

1 V. à ce sujet l'article de Michael Moore, 1993, que nous avons déjà cité, où Moore illustre par des schémas les différentes possibilités de *transactions* entre enseignant et apprenants (*op. cit.* : 35 *sq*, fig. 2.1b à 2.1g)

2 Y. Sougrati cite ici Jacques Perriault : « *L'individu détient fondamentalement une part de liberté dans le choix qu'il fait d'un outil pour s'en servir conformément ou non à son mode d'emploi* ». Perriault, Jacques. 2008. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan. Coll. Communication et Civilisation. P. 230.

3 V. également notre entretien avec le locuteur 10 : « *J'ai l'habitude de dire que de sont toujours les outils qui sont à l'origine des nouveautés et des nouvelles modalités de pratique. On invente l'outil et après on lui trouve des usages*. »

> *Il y a un fantastique discours sur Internet, le société de l'information comme symbole de la liberté* ***et*** *une concentration industrielle sans pareille. Pour le moment, personne ne semble embarrassé par cette contradiction. Surtout pas les lobbies qui mobilisent à l'échelle mondiale tout ce qu'il y a de plus « moderne », des hommes politiques aux journalistes, scientifiques, etc. pour vanter la « société de l'information » et jeter un voile pudique sur la réalité des enjeux financiers et économiques… »* (WOLTON, 2005 : 87) Souligné par l'auteur.

L'e-learning de demain — si ce n'est d'aujourd'hui — via le métavers, via l'intelligence artificielle, sera tout sauf un monde pacifié, tourné vers un partage équilibré des savoirs.

12. Deux chantiers pour deux visions de l'acte d'enseigner

S'il y a plusieurs façons d'apprendre, il y a également mille façons d'enseigner ; dans ce vaste ensemble, nos deux grands chantiers correspondent à deux grands secteurs encadrés par la Loi en France. La formation initiale et la formation professionnelle continue sont idéalement mues par les mêmes exigences, la même éthique. Mais une entité sociale sort ici de l'ombre pour brouiller les évidences : l'entreprise privée, la firme. Derrière ce terme, la firme, hérité du monde anglo-saxon, se profilent les entreprises, les sociétés, les employeurs, les industries, les commerces, les branches, les multinationales. Le dictionnaire nous indique que le mot est issu d'un terme latin *firmus* qui désigne la solidité, la chose établie, avant de désigner, en anglais, la signature[1] : rencontre de l'individu et de la stabilité.

Si nous ouvrons en tête de notre troisième partie cette confrontation, c'est pour essayer de comprendre pourquoi, dans ces deux mondes, celui de nos deux chantiers, l'approche de l'e-learning est différente. De fait, si nous simplifions notre approche, il y a dans notre Chantier 1 une approche volontaire des techniques de l'e-learning, de l'autre, un Chantier 2 qui subit plus qu'il n'agit, en tout cas s'approche plus prudemment des mêmes techniques ; les différents outils de l'e-learning ont été choisis dans un cas, imposés dans l'autre. Nous pouvons ici reprendre le modèle des 4 A, qui rend compte de l'intégration des technologies dans un système éducatif (BAUCHET *et al*., 2020 : 158). les 4 A sont quatre étapes par lesquelles passent les utilisateurs :

- *« Acceptabilité, anticipation, intentions a priori »,*

1 Voir dictionnaire 9° édition, site de l'Académie française. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F0848

- *« Acceptations, perceptions suite à l'expérience »,*
- *« Adoption, accès, utilisation réelle »*
- *« Appropriation, transposition, élargissement. »* (BAUCHET *et al*., *op. cit*. : 159, fig. 1[1])

Ce modèle nous montre un cheminement progressif lors d'une intégration progressif de technologies dans l'enseignement ; le modèle n'est pourtant pas dans « *une linéarité temporelle figée, dans la mesure où des boucles de rétroaction sont possibles entre les différentes étapes dans le processus*. » (*op. cit*. : 159) Les auteurs distinguent pourtant deux type d'adoption des outils techniques : « *La proposition retenue est de distinguer,* […] *les usages qui relèveraient d'une utilisation plutôt consentie et active, de ceux qui apparaîtraient davantage imposés et subis*. » (*op. cit*. : 160) Mais la percussion de la pandémie bouleverse cet enchaînement : pendant la pandémie, l'utilisation des outils se fait d'emblée, sans phase de réflexion préalable ; selon notre approche, la phase d'acceptation ne peut se faire, l'injonction étant à la fois brutale et non négocié par l'institution.

Notre locuteur nord-américain est un bon témoin de ce qui se fait, dans l'utilisation « *consentie et active* » de ces techniques, et ce depuis plusieurs années :

> *Loc. 14[2] : On a les moyens financiers si on veut faire des choses en ligne, construire des cours en ligne, il y a énormément de financement.* […] *l'université évidemment, parce que les cours sont donnés en ligne, a sorti beaucoup de budgets pour que l'on s'achète de nouveaux écrans, de grands écrans concaves.* […] *Avec de nouveaux ordis plus puissants des nouvelles caméras plus puissantes. Là tout le monde est en train d'essayer les nouvelles caméras, vous savez, avec grande vision !*

Les différences d'équipement entre nos deux chantiers peuvent s'expliquer de plusieurs façons : un retard à combler, un manque d'appétence, un environnement Institutionnel résolument différent. Mais la clé d'une résistance aux injonctions technologiques réside peut-être également dans des éthiques différentes de l'acte d'enseigner, un conflit entre deux visions opposées, une vision déontologique de l'acte d'enseigner, basée sur le devoir de l'enseignant, se heurtant à une vision utilitariste cherchant à optimiser le confort d'un maximum d'intervenants du processus.

1 Les auteurs citent ici leur présentation Bauchet, Capucine, Hubert, Bandine, et Jérôme Dinet. 2020. *From acceptability of digital change to appropriation of technology : The 4A model*. Communication par affiche présentée lors de l'European Association for Research on Adolescence Conference, Porto. Doi : 10.13140/RG.2.2.14767.36002

2 Le locuteur 14 est professeur d'université de l'une des universités de Québec.

12.1. L'éthique : unité de la transmission des savoirs ?

Ce qui devrait unifier nos deux chantiers, c'est la dimension éthique de l'acte d'enseigner. Que l'on forme de jeunes adultes ou que l'on forme des adultes déjà en emploi, entre deux emplois, en recherche d'emploi ou en reconversion professionnelle, la dimension éthique de l'acte d'enseigner est pour nous identique, même si elle se décline différemment ; le but de cette partie est de noter différences et similitudes. La dimension éthique revêt plusieurs formes, intervient à des niveaux différents. Il s'agit tout à la fois :

- de former un individu en lui permettant de trouver, au-delà d'un projet utilitaire ou en combinaison avec celui-ci, une certaine forme d'accomplissement individuel ; c'est le niveau micro-social, celui de la personne,
- de donner à un individu un savoir-faire et les moyens d'utiliser ce savoir-faire en cohérence avec un projet de société, avec un code déontologique : c'est le niveau méso-social, celui de l'individu dans la sphère future de son emploi,
- de permettre une distribution des savoirs au maximum d'individus, en veillant à donner à chacun les meilleures chances de succès et des possibilités d'éventuels rattrapages. C'est le niveau macro-social où les Institutions d'enseignement, au sens large, accomplissent une mission d'intérêt général.

Pour appuyer cette réflexion nous pouvons nous appuyer sur la dimension humaniste exprimée par plusieurs des enseignants interrogés dans notre chantier 2 :

> *Loc. 7 : Je vous recommande de relire [l'hommage rendu par Camus lors de la réception de son prix Nobel], et l'importance, le rôle qu'a joué dans la vie de Camus le professeur. Bon, il l'a bien exprimé évidemment, c'est un écrivain. Relisez-le, je le partage totalement.* ***Je suis enseignant aussi parce que je suis ce que les enseignants ont fait de moi.***

12.1.1. Micro-social : l'individu dans son entièreté

Au niveau micro-social, l'université propose déjà, nous l'avons vu, l'inclusion de l'étudiant dans ce que notre locutrice 15 nomme « *le champ des tensions académiques théoriques* ». L'étudiant apprend donc le doute scientifique, la valeur de la preuve, l'importance de la réplicabilité des expériences, parties fondamentales de la recherche,

et qui contribuent à former l'esprit critique. Il perçoit la possibilité de remises en question des savoirs, leurs possibilités d'évolution également ; l'enseignement universitaire est un univers du mouvement de la pensée, mouvement qui prend son sens, nous l'avons déjà évoqué, dans une notion fondatrice d'éthique de la recherche : est valide ce qui est prouvé, ce qui est vérifiable, ce qui est réplicable. L'autre dimension de l'université, c'est de pouvoir brasser, dans un même lieu ou dans des lieux identiques, avec des méthodes identiques, des disciplines diverses. Nous avons déjà cité ce texte de P. Ricœur sur les rapports de l'université et de la société ; une autre partie de son texte concerne justement l'étudiant en tant que personne :

> *L'enseignement doit tendre au décloisonnement et à la déprofessionnalisation, offrir aux étudiants des choix multiples et des combinaisons variables, multiplier les recherches interdisciplinaires, encourager les institutions interdépartementales, de manière que les savoirs spécialisés puissent toujours être mis en perspective par rapport au mouvement global de la culture* (P. Ricœur dans BOURDONCLE, LESSARD, 2003 : 137)

Nous voyons dans ce texte, une fois encore, l'ambition d'un grand projet universitaire ; mais s'est-il vraiment réalisé ? D'une certaine façon oui, si on estime que ce que traduit ce texte revient à instaurer, derrière l'expression du « *mouvement global de la culture »*, plutôt qu'un apprentissage, plutôt qu'une sorte de culture générale de l'honnête homme, une volonté d'*apprendre à apprendre*. Expression souvent reprise çà et là, parfois sous la forme d'un vœu pieux, l'apprendre à apprendre se traduit pourtant très concrètement : donner des compétences à ses étudiants, définir une façon de travailler, donner un goût et des outils pour la recherche, par exemple bibliographique, savoir s'exprimer en public sur un sujet et dans un temps donné, apprendre à participer ou à animer un groupe de travail, maîtriser les outils numériques plutôt que d'être maîtrisé par eux[1], tout cela dépasse les disciplines et s'instaure comme un ensemble de pratiques transdisciplinaires ; et, au bout du compte, comme l'enseignement d'une méthode. L'éthique de l'acte d'apprendre passe-t-elle donc par la définition de ce que nous serions tentés d'appeler, comme le propose certains chercheurs, une « *méta-cognition* » (DORTIER, 2014 : 25) qu'il s'agit d'acquérir ? S'il est question d'incorporer dans l'enseignement une dimension méthodologique, c'est probablement ce que beaucoup d'enseignements font ; s'il faut prendre du temps pour réfléchir sur la façon d'être face à l'acte d'apprendre, cette approche nécessite un temps spécifique, qui peut s'inclure dans

1 Au moment où nous écrivons ces lignes, des objets du type Chat GPT font leur apparition, créent des angoisses ou des espoirs démesurés ; signe, s'il en fallait, que tout objet technique, toute nouvelle machine, passent d'abord par un imaginaire, par une représentation commune qui dépasse sa fonction et ses possibilités. En d'autres temps, pas si lointains, la visioconférence a connu des approches comparables, à des degrés forts différents il est vrai.

un cours. Mais si l'enjeu est de regarder chaque individu à la fois dans son savoir-faire et dans son savoir-être, l'approche est plus complexe :

> [Les formations professionnelles] *ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances. Elles tentent de développer aussi des savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthiques). Pour ce faire, elles ont inventé et mis au point des formulations de programmes, des dispositifs et des méthodes de formation que les secteurs universitaires plus exclusivement disciplinaires connaissent peu. À ce titre,* ***elles sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation***. (BOURDONCLE, LESSARD, 2003 : 131 *sq*) Souligné par les auteurs.

Pour nous, les auteurs portent ici l'accent sur l'articulation entre savoir-faire et savoir-être. Le débat est un débat de compétences : celles qui sont requises pour l'approche des théories et celles qui sont requises pour s'intégrer dans un cadre de travail. Il faut regarder cette différence à l'aune d'une réflexion, typique de la fin des années 70, partant d'une critique du taylorisme, et portant sur « [le passage] *de l'idée restrictive d'un "strict ajustement au poste de travail" à celle plus large "d'adaptation à la situation professionnelle"* […] *Formation et perfectionnement humain apparaissent ainsi comme un produit de remplacement, tardif et partiel, d'une éducation première qui aurait été mal faite.* » (PALAZZESCHI, 1998 : 184) Si la formation joue son rôle, elle ne se contente pas d'une simple transfert de savoirs, mais prépare l'individu à tenir son rang dans le corps social. La question revient à une notion que nous avons déjà évoquée, celle d'*employabilité*, avec toutes les ambiguïtés que ce terme véhicule (v. § Le monde du travail, p. 187).

J Aubret dénombre six compétences clés « *au centre de l'employabilité* » : « *travailler en équipe, communiquer, résoudre des problèmes, organiser, traiter l'information, encadrer.* » (AUBRET dans GUICHARD, HUTEAU, 2007 : 89) Voilà qui laisse peu de place à une réflexion éthique personnelle ou à des valeurs personnelles citoyennes. Cette liste de compétences n'est sans doute pas close dans l'esprit des auteurs ou bien ceux-ci estiment, peut-être, qu'il s'agit de lister avant tout ce qui *est utile* dans le quotidien d'un métier.

Pour approcher ce type de compétences, parfois appelées « *compétences non académiques* » (DURU-BELLAT, 2015) à l'université, il faut prendre en compte les cohortes massives que celle-ci gère. Contrôler les savoirs est une chose, être attentifs

aux savoir-être et à un ensemble de compétences plus difficiles à objectiver sur des ensemble d'individus importants est plus complexe. Dans le cadre d'une formation professionnelle en plus petit groupe, les approche de l'individu et de ses compétences sont plus aisées. Il existe également des seuils d'âge à prendre en compte ; la FPC, lorsqu'elle offre des possibilités de reconversion, ou de progression d'échelon, s'adresse à des hommes et femmes qui ont une expérience de vie et de travail derrière eux ; la mise en commun des expériences se fait alors différemment en comparaison de publics plus jeunes.

Cette dimension éthique, comment se définit-elle dans un institut de formation pour adultes comme celui de notre chantier n° 1, partie 1 ? Déjà dans l'opportunité que représente la formation pour adultes : « *La formation professionnelle* […] *remet droit des gens qui ont été cassés par la vie, on leur redonne une deuxième chance*. » (loc. A3-01) L'accompagnement du stagiaire participe à cette dimension micro-sociale que nous avons identifiée : « la capacité à vivre ensemble » (DURU-BELLAT, 2015 : 14). Cette notion, importante en présentiel, devient capitale en e-learning ; le tuteur, accompagnateur, est aussi celui qui élabore des codes de *savoir-être* dans le groupe. Nous l'avons évoqué en partie 2 avec notre développement sur le tuteur (v. Le tuteur, personnage-clé de la distance, p. 256).

12.1.2. Méso-social : des formations à connotation éthique

Au niveau des entreprises, nous avons vu avec la Poste que les réflexions éthiques sur la place des femmes dans l'entreprise, par exemple, pouvaient se combiner avec un projet de formation. Lorsque la formation a lieu en entreprise, la dimension éthique se déplace sur elle et sur la mission qu'elle se donne vis-à-vis de ses collaborateurs. Mais l'espace est toutefois très balisé et lié aux approches de la firme.

> *A4-01* : *Oui ! Ah oui ! c'est clair pour moi ! L'entreprise, surtout une entreprise comme la Poste, qui a des missions de service public encore, doit et a la mission de réduire la fracture numérique de ses employés et si possible des citoyens par extension, mais évidemment que c'est un sujet très très important chez nous !* […] *On tenait à ce que ce soit une femme [qui soit l'héroïne du MOOC] pour plusieurs raisons et la principale raison, c'est que aujourd'hui dans le monde du digital, on souhaite promouvoir la place des femmes dans l'entreprise, c'est un vrai sujet.*

Au niveau de notre chantier 1, partie 1, l'institut de formation introduit dans son offre des capsules citoyennes, à la demande de la région Île-de-France, lors de certains

appels d'offres. Là encore, la dimension éthique est réduite, même si l'institut de formation décide de conserver ces ressources et de les proposer en dehors de toute injonction institutionnelle. Dans la formation en e-learning, sur laquelle nous avons travaillé, l'aspect éthique le plus probant, le plus pertinent pour nous est l'animation du groupe d'apprenants et le travail en sous-groupe. Le travail en sous-groupe responsabilise les individus dans un mésocosme, un *monde moyen*, par une mobilisation :

> *A1-02 : Lorsqu'on vous donne un travail à faire seul, si vous n'avez pas envie de le faire, ou si j'ai envie de le bâcler, je peux. Quand je travaille avec 2 autres personnes qui ont, en plus, investi pour la formation, etc., non ! ça oblige, ça multiplie la compétence, ça c'est clair : à trois on est plus fort que tout seul, et la motivation ! »*

L'accompagnement du stagiaire en entreprise est également un moyen de l'aider à prendre conscience de ce rapport à son environnement, de lui donner un peu de recul. Le but est de l'inciter à s'interroger sur cet environnement pour une meilleure intégration ; s'il reste en lien avec son *référent formation*, ce lien peut également lui servir pour objectiver le contenu du stage ; toute objectivation, nous le pensons, est un pas vers une meilleure connaissance, voire un épanouissement si ce n'est de l'individu, au moins des potentialités qu'il porte en lui (DANVERS, *op. cit.* : 239).

> *A1-03 : Le formateur ne va pas faire un retour individuel à chaque stagiaire, parce que chaque présentation de l'entreprise, elle est ce qu'elle est.* […] {Il va} *faire une synthèse en disant : « Voilà, vous êtes dans des entreprises de 2 à 50 salariés, ce que vous m'avez mis c'est extrêmement riche.* […] *présentez bien la convention collective et surtout les statuts des collaborateurs qui font partie de l'entreprise, est-ce qu'il y a plus d'hommes ou de femmes ? »* […] V*ous êtes dans une entreprise, on vous confie des activités. L'activité qu'on vous confie nécessite d'avoir quelles compétences en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être ?*

Savoir-faire, savoir-être renvoient à d'autres compétences et, au bout du compte, à l'individu en tant qu'être social, à ce que son environnement familial, ses premières années de scolarisation, ses relations, ses engagements font de lui :

> *Les chiffres et les enquêtes montrent ici*[1]*, que pour réussir, scolairement, il faut surtout bien connaître la culture « légitime »*

1 L'auteure cite ici l'ouvrage de P. Bourdieu et Passeron. 1964. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.

> *instituée par les « classes privilégiées » : professions libérales, cadres supérieurs, etc. Ce « capital culturel » imposé, présuppose implicitement « un corps de savoir-être, de savoir-faire » et surtout de « savoir-dire » qui constitue tacitement le « patrimoine des classes cultivées ». Dès lors,* ***on considère comme « dons naturels » ce qui n'est, au fond, qu'une complicité ou une affinité avec un discours****, des valeurs, des croyances ou des exigences « acquises ».* (JACQUET-MONTREUIL, 1998 : 13) Souligné par nous.

La question mérite d'être posée, mais, nous l'avons dit dans notre cadre théorique, l'idée d'un « *capital culturel* » se confond pour nous avec celle de capital symbolique, dont les effets existent, mais avec lequel l'individu peut composer. Nous reprendrons à notre compte la notion d'autonomie mise en avant par R. Boudon : « *Quel que soit le degré de minutie avec lequel les institutions définissent les éléments d'un système de rôles, cette minutie n'est jamais suffisante pour priver l'acteur social de toute marge d'autonomie* » (BOUDON, 1979 : 71) Et si le terme *institutions* interroge ici, l'axiome n° 2 de la *Logique du social* peut lever toute ambiguïté : « *le fait que l'action* [d'un acteur individuel] *se déroule dans un contexte de contraintes* […] *qui s'imposent à lui ne signifie pas qu'on puisse faire de son comportement la conséquence exclusive de ces contraintes. »* (*op. cit.* : 33)

12.1.3. Macro-social : liberté d'apprendre, être apprenant-citoyen

Donner à chacun la possibilité d'accéder à des formations les plus en adéquation avec ses aspirations et ses possibilités cognitives, et participer à faire de chaque apprenant un citoyen nous semblent les deux aspects d'un partage des valeurs éthiques au niveau d'une société. Les études de Bourdieu et Passeron, que nous avons déjà citées, ont souligné la mainmise sur l'école par des « *groupes dominants* » « *[Aux yeux de Bourdieu et Passeron], le rôle effectif de l'école n'est pas de forger un consensus reposant sur des valeurs partagées ; de fait, les groupes dominants la modèlent et l'utilisent pour reproduire leur position, conformément à leurs intérêts particuliers.* (DURU-BELLAT, 2015 : 15)

Aujourd'hui, le système des études supérieures semble plus un système d'entre-soi qu'un système ouvert, lieu d'éventuels « *miracles ordinaires* » (BODIN, ORANGE dans BEAUD, MILLET, 2021 : 104), à savoir des élèves venant des bacs professionnels et technologiques, réussissant à l'université malgré leur handicap de départ.

> *Le contexte français, marqué par la séparation entre les universités, les grandes écoles et les autres filières supérieures, a longtemps généré un développement inégal des formations professionnelles, certains établissements préparant à des emplois précis et intégrant logiquement une dimension de professionnalisation dans leur formation, d'autres, principalement les universités, ayant une vocation plus générale et n'ayant pas la même « urgence » de professionnalisation.* (ROSE, 2008 : 45)

Le monde de la formation professionnelle est, en ce qui le concerne, un univers de la seconde chance, mais il faut prendre en compte que cette seconde chance doit être financée, ce qui n'est pas toujours assuré. Par ailleurs, le monde de la formation s'inscrit dans une logique de concurrence ; ce type de logique limite les initiatives et une dimension éthique sera assurée si elle est en lien direct avec l'objet des formations elles-mêmes ou si elle répond à une injonction institutionnelle.

L'acte d'enseigner est peu, voire non imaginable en dehors d'une Institution qui le cautionne et donc qui le modèle. Il est assez compréhensible que la société, ou l'État comme le dirait Bourdieu[1] (1993), imprime à cet acte d'enseigner une vision de l'éthique qui soit conforme au récit politique en cours. D'une certaine façon, les choses n'ont pas beaucoup changées depuis le projet durkheimien :

> *Aux yeux des premiers sociologues de l'éducation comme Durkheim, l'école, en tant qu'institution, a pour fonction essentielle d'inculquer aux enfants les valeurs morales qui constituent le ciment de la société. La socialisation scolaire est avant tout une éducation morale et culturelle.* (DURU-BELLAT, 2015 : 15)

La question centrale de cette réflexion revient à se demander laquelle des deux voies que nous avons étudiées, via nos deux chantiers, est la plus capable d'une auto-réflexion, voire d'une autocritique, sur ces sujets. Un dernier exemple peut être perçu en lisière de ce propos, mais pour nous, il occupe une position centrale. Il s'agit d'un entretien avec une maîtresse de conférences, notre locutrice 15 ; il porte sur la période juste avant le confinement de mars 2020. Bien entendu, même s'il représente une certaine

1 Nous faisons référence ici expressément à l'article de P. Bourdieu *Esprits d'État*, qui pointe la façon dont est enseignée la littérature ou l'histoire dans les classes : « *En imposant et inculquant universellement (dans les limites de son ressort) une culture dominante ainsi constituée en culture nationale légitime, le système scolaire, à travers notamment l'enseignement de l'histoire et, particulièrement, de l'histoire de la littérature, inculque les fondements d'une véritable "religion civique" et, plus précisément, les présupposés fondamentaux de l'image (nationale) de soi. »* (1993 : 54) Il va de soi que nous entendons cette citation à travers les limites que nous avons constatées précédemment liées à l'autonomie de chaque individu.

tendance au sein de l'université française, il n'est que le témoignage d'une seule personne.

> *Loc. 15 : On sentait quelque chose qui montait, et les amphis qui se remplissaient, les AG qui se remplissaient et les étudiants qui étaient partie prenante qui nous soutenaient... Pas tous ! et on voyait ce que certains qui nous soutenaient pas, nous disaient, c'est-à-dire le côté consumériste de : « non, mais nous on attend que vous fassiez cours ! » « Ben ouais, mais non ! nous on fait de la politique, on essaie de vous éveiller politiquement ! » « Ouais, mais moi je veux avoir mon UE » « Ouais, mais non ! si on bloque tes notes, c'est pas contre toi, c'est pour sauver le service public » « Ouais, mais moi je veux avoir mon diplôme ! » « Ouais, mais non ! parce que ce diplôme justement c'est pas un diplôme du privé, c'est un diplôme d'État… » et ces débats-là* [étaient] *hyper intéressants…*

12.2. La pandémie, du conjoncturel au structurel ?

Le but de cette partie est de voir comment une situation exceptionnelle, conjoncturelle, a impacté nos deux chantiers et au-delà, l'acte d'enseigner. Dans cette phase de notre réflexion, nous mettrons en regard seulement la partie 1 de notre chantier 1, avec le chantier 2 ; les parties 2, 3 et 4 de notre chantier 1 ont été réalisées, en effet, avant la pandémie de 2020 et les contacts ont été très distendus après le mois de mars 2020. D'un côté, un institut de formation pour adultes, avec lequel nous avons continué à avoir des contacts après le confinement pour finaliser notre analyse longitudinale par un dernier entretien, de l'autre l'université à travers notre série d'entretiens, tous réalisés après le mois de mars 2020. Il va de soi que notre projet n'est pas d'écrire un bilan sur l'impact de la pandémie sur l'enseignement, dans son ensemble, en France : « *Comment analyser ce qui se passe en temps réel, sous les yeux des sociologues, eux-mêmes confrontés à l'inédit ?* » (BIDART *et al*., 2023 : 151) Nous sommes convaincu que l'analyse de cette période de notre histoire ne peut se faire que sur le temps moyen ou le temps long ; il faudra, pour nous, dix ans de recul pour que les chercheurs puissent analyser cet épisode, inédit par son ampleur dans la société des hommes : les chercheurs qui d'ores et déjà mettent en relation la pandémie de la COVID et les grandes épidémies comme le choléra[1], nous paraissent mettre en place un cadre épistémologique efficace

1 Voir l'entretien avec le locuteur 13 : « *La révolution de base c'est l'idée, c'est la graine. Ensuite il y a ce qu'on appelle les accélérations. Et dans l'histoire, cela a toujours été le cas. Comment on est passé du Moyen Âge à la Renaissance ? Il y a eu des idées philosophiques, mais elles ont été portées aussi par des événements tragiques, comme la peste noire, etc., qui accélère les mouvements de l'histoire. Donc la pandémie c'est un accélérateur d'histoire, il y en aura d'autres certainement !* »

(LE MENTEC *et al*., 2023 : 11). Les analyses existantes ne sont pas inutiles pour autant ; beaucoup mettent en évidence que les plus défavorisés, au regard du revenu, de l'équipement technique et informatique ou de l'accès aux équipements, de l'éloignement du cadre familial, ont été les plus touchés[1]. Le fait social est là : est-il si étonnant que cela que les moins outillés, les moins pourvus, dans tous les sens du mot, soient malheureusement les plus impactés ? Nous avons recueilli dans l'un de nos entretiens un exemple qui abonde dans ce sens :

> *Interrogateur : Je parle vraiment du premier confinement, il n'y a pas d'élèves qui sont partis dans la nature et qu'on a perdus ?*
> *Loc. 12[2] : Ah si !* [mots appuyés] […] *si ! mais parfois tout simplement : les numéros de téléphone qu'on avait n'étaient plus les bons... Moi je travaille aussi avec les gens du voyage : ils sont partis, on ne sait pas où ils sont... voilà ! Et puis il y a des familles où on n'avait pas les bons numéros, il y a des gens qui se sont déplacés. On a envoyé parfois des voisins : « Tu es dans la même rue ? Est-ce que tu sais s'il est là, si tu as son numéro ?... » Ça s'est fait pas mal comme ça.*

Qu'une solidarité se mette en place au niveau scolaire, cela reste logique, dans la mesure où l'école collège et lycée, relient des familles de quartier proche. Ce type de solidarité n'existe plus, ou beaucoup moins, sur des cohortes d'étudiants importantes :

> *Loc. 5[3] : On a eu moins de 10 % des étudiants qui se sont connectés pendant les deux ou trois mois [en début de confinement]. Et on a eu un taux de réussite très élevé, mais sur ceux qui se sont présentés.*
> *Int : Oui. Donc très peu se sont présentés ?* […]
> *Loc. 5 : très peu ce n'est pas vrai, non non… Il y en a quand même une grosse moitié, un peu plus que ça, pas loin des deux tiers, peut-être 60 %. {Pour les autres} il y en a qui avaient d'autres problèmes quoi… pour se connecter au cours. Enfin il y a un moment, c'était un peu compliqué quoi.*
> *Int : ceux-là, on n'a pas pu aller les chercher ? Ceux qui avaient décroché* […]
> *Loc. 5 : Hum… ben leur téléphoner c'est sûr que non, j'ai pas leur téléphone. Tu sais c'est des étudiants, c'est des promos de*

1 V. par exemple l'étude irlandaise : « *Learning from Home During COVID-19 : A Survey of Irish FET and HE Students with Disabilities* ». Cette étude analyse l'impact du distanciel dû au COVID-19.

2 La locutrice 12 est Inspectrice d'académie de l'Éducation nationale.

3 La locutrice 5 est une maîtresse de conférences récemment nommée au moment de l'entretien.

> *600 ou 700… Je crois qu'on en a 650, non je ne sais plus, on en a eu 400, c'est des cohortes énormes et c'est la raison pour laquelle j'ai pas eu le droit d'être en interaction avec eux. C'est que si moi, mes groupes de TD je les avais {appelés}* […] *cela créait une inégalité entre les étudiants.*

Il sera difficile également de comparer deux univers qui, là encore, ne sont liés que par leur fonction : transmettre et partager des savoirs, fonction qu'ils remplissent de part et d'autre fort différemment. Quelques éléments sont toutefois communs, car la pandémie a d'emblée concerné tout et tout le monde et a impacté notre rapport à la société tout entière et à l'État plus particulièrement.

> *Le rapport à l'État des individus a souffert de cette crise : l'instauration de lois d'exception, la multiplication des mesures de surveillance et des sanctions, les débats politiques tendus, la multiplication des controverses, les atermoiements, retards et erreurs des autorités et la désorientation générale qui en a découlé, ont produit des sentiments d'injustice et de révolte qui seront sans doute difficile à oublier.* (BIDART *et al*., 2023 : 152)

12.2.1. La sidération

Un mot qui revient souvent sur cet épisode est le mot *sidération* (BIDARD *et al*, 2023 : 149) (ROQUES, 2020 : 3)[1]. Ce mot, dérivé du mot *sidéral*, désigne à l'origine un mauvais sort s'abattant sur les hommes suite à des conjonctions astrales défavorables. Le second sens, en médecine, désigne l'arrêt brutal d'une ou plusieurs fonctions du corps humain.

> *A. − ASTROL. Influence subite exercée par un astre sur le comportement d'une personne, sur sa vie, sur sa santé.* (Dictionnaire en ligne TLFI)
> *B. − MÉD. Suspension brusque des fonctions vitales (respiration et circulation) par électrocution, action de la foudre, embolie, hémorragie cérébrale, etc.* (Dictionnaire en ligne TLFI)

Il est probable que dans l'usage moderne du mot, l'idée d'une intervention extérieure des dieux ou d'un *fatum*, soit dissipée au profit de la vision médicale et ration-

1 V. également, parmi les sources primaires, l'article : « *Selon le psychiatre Olivier Dubois, "l'épidémie a provoqué un état de sidération pouvant aller jusqu'à la phobie sociale"* », La Dépêche, article mis en ligne le 22 juillet 2020. En ligne sur le site du journal. https://www.ladepeche.fr/2020/07/22/selon-le-pyschiatre-olivier-dubois-lepidemie-a-provoque-un-etat-de-sideration-pouvant-aller-jusqua-la-phobie-sociale-8989773.php

nelle, mais il est intéressant de voir que l'aspect non rationnel, voire irrationnel[1] avec lequel cette pandémie a été souvent abordée, semble faire référence aux hommes « *jouet des dieux* » de la tragédie antique[2]. D'emblée, deux solutions se sont offertes, du moins en théorie :

> *Certains acteurs (enseignants et étudiants confondus) ont cherché avant tout à temporiser, en espérant un retour rapide à la normale. Temporiser peut vouloir dire gagner du temps, en cherchant des moyens de suppléer temporairement à la fermeture des établissements ou à leurs difficultés personnelles* […] *D'autres acteurs ont réfléchi à des changements durables en s'interrogeant sur l'intégration du numérique à long terme dans leur pratique.* (PÉLISSIER *et al.*, 2022, 428)

Au quotidien, nos entretiens le montrent, il a fallu faire face au plus pressé : finir l'année, organiser les contrôles et examens, réfléchir aux TD. « *Les acteurs ont dû s'adapter dans l'urgence,* ***bricoler****, adapter leurs habitudes de vie et de travail pour être opérationnels au plus vite*[3]. » (LE MENTEC *et al*., 2023 : 12) Certains entretiens notent le désarroi de l'Institution :

> *Loc. 11*[4] *: Je ne sais pas dire où est l'incompétence* […] *l'insuffisance matérielle, mais c'est probant et dès qu'on tire un petit peu dessus, ça explose ! d'ailleurs les collègues qui ont utilisé* […] *les ressources de l'environnement numérique de travail à l'occasion du COVID ont effectivement constaté que rien ne marchait, donc il y avait TEAMS qui partait en vrac,* […] *et puis dès qu'on sollicitait l'environnement de la plateforme Moodle un peu en masse* […] *ben tout était bloqué si tu veux…*

1 La langue française nous offre trois expressions distinctes que nous ne confondons pas. Le rationnel renvoie à la « *Faculté qu'a l'esprit humain d'organiser ses relations avec le réel.* » (dictionnaire TLFI en ligne). Il existe, pour nous, une pensée non rationnelle qui ne s'appuie pas sur le principe du tiers exclu et de la logique classique, et qui renvoie, par exemple au langage des symboles, à la pensée analogique. L'irrationnel est « *un mode d'action, de connaissance,* […] *qui n'appartient pas au domaine de la raison*. » (dictionnaire TLFI en ligne). Pour être complet sur ce point, nous signalons une proposition de C. Castoriadis, celle de « *relations quasi rationnelles* », relations attachées au « *symbolisme social* » ne pouvant être « *identifié purement et simplement* […] *avec une "logique pure" ni même avec la logique du discours lucide* » (CASTORIADIS, 2006 [1975] : 182, n. 1). Cette notion de « *relation quasi rationnelle* » nous apparaît comme très proche de ce que nous avons défini comme *non rationnelle*.

2 Nous reprenons cette expression de l'article « Sophocle » de l'Encyclopedia Universalis. Disponible sur le site. https://www.universalis.fr/encyclopedie/sophocle/3-le-heros-jouet-des-dieux/

3 Souligné par nous.

4 Le locuteur 11 est maître de conférences, intervenant essentiellement en IUT.

Sur ce plan, l'université et l'institut de formation sur lequel nous avons travaillé n'avaient ni les mêmes problèmes, ni les mêmes contraintes et n'ont donc pas apporté les mêmes solutions. Ce qui reste commun, c'est que la situation de confinement n'était de toute façon pas préparée puisque non envisageable. Le structurel, moyen et long terme fait face ici à un conjoncturel qui s'apparente, dans le langage du droit, à un *fait du prince*. Dans le cas de notre chantier n° 1, le passage vers l'e-learning était en cours, des équipes étaient formées, une plateforme existait ; il ne s'agissait que de monter en puissance. Il ne faudrait pas pour autant donner, de l'autre côté, l'image d'une université déboussolée et incapable de prendre des décisions. Après un premier temps de tâtonnements, des solutions ont été trouvées assez rapidement. Mais le volume de données est resté un problème, et c'est sur ce point que les ajustements ont été longs à venir. Parfois, certains choix techniques étaient plus difficiles à faire que d'autres, car, à un certain niveau, un choix technique implique un choix d'idées, ce que nous pouvons qualifier de choix idéologique[1]. Nos entretiens nous livrent évidemment beaucoup de ces récits en réponse à nos questions sur la façon dont ils ou elles ont vécu cet épisode. Dans leurs témoignages, deux schémas principaux de réponse alternent. Nous aurions donc d'un côté ce schéma :

> *Chez nous ça a mal marché au début > ensuite on s'est débrouillé > des solutions sont apparues.*

De l'autre côté, celui-ci, qui entre en concurrence avec le premier :

> *Nous ne nous y attendions pas > nous avions le savoir-faire pour répondre > nous avons augmenté nos capacités et le problème a été résolu.*

Au bout du compte, peu d'enseignants ont pu inverser cet effet de sidération en le transformant en objet d'études :

> *Loc. 15 : Et je regrette aussi ne pas être… de ne pas avoir eu assez le temps de m'interroger là-dessus, parce que peut-être mes cours auraient été mieux même pour moi, plus lisibles pour mes étudiants, si je leur avais dit : "Ok, on arrête de faire comme si, on s'interroge sur ce qu'on fait ! Et quand vous prenez la parole en visio, qu'est-ce que ça veut dire en termes de mise en scène audiovisuelle de vous-même ? De mise en scène auto-réflexive de vous-même ?"*

1 Cet aspect des choses a été développé dans plusieurs de nos entretiens comme, par exemple, ceux des locuteur 02, ou de notre locutrice 15.

12.2.2. La problématique de l'injonction

La pandémie n'a pas unifié les pratiques ni les réponses techniques à des problèmes techniques. Mais elle a été l'occasion d'autres formes d'interactions que nous souhaitons analyser ici. Nous utilisons bien ici le terme *d'interactions*, même si, nous l'avons vu, la notion d'interaction chez Goffman est essentiellement représentée par des interactions entre individus. Mais nous prenons en compte, ainsi que nous le propose Céline Bonicco-Donato, « *le virage épistémologique des Cadres de l'expérience en 1974, [qui] peut être lu comme une attention croissante portée à l'activité interprétative des membres de l'interaction* » (BONICCO-DONATO, 2008 : 8) Cette approche de l'activité interprétative « *abolit la frontière entre individualité et social* » (*op. cit.*) Nous posons ici, avec cette citation, importante à nos yeux, l'esquisse d'une analyse plus globale sur les différentes interactions de l'acte d'enseigner, assortie d'une tentative d'unification, autour de cet acte, du micro, du méso et du macro-social.

La pandémie a été le temps de l'injonction, des injonctions plurielles.

> *En trois années, la crise a connu des séquences d'une brutalité variable : les sociétés ont vécu au rythme* [...] *des mesures de prévention, mais aussi des avancées vaccinales et médicales, alternant* [...] *contractions et réouvertures de l'activité sociale et économique.* (BIDART *et al.*, 2023 : 149)
>
> *Une situation pandémique qui a surpris par sa brutalité aussi bien le monde médical que la société dans son ensemble et donc le système éducatif.* (LE MENTEC *et al*., 2023 : 12)
>
> *À un niveau plus symbolique, l'empêchement des rituels a perturbé également le lien social. Les renoncements, mais aussi les tris à effectuer entre les fêtes de Noël, les anniversaires, baptêmes, pots de retraite et, bien sûr, lors des rites d'obsèques, laissent des frustrations, blessures et conflits.* (BIDART *et al.*, 2023 : 152)

Nous considérons les injonctions, quelles qu'en soit la provenance, comme des interactions particulières, entre autres parce qu'elles s'effectuent à sens unique — ce qui apparaît contre intuitif pour une interaction. Par exemple, une autorité impose un choix technique, une façon de faire, voire une façon de penser. De fait, il y a bien un retour, mais il ne peut se faire de façon symétrique à l'injonction. À l'injonction institutionnelle peut répondre une communication syndicale, parfois un simple mécontentement, voire les frustrations et blessures évoquées par Claire Bidart *et al.*, *supra*.

> *La communauté enseignante s'est vue imposer de maintenir une continuité pédagogique, à marche forcée et sans préparation préalable.* (LE MENTEC *et al*., 2023 : 12)

À l'université, dans l'éducation nationale en général, l'injonction principale prend la forme d'un slogan : *la continuité pédagogique*. Pélissier *et al*. (2022) proposent d'analyser cette injonction en passant par les approches du chercheur Hartmut Rosa. Ce choix peut paraître paradoxal : comment les approches du théoricien de l'accélération peuvent être appliquées à la pandémie qui fut un temps de pause, voire de temps zéro ? Mais la pandémie a été le révélateur d'une accélération antérieure qui est montée en régime progressivement, dans les années précédant la pandémie. Les injonctions au numérique ne sont donc pas directement liées à la pandémie, mais celle-ci a été l'occasion de mettre en œuvre des stratégies déjà évoquées, ou en tout cas techniquement réalisables. Ces injonctions peuvent se représenter en quatre items.

Nous reprenons ici, dans la partie gauche de notre tableau, les propositions de Pélissier *et al*. : 424 *sq*.

	Type d'injonction	
1	Idéologique	Aller vers le numérique, technologie d'avenir
2	Technique	Les outils techniques résolvent de plus en plus de problèmes plus vite
3	Industrielle et marchande	Acheter des produits numériques pour maintenir la consommation
4	Psychosociale	Posséder les derniers outils

Tableau 35 : Les injonctions durant la pandémie, d'après Pélissier *et al*., 2022 : 425

Nous considérons le cas n° 4, celui d'une « *injonction psychosociale* », comme un cas différent des autres. Nous la lisons comme une contrainte que l'individu se fait à lui-même :

> *L'injonction psychosociale procède de la situation paradoxale dans laquelle l'individu hypermoderne serait placé relativement* ***à la satisfaction de ses besoins de communication et de reconnaissance****. Passer par les outils et supports numériques serait le seul moyen d'y pourvoir, le numérique étant alors une échappatoire face au risque d'insécurité subjective.* (PELISSIER *et al*., 2022 : 425) Souligné par nous.

Il existe bien, dans ce cas, un discours injonctif : nous sommes tous sensibles à la publicité, nous suivons l'actualité des outils concernant notre métier, il n'y a donc pas, dans la volonté de posséder les derniers outils en date, un acte simplement d'autosuggestion. Le texte *supra* indique bien, par ailleurs, que cette volonté de possession s'inscrit dans une recherche, que nous qualifierons de goffmanienne, de se donner les moyens de sauvegarder une face, de se barder de son côté de tous les outils pour pouvoir agir : « *Pour pouvoir agir, il faut* […] *avoir confiance dans le monde et dans l'interaction, c'est-à-dire anticiper des signes et espérer que les signes émis seront compris*. » (GARDELLA, 2003 : 7) De fait, cette confiance dans le monde passe aujourd'hui par la possession d'un smartphone, dont nous savons bien qu'il n'est qu'un gadget utile, oxymore qui montre bien notre attachement ambigu à l'objet.

La notion que nous souhaitons aborder couvre les injonctions qui s'expriment à travers un discours impératif, du haut vers le bas, dans la chaîne d'une hiérarchie. Nous vivons dans des sociétés aux injonctions multiples et réitérées ; pour autant l'injonction n'est pas une norme sociale de plus, c'est aussi et avant tout un discours, nanti d'une position hiérarchique incontestable. Par exemple, le discours du chef de l'État français autour de l'importance du numérique. Dans ce discours, la comparaison dévalorisante avec les Amish a été beaucoup commentée, mais il est intéressant de voir ce qui a été dit avant cette phrase, en termes d'injonction au numérique :

> ***Le COVID aime le numérique***. *On a pu le constater. Il suffit de regarder les valorisations des grands groupes Internet. C'est une très bonne période, comme le COVID réduit la capacité à interagir physiquement. C'est très dur pour les métiers de convivialité ou tout ce qui est physique. C'est plutôt bon pour ce qui est numérisé. Il va falloir malgré tout réussir à résister dans l'après-COVID.* […] *Je pense que là on va l'accélérer et évidemment on va passer à la 5 G. Je veux être très clair :* ***la France c'est le pays des Lumières, c'est le pays de l'innovation*** *et beaucoup des défis que nous avons sur tous les secteurs se relèveront par l'innovation.* […] *J'entends beaucoup de voix qui s'élèvent pour nous expliquer qu'il faudrait relever la complexité des problèmes contemporains en revenant à la lampe à huile, mais je ne crois pas au modèle Amish. Et je ne crois pas que le modèle Amish permette de régler les défis de l'écologie contemporaine.* ***Et donc on va continuer à équiper, innover***. (Discours du président E. Macron, France Tech, le 14 septembre 2020[1].) Souligné par nous.

1 Texte intégral disponible sur le site Vie Publique. https://www.vie-publique.fr/discours/276557-emmanuel-macron-14092020-economie-numerique

Qu'un président de la République prononce des discours d'injonction, la chose ne peut qu'être considérée comme normale. Ce qui est intéressant ici c'est de voir que les trois items soulignés par notre tableau *supra* (v. Les injonctions durant la pandémie, p. 370) sont couverts. La référence au siècle des Lumières assure un ancrage historique et philosophique. L'aspect technique n'est pas oublié puisque « *le COVID aime le numérique* » peut se lire dans l'autre sens : le numérique apporte des solutions aux problèmes posés par la COVID. Enfin, la partie marchande est présente par le chiffre d'affaires des « *grands groupes Internet* ». Nous observons ici une intrication des thèmes : le commerce s'appuie sur le discours technique tout en étant enrobé par le discours d'idées, lequel côtoie, par ailleurs, la politique : la citation sur les Amish vise en effet, non pas à ridiculiser les Amish, mais les leaders d'opposition qui se sont prononcés contre le déploiement de la 5 G.

Dans cet autre exemple, une universitaire déléguée syndicale participe à une commission qui doit décider si les serveurs de l'université, où sont placées les ressources pour les étudiants doivent ou non être basculés sur des serveurs Google :

> *Loc. 15 : Depuis le début moi en tant qu'élue {syndicale*} j'ai dit Google... les gars, faut faire attention à ce qu'on fait quand même !* [...] *Parce que, on leur vend tout là, hein ! On est bien d'accord : on leur vend tout ! » « Oui, mais non quand même, on leur vend pas tout, parce que... » « Mais ils stockent où ? » « Ben ils stockent, bon… alors bon… en Californie. » « O.K., donc le droit français comme il agit là ? » « Ben... pff… Euh... non, mais c'est Google Scholar ! donc c'est quand même... prévu pour l'éducation » « Oui, mais… ça nous garantit que dalle, hein ! » En fait on a tous signé, hein ! on n'a pas signé avec avec notre sang, mais on a signé avec notre politique européenne, qui marche pas aussi peut-être hein ?... On a signé et Google a toutes nos données.*

Dans cet exemple, nous sommes bien dans le cas numéro 2 de notre tableau : la discussion porte sur la proposition d'utiliser les serveurs de Google, parce qu'ils fonctionnent bien, offrent une quantité d'espace illimité, et de plus, proposent un service gratuit. La discussion est bien technique, mais au bout du compte, elle est également idéologique, dans le sens où elle se réfère à un modèle économique : Google, par la gratuité de ses services, absorbe un grand nombre de données, stockées aux États-Unis, et qui donc échappent en partie à la loi française sur l'utilisation possible de ces données. L'injonction technique peut englober un discours qui dépasse la problématique de l'outil, et renvoie à des questions plus fondamentales : qui fabrique l'outil ? Quelle est la puissance de la firme qui fabrique l'outil ? Quelle garantie avons-nous en utilisant l'ou-

til ? Lorsqu'il s'agit, comme dans le cas de Google, de firmes appartenant aux GAFAM, donc de firmes dont le budget est comparable à celui d'États entiers (MERCANTI-GUÉRIN, BEZES, 2019 : 2), une réflexion préalable ne peut que s'imposer. Ces sociétés au pouvoir financier démesuré engrangent d'immenses quantités d'informations : « *It is the human body, monitored, geo-located, analyzed and digitized through the data it provides, that is subject to surveillance*. » (*op. cit.*) Ces données sont utilisées à des fins publicitaires, à des fins d'amélioration des produits, mais d'autres utilisations sont effectuées :

> *Brayne (2017) point to the increasing use of data for health and safety purposes, such as recovery programs and incentives to improve diets, engage in sports activities and respect the environment, with a view making people model citizens. The link between data and the transformation of bodies implies going beyond surveillance alone and being the vehicle for a political program aimed at the advent of a new society.* (*op. cit.*[1])

Les exemples que nous donnons ici illustrent les échanges entre les modes injonctifs des discours dont les modalités peuvent être assez variables : *nous devons faire cela*, *vous devez faire cela*, *nous n'avons pas le choix*, *nous ferons cela*, ou d'autres phrases de ce type. Le discours injonctif peut également être indirect : en juillet 2020, le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation lance des appels d'offres pour installer des salles de cours hybrides dans certaines universités. Le texte est, dans un sens, performatif : l'appel d'offres est lancé et des entreprises peuvent y répondre, mais cet acte implique déjà une modalité d'enseignement, en tout cas elle en prépare la possibilité. L'injonction n'est pas ici que technique ou matérielle, elle implique une modalité d'enseignement : l'hybridation.

> *L'appel à projets « hybridation des formations d'enseignement supérieur » a été lancé dans le contexte difficile de la crise liée au coronavirus et dans la perspective de la rentrée de septembre 2020, afin de permettre aux établissements d'enseignement supérieur et à leurs étudiants de poursuivre leurs études, quelle que soit l'évolution de la situation sanitaire.*
> *Conscient de l'enjeu pour les établissements et les étudiants, la forte mobilisation de l'État a permis de dégager très rapidement des fonds exceptionnels pour renforcer, dès la rentrée prochaine, l'offre d'hybridation sur des cursus complets et diplômants, prioritairement au niveau licence.*

1 Les auteurs citent ici Brayne, Sarah. 2017. « Big data surveillance : The case of policing », *American Sociological Review*,Vol. 82 No. 5, pp. 977-1008.

> *L'État se réjouit du succès de cet appel avec le dépôt de 69 projets, dont 65 ont été jugés recevables*[1].

Les discours injonctifs relèvent d'interactions institutionnalisées, en tout cas dans le cas des grandes institutions comme l'université. Ils ne sont pas strictement asymétriques, mais la réponse ne peut être donnée par le même canal et sous la même forme. L'une des réponses possibles est le communiqué syndical.

> *Les premiers étudiants ont fait leur rentrée depuis un mois. Malgré l'annonce d'une reprise des cours en « 100 % présentiel », certaines universités poursuivent les enseignements à distance. Combien d'étudiants sont concernés ? L'enseignement hybride est-il devenu la norme ?* (intervention du syndicat SNESUP sur son site[2])

Ce communiqué de presse syndical n'est pas une réponse directe au texte précédent, mais une partie de l'interaction qui se joue entre la ministre, Frédérique Vidal et l'un des syndicats étudiants, le SNESUP. Ces deux exemples montrent que l'interaction peut se révéler un système d'allers et de retours très complexes ; nous sommes loin ici des dialogues goffmaniens en face à face, et pourtant, l'approche goffmanienne peut s'appliquer avec prudence, le syndicat veillant à ne pas perdre la face dans le dialogue fictif avec le Ministère. De même, le cadre primaire de la confrontation se transforme par des modalités de fabrication (CEFAÏ, GARDELLA, 2012 : 238) où les protagonistes cherchent, l'un comme l'autre, à gruger l'adversaire sans qu'il ne s'en rende compte.

De son côté, notre chantier 1, partie 1, Institut de formation pour adultes, est en phase de transformation de l'une de ses formations en e-learning. Le confinement l'oblige à basculer les groupes en formation classique présentielle, en e-learning. Il élabore une stratégie, mais avec des ordres de grandeur différents de ceux de l'université :

> *A4-04 : Alors j'ai plus complètement les chiffres en tête, mais à une époque on était à 40 groupes de stagiaires sur la plateforme. En mars en fait, en tout cas fin mars, on était à 40 groupes qui étaient normalement en présentiel et qui ont basculé en distanciel ; et on avait pour toutes les formations environ 1 000 connexions d'assurées…* […] *Oui, ça a été, ça a été*

1 Cet appel porte sur un montant total de 21,7 M€ pour des universités comme Univ. Grenoble Alpes, Univ. Polytechnique Hauts-de-France, Univ. Claude Bernard Lyon, Univ. de Strasbourg, entre autres. Texte intégral sur le site du Ministère. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/resultats-de-l-appel-projets-sur-l-hybridation-des-formations-d-enseignement-superieur-46894

2 Source : https://www.snesup.fr/article/entre-precarite-etudiante-et-enseignement-hybride-quelle-est-la-situation-dans-les-universites-intervention-danne-roger-france-inter-le-telephone-sonne-11-octobre-2021

> *énorme,* […] *en fait on avait un peu anticipé, c'est-à-dire que quand on a senti venir le confinement, on s'est très vite mis en ordre de marche {dans le département e-learning*}, pour louer des serveurs complémentaires* […] *pour pouvoir mettre en place les classes virtuelles.* [...] O*n maîtrisait la technologie en ligne, ça nous a permis de savoir exactement ce qu'il fallait faire, comment le faire et de le mettre en place dans un délai extrêmement court, voilà !* [...] *C'est vrai qu'on a un support technique qui a un peu, un peu explosé en vol les premiers jours… après ça s'est régulé. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que le modèle pédagogique,* […] *était le modèle présentiel [c'est-à-dire] du face à face avec le formateur pour la majorité des cours, donc on a reproduit via la classe virtuelle ce face à face. Ce qu'on appelle du télé-présentiel, c'est à dire du présentiel à distance, voilà.*

Une fois encore, il ne s'agit pas ici de comparer deux mondes aussi différents par leurs buts et leurs moyens, non plus, évidemment, de constater ce qui aurait marché d'un côté et ce qui aurait peiné de l'autre ; nous l'avons bien indiqué au début de notre recherche : elle ne porte pas sur l'université dans sa globalité, mais sur l'approche compréhensive de quelques enseignants, dans leur rapport à l'acte d'enseigner via des machines connectées, et pendant la pandémie. Cet extrait nous montre un bon enchaînement des opérations, tel qu'il a pu se passer dans un environnement très décentralisé pour les prises de décisions et donc, pour reprendre un mot à la mode dans le langage de l'entreprise, très *agile*. Ce que nous notons également c'est la facilité avec laquelle un mot est trouvé pour cette nouvelle situation : le *télé-présentiel*. Il nous semble que dans ce cas, le fait de déterminer un terme générique suffit à débloquer non pas la situation, mais la compréhension de celle-ci :

le modèle présentiel propose du face à face > la pandémie empêche le face à face > il faut le reproduire par le biais d'une machine connectée.

Cet échange nous permet de voir que la pandémie permet le lancement d'un nouvel objet : *la formation hybride ou comodale*.

12.3. De quoi l'hybridation est-elle le nom ?

Vu sous un certain angle, tout enseignement est hybride : il y a des temps et des espaces différents dans l'acte d'apprendre et de même dans celui d'enseigner. L'étudiant qui travaille en bibliothèque ou visionne un film sur un sujet d'étude, l'adolescent qui rapporte des devoirs chez lui, l'enseignant qui corrige des copies, le scolaire qui parti-

cipe à une classe verte, n'obéissent pas à la règle des trois unités de l'enseignement : un lieu, un temps, pour une action (PERAYA, 2014 : 14, n. 2), règles quasi théâtrales que l'e-learning remettrait en question (BILLET, 2018 : 21). Cela dit, des définitions plus rigoureuses que la nôtre existent. D. Peraya et B. Charlier proposent, pour l'enseignement en modalités hybrides, une définition en cinq items :

> *1) La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes ; 2) l'accompagnement humain ; les formes particulières de médiatisation 3) et de médiation 4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique ; 5) enfin, le degré d'ouverture du dispositif.* (PERAYA, CHARLIER, dans BONFILS *et al*., 2023 : 22)

Si nous mettons de côté l'item 1, qui prévoit la mise à distance de l'apprenant, le terme *hybride* peut convenir à beaucoup de situations d'enseignement ; c'est pour nous un terme choisi pour en supplanter un autre, celui d'e-learning, qui le recoupe en grande partie. De même que le mot *télé-présentiel* a permis de donner un nom à une solution face à une situation nouvelle et complexe — celle de la mise à distance due au confinement — de même le mot *hybride* synthétise en lui toute l'imprécision d'un ensemble de techniques différentes, de géométrie variable possédant un « *degré d'ouverture* ». L'e-learning est un *agglomérat* aux contours indistincts ; la pandémie n'a fait que préciser cette imprécision.

L'hybride représente, à nos yeux, une solution idéale parce qu'adaptable à des situations à venir dont on ne connaît pas la forme exacte ; c'est son imprécision même qui fait la richesse de cette dénomination : « *Sait-on réellement ce qu'est un dispositif hybride de formation ?* » (*op. cit*. : 21) Nous retrouvons ce type d'interrogation dans certains de nos entretiens : « Loc. 5 : *{Dans les années à venir*} le truc à la mode ce sera l'hybridation. Mais c'est pas en soi une pédagogie, ce qui est intéressant.* » Au-delà de ce qu'est ou n'est pas l'hybride, au-delà de ses potentialités et de son ouverture possible vers d'autres situations à venir, le mode hybride doit être perçu non comme un produit, un objet figé, mais un processus : « *un processus de transformation de dispositifs de formation sur le campus, en face à face, dans l'espace clos de la co-présence temporelle, spatiale et physique des apprenants et des enseignants*. » (*op. cit.*) Hybride serait donc la désignation non d'une modalité, mais d'un processus permettant d'aboutir à de nouvelles modalités : « *en fonction du contexte actuel et de l'évolution des technologies* » (*op. cit.*: 22). Un très bon exemple d'un processus hybride nous est présenté par Nadia Naffi à travers l'exemple de l'hyper-flexible : l'Hy-Flex, modalité mise au point à l'université d'État de San Francisco. Le contexte, celui de la pandémie, est connu : « *In order to thrive in the new normal, or-*

ganizations have no choice but to become digital[1] » (NAFFI, 2020 : 137). La solution employée et testée par l'enseignante répond à une double exigence : « *maintain some sort of normality in order to enable [the] students to succeed in their courses during the pandemic* » (*op. cit.*: 138) et éviter que les étudiants ne demandent le remboursement de leurs études, surtout les étudiants étrangers « *[who represent] a huge source of income to most universities*. » Face à cette contrainte, l'hyper-flexible est une sorte d'hybride amélioré, nanti d'un environnement technique adéquat. L'Hy-Flex permet aux étudiants trois modalités différentes pour suivre les cours en présentiel ou en distanciel, en synchronisme ou en asynchronisme (NAFFI, *op. cit.* : 138).

Ce qui ressort de ce modèle, c'est bien sûr sa grande flexibilité, proposée aux étudiants : « *The Hybrid-Flexible model offers students flexibility in time and space and supports student-directed learning, with flexible approaches to participation and flexible learning paths.* » (*op. cit.*) Quatre valeurs-clés de l'Hy-Flex sont pointées par l'auteure et sur les quatre, trois sont tournées vers l'étudiant : (a) l'étudiant doit pouvoir choisir entre les trois modalités proposées pour suivre les cours, (b) quel que soit le mode choisi, l'étudiant doit être assuré d'une équivalence entre les modes, (c) toutes les productions liées aux cours doivent rester accessibles aux étudiants, (d) les étudiants doivent posséder les compétences pour se connecter équitablement aux serveurs (mais il n'est pas dit expressément que c'est aux enseignants de gérer cette contrainte : « *students have the technology skills for and equitable access to all participation modes*. ») (*op. cit.: 139*). Un autre article, cité par l'auteure et écrit, d'après elle, par un des concepteurs de la méthode, B.J. Beatty, est plus précis :

> *« **Accessibility**. Principle to be followed : Equip students with technology skills and equitable access to all participation modes. »* (BEATTY, 2019, 32) Souligné par l'auteur.

L'Hybrid-Flexible résout ainsi essentiellement les problèmes de la pandémie par un surcroît de technique, mais surtout un surcroît de travail pour l'enseignant :

> *Faculty also have to manage a multimodal learning environment with three participation modes, deal with a heavier workload, ensure a reliable and productive student-instructor interaction, and assess students' learning progress regardless of the learning mode they choose.* (NAFFI, *op. cit.* : 139)

1 Nous retrouvons ici ce terme de « *new normal* » que beaucoup d'entreprises françaises ont adopté sous cette forme ou sous la forme de « *nouveau normal* ». Pour faire une continuité avec notre approche des MOOCs (v. notre partie 02), nous renvoyons ici vers une vidéo de la professeure Cécile Dejoux du CNAM : « *À l'ère du new normal hybride le management par le care* », mise en ligne sur sa chaîne YouTube le 11 avril 2022. Le texte de cette vidéo commence ainsi : « *Nous n'avons plus le choix, nous sommes dans un nouveau normal, dans un monde hybride*. »

La pandémie et les modalités hybrides et Hy-Flex vont-elles tourner les enseignements délibérément vers les étudiants ? La phrase sur la perte financière citée très honnêtement par l'auteure nous renvoie l'image curieuse d'un enseignement consumériste, marchandisé, à l'écoute de ses *clients* et dans la logique d'éviter toute perte de marché. Cette approche est toutefois contrebalancée par l'attention portée aux étudiants, dont on perçoit, dans l'article, qu'il n'est pas qu'un rapport de fournisseur à client :

> *The learning experience I designed for my students also focused on combining all three modes to create a community of learners who worked together and supported each other throughout the course to minimize the feeling of isolation that was anticipated for online learning.* […] ***Seeing their peers' faces and reading their facial expressions and their body language facilitated the engagement*** *and reinforced the human connection and the sense of belonging. Most of all, students felt that when the pandemic erupted, they knew exactly where and how their course was taking place, what was expected of them and how to succeed.* (NAFFI, *op. cit.* : 139 *sq*) Souligné par nous.

Nous avons eu dans nos entretiens des positions plutôt inverses, comme celle d'être gêné d'une caméra trop intrusive dans l'intimité des étudiants : « *Bon alors après, t'avais des anecdotes où tu avais l'impression que l'étudiant venait de se réveiller parce que le lit derrière il était pas fait, hein !* » (loc. 17[1]) Mais lors de l'un de nos entretiens, cette idée de manque de qualité des caméras webcam a été évoquée :

> *Loc. 10 : D'abord tu as une qualité de caméra... on n'est pas encore dans une reproduction systématique* […] *{par exemple} dans tout ce qui est le non verbal* […] *et la communication non verbale est aussi très importante dans l'acte d'apprentissage.*

Cette approche rebondit sur la notion de langage non verbal : l'apprenant exprime beaucoup de choses en dehors d'une interaction verbale, notamment le fait qu'il ne comprend pas ce qui vient d'être dit, ce que l'enseignant expérimenté perçoit de suite. Si ce genre de réaction ne s'est pas spontanément exprimé lors des entretiens, beaucoup d'enseignants disent regretter les écrans noirs de la visioconférence, cette impression de parler dans le vide.

> *Loc. 6[2] : On parle devant un écran noir, puisque tout le monde coupe sa caméra pour pas surcharger le réseau, et donc on*

1 Le locuteur 17 anime des TD dans le cadre de master 2 e-tourisme.

2 Le locuteur 6 est maître de conférences en économie depuis deux ans, également responsable de masters.

> *parle sans savoir du tout si on a encore des gens qui nous écoutent... L'expression faciale des gens pendant que vous parlez, c'est important ; vous savez, au moins, s'ils sont encore là !*
> *Loc. 7[1] : Un cours en présentiel n'a pas le même impact [quand] vous êtes en face des étudiants : vous lisez sur leur visage, il y a des interactions, vous savez quand ils comprennent, quand ils comprennent pas. Il y a des expressions vous voyez…*
> *Loc. 9[2] : Ce qui est important, c'est surtout ce besoin de voir l'autre, tu vois ! et là je te vois c'est bien ! mais là les étudiants je les vois pas quoi, ils se mettent dans le noir, ils enlèvent le son, peut-être qu'ils font autre chose,* [...] *il y a un côté impersonnel qui est terrible pour moi et l'enseignement, je pense que… tu vois les réactions, tu sens si ça fait sens ou pas pour les étudiants et ça pour moi, euh, je pense qu'avec l'outil on loupe ça,* [...] *à l'époque quand on était avant le confinement ils avaient le masque, on voyait que les yeux et pour moi aussi c'était très dur parce que je voyais pas s'il y avait quelque chose ou pas, donc euh... Je pense que le visage si tu l'as pas, c'est compliqué.*

Les visages plus ou moins attentifs des étudiants manquent, font défaut ; ce qui manque, selon notre point de vue, ce ne sont pas seulement des visages connus, mais également des repères qui les aident à progresser dans leurs cours, des points d'appui avec lesquels ils construisent leurs enseignements.

12.3.1. Le show

Un dernier point nous parle, dans cet exemple si riche de l'Hyper-Flex. C'est la présence importante du matériel nécessaire à la prestation de l'enseignant, que l'on peut assimiler à un matériel de scène :

> *My physical classroom was equipped with a Polycom videoconferencing system. The camera of this same system was also used for web conferencing and was connected via the Vaddio device, which allowed me to plug the whole USB into my laptop. The Vaddio equipment was equipped with two 360-degree overhead microphones hanging from the ceiling. The classroom was also equipped with 5 Mitsubishi projectors and an interactive projector at the front of the class-*

1 Le locuteur 7 est maître de conférences enseignant l'économie et le droit en anglais.
2 Le locuteur 9 est maître de conférences en sociologie, sciences de l'éducation.

> *room. All this was controlled by a Crestron control system for switching and turning on and off audio/video signals. We used Adobe Connect as our web-conferencing platform and MonPortail, Laval University's learning management system, to create a course website*. (NAFFI, *op. cit.* : 139)

Cet équipement technique, qui nécessite un *teaching assistant*, pour être mis en œuvre, prolonge la réflexion que nous avons faite sur les MOOCs (v. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC, p. 319) où nous constations le passage d'un mode théâtral de l'enseignement en présentiel, au mode cinématographique ou télévisuel du MOOC. Ici, la distance médiatisée de l'enseignement nous renvoie également au monde de la télévision, à ce genre d'émission qui se fait en public d'une part, et qui, d'autre part, est reçu par des téléspectateurs, sur les téléviseurs. L'accès asynchrone, qui est très fréquent en matière de modalités hybrides, renvoie alors au *replay*, mode de visionnage décalé dans le temps, non linéaire[1], utilisé aujourd'hui par toutes les chaînes. De même, nous retrouvons dans ce déroulé ce que nous avions exposé sous le nom de *mise en forme*. L'enseignant effectue une *mise en sens* de son cours, là où la technique et les techniciens effectuent une mise en forme. Dans l'élaboration d'un MOOC, nous avions noté l'importance d'un troisième temps, la *mise en scène*, et donc d'un troisième homme-femme, d'un troisième œil qui serait celui d'un metteur en scène, d'un réalisateur. Quel pourrait être son rôle ici ? Être attentif à une recherche d'harmonie dans les enchaînements, au choix d'un graphisme unifié pour les écrans, pour éviter qu'ils ne soient pas qu'une copie d'une mauvaise télévision[2] ? Il pourrait avoir un rôle d'habilleur du projet, ce qui serait déjà beaucoup, sur le plan de la cohérence visuelle, mais pas obligatoirement décisif. Le passage en modalité hybride constitue un acte d'apprendre différent, étroitement lié aux outils techniques, à la progression des machines et des logiciels et donc, aux capacités de financement de l'institution.

> *Loc. 14 : [Dans notre université], on a les moyens financiers si on veut faire des choses en ligne, construire des cours en ligne, il y a énormément de financement,* […] *toute la partie en ligne je [la] fais avec ce qu'on appelle ici des techno-pédagogues. Toutes les facultés ont une espèce de groupe de techno-pédagogues et puis de techniciens... Chez nous ils sont à peu près*

1 Les offres non linéaires ou non linéarisées sont celles qui peuvent être visionnées par le spectateur quand bon lui semble, dans l'ordre qu'il souhaite.

2 Une problématique se joue ici, que nous avons abordée lors de notre travail de Master 2, celle de l'importance de l'habillage des chaînes de télévision. L'habillage d'une chaîne c'est l'identité de la chaîne qui s'inscrit entre les programmes, tout ce qui n'est pas ce que le téléspectateur vient voir, en quelque sorte. L'habillage permet, lorsque le spectateur allume la télévision au hasard, de reconnaître une chaîne le plus rapidement possible par son style, sa palette de couleurs, ses jingles musicaux. Cette problématique d'identité se retrouve, quasi sous la même forme, au niveau des LMS, voire des ENT.

> *une quinzaine pour notre faculté, donc ces gens nous aident énormément à monter des cours en ligne, ou à faire des examens en ligne* […] *ça fait à peu près 15 ans que je fais les examens en ligne* […] *dans mon cours hybride,* […] *il y a des façons de le faire qui sont très très faciles pour éviter la tricherie.*

Le cas des validations et des examens à distance s'est posé plusieurs fois dans nos différents entretiens (v. locuteur 16) et apparaît délicat à mettre en place[1]. Si le cours est un show, le temps de la validation est un retour au réel. Si nous regardons le rapport réalisé à la demande de l'association VPNum[2], nous lisons :

> *De côté des examens, toutes les universités interrogées ont organisé les épreuves en interne. Avec des sessions d'examens synchrones pour 93 % des répondantes, mais également des épreuves asynchrones pour 100 % d'entre elles.* ***Un seul établissement précise n'avoir eu recours qu'aux épreuves asynchrones***. (Souligné par nous)

Ce document montre qu'organiser les validations à distance pose encore problème. Mais cette situation peut trouver demain une solution technique qui emporte l'adhésion et lève toutes les difficultés. Là est la grande force d'une *pratique sociale* en partie fondée sur des machines : chaque problème d'aujourd'hui est censé être résolu par la machine de demain, tant que l'on adhère, bien entendu, à un modèle de croissance sans fin que nous proposent les fabricants de machines et que l'on dispose de la possibilité de financer cette croissance.

Les modalités hybrides, outre les changements au niveau des enseignants, des étudiants, de l'ingénierie pédagogique au sens large (PERAYA, PELTIER, 2020a : 1), ces modalités, donc, opèrent un transfert d'un lieu réel, le campus universitaire, vers un lieu virtuel, le campus numérique.

---

1 V. à ce sujet la délibération de la CNIL : « *Délibération n° 2023-058 du 8 juin 2023 portant adoption d'une recommandation relative aux modalités de mise en œuvre des dispositifs de télésurveillance pour les examens en ligne* », dans laquelle nous pouvons lire : « *La Commission remarque que la validation des enseignements à distance peut, dans une certaine mesure, porter atteinte au principe d'égalité des chances entre les candidats en introduisant des biais socio-économiques dans les conditions de leur évaluation* » (p.1, alinéa 4).

2 Association des Vice-Présidents Numériques de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'enquête a été menée « auprès de l'ensemble de ses membres, soit 55 universités. Avec 43 établissements répondants, elle affiche un taux de réponse de 78 %. Les 43 établissements répondants comptent au total 1 240 000 étudiants soit 74 % de la population étudiante universitaire nationale. » Document disponible sur Internet https://factuel.univ-lorraine.fr/sites/factuel.univ-lorraine.fr/files/field/files/2020/07/etude_universites_covid_vpnum.pdf

12.3.2. Du campus au campus numérique

Le campus est un lieu emblématique de l'université. Louise Marchand parle d'un « *paradigme universitaire traditionnel — savoir, professeur, campus, etc. —* » avec un *etc*. fort de sous-entendus qui laisse augurer son propos : « *L'usage des nouvelles technologies ne va pas entraîner la mort des universités, mais signifier leur réinvention. Cette réinvention de l'éducation se fonde sur un changement de paradigme.* » (MARCHAND, 1998 : 9) Le campus numérique est un pendant du campus architectural classique. En 1996 est lancé, au Québec, un nouveau mode d'université : la Télé-Université, que P. Guillemet résume d'une alternative nette : « *Bref, il s'agit d'investir dans les communications, plutôt que dans la brique et le béton*. » (2006 : 270) À ce sujet, il n'hésite pas à évoquer le terme *d'utopie* pour caractériser cette expérience des années 90 (GUILLEMET, 2006 : 279) ; elle vise, à ses débuts, à « *faire de la Télé-université une "université prototype" et d'y implanter un campus virtuel*. » (*op. cit.*: 271). Le développement d'Internet survenant à la même époque, le projet saisit l'existence des réseaux pour perpétuer l'aventure d'une université entièrement à distance :

> *Deux projets sont présentés au début de l'année 2001 : le premier combine un navigateur Internet et Windows, tandis que le second propose de combiner Internet et la télévision. Le comité s'interroge et prône la convergence initiale des systèmes. (op. cit.: 274)*

Mais l'entreprise bute sur une tension : « *entre une logique de recherche marquée par le développement de prototypes performants et une logique d'utilisation caractérisée par la recherche de la fiabilité et de la convivialité à coûts minimes.* » (*op. cit.*: 275) La résolution de cette tension se fera finalement par l'évolution des machines et des outils logiciels. En 2006, l'université devient bi-modale, hybride, et est rattachée à une université *classique*, l'UQUAM[1].

À propos du campus virtuel, Ch. Develotte et F. Mangenot vont jusqu'à évoquer une *intimité virtuelle* (DEVELOTTE, MANGENOT, 2004 : 331), d'autant plus forte chez les étudiants dont ils analysent les propos échangés, que ces étudiants sont dispersés dans le monde. Pour eux, la constitution des groupes de pairs passe par le lieu virtuel du réseau social : « *même si le Campus numérique étudié n'a pas vocation à susciter la collaboration (au sens fort du terme), une dimension de confrontation et de mutualisation des pratiques pédagogiques est néanmoins présente.* » (*op. cit.* : 8) Mais, si tout le monde étudie chez soi, comment peut s'élaborer l'apprentissage par les pairs ? Sur le campus numérique, seuls peuvent s'échanger des signaux : « *[le campus numérique] comprend encore les dispositifs de communication médiatisée en temps réel*

1 UQUAM : Université du Québec à Montréal. La fusion de 2006 prend fin en 2011 où la Télé-Université reprend son autonomie sous le nom d'Université TÉLUQ.

ou en temps différé, 1'accès aux travaux des autres participants considérés à leur tour comme ressources, enfin des indicateurs […] *sur l'action de chacun des participants sur le système*. » (PERAYA, 1999, 164)

Quelle est l'importance du campus ? C'est un lieu emblématique, pour nous, par sa fonction même de réunir des individus, de favoriser les rencontres, d'être un lieu de hasards. Le campus prend son sens de l'Institution qui l'entoure, il est le *dedans*, accessible aux seuls membres de l'université, protégé du dehors et des rumeurs de la ville. S'y élabore une vie communautaire à part, avec ses codes et ses modes, ses valeurs, ses opinions et ses présupposés. En ce sens, c'est un lieu doublement structurant. Il structure l'espace urbain par ses délimitations et ses interdits. Le groupe qui le fréquente est structuré par l'espace et la liberté — parfois relative — d'expression et d'échanges qu'il autorise. Une des dimensions du campus apparaît dans l'un de nos entretiens, celle des personnes en situation de handicap :

> *Loc 4[1] : En enseignement à distance on a aussi ce type de public, mais on a pas mal d'étudiants handicapés sur le campus parce que c'est aussi un lieu de vie, et* ***les personnes handicapées, peut-être encore plus que d'autres, ont besoin de se créer justement ce lien****, ce rapport social qu'on a sur un campus et que l'on n'a pas quand on travaille à distance… il y a une part de solitude dans l'enseignement à distance que tout le monde n'est pas capable d'assurer ! C'est-à-dire que, quelque part, c'est une sorte de confinement volontaire…*

La notion de campus numérique prend un sens différent à travers une approche plus détaillée, celle de *communauté apprenante*. (BIELACZYC, COLLINS, 1999).

12.3.2.1. Communauté apprenante et communautés d'apprentissage

La *communauté apprenante* réarticule l'échelon individuel de l'élève, le micro-social avec l'échelle du groupe, l'échelle méso-sociale dans un système d'échanges bénéfiques : « *la communauté d'apprentissage a pour objectif de faire évoluer les connaissances collectives tout en permettant à chacun de réaliser des progrès à l'échelle individuelle* » (CORDIER[2] dans BONFILS *et al.*, 2022 : 283). Il est important pour nous de constater que cette notion de communauté apprenante peut être lue à

1 La locutrice 4 est professeure des universités, également enseignante en hypokhâgne et khâgne.

2 L'auteure Anne Cordier cite ici : Bielaczyk Katherine, Allan Collins. 1999. « Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice ». Dans C. M. Reigeluth (dir.), *Instructional design theories and models*, Vol II (p. 269-292). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

travers une vision sociale-constructiviste, celle de John Dewey par exemple, que nous avons développée en amont de l'interactionnisme symbolique.

> *[This view of education] holds that the theory of individual learning, which pervades schools, is flawed. The constructivist view is that people learn best, not by assimilating what they are told, but rather by a knowledge-construction process.* (BIELACZYC, COLLINS, 1999:2[1])

Nous retrouvons ici la dynamique de l'apprendre à apprendre, qui passe par l'échange au sein d'un groupe, également par une fonction communautaire impliquant le partage de savoir-être autant que de connaissances académiques. Citant Fullilove et Treisman, Dillenbourg *et al.*[2] notent que :

> *[Les recherches de Fullilove et Treisman] sur les habitudes d'étude de groupes d'immigrants à l'Université de Californie (Berkeley) [ont] démontré que les étudiants qui réussissaient le mieux étaient ceux qui formaient des communautés d'apprentissage* […] *ces étudiants immigrants [chinois] apprenaient à travers l'expérience de chacun la profession d'étudiant telle qu'elle est exercée aux États-Unis. Les étudiants trouvaient dans leur communauté un soutien moral, interprétatif et intellectuel.* (DILLENBOURG *et al*., 2003 : 5[3])

Il faut pour cela que le groupe partage des valeurs ou des conduites sociales communes — par exemple l'envie de dialoguer ensemble — et possède deux caractéristiques importantes : « *The first is disciplined discussion and the second is experimentation*. » (BOHMAN, 1999 : 594) Dillenbourg *et al*. évoquent ici le terme très intéressant de *micro-culture*. Une micro-culture ce sont des valeurs, nous les avons déjà évoquées, des pratiques, des codes, des règles de conversation qui soudent le groupe en le différenciant, des codes de comportement, et, au bout du compte, des rituels (DILLENBOURG *et al*., *op. cit.* : 6) qui, pour nous, résument l'ensemble des items. Ces différents rituels soudent la communauté, mais sans la figer. Chaque membre de cette communauté est susceptible d'évoluer, de changer de place, suivant les développements d'interactions internes : le *visiteur* devient peu à peu *novice*, puis *régulier*, pourquoi pas *leader* et enfin *ancien.* (*op. cit.*: 8) Nous sommes ici face au fonctionnement d'un groupe semi-fermé qui ritualise à la fois ses modes de réunion, de même que son

1 Pagination du tiré à part.

2 Dillenbourg *et al.* citent ici : Fullilove, Robert, et Philip Uri Treisman (1990). « Mathematics achievement among African American undergraduates at the University of California, Berkeley ». *Journal of Negro Education*. 59, 3.

3 Pagination du tiré à part.

territoire (*op. cit.*: 8). Ce type de micro-culture peut difficilement se fabriquer de toutes pièces et instantanément. Soit les groupes se forment par affinités, les membres se choisissent et la micro-culture s'élabore lentement. Soit les micro-cultures suivent des traditions fortement ancrées depuis plusieurs années, se traduisant par des cérémonies transmises, véritables initiations, au sens large, de ce mot.

> *Loc. 14 : On est dans un monde nord-américain chez nous, donc même les initiations sont hyper importantes. L'initiation dure souvent une semaine, le bizutage comme on dit en France, le fameux bizutage là c'est ça ! ici on appelle ça les initiations.*

Que se passe-t-il alors lorsque ces communautés se retrouvent dispersées par la distance, inscrites dans une virtualité ? Que se passe-t-il lorsque la communauté apprenante se confronte à des formations ou enseignements hybrides ? Dillenbourg *et al*. incitent sur le fait que si la formation devient virtuelle, les échanges ne le sont pas :

> *Les communautés virtuelles sont bien réelles : elles comprennent de vraies personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions.* [...] *Le terme "virtuel" indique simplement qu'une partie importante des communications repose sur des outils de communication électronique*. (DILLENBOURG *et al*., *op. cit.* : 12)

D'une certaine façon, tout ce qui permet de souder un groupe contribue à l'élaboration d'une micro-culture, y compris dans des modalités simplifiées — le terme n'est ici pas péjoratif —, c'est-à-dire adaptées à des groupes d'importance plus réduite ou entrant dans une aventure sur une durée plus courte. Une micro-culture ne peut être fabriquée de toutes pièces , mais certains mécanismes des sociétés fermées de grande taille, porteuses de tradition, sont transposables, comme par exemple les « *festivités rituelles et [les] rites de commensalité* » (BRYON-PORTET, 2013, 114) :

> *A1-01 : Le premier regroupement [des participants à la formation e-learning] s'est fait [dans ce quartier]* […] *on réserve toujours un restaurant pour qu'on puisse aller manger avec eux quelque part, etc.* […] *L'idée, c'est de fédérer le groupe.* […] *Et pour pouvoir, à la fin du regroupement, identifier avec qui ils ont envie d'être ; parce c'est pas nous qui allons imposer les groupes, ça n'a aucun intérêt.*

Cette micro-culture, cet esprit de groupe passe également par le corps, ici par la fabrication manuelle d'un insigne, d'un symbole graphique qu'il faut imaginer de toutes

pièces, occasion pour chacun de se dévoiler, à la fois dans les idées graphiques, également dans la réalisation pratique d'un objet (v. § Le temps du regroupement, p. 266)

Ce qui compte dans ces modalités hybrides et flexibles, est d'arriver à fédérer un groupe-étudiant, communauté apprenante, communauté d'apprentissage — il s'agit pour nous de termes sinon synonymes, du moins décrivant des réalités très proches ; en cela nous suivons Ch. Develotte et F. Mangenot (2004 : 312 *sq*), par le sentiment que, que l'on soit dans la salle pour participer au *show*, ou que l'on soit chez soi à le regarder, l'émotion est la même, la « *sensation d'appartenance à un groupe »* (TAYEBINIK, PUTEH, 2013 : 5) est la même. Pour définir au mieux l'importance de cette adhésion au groupe, les deux auteures Maryam Tayebinik et Marlia Puteh citent McMilan et Chavis :

> *A feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together*[1]. (*op. cit.*)

Ce sentiment de groupe va de pair avec des savoir-être différents de ceux requis par le présentiel : savoir être autonome, savoir communiquer à distance, savoir organiser son propre travail chez soi, savoir travailler à plusieurs à distance :

> *La métacompétence que représente l'autonomie (HENRI, 2019) implique des qualités d'ordre cognitif, psychologique et social (l'attention ou la confiance en soi par exemple) que les individus ne possèdent pas forcément naturellement.* […] *La plupart des étudiants se sont rendu compte de l'investissement que le travail à distance implique pour être autonome : motivation, concentration et autorégulation.* […] *À la différence d'une organisation en présentiel qui se fait « toute seule », les étudiants ont expérimenté des stratégies comme se réveiller tôt, prévoir un temps de visionnage des cours pour compléter les notes,* […] *et identifier les contextes les plus adéquats pour travailler et être concentrés (des lieux loin des bruits, etc.). »* (PIERROT *et al.* dans BONFILS *et al*., 83 *sq*[2])

Nous pourrions objecter ici qu'il n'y a pas beaucoup d'organisation, même présentielle, qui se « *font toute seule* ». Mais le fait est que les modes hybrides sont très nou-

1 Il s'agit d'une citation de McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). « Sense of Community: A definition and theory ». *Journal of Community Psychology*, 14 (1).

2 Laetitia Pierrot *et al.* citent ici la chercheure Henri, France. 2019. « Quel changement à l'ère numérique ? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre ? ». *Médiations et médiatisations*, (2), pp. 227-235. Accès : https://revue-mediations.teluq.ca/index.php/Distances/article/view/102

veaux, par rapport à une tradition du présentiel qui se nourrit de quelques siècles d'antériorité. Le terme de métacompétence nous interroge, il nous renvoie déjà à cette difficile et ambiguë définition des compétences (v. p. 291) dont nous avons dit qu'elles étaient difficiles à objectiver, qu'elles tenaient du savoir-être autant que de l'expérience, du geste technique. L'idée d'une métacompétence ajoute une couche de complexité, même si nous en percevons la pertinence. Cette métacompétence s'apprend-elle ? Seul ou par imitation dans un groupe ? Faut-il imaginer demain que seuls les étudiants et apprenants qui possèdent une telle compétence ou bien les possibilités de l'acquérir, seront les seuls armés pour affronter un nouvel acte d'enseigner, hybride, flexible, connecté ? Ou bien parle-t-on ici, sous une autre forme, d'un *apprendre à apprendre* qu'il s'agit de réviser, pour l'adapter aux modalités techniques modernes ? Pour nous le terme d'autonomie ne nous paraît pas le plus ajusté aux nouvelles qualités nécessaires pour affronter ces nouvelles modalités. Il nous semble que les modalités hybrides exigent une autre façon de travailler à plusieurs, entre pairs. Les modes regroupés sous le terme générique d'hybrides, initiés ou en tout cas développés par la pandémie, nous incitent à regarder de près la notion de groupe de pairs. Il s'agit ici de renforcer un groupe et également le faire communiquer différemment.

Le groupe, qui se trouve éclaté dans des espaces différents et des temps différents, doit être fédéré en augmentant les possibilités d'interaction — y compris, parfois, de façon factice — en créant des sujets de discussion qui incitent chacun et chacune à donner son avis, en créant des évènements. Il s'agit également de reléguer au second plan un enseignement traditionnel « *with its emphasis on individual knowledge and performance* » (BIELACZYC, COLLINS, 1999 : 2). Cette approche n'est pas forcément simple dans certaines traditions d'enseignement, comme la tradition française, où l'école formate les élèves à une organisation du travail et une approche personnelles. Il est, sans nul doute, plus simple dans des pays nord-américains par exemple, où ce type de pédagogie apparaît comme plus courant. Constatons que l'enseignant que nous avons interrogé dans nos entretiens et qui enseigne au Canada se déclare tout à fait à l'aise avec ces modalités et le télé-enseignement, que son université pratique depuis de nombreuses années.

> *Loc. 14 : Ma faculté est divisée en 3 départements, moi j'appartiens à un petit département où on est 35 prof... Déjà la seule personne qui résiste, qui semble malheureuse, et qui semble dire qu'il n'y a rien qui fonctionne et puis qu'elle se sent tellement loin de ses étudiants,* […] *c'est une Française qui est avec nous depuis septembre !* […] *Alors que la plupart des autres [enseignants] se sont investis depuis très longtemps dans l'enseignement en ligne, ils sont beaucoup dans le numérique.*

Nous proposons ici une parenthèse courte : les modalités hybrides sont liées très fortement à des machines, des machines connectées et des outils de type logiciels. Or, la plupart sont justement conçus en Amérique du Nord. Il est, sans nul doute, difficile d'en conclure, sur ces simples éléments, que les outils et les machines sont fabriqués dans les pays qui sont les plus à même de les utiliser, ou à l'inverse que les entreprises se créent dans les pays qui sont le plus en phase avec la philosophie qu'elles proposent.

En ce qui concerne la taille des « *communautés apprenantes* », dans notre chantier 1, celui de la mise en place d'une formation *Community Manager* en ligne, nous observons que le groupe de formation à fait le choix de petits groupes : « *On s'est dit : "25 personnes va être l'unité tutorée"* » (loc. A6), ou éventuellement deux groupes de 20 (Loc. A1-01) encadrés par un tuteur qui interagit avec le groupe, via les classes virtuelles et les forums.

Katherine Bielaczyc et Allan Collins déterminent quatre conditions pour que la communauté d'apprenants existe en soi et soit un lieu d'interactions — des interactions provoquées par des situations — un lieu d'échanges, également un lieu de valorisation du travail accompli :

- *(1) diversity of expertise among its members, who are valued for their contributions and given support to develop,*
- *(2) a shared objective of continually advancing the collective knowledge and skills,*
- *(3) an emphasis on learning how to learn,*
- *(4) and mechanisms for sharing what is learned.* (*op. cit.:* 2) Les items sont numérotés par les auteurs.

Ces items se retrouvent, à des degrés divers, dans nos entretiens. Pour ce qui est de l'item 1, les seuls exemples que nous avons trouvés concernent l'entraide dans le groupe en fonction de la spécialité de certains de ses membres :

> [**Correspondance partielle avec l'item 1 *supra***]
> Message de Viviane*[1] [18 h 35] *: Coucou*
> *Alors à propos de Filezilla, je suis complètement perdue. Je ne sais toujours pas à quoi ça sert... et surtout je n'arrive plus à y accéder. Je ne sais plus quels identifiants utiliser. J'ai tout essayé... rien n'y fait. |[2] Si une bonne âme veut bien m'aider, ce sera formidable (smiley : clin d'œil) | Merci [le message est accompagné d'un GIF animé clignotant « Thank you »].*

1 Les mots entre parenthèses ou crochets, accompagnés d'une étoile, sont des données pseudonymisées.

2 Nous utilisons ce caractère pour signaler un retour à la ligne dans le message d'origine.

Réponse de Marco* [21 h 5] :
Salut Viviane, | Alors je vais essayer de faire simple. | FileZilla est un logiciel qui permet de transférer des fichiers d'un point à un autre.* [suit une explication technique très détaillée avec des copies d'écran et les informations importantes à entrer.] *Voili voilou j'espère avoir été simple et que ça t'aura aidé à comprendre. | Bonne soirée*
Réponse du tuteur (22 h 29) :
Bonsoir Viviane, | Je n'ai pas grand-chose à rajouter à l'excellente réponse de Marco*! Bravo à lui.* [le tuteur reprend quelques données techniques] | *Pour info, pour récupérer tes identifiants, va sur ton espace d'hébergeur et tu peux modifier ton mot de passe FTP | Et surtout, envoie-moi un p'tit message en privé pour me dire comment ça va ou si tu as besoin d'aide. | Bonne soirée | @ très vite* [extrait d'un dialogue sur le forum d'aide de la formation en e-learning]
[**Correspondance partielle avec l'item 2 *supra***]
A1-02 : Toute l'action du Community Manager, elle se fait quasiment tout le temps en social learning*. Écrire pour le Web [un des modules de la formation], ça se fait en* social learning*, un exercice qu'on leur propose.* [...] *Tout ce qui est « stratégie social média », influence, etc., c'est du* social learning.
[**Correspondance partielle avec l'item 2 *supra***]
A1-02 : C'est intéressant de faire travailler les gens en sous-groupe, parce que le groupe mobilise. [...] *Ça oblige, ça multiplie la compétence, ça c'est clair : à trois on est plus fort que tout seul, et la motivation !*
[Correspondance partielle avec l'item 3 *supra*.]
A1-03 : [Pour celles et ceux qui sont en stage en entreprise] au deuxième mois, donc, on leur propose un petit guide méthodologique sur les bonnes questions à se poser quand on fait un dossier professionnel. C'est un tableau Excel avec « Fait » « À faire » « En cours ». Ils se l'enregistrent sur leur ordinateur. C'est pour eux. S'ils veulent l'utiliser. On leur propose [...] *un modèle de plan sommaire adapté à leur formation. Et on leur demande de nous rendre leur plan, de déposer leur plan, au deuxième mois* [...] *Ce plan, bien sûr, il est lu, corrigé, et il y a un feedback de l'intervenant,* [...] *il va y avoir des remarques sur l'organisation des différentes parties, les pièces manquantes.*

Si nous notons ici une correspondance partielle avec le propos des auteures *supra*, c'est que ce qui est décrit ici est un modèle descendant : l'enseignant fournit une méthodologie à l'apprenant. Les auteures n'excluent pas cette possibilité, mais l'esprit de leur article va plutôt, il nous semble, dans le sens d'un « *apprendre à apprendre* » qui circule dans la communication entre les pairs, au niveau du groupe.

> [**Correspondance avec l'item 4 *supra***].
> *A2-02 : Il y a une chose qui fonctionne très bien en formation distancielle, c'est la communication* [...] *entre les apprenants,* [...] *pour avoir vu les quatre groupes fonctionner, je trouve qu'elle est beaucoup plus présente que dans les groupes en présentiel, et ça ne cesse de m'interroger, je trouve ça très très bizarre… je n'ai pas d'explications, je sais pas.* [...] *Les groupes* [...] *sont pourtant très différents, chaque groupe a une personnalité* […] *Et l'entraide et l'apport de connaissances sont très très très très importants en distanciel, entre eux.*

Au bout du compte, dans la formation *Community Manager,* certains apprenants, certains étudiants verront leur formation validée, d'autres non. C'est là où, semble-t-il, le modèle communautaire est percuté par des réalités individuelles juxtaposées ; on quitte la communauté qui apprend ensemble et qui apprend d'elle-même. Les modes hybrides ne solutionnent pas de façon novatrice ce moment de l'aboutissement de la formation ou de l'enseignement. Tout de même, l'apprentissage à plusieurs, dans son évolution lorsqu'il est pratiqué à distance, développe sans nul doute certains qualités, celles-là même que France Henri, résument sous le terme de *métacompétence* (HENRI, 2019 : 231). Ce type d'approche est ainsi une *acculturation à la distance*, dans une société où le travail peut, tout ou partie, basculer en télétravail, selon les circonstances et les développements de chaque entreprise.

12.3.2.2. Social learning

Pendant l'entretien, l'une de nos locutrice introduit la notion de *social learning*. Cette intervention nous incite à établir la relation qui existe entre le *social learning* et le campus numérique.

> *A1-01 : On intègre dans tous nos parcours de formation une dimension de* social learning *donc obliger les stagiaires à travailler ensemble sur un certain nombre d'activités pour mobiliser, stimuler, voilà et permettre l'acquisition des compétences, parce que quand on manipule la compétence à plusieurs, on*

> *l'intègre de façon différente, notamment quand on est amené à l'expliquer à d'autres…*

C'est une relation qui n'est pas de nature causale, plutôt de proximité. Le campus numérique sans *social learning* peut exister, mais l'idée d'un campus numérique, qui serait un lieu virtuel structurant, qui permettrait à celles et ceux qui le fréquentent d'apprendre quelque chose, de fixer en eux des savoirs, de progresser dans la reconnaissance des autres, ce type de campus virtuel passe, pour nous, par le *social learning*.

Le *social learning* n'est pas une nouveauté ; même si le terme n'est pas employé dans l'ouvrage de N. Elias, celui-ci explique que tout enfant commence par des apprentissages du groupe social auquel il appartient. (ELIAS, 2015 : 24, 62) Les jeunes enfants n'apprennent pas *à parler*, ils apprennent *une langue* spécifique — voire plusieurs — et ils l'apprennent au sein d'une institution scolaire, doublée par un enseignement familial. D'une certaine façon, une partie de l'apprentissage possède une dimension liée au groupe social, dans l'échange avec un groupe consentant et accueillant. Une fois encore, le *social learning* ne fait que repenser — et permettre la massification de — ce modèle ancien, via des machines connectées en réseau.

L'existence d'un lien social est d'autant plus importante que les individus sont éloignés les uns des autres. En présentiel, les stagiaires, les étudiants, l'enseignant, le tuteur, sont assurés de se rencontrer dans les lieux d'enseignement chaque jour. Pendant la pandémie « "*Garder le lien" est l'expression qui revient de façon systématique dans la bouche des enquêtés*. » (CORDIER dans BONFILS *et al.*, 287 *sq*) Celui qui établit le lien, c'est le tuteur ; il supervise le groupe, soude la communauté d'apprentissage ; dans certains cas, le tuteur est l'enseignant lui-même.

> *Le pédagogue en ligne doit donc se construire, par l'unique biais du discours, un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les « comportements » autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours. »* (LAMY cité par DEVELOTTE, MANGENOT, 2004 : 310[1])

Dans le cadre de formations essentiellement en distanciel, et non plus en hybride, enseignants et tuteurs se différencient. Le tuteur est alors ce qui expressément se détache partiellement de l'aspect *savoirs* pour se concentrer sur le *savoir-être*, d'autant

1 Les auteurs citent ici Lamy, Marie-Noëlle. 2001. « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », dans Bouchard R., Mangenot F., *Interactivité, interactions et multimédia.* Lyon : ENS-Editions. Pp, 131-144.

plus que nous sommes ici dans un *modèle communicationnel collaboratif* (DEVELOTTE, MANGENOT, 2004 : 317) :

> *A1-01 : Le « tuteur expert », [c'est] la personne qui va animer le groupe, qui va suivre individuellement les stagiaires, qui va regarder les temps de connexion, qui va stimuler, qui va re-impulser des échanges sur le forum, qui va donner des exercices complémentaires, donner des liens vers des plateformes pour avoir plus d'informations, etc.*

Il y a beaucoup de choses derrière cette expression : « *regarder les temps de connexion* ». Le LMS, la plateforme sur laquelle les stagiaires suivent le cours, fournit les temps de connexion à l'administrateur du site via le SCORM, que nous avons déjà évoqué (v. p. 293). Pour rappel, le SCORM examine à quelle heure les apprenants se connectent, combien de fois par jour, pendant combien de temps, quel type d'exercice est fait en une fois, quel type est réalisé en plusieurs tranches. Ce type d'analyse fine est nouveau dans l'acte d'enseigner, elle s'intègre dans *l'ingénierie pédagogique*. Ces statistiques relèvent de la partie cachée de l'iceberg, c'est-à-dire tout ce *back-office*, pour reprendre un terme du monde de l'entreprise, partiellement invisible aux yeux de l'apprenant.

Cette analyse fine remplace, au moins partiellement, l'approche du langage non verbal que le professeur aguerri perçoit chez ses apprenants. De fait, le terme de *socio-affectif*, proposé par M-N. Lamy *supra* prend sa place ici : les messages du tuteur sont souvent dans un registre qui n'est pas celui de l'enseignant distancié, sans être celui de l'internaute anonyme. Il y a là un équilibre à trouver, d'autant plus délicate que sans le contexte, certaines phrases peuvent être mal comprises ou sur-interprétées.

En revanche, l'idée d'une communauté défendue « *par un ensemble de discours* » définie par M-N. Lamy (*op. cit.*) reste vraie aujourd'hui, à la condition d'entendre la polysémie du mot « *discours* ». Par les réseaux sociaux naviguent et transitent beaucoup de formes différentes ; il y a déjà cette langue particulière venue des SMS, assortie de pictogrammes, *smileys* et autres ; l'image est mise à contribution également, ainsi que les sons, la musique ou des extraits de films. La communauté se soude autour d'un langage commun, codé, et cela explique la nécessité pour des communautés d'apprenants de disposer, outre les forums ou les réseaux sociaux officiels de la formation, de leurs propres réseaux sociaux. Nous retrouvons ici la distinction goffmanienne entre les régions où se déroule la représentation — le réseau officiel, encadré par le tuteur — et la « coulisse », région postérieure, qui échappe aux regards et où un langage différent peut s'établir (GARDELLA, 2003 : 4),

> *A1-03 : Ils peuvent se créer un WhatsApp, un groupe Facebook, etc., et là on ne voit plus rien, hein ! Et ils ont un groupe Facebook, c'est sûr, ce groupe-là…*
> *Int : mais c'est bien, non, qu'ils [en] aient [un] ?*
> *A1-03 : oui-oui ça fédère le groupe d'une façon différente !*

Il est intéressant de demander si justement les interactions étudiées par Goffman fonctionnent de façon identique lors des échanges via des réseaux sociaux, des forums d'entraide ou de motivation tels que nous venons de les évoquer. Travaillant sur un modèle communicationnel non collaboratif, Develotte et Maingenot analysent les échanges entre des enseignants et des étudiants, dans un enseignement de Français, langue étrangère. Leurs conclusions pencheraient plutôt pour une modification des mécanismes, dès lors que les échanges se font via des messageries : « *Ce que l'on cherche à suggérer ici, c'est que le système des faces étudiées dans les situations présentielles (Goffman, 1973) ne se gère peut-être pas à l'identique sur la scène numérique*. » (DEVELOTTE, MANGENOT, 2004 : 324)

Dans leur exemple, un enseignant reconnaît méconnaître des photographes dont les clichés sont proposés sur un forum par une étudiante, quitte à *perdre la face* : *« Je vous avoue que ces photographes m'étaient inconnus et que la visite des sites que vous proposez est passionnante. »* (*op. cit.* : 323) Goffman, sur un tel sujet, distingue *« trois niveaux dans la responsabilité d'une personne qui, par ses actes, met en danger la face des autres »* (GOFFMAN, 1974 : 17) Sans entrer dans le détail du texte de Goffman, c'est clairement le premier cas qui convient à la situation : « *l'offense semble involontaire et inintentionnelle* » (*op. cit.*) L'enseignant reconnaît son ignorance, mais immédiatement opère un « *échange réparateur* » : *« J'encourage donc vos camarades à les visiter. »* (DEVELOTTE, MANGENOT, 2004 : 323) La réparation nous apparaît très nette dans le texte : « *J'encourage* (moi, sujet) *vos camarades* (sur lesquels j'ai une autorité que vous n'avez pas) *à faire une action »*. En d'autres termes : **Je reprends la main** ». La mécanique goffmanienne est bien présente et efficace, même sur un forum.

Les auteurs font, par ailleurs référence à un article de Catherine Kerbrat-Orecchioni de 1997 : « *A multilevel approach in the study of talk in interaction* ». Dans cet article, où l'auteur revient sur l'analyse de la politesse, notamment de la politesse positive ou négative, elle s'appuie sur une citation de R. Barthes qui nous paraît tout à fait décrire la situation : « *la politesse] est un état d'équilibre très subtil et très fin pour se protéger sans blesser l'autre* » (BARTHES cité par KERBRAT-ORECCHIONI, 1997 : 17), proposition que nous estimons très goffmanienne. Cette proposition est intéressante car la politesse du message de l'enseignant est peut-être utilisé par lui dans ce message comme combler le manque d'une explication face-à-face. Notre conclusion sur ce point serait donc que les interactions humaines à distance, même si elles ne sont pas

identiques aux situations de face-à-face, suivent des mécaniques d'interactions identiques, utilisant au besoin des systèmes des compensations[1]. Nous suivons, sur ce plan les propositions de Dillenbourg *et al*. :

> *C'est un lieu commun que de constater que les médias électroniques appauvrissent les communications de certains de ses aspects non verbaux ou contextuels. Toutefois, les communautés développent des codes de communication qui permettent de compenser partiellement cette perte.* (*op. cit.*: 12)

12.3.2.3. La distance dans l'enseignement à distance

Le confinement établit en mars 2020 entre les individus et la fermeture des établissements d'enseignement opère, avant toute chose une distance. Enseigner à distance est une pratique ancienne, le premier enseignement à distance datant, apparemment, de la mise en place du timbre-poste, dans la première moitié du XIX° siècle (BLANDIN, 2011 : 450). Cette distance entre enseignants et étudiants ou apprenants a déjà été longuement étudiées au travers de l'enseignement à distance : FAD ou FOAD, pour Formation Ouverte à Distance : Daniel Peraya rappelle que dans les années 80, Geneviève Jacquinot travaillait déjà : « *au plan pédagogique, [sur] le concept clé de la formation à distance, précisément celui de distance* » (PERAYA, 2014 : 2). Distance tout autant spatiale que temporelle : les enseignements qui se faisaient autrefois, via des envois postaux, conjuguaient déjà l'éloignement dans l'espace et le décalage dans le temps.

Dans un article souvent cité, Michael G. Moore théorise l'importance centrale de la distance, dès l'époque de l'enseignement à distance (FOAD). Il élabore une *théorie de la distance transactionnelle — the theory of transactional distance —* (MOORE, 1993 : 24) qui définit la distance comme un concept pédagogique ; alors que notre approche est très différente puisque, pour nous, la distance est un manque, que les machines ont à combler. Moore détermine trois points importants de la *transaction*, concept qu'il emprunte à John Dewey : « *the structure of instructional programs, the interaction between learners and teachers, and the nature and degree of self-directedness of the learner* » (*op. cit.*). Structure des cours, interaction entre les individus et autonomie des étudiants sont donc, pour lui, les trois pôles, les trois variables à l'aide desquels on peut décrire cette distance transactionnelle.

1 La politesse du message peut être ce système de compensation ou également, nous l'avons vu dans les différents forums du chantier 1, partie 1, des enrichissements graphiques, émoticônes, phrases en couleurs, effets clignotant de certains mots, qui sont utilisés par les membres du forum pour traduire l'intonation des phrases, par définition inexistante dans un message écrit. V. Le tuteur, personnage-clé de la distance, p. 256.

Nous avons évoqué l'idée d'un groupe partageant des valeurs, une volonté d'un *être-avec*, nous retrouvons cette idée dans l'approche de l'interaction telle que la décrit Moore ; pour lui l'interaction ne suffit pas, car il peut y avoir des interactions négatives, agressives ; une transaction réussie nécessite un dialogue entre les parties :

> *The term "dialogue" is used to describe an interaction or series of interactions having positive qualities* [...] *Each party in a dialogue is a respectful and active listener; each is a contributor, and builds on the contributions of the other party or parties.* (MOORE, *op. cit.*: 24)

Il va de soi qu'aujourd'hui, ce dialogue ne s'effectue que via des machines — alors que dans les modes antérieurs de formation existait le courrier avec l'envoi d'écrits, de cassettes audio enregistrées ou de cassettes vidéos. Aujourd'hui, certaines machines possédant une capacité variable d'interactivité, l'apport de Moore est d'avoir réalisé une typologie des outils en fonction de cette capacité d'interactivité :

> *Highly interactive electronic teleconference media, especially personal computers and audioconference media, permit a more intensive, more personal, more individual, more dynamic dialogue than can be achieved in using a recorded medium.* (MOORE, *op. cit.*: 25)

Une fois encore nous revenons à cette importance des outils techniques et à ce qu'ils autorisent ou ce qu'ils contraignent. Moore regarde les machines, les outils et les programmes comme possédant des potentialités, disons virtuelles, qu'il faut actionner pour qu'elles deviennent réelles :

> *It cannot be said with certainty that any medium, no matter how interactive its potential, will provide a highly dialogic program, since it is controlled by teachers who might, for good reasons or bad, decide not to take advantage of its interactivity, and it is used by learners who might not be able or willing to enter into dialogue with their teachers.* (*op. cit.*, 25)

Pour analyser précisément l'influence des outils et des machines, il faut, selon notre point de vue, raisonner à l'envers : noter ce qu'ils ou elles ne peuvent pas faire, la façon dont ils ou elles ne peuvent être employés, jusqu'où peut aller leur degré de flexibilité ; apprécier également l'écart entre ce qui peut être fait, mais qui n'est pas fait de façon usuelle. C'est de cette façon que nous comprenons la variable *structure* évoquée par Moore ; de fait, un MOOC peut être accompagné d'un forum, mais dans beaucoup de cas, ce forum n'est pas lu ni modéré régulièrement. Or, un MOOC n'est pas interactif

tant que la plateforme où il est proposé ne compte pas de forum d'utilisateurs. De même, une classe inversée n'est pas efficace si les moyens techniques mis en œuvre ne permettent pas à chacun de s'exprimer, une formation n'est pas complète s'il n'est pas possible de proposer une séance interactive de validation performante et juste.

> *Structure expresses the rigidity or flexibility of the program's educational objectives, teaching strategies, and evaluation methods. It describes the extent to which an education program can accommodate or be responsive to each learner's individual needs. (op. cit., 26)*

Enfin, dernier point, l'autonomie de l'étudiant. C'est le point sur lequel l'approche de M. Moore est la plus intéressante et nous interroge le plus. Moore ne se pose pas le problème de savoir si une transaction augmente l'autonomie de l'étudiant, mais à l'inverse, il constate que tous les étudiants ne possèdent pas le degré suffisant d'autonomie pour suivre une formation à distance. Moore définit ici l'autonomie comme une compétence :

> *Because learners are trained to be dependent in the school system "adults are typically not prepared for self directed learning ; they need to go through a process of reorientation to learning as adults" (Knowles 1970[1]). »* (*op. cit.* : 32)

Cette vision-là mérite d'être développée.

> *The teleconference media permit learners to exercise and develop autonomy by making presentations to classes and in other ways acting as resources for their peers. Such participation in presentation also reinforces or enhances motivation, including self-direction.* (*op. cit.* : 33)

Ainsi donc, les modalités d'enseignement à distance nécessitent plus qu'une ingénierie et un design de formation approprié (PERAYA, PELTIER, 2020 a : 4), mais également un changement d'approche de la formation par l'apprenant lui-même : faut-il se former pour pouvoir se former ? Que se cache-t-il derrière cette notion d'autonomie ? N'est-ce pas, une fois encore, l'idée que l'apprenant doit prendre en charge son destin, sa capacité à demeurer employable tout au long de sa vie ?

> *L'idée de l'apprenant autonome, très souvent mise de l'avant depuis bon nombre d'années, prend désormais place et impose*

1 M. Moore cite ici Knowles, Malcom.1970. *The Modern Practice of Adult Education.* New York : Association Press.

> *tout son sens.* [...] *De manière plus concrète, il est question de s'engager dans une réingénierie de la formation qui soit authentiquement ouverte à l'usage du numérique, en soutien au développement de l'autonomie et de l'apprentissage autonome non seulement dans le cadre de la formation, mais aussi tout au long de la vie.* (HENRI[1], 2019 : 229)

S'appuyant sur Monique Linard, F. Henri considère l'autonomie comme un des apports positifs d'une formation à distance qui oblige l'apprenant à s'organiser, à travailler seul, à mobiliser une volition, tous ces éléments qui sont plus facilement encadrés par le déplacement vers la salle de cours, l'aspect rassurant du lieu d'enseignement, la mise en condition facilitée par le groupe et les comportements grégaires. Ce qui pose problème, selon nous, c'est que cette autonomie est un préalable nécessaire pour accéder à ce type de formation. Nous voyons se dessiner un cercle qui peut être vertueux si l'autonomie de l'individu préexiste, avec sa capacité de décision, son intentionnalité et sa volition. Mais ce cercle peut être délétère dans le cas inverse où l'absence d'autonomie ne peut permettre d'en acquérir via une formation à distance appropriée. Ph. Carré y voit une injonction paradoxale : « *Soyez autonome !* » (CARRÉ, 2005 : 72) La circonstance ne ferait pas problème puisque aujourd'hui, il existe nombre de filières essentiellement présentielles, mais la problématique qui se pose ici est évidemment celle d'une généralisation de ce type de modalités d'enseignement. C'est le projet qui se dessine, pour nous, derrière les propos de F. Henri :

> *Les changements induits par le numérique témoignent d'une nouvelle réalité tant en milieu de travail, en milieu éducatif que dans la société en général.* ***Être autonome, clé de réussite et d'inclusion****, se manifeste dans l'agir et dans la capacité d'apprendre en tout temps et en toutes circonstances. L'autonomie, concept transversal et fondateur, s'avère* ***une nécessité, une capacité incontournable****. Plus encore, l'autonomie devient* ***une métacompétence clé*** *pour se développer comme personne, pour se préparer à devenir des apprenants permanents, conscients et volontaires.* (HENRI, 2019 : 231) Souligné par nous.

Cette présentation possède plusieurs points séduisants. Elle rejoint une théorie de l'action qui donne un espace de liberté, voire une seconde ou une troisième chance à quiconque peut trouver l'énergie, la volonté d'une approche différente de la formation. Mais le terme *d'ingénierie pédagogique* apparaît à double tranchant, laissant peu de marges de manœuvre à l'apprenant. Plus l'ingénierie se distancie « *d'une approche ar-*

1 Nous soulignons ici que l'enseignante France Henri est professeur à l'université TÉLUQ, au Canada, université entièrement à distance, que nous avons évoquée *supra*, v. p. 382.

tisanale de conception » (HENRI, *op. cit.* : 233), plus elle risque de se laisser envahir et formater par l'univers des machines et des outils dans lesquels elle évolue, et en arriver à considérer l'apprenant comme un modèle abstrait. Au lieu de cela, F. Henri propose, pour l'ingénierie, une bonne distance à trouver, entre prise en compte de l'apprenant et utilisation des technologies :

> *[Une ingénierie] ouvertement et explicitement orientée vers un nouveau paradigme de formation [répondra] à un besoin individuel, mais aussi sociétal pour la formation de citoyens autonomes capables de s'adapter au contexte économique, social et technologique qui ne cessera d'évoluer.* (*op. cit.* : 234)

Ce qui nous paraît ici important c'est de noter une continuité qui rattache les modalités hybrides à des façons d'enseigner, ou à des théories de l'enseignement plus anciennes. Avant de les lister brièvement, rappelons qu'il y a dans ce débat autour de l'autonomie des apprenants, autour de l'autoformation, autour de la distance, une rupture dans les raisonnements et les hypothèses, un *avant-après* qui s'établit en 2020, avec la pandémie et la situation d'urgence qu'elle a imposée et la massification qui s'en est suivie ; ce qui a été pensé avant doit, selon nous, être mis en perspective aujourd'hui avec ce que nous avons appris de la situation de 2020.

> *Le thème de l'autonomie dans les pratiques et formalisations de la formation ouverte et à distance témoigne de la convergence de conception entre autoformation et formations ouvertes autour de la figure centrale de l'apprenant.* (CARRÉ, 2005 : 82)

Cette idée d'autoformation remonte loin : en France, en 1970 « *les hérauts de ce courant de l'éducation permanente* […] *confère[nt] à la personne la première place dans la conduite de sa formation* » (CARRÉ, 2005 : 80). Ces théories de l'apprentissage prennent leur source « *dans l'héritage des psychologues humanistes de l'éducation, de Dewey à Piaget et de Rogers à Vytogski* » (op. cit.), et d'autres influences plus anciennes :

> *Avec la généralisation des TIC, ces questions [sur l'autonomie] s'imposent désormais à tous les domaines. L'étude socio-historique de l'autoformation montre qu'elles se posent de façon récurrente depuis le 19e siècle, mais toujours en marge : sans doute parce que l'idée d'un apprentissage autonome* ***touche aux ressorts mêmes de l'organisation sociale et des institutions****. L'onde de choc des TIC ramenant l'autoformation au premier*

> *plan de l'actualité, elle la transforme en lieu révélateur de toutes les tensions et les contradictions contemporaines.* (LINARD, 2003 : 2[1]) Souligné par nous.

Ce que nous pensons montrer, par ce court exposé historique, c'est que parallèlement aux Institutions apprenantes classiques, un fil continu d'enseignement à distance court marginalement, depuis le 19° siècle, et cet enseignement requiert avant toute chose l'autonomie du sujet apprenant. Les TICE vont naturellement rencontrer ce fil continu. Par leur développement constant puis l'explosion des années 80, 90 — Internet, réseaux, puissance de calcul, ordinateurs personnels — cette filière minoritaire sort de l'ombre et passe progressivement au premier plan : « *L'autoformation finit comme les TIC par ébranler tout l'édifice éducatif.* […] *Partis de points de vue opposés, l'humanisme social et l'efficacité technique aboutissent ainsi à une même mise en cause des modes pratiques d'agir et de penser.* » (*op. cit.* 4)

Il y a donc deux directions opposées, l'une qui revient à déclarer l'enseignement à distance comme un sous-ensemble de l'enseignement classique : « *Distance education is a subset of the universe of education, and distance educators can draw on, and contribute to, the theory and practice of conventional education*. » (MOORE, *op. cit.* : 23) Cette première direction établit un système de capitalisation d'expérience de la formation à distance pouvant éventuellement être réinvesti dans la formation présentielle : ce ne sera pas notre choix. Nous sommes plutôt convaincus par la seconde direction que nous trouvons dans le propos de Geneviève Jacquinot-Delaunay d'une distance entre professeurs et apprenants, qui serait en elle-même une *brèche* — au sens de Garfinkel (v. p. 115) —, une « *provocation* » :

> *Provocatrice, la distance l'est dès qu'on introduit, pour transmettre un savoir, un « matériel pédagogique » qui plus est technologique, entre le maître et l'élève, cette distance fût-elle très réduite* […] *petite mise à distance spatiale et temporelle qui provoqu[e] pourtant déjà un déplacement dans la relation des élèves à la parole professorale*. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 : 155)

Provocation salutaire si, de fait, elle est vue « *comme principe d'innovation* » (*op. cit.* : 158). Si elle met à distance la parole professorale, c'est, en échange, pour fournir la possibilité de scénariser autrement la transmission. L'exercice n'est pourtant pas simple « *[de] penser en termes de scénarios pédagogiques fins* […] *[de] concevoir la structuration des contenus audiovisuels ou multimédias* […] *[de considérer] la "maison de l'enseignement"* […] *transform[é], au moins partiellement, en "mai-*

1 Pagination du tiré à part.

son de production de matériel pédagogique." » (JACQUINOT-DELAUNAY, 2010 :156 *sq*)

Après l'expérience de 2020, il s'agit soit de recoller les morceaux — voir si l'expérience de la pandémie peut servir d'expérience réussie et en tirer des enseignements pour une implantation généralisée des modalités hybrides —, soit d'oublier au plus vite cette parenthèse et les solutions d'urgence qu'elle a nécessitées. Du côté de notre chantier 1, partie 1, c'est plutôt l'idée d'une mise à l'épreuve grandeur réelle d'un modèle séduisant qui s'exprime :

> *01-04 : On était vraiment un organisme, 100 pour cent présentiel* […] *sur l'accompagnement pendant le stage en entreprise, des gens prenaient en mains {les ressources mises à disposition en complément du présentiel}, mais ne les prenaient pas en main avec beaucoup d'enthousiasme, etc., alors que là le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci [rires] ! c'est-à-dire que ça a démultiplié les actions, c'était un truc de fou !*

Nous devons souligner ici qu'il sera très difficile dans la partie que nous ouvrons *infra*, de maintenir le parallèle entre l'université et la partie privée de la FPC : la plupart des articles de recherche que nous allons citer, si ce n'est tous, portent sur le cas de l'université. Il ne faudrait pas conclure que seule l'université réfléchit sur ces questions, mais plutôt qu'elle publie plus rapidement et plus fréquemment, dans un réseau de revues mieux structuré. C'est le cas notamment sur la pandémie de 2020 ; beaucoup d'articles ont déjà été publiés sur son impact. Certains chercheurs universitaires établissent, par exemple, que la pandémie n'a donné que l'exemple d'une situation d'urgence :

> *"Emergency remote teaching" has emerged as a common alternative term used by online education researchers and professional practitioners to draw a clear contrast with what many of us know as high-quality online education*. (HODGES *et al.*, 2020, 4).

Les auteurs dépassent ici une opposition franche entre le présentiel et le distanciel, pour créer une sous-catégorie à l'intérieur du distanciel entre le bon et le moins bon, voire le médiocre, le normal et l'urgence. Cette position appelle un approfondissement. De fait, la pandémie ressemble à un *fait social total* qui a nécessité des mesures d'urgence. La continuité pédagogique a conduit le plus souvent à parer au plus pressé : « *Relative to other options, simple online content delivery can be quick and inexpensive, but confusing that with robust online education is akin to confusing lectures with the totality of residential education*. » (HODGES *et al.*, 2020 : 8). Cette urgence n'a pas permis de former réellement les enseignants à certaines techniques ni

leur permettre suffisamment de recul pour repenser leurs enseignements en fonction de modalités nouvelles. Tous ces arguments conduisent à regarder la situation d'urgence de la pandémie comme un cas à part, une parenthèse, dont il paraît difficile de tirer quelque conclusion que ce soit. Pour autant, les outils utilisés lors de la pandémie sont bien les mêmes que ceux utilisés dans des modalités plus réfléchies. Faut-il renoncer à appeler e-learning ce qui fut tout de même bien de l'enseignement à distance, via des machines connectées et des outils logiciels ?

L'idée de différencier les situations reste un point important, d'autant que dans la filière e-learning le fait de la distance, s'il est central comme nous l'avons vu *supra*, n'est pas le seul à devoir être analysé : « *Effective online learning aims to be a learning community and supports learners not just instructionally but with co-curricular engagement and other social supports* » (HODGES *et al.*, 2020 : 12). Hodges *et al.*, utilisent d'ailleurs dans un contexte similaire, le terme d'« *écosystème* » particulièrement bien adapté, selon nous, pour caractériser toutes les ramifications d'une filière, qu'elle soit distancielle ou présentielle.

Le fait est que, bien que Hodges *et al.* évoquent une idée de « *divorce* » (*op. cit.*: 10) entre d'une part l'ERT (*emergency remote teachin*g) donc une solution d'enseignement correspondant à un état d'urgence et, d'autre part, l'enseignement à distance voulu et choisi, ils ne renoncent pas à tirer les leçons de l'ERT. Le but mis en avant est d'être prêt pour de nouveaux confinements à venir : « *such as wildfires, hurricanes, and the polar vortex.* » (*op. cit.*: 17), Mais pourquoi un tel bilan ne pourrait-il pas servir pour enrichir l'approche d'une filière « *modalités hybrides* » plus classique ? Après tout, chaque enseignant a vécu, pendant le confinement, une expérience de distance avec ses étudiants ou ses stagiaires ; pourquoi faudrait-il que la réflexion sur cette expérience soit réduite à la situation d'exception qui l'a causée ? De fait, l'urgence du confinement n'a que très rarement permis aux enseignants de scénariser leurs contenus dans de bonnes conditions. Mais, pour bon nombre d'enseignements, une réflexion s'est imposée sur leurs modes d'enseignement, au moment de la mise à distance de leurs pratiques ; nous en retrouvons la trace dans la totalité de nos entretiens avec les enseignants d'université.

Nous pouvons concevoir que cette mise à distance ne s'appelle pas *e-learning* pour certains chercheurs ; il s'agit là, pour nous, plus d'une question de mots qu'autre chose. Après tout, déposer des fichiers PDF sur une plateforme est *déjà* un acte d'enseignement à distance, même s'il n'en constitue évidemment pas la totalité. Il est certes difficile de considérer la pandémie de 2020 et ses impacts sur le macro-social comme un évènement parmi d'autres ; ceci pourrait justifier le fait de réifier les « *enseignements en distance en temps de crise* » comme un objet à part entière. Mais d'autres points de vue sont également intéressants, par exemple considérer la pandémie comme un révélateur de possibilités autres ; c'est d'ailleurs ce que nous lisons dans l'extrait d'entretien de notre locutrice 01-04 que nous avons cité *supra.*

Pendant la pandémie, le monde du travail découvre le télétravail, ce n'est pas pour autant que l'ensemble des sociétés se convertissent à ce nouveau mode d'activité, mais une possibilité s'est ouverte pour elles, et la pandémie a permis de tester cette nouvelle possibilité. Cette comparaison nous aide à apprécier ce qui s'est passé pour l'enseignement : « *En quelques jours seulement les évolutions et les changements qui semblaient prendre des années ont connu une accélération fulgurante*. » (VILLIOT-LECLERCQ, 2020 : 3) La pandémie a donc été comme une catastrophe accélératrice, révélatrice (STIEGLER, 2021 : 33 *sq*) ; par la contrainte de la distance qu'elle a imposée, elle a permis à tous les enseignants de préciser leurs idées, par une sorte de raisonnement par l'absurde, sur la façon dont ils approchaient leur pratique d'enseignement. Pour beaucoup de nos entretiens réalisés à l'université, le constat est plutôt négatif : v. nos locuteurs 01, 02, 03, 04, 06, 07, 11, 15, 17, 18 et 19[1]. Nous retiendrons par exemple cette intervention, qui lie l'acte d'enseigner à des convictions profondes en tant qu'enseignant :

> *Loc. 6 : C'est important de ne pas perdre ses convictions.* […] *Franchement, j'ai eu très peur qu'à un moment donné ce soit un moyen détourné pour certains d'en profiter pour imposer les cours en ligne. Et je suis plutôt rassuré de voir que la consigne un peu générale c'est de dire : "Il faut arrêter ça, quoi !"* […] *Je pense que cela a payé aussi de dire que, pour nous, ce n'est pas négociable en fait !*

Pour d'autres chercheurs, l'expérience a été révélatrice :

> *Dans l'urgence à gérer la distance dans le système d'enseignement, nous avons en quelque sorte également fait l'expérience nouvelle et étrange de notre interdépendance au vivant, mais également aux autres, à ce qui nous relie les uns aux autres, étudiants/enseignant, enseignants d'une même équipe, d'une même institution, enseignants/administratifs, enseignants/étudiants, enseignants/ingénieurs pédagogiques, etc.* (VILLIOT-LECLERCQ, 2020 : 4)

Dans un premier temps, la percussion objective les défauts dus à l'urgence, les à peu près, toute la « *"cuisine de l'enseignant", sous la forme de bricolage créatif, artisanal, intuitif* » (VILLIOT-LECLERCQ, 2020 : 5). Ce bricolage met en valeur l'inventivité, la créativité des enseignants face aux contraintes et aux injonctions, mais à quel prix ? Le terme de « *démerdentiel* » (v. locuteur 6, locutrice 15) traduit de façon claire un sentiment assez partagé dans certains de nos entretiens. Ce bricolage pointe

1 Pour d'autres de nos locuteurs ou locutrices, le test e-learning est plutôt intéressant : v. locutrice 5, locuteur 8, locuteur 13 et locuteur 14.

également la faiblesse et la fragilité des étudiants : « *J'ai surtout eu beaucoup de difficultés avec des problèmes de connexion Internet. J'essayais d'aller régulièrement sur un parking de supermarché pour pouvoir envoyer mes devoirs*[1] » Mal équipés, parfois moins à l'aise en matière d'informatique que ne le pensait l'imaginaire commun, ces fameuses *générations Z* « *première génération de l'humanité à se construire socialement dans l'hyperconnexion* » (CÉCI, 2020 : 65), sont-elles aussi « *connectées* » que la logique — ou la pensée dominante[2] — semble nous le dire ?

> *Loc. 4 : Je ne suis pas certaine que les étudiants... comment dire... est-ce qu'ils ont tellement changé ?* [...] *On pourrait s'attendre justement à ce qu'ils maîtrisent davantage ces outils (numériques],* [...] *mais je suis pas certaine que ce soit le cas, les étudiants en tout cas qu'on prend en première année, moi je les trouve beaucoup, je dirais un peu déstructurés, c'est-à-dire qu'ils manquent parfois, alors je ne sais pas à quoi c'est dû* [...] *d'une construction intellectuelle, d'une sorte de logique et* ***du coup ça ne favorise pas du tout l'usage des outils numériques qui demandent justement quand même une grande réflexion.***

L'approche de cette fragilité étudiante a été, dans l'urgence, le prêt ou le don de matériel : « *Environ 4 800 ordinateurs prêtés, 1 800 donnés, et plus de 5 000 cartes SIM ou clés 4G, représentant un budget de près de 4 M€ financés très majoritairement par les établissements*[3] ». Le prêt ou le don de matériel, pour aussi indispensable qu'il soit, ne constitue pas une approche totale, laquelle passe par les problèmes de logement[4], d'emploi que les étudiants utilisent comme source de revenus, et bien entendu de tout l'aspect socio-affectif[5].

Dans un second temps, l'analyse de la pandémie et de ses conséquences peut mener aux doutes (a), au refus net de cette nouvelle situation, du moins sans des phases de discussions préalables (b), ou bien encore, à une remise en question des manières de faire (c). Nous constatons toutefois que celles et ceux qui poursuivent la réflexion sont celles et ceux qui la menaient déjà avant 2020.

1 Extrait de l'étude réalisée par l'OVE sur les étudiants et étudiantes inscrits à la Sorbonne Nouvelle. Anonyme, 2020. 38 % des étudiants interrogés déclarent avoir « *des difficultés pour se connecter* ». La question est posée aux 97 % qui possèdent une connexion Internet. (Ensemble des étudiant. e. s inscrit. e. s en 2019-2020 : 16 640 étudiant. e. s. Réponses exploitables : 4 617.)

2 Cette idée de pensée dominante m'a été proposée par Bertrand Gajac et je l'en remercie.

3 Extrait de l'étude nationale post-covid19 sur les universités françaises et les enjeux du numérique. Anonyme. 2020. Association VPNum.

4 Voir Enquête de l'OVE : La vie d'étudiant confiné. Logement. Belghith, Feres, et Théo Patros. 2020.

5 Voir Enquête de l'OVE : La vie d'étudiant confiné. Santé. Ferry, Odile, et Théo Patros. 2020.

(a) Il va de soi que les doutes sur l'avenir de l'e-learning au sein de l'université française, à la suite de l'expérience de la pandémie, parsèment nos entretiens. Pour Peraya et Peltier, ces doutes sont partagés autant par les enseignants que par les étudiants :

> *La confusion entre « l'enseignement en ligne », particulièrement centré sur la mise à disposition de contenus et la communication unidirectionnelle synchrone (visioconférences), et la formation à distance amène aujourd'hui légitimement étudiants et enseignants à remettre en question le modèle et la qualité de l'expérience d'apprentissage que [ce substitut des enseignements présentiels classiques] propose. »* (PERAYA, PELTIER, 2020b : 2)

(b) La situation due à la pandémie ne peut pas se lire sans le contexte de grèves qui se déclenche dans les universités en mars 2020, un peu avant la pandémie et les mesures de confinement. Elle survient face à un projet de loi du ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation sur la LPPR[1]. Notre sujet, nous l'avons bien posé depuis le début, ne concerne qu'une toute petite part de l'université : comment certains enseignants ont-ils réagi face à la pandémie et à l'obligation d'utiliser des outils numériques pour poursuivre leur cours ? Mais dans les faits, ce serait un grand chantier de recherche de voir comment cette grève, qui vient par ailleurs des mouvements de fin 2019, se combine et se tisse avec la pandémie :

> *Merci aux millions de travailleur·ses en grève depuis le 5 décembre. | Le 5 mars marque les trois mois d'un mouvement historique. Merci aux cheminot·es, aux machinistes, aux profs, aux éboueurs, aux travailleur·ses de la culture, aux dockers, aux étudiant·es, aux lycéen·nes, aux avocat·es, aux infirmièr·es, aux aides-soignants, aux médecins, aux agent·es territoriales·aux, aux travailleur·ses des raffineries, et aux autres ! |Merci aux Gilets Jaunes ! | Merci à vous de nous avoir mis sur le chemin de la lutte !* (texte sur le blog Université Ouverte, posté le 6 mars 2020)

Nous nous en tiendrons ici à noter quelques éléments recueillis dans des tracts ou sur le compte X (ex-Twitter) de la ministre Frédérique Vidal, pour constater comment inquiétudes et revendications face au numérique peuvent se combiner.

1 Loi […] de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur. Elle sera votée le 24 décembre 2020. Source : site Vie publique, République française. https://www.vie-publique.fr/loi/275347-loi-de-programmation-de-la-recherche-2021-2030-lppr

> *À l'heure où les indicateurs sont au vert, où le déconfinement s'accélère,* [...] *le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, les rectorats et les présidences d'universités veulent imposer une rentrée universitaire à distance, ou au mieux « hybride » avec des capacités d'accueil divisées par deux ou plus.* [...] *[Nos instances] refusent d'admettre que l'enseignement virtuel, fût-il hybride, pose d'innombrables problèmes pédagogiques, sociaux, économiques et psychologiques* [...] *L'enseignement ne peut se passer des nécessaires interactions, des discussions, des échanges, de la transmission et la construction du savoir de manière collective. (Texte d'un tract d'appel à une manifestation pour le 16 juin 2020 à Nancy, pour soutenir l'hôpital public.)*[1]

> *La grève était en cours, un beau programme de cours alternatifs était prêt et devait débuter la semaine du 16 mars [2020]. La pandémie a mis un coup d'arrêt brutal à tout cela. La dernière AG à l'amphi Donzelot a eu lieu le vendredi 13 mars. Le lundi, la fac était fermée. Tout s'est arrêté. Les étudiant. es, éparpillé. es, enfermé. es dans leur chambre du CROUS ou revenu.es au domicile de leurs parents ont dû se consacrer à d'autres priorités : tenter d'acquérir une éducation loin de la fac, lutter contre l'ennui, la dépression et l'angoisse, manger. Des vocations militantes n'ont pas pu éclore et s'épanouir. Une partie de leur jeunesse s'est évaporée.* (billet de blog Sud éducation Franche-Comté, en date de mars 2021[2])

Messages X (ex-twitter), postés après l'annonce par la ministre Frédérique Vidal d'un appel d'offres sur de nouvelles installations pour favoriser les enseignements hybrides :

> *Accompagner la transformation numérique et enrichir les modes traditionnels d'enseignement : j'annonce en lien avec le @SGPI_avenir le lancement d'un appel à projets « Hybridation des formations ». (message du 5 juin 2020)*

> *Aucun. e universitaire digne de ce nom n'« hybridera » jamais ses cours, @VidalFrederique. La relation pédagogique est un*

1 Disponible à l'adresse : https://members.loria.fr/YBoniface/2020/NousReprendronsA100.pdf
2 https://issuu.com/sudeducationfranche-comte/docs/journal_janvier_21_v_3

> *rapport direct entre êtres vivants, point barre.* […] (message du 5 juin 2020)
>
> *Solutionnisme technologique noyé dans le vide du langage start-up : rien ne va dans ce nouveau machin qui ne fera qu'engloutir des ressources publiques. Faites confiance aux profs, qui connaissent les besoins et les contraintes des étudiants : c'est là qu'il faut mettre des moyens !* (même date)
>
> *Méfiance.... ne soyons pas naïf... ce genre de projet pourrait être le début d'une formation initiale qui ne serait que numérique et en distanciel…* (même date)
>
> *Comment se servir de la crise covid-19 pour faire entrer le privé à l'université à marche forcée ?* […] (même date)
>
> *Personne ne veut de votre enseignement « hybride », ce qu'on veut ce sont des enseignements en présentiel, et arrêtez de prendre la crise comme une excuse pour d'une part intégrer du privé dans les universités et d'autre part, nier que cette méthode sert juste à faire des économies.* (6 juin 2020)

Cet item (b) demanderait de plus amples développements, mais ce n'est pas, nous l'avons déjà exprimé, dans notre sujet de recherche, ni même dans les possibilités que nous avons, d'analyser plus en détail la problématique des universités. Ce que nous voulons exprimer ici, c'est comment une thématique, celle de l'objet de notre recherche, se combine avec ce que nous pouvons appeler un air du temps. Cette formule ne traduit pas ici une idée de légèreté, plutôt comme un ancrage dans des débats de fonds, portant sur le rôle des universités, le rôle de la recherche, dans une perspective macro-sociale vaste. E-learning à l'université ou pas, la discussion est complexe et les arguments que nous apportons ici, et qui se retrouvent dans certains de nos entretiens — par exemple l'entretien avec la locutrice 15, sur ses rapports avec les étudiants, ou bien l'entretien avec la locutrice 4 — ces arguments restent les hypothèses d'un débat sur l'acte d'enseigner à l'université, débat qui reste à mener, et qui dépasse le cadre de notre travail.

(c) Après les doutes, les refus, la troisième approche — encore une fois essentiellement universitaire, pour les raisons que nous avons évoquées *supra* — est celle d'une remise à plat. La pandémie a servi ici de remise en question des certitudes.

> *Nous sommes à l'orée d'approches pédagogiques dont on ne connaît pas le nom et de modèles pédagogiques dont on ne*

> *connaît pas les contours à ce jour, et qui vont nécessiter les métamodèles ou les modèles de conception de la conception que France Henri (2019) appelait de ses vœux.* (VILLIOT-LE-CLERCQ, 2020 : 5)

Ces remises à plat nécessitent déjà de déterminer la place de l'apprenant dans les *arrangements de formation*, sur lesquels nous reviendrons (v. figure 423). La pandémie a montré la capacité d'adaptation des enseignants face à des situations d'urgence avec « *Des adaptations pédagogiques liées à la simulation, vecteur pédagogique qui a donné du sens aux apprentissages pendant le confinement, [et qui] vont être pérennisées dans le "monde d'après"*. » (GUYET, 2021 : 16) Capacité d'adaptation, « *au sens darwinien* », (*op. cit.*) des enseignants et des Institutions, avec parfois une réflexion menée en parallèle avec les étudiants (BONFILS, 2020 : 6). L'enseignement à distance a été longtemps jugé à travers un cadre techno-centré, la pandémie aura contribué à sortir de cette vision simplifiée, pour se concentrer sur les modalités :

> *On a longtemps attribué la raison des résultats décevants des TIC à la piètre qualité soit des machines, soit des utilisateurs enseignants et apprenants, soit des institutions. Puis, avec l'évolution foudroyante des TIC, on s'est avisé que c'était moins les techniques et les humains qui étaient en cause que les conceptions de la connaissance et les méthodes d'apprentissage qui les animent* (LINARD, *op. cit.* : 5).

Nous sommes partis, dans cette partie 7.2 d'un phénomène conjoncturel ponctuel, celui de la pandémie, pour opérer un zoom avant sur ce que cette pandémie avait rendu obligatoire, à travers les confinements totaux ou partiels imposés par cette situation, à savoir la distance. La pandémie a réorganisé des éléments qui existaient, à l'état de vrac dans une boîte à outils, bien avant les confinements. Dans cette boîte à outils se trouvaient pêle-mêle des machines, des outils logiciels, comme ceux de la visioconférence, comme ceux des forums d'aide, et des pratiques, comme celles de l'enseignement à distance. La notion d'enseignement hybride est née, pour nous, à partir du moment où les éléments en vrac de la boîte à outils se sont organisés en *système*. C'est la fonction de système qui donne à l'ensemble sa cohérence. De fait, la FAD ou FOAD était déjà constituée en système. Les modalités hybrides sont donc nées de la rencontre d'un ou plusieurs systèmes existants, avec des machines et des outils logiciels. La percussion de la pandémie a été l'évènement qui a contraint à cette rencontre et en même temps l'a facilité.

12.3.3. Le fait social total

Nous n'allons pas détailler ici tout ce que cette crise majeure nous a appris sur nous, sur la relation à nos proches, sur notre relation à l'État, sur notre relation aux priorités de la vie, ni même sur la relation au discours scientifique : « *Le doute est né : "On nous ment"* » (STENGERS, 2021 : 38). La pandémie est apparue dans notre recherche en 2020 comme un élément perturbateur, une circonstance qu'il fallait prendre en compte ; elle a donné à notre travail une coloration particulière : nous travaillions sur l'e-learning, sur l'enseignement à distance, quand la planète entière se trouva en situation de confinement. La situation nous a paru inédite ; elle l'était, mais ce n'est que bien tardivement que nous avons imaginé que le fait social qu'était la pandémie pouvait devenir un objet de recherche en soi et prendre sens dans notre recherche. Nous retrouvons là l'obstacle épistémologique déjà évoqué : tout fait social devient objet de recherche sur la simple décision d'un chercheur, lorsqu'il peut voir cet objet en tant qu'objet. Il faut pour cela un temps assez long de redéfinition de l'objet, il faut dégager le fait social de ses présupposés, de ses *a priori* et d'une doxa qui, en l'occurrence fut envahissante, fabriquée/relayée sans fin par les chaînes d'information continue. La pandémie n'a pas été seulement un fait médical inédit planétaire, elle s'est conjuguée d'emblée avec la technologie existante. Les TIC se sont brutalement imposées comme mode de communication d'humains qui ne pouvaient plus s'approcher les uns des autres (CARIS *et al*., 2020). Les réseaux sociaux ont été les vecteurs d'opinions de plus en plus tranchées. Les chaînes de télévision en continu ont élaboré un nouveau discours scientifique, basé sur la parole d'experts et ne pouvant faire place en aucune manière au doute.

La vision d'une planète quasi à l'arrêt peut renvoyer au *fait social total*, défini par Marcel Mauss en 1925, dans ses *Essais sur le don*. Thierry Wendling note toutefois que ce *fait social total* a eu tendance, ces dernières années, à être mis à toutes les sauces : « *le fait social total est revendiqué — par des sociologues, des économistes, des historiens ou des ethnologues — comme caractéristique d'un nombre phénoménal de faits : la monnaie,* [...] *le travail, l'alcool,* [...] *le système de crédit afghan,* [...] *la récolte du miel chez les Pygmées Aka,* [...] *Mozart* » (WENDLING, 2010 : 89). Nous pourrions y ajouter, en référence à notre sujet : « *la révolution formative cachée* […] *prendrait les caractéristiques d'un fait social total, celui de l'émergence d'un sujet social apprenant.* » (CARRÉ, CASPAR, 2004 : 323)

Deux approches plaident l'une à charge, l'autre à décharge pour invoquer ce concept, un peu multiforme. À charge, l'approche de Mauss renvoie, à l'origine, aux systèmes de don et de contre-don et donc, d'une certaine manière, à la fête et aux réunions festives : « *des marchés, des foires, des assemblées hospitalières, des faits de droit national et international, des faits de culte,* [...] *des jeux*. » (WENDLING, 2010 : 92) Or la pandémie sépare, cloisonne, distancie, pose des barrières. « *Le fait so-*

cial total [apparaît] au cœur d'une réflexion sur l'échange [ce qui] montre bien le lien intime que ces deux notions entretiennent. » (*op. cit.* : 96 n. 1) Pendant le premier confinement, comme espaces d'échanges, les seules fêtes autorisées sont des hommages où applaudissent des citadins aux fenêtres, à la tombée de la nuit, curieux rituel urbain et tribal dans lequel le bruit soutient des hommes et des femmes au travail tout en permettant à ceux qui le produisent d'exister, quelques minutes par jour. La démesure disparaît sous le quotidien resserré et étroit du phénomène ; les craintes, celle de la mort, de la maladie, sont les principaux partages du moment.

À l'inverse, à décharge, le mécanisme planétaire est un révélateur du rôle des Institutions « *religieuses, juridiques et morales — et celles-ci politiques et familiales en même temps*. » (MAUSS cité par WENDLING, *op. cit.* : 91 ; CHANLAT, 2020 : 10, 11) Spontanément, au moment de la crise, les membres de la société se tournent vers les autorités (CHANLAT, *op. cit.* : 21 *sq*) ; la situation est grave, inédite, mais n'apparaît pas comme anomique ; certains citadins fuient la ville, s'ils le peuvent, moins par peur de mouvements incontrôlés à venir, de pénuries alimentaires ou d'essence, que par besoin symbolique d'air pur, d'un confinement dans des espaces élargis. Celles et ceux qui restent sortent peu et contestent encore moins, l'interdiction de manifester, voire la restriction de déplacement, réduit, il est vrai, la visibilité des remises en doute[1].

Mais là où ce *fait social* semble bien relever d'une certaine totalité, c'est au niveau, nous y revenons, de la position d'observateur qui nous est laissée :

> *Le fait social* [...] *total ne signifie pas seulement que tout ce qui est observé fait partie de l'observation ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, l'observateur est lui-même une partie de son observation.* (*op. cit.* : 90 *sq*)

En cela, la pandémie relève bien de ce type de situation difficile, voire impossible à objectiver, tant elle ne laisse que peu de possibilités d'un regard extérieur.

Si la pandémie et les confinements ont touché massivement les populations, le fait est que ce sont surtout les plus faibles, les revenus les plus bas, les statuts les plus précaires qui ont subi les impacts maximaux (COULANGE, 2022 : 397), y compris au niveau des taux de morbidité et de mortalité (CHANLAT, 2020 : 17). C'est une donnée déterminante à l'heure où d'autres phénomènes de ce type peuvent se reproduire. Le présentiel établit un certain type de rapport humain qui ne passe pas par une quantité ou une qualité d'équipement privé ; il propose des salles de travail communes, des biblio-

1 Nous retrouvons cette idée dans un tract syndical déjà cité : « *Après deux mois d'opposition de la communauté universitaire, **finalement rendue silencieuse par le confinement**, le gouvernement ressort son projet destructeur et marchand de "Loi de Programmation Pluriannuelle de la Recherche" (LPPR)* ». (V. p. 405) Souligné par nous.

thèques centrales ; il égalise les chances. Vu d'un point de vue autre, surplombant, le distanciel induit des économies sur les locaux, sur les personnels ; cette tension purement comptable apparaît comme une menace pour beaucoup :

> *Loc. 4 : Il y a une réalité bien exacte [de la pandémie], mais... que cela aide à installer dans les universités une forme d'enseignement à distance, voilà !* [...] *personnellement je regretterais qu'il soit installé pour des raisons bassement matérielles* [...] *certains se disent qu'un enseignement en distanciel est beaucoup moins cher qu'un enseignement [présentiel], si on le fait bien ce n'est pas vrai par rapport à la charge de travail des enseignants.* [...] *Installer un vrai enseignement à distance, cela coûte cher, c'est un gros travail d'investissement et ça ne peut se faire que sur la base du volontariat et des enseignants et des étudiants.* [...] *La façon dont on envisage de nous payer cet enseignement à distance est caractéristique de la pensée qu'il y a derrière d'ailleurs.* [...] *[Par exemple] on paye les gens qui font les capsules et puis après elles sont faites… voilà !* [...] *On ne peut pas se dire : « on va payer l'enseignant qui fait ça la première année, quand il va faire son cours et puis après ben c'est parti pour 50 ans ! » Ça, c'est le contraire de l'enseignement universitaire, un enseignement qui doit être remis à jour, qui doit être repensé, rediscuté... [hésitation de 3 s] adapté aux étudiants en fait.* [...] *Politiquement je m'oppose très nettement à une certaine forme d'une certaine conception de l'enseignement à distance ! et ça je pense que dans l'université, je ne suis pas la seule…*

Un schéma se dessine ici, celui d'un enseignant concepteur d'un *projet global*, dont le cours est un des éléments et sur lequel il détient un droit *d'auteur*. Une conception qui, à la réflexion, est d'une grande simplicité, mais qui bouleverse les usages.

13. L'après-pandémie, la nouvelle donne

En lisant les travaux de Philippe Carré comme *L'Apprenance* (2005) ou encore le *Traité des Sciences et des techniques de formation*, qu'il dirige conjointement avec Pierre Caspar, nous percevons une tendance, que nous avons d'ailleurs beaucoup relayée dans notre travail et qui vise à mettre l'apprenant au centre de la démarche. Ce mouvement qui va de la formation vers l'autoformation voire l'autodidaxie, nous le retrouvons dès les premières pages de l'Apprenance : devenir des « *sujets sociaux apprenants* » (2005 : X), phrase que Ph. Carré reprend de Dumazedier. Tout le concept d'ap-

prenance, par ailleurs, se place de ce point de vue : « *il convient de s'interroger sur "pourquoi, comment et où apprendre ?"* ***du point de vue du sujet social***[1]. » (*op. cit.* : XI) Le chapitre « *L'irrésistible ascension du sujet social apprenant* » (*op. cit.* : 80) donne la mesure de cette bascule que nous avons déjà évoquée lors de notre passage sur l'autonomie : apprendre oui, mais « *par soi-même* » (*op. cit.* : 145). Il faut toutefois faire ici une parenthèse pour distinguer pédagogie et andragogie : « *l'enjeu de la pédagogie des adultes, parfois nommée andragogie* […] *est de parvenir à construire des pédagogies efficaces et étayées sur les connaissances éprouvées du* ***fonctionnement cognitif de l'adulte*** *dans un environnement social*[2]. » (CARRÉ, CASPAR, 2004 : 416) Qu'il y ait un fonctionnement différent dans l'acte d'apprendre entre l'adulte et l'enfant nous semble une évidence — notamment sur l'autonomie du sujet apprenant ; notre travail de recherche porte, lui, sur l'andragogie : étudiants, salariés, demandeurs d'emploi sont, à ce titre, au même niveau, ils ont quitté l'enfance et atteint l'âge adulte.

« *Une finalité majeure de l'éducation formelle devrait être d'équiper les étudiants en instruments intellectuels, en croyance d'efficacité et en intérêt intrinsèque afin qu'ils s'éduquent par eux-mêmes tout au long de la vie* » (CARRÉ, 2005 : 145). En citant cette phrase de A. Bandura, Philippe Carré pose le problème en même temps qu'il en fixe les limites. Car enfin, que signifie « *équiper les étudiants* » ? Si ce n'est les enseigner. Comment leur transmettre « *efficacité et* […] *intérêt intrinsèque* » ? Si ce n'est à travers une ou des *situations de formation*, arrangement de formation. Seule, l'autodidaxie se retire en apparence de toute interaction : « *entièrement coupée des institutions éducatives* » (*op. cit.*) et en cela se place délibérément à part. Pourtant, ce cas limite est instructif par les enseignements qui peuvent en être tiré. L'autodidacte se voit seul dans son étude ; il utilise néanmoins des livres, des réseaux comme l'Internet, pour progresser dans les savoirs. Or les possibilités d'accès aux œuvres seront différentes s'il peut s'inscrire dans une grande bibliothèque publique ou pas. Pour le dire autrement, l'accès aux savoirs ne sera pas le même selon son pays — et l'équipement de celui-ci —, selon que le sujet est une femme ou un homme, entre autres critères. Ainsi, même dans ce cas extrême de l'autodidaxie, le macro-social entre en jeu. Ph. Carré, dans son approche, expose justement la tension dans laquelle est prise l'autodidacte :

> *Certains voient l'autoformation « accompagnée » comme la forme idéale de l'éducation des adultes progressistes* […] *au service de l'émancipation des sujets sociaux »* […] *d'autres y verront le bras armé du libéralisme éducatif ou d'une nouvelle philosophie entrepreneuriale »* (CARRÉ, 2005 : 148)

1 Souligné par l'auteur.
2 Souligné par nous.

De même, *l'apprendre à apprendre*, qui va de pair avec l'autoformation, présente-t-elle aussi des limites : ces dimensions cognitives et conatives permettent-elles à tout un chacun de devenir footballeur, musicien, chef de cuisine, chirurgien, tireur d'élite ? La formule *apprendre à apprendre* paraît magique, mais elle n'ouvre pas toutes les portes. C'est ici que nous introduisons l'idée, non pas d'un mécanisme, mais de *situations de formations* ou *arrangements de formations* que nous allons approcher. Notre propos n'est pas de revenir sur l'importance évidente de l'individu, de sa volition, de son intentionnalité, mais d'aller au centre de tout projet de formation : dans l'acte d'apprendre, il y a nécessairement une part incessible, personne ne pouvant apprendre à ma place.

13.1. Visualiser les arrangements de formation

Cette notion d'*arrangement de formation* est importante pour nous. Elle rebondit sur l'idée d'un réseau d'interactions permettant de visualiser la globalité d'un état à un instant donné. Notre travail sur les données recueillies nous a permis d'établir un certain nombre d'interactions à la fois dans nos deux chantiers. Nous avons déjà exposé les résultats du codage des interactions pour le chantier 1 (v. p. 337) ; nous proposons ici une approche du même schéma des interactions par un autre biais, celui du Triangle de Houssaye.

De fait, nous avons ensuite cherché un mode de représentation graphique de ces interactions avant de nous souvenir d'avoir vu, dans un travail de mémoire, le Triangle de Houssaye. Dans son ouvrage *Le Triangle Pédagogique* (HOUSSAYE, 1992), l'auteur rappelle que pour établir cette figure, il s'est appuyé sur son expérience de professeur de philosophie en terminale (*op. cit*. : 37), dans un contexte qu'il qualifie lui-même de maladif : « *Nous sommes malades, malades de la maladie de l'école. Tout autant parce que, étant enseignants, nous sommes atteints des maux de l'école que parce que, en tant que pédagogues et attachés aux sciences de l'éducation, ça nous rend malades de voir l'école dans un tel état.* » (*op. cit.*: 13) Ce schéma n'est donc pas issu d'une des innombrables rapports consensuels lissés et policés sur l'éducation, mais de la volonté de mettre en évidence un dysfonctionnement, dans un contexte d'une « *nécessité de survie* » (*op. cit.*: 40). Ce schéma est connu, il présente trois sommets d'un triangle : professeur, élèves, savoir et sur les trois côtés du même triangle ce que l'auteur appelle des processus (*op. cit.* : 41). Le processus « *enseigner* » relie le professeur au savoir ; le processus « *apprendre* » relie savoir et élèves ; le processus « *former* » relie élèves et professeur.



Figure 4 : Le Triangle de Houssaye (1992)
Cette figure n'est pas libre de droits.

Quelques constatations sur cette disposition de base ; d'une part professeur et savoir sont au singulier, alors qu'élèves est au pluriel : c'est le groupe d'élèves qui occupent le sommet du triangle en bas à droite. Ensuite les processus ne sont pas symétriques ; le processus *enseigner* conduit le professeur au savoir, mais l'inverse ne semble pas productif ; de même pour les autres processus. L'auteur relève d'ailleurs ce questionnement sur les symétries :

> *Aussi, le processus « enseigner » tend-il à renforcer l'asymétrie de tout dialogue pédagogique. Ce dernier est rendu impossible par le non-effacement du professeur, trop centré sur lui-même, moyen qui se prend pour une fin, masquant à l'élève la possibilité de se situer par lui-même. La réciprocité n'est donc qu'un leurre, car il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir ; au lieu de servir de voie de communication, le maître fait barrage.* (HOUSSAYE, 1992 : 90)

L'auteur prend soin de nous préciser que les trois pôles fonctionnent « *sur le principe du tiers exclu* » (*op. cit.* : 40). Il est intéressant de rappeler que pour lui cette figure est dynamique, les trois processus se succèdent dans une recherche d'essais-échecs ; le triangle n'est pas une figure stable et posée, il raconte une histoire, celle d'un professeur de philosophie qui cherche à *trouver l'erreur* ; or, très souvent cette figure est utilisée sans ce background ; elle devient alors une image figée.

Dans le déroulement de la séquence, le premier axe *enseigner* apparaît d'emblée au professeur : il doit transmettre un savoir : « *les deux autres processus [ne sont pas] absents ; disons qu'ils sont marginalisés.* » (*op. cit.*: 41) « *Après quelques tentatives infructueuses* […] *nous avons décidé de faire le saut (?) : nous avons adopté le processus "former"* » (*op. cit.*: 41 *sq*). Dans ce second temps, le savoir est laissé un temps de côté pour approfondir la relation professeur > élèves. La tentative est « *riche en évènements* » (: 42), elle remet en question, un peu drastiquement, le rôle classiquement dévolu à l'école. Dans la phase trois, le processus apprendre, qui relie le savoir aux élèves est privilégié : « *Le professeur se veut alors un organisateur de situations de formation où il met directement en contact les élèves et le savoir*. » (: 42)

Ce récit en triangle prend une valeur autre lorsque Jean Houssaye précise les modalités du jeu pédagogique que représente sa figure. Dans le triangle il y a des *sujets*, un *mort* et éventuellement un *fou* (*op. cit.* : 42) Là encore, nous donnons les définitions rapides de ce jeu de rôle sans entrer dans le détail, extrêmement riche, des différentes situations. Le mort renvoie, cette notion est importante, au jeu de bridge. N'étant pas familier de ce jeu, nous en avons appris suffisamment pour comprendre que le mort n'est pas un absent, mais un joueur dont le jeu est étalé sur la table à la vue de tous ; le mort est transparent. Le fou, de même, n'est pas un personnage insensé, mais un individu qui ne reconnaît pas la loi commune, voire qui ne parle pas le même langage que les autres ; quant au sujet — et nous opérons ici sans doute une simplification du propos de J. Houssaye — nous le voyons dans le sens du sujet d'un roi, en gardant à l'esprit que « *il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse pour tel*. » (*op. cit.* : 43) La forme générale de ce modèle peut se résumer en une phrase : « *Toute pédagogie suppose donc, en acte, deux sujets et un mort, et, en puissance, un fou*. » (*op. cit.* : 44). Il va de soi que ce résumé est une trahison, car le modèle de Houssaye est d'une plus grande profondeur que cela.

Un prolongement, parmi d'autres, est de vérifier que les différentes pédagogies existantes trouvent leur place dans ce modèle : « *Le processus "former" a été typiquement mis en œuvre par les maîtres-camarades anarchistes ou l'école de Summerhill [Neill, 1971]. Il était également fortement présent dans les situations dites de "dynamique de groupe" expérimentées dans les années soixante*[1]. » (QUETTIER, 2007 : 3) Cet exemple permet de vérifier que le modèle fonctionne en dehors de l'histoire originelle pour laquelle il a été conçu. Nous resterons fidèle aux règles du jeu données par l'auteur, et que nous venons d'évoquer, tout en nous intéressant aux variations que ce modèle a déjà subies.

Dans le Traité des Sciences et des techniques de formation de Ph. Carré et J. Caspar, la figure change non pas de forme, mais de légende (CARRÉ, CASPAR, 2004 :

1 P. Quettier fait ici référence à l'ouvrage : Neill A. S. 1971. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro.

409). Les sommets du triangle ou pôles deviennent respectivement *Enseignant*, *Savoir*, *Apprenant* : l'apprenant n'est plus *élèves* et a perdu son pluriel. Les processus changent également : *Travail didactique* pour le côté Enseignant < > Savoir ; *Rapport au savoir* entre le Savoir et l'Apprenant ; *Relation pédagogique* pour le troisième côté. De fait, les processus tendent désormais vers des liaisons, entre les pôles, que nous estimons plus symétriques. La notion de *Travail didactique* établit des allers-retours entre l'enseignant et le, ou les, savoirs, en tout cas des ajustements, de même que la *Relation pédagogique* établit une symétrie plus grande entre Enseignant et Apprenant. L'idée de *processus* n'est pas reprise par Carré et Caspar : les termes *travail*, *rapport à* et *relation* instaurent un autre type de dynamique. L'Apprenant devient singulier : c'est autour de lui que tourne la figure :

> *De ce fait, le rôle attendu du formateur se modifie. On assiste au passage de la figure dominante du formateur « instructeur » ; chargé de la transmission des savoirs et des compétences en direction de formés-supposés réceptifs, à la figure dominante du formateur « facilitateur », médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants »* (CARRÉ, CASPAR, 2004 : 410)

Les termes de Mort et de Fou et les fonctions que représentaient ces figures ont disparu. Sans que notre propos soit le moins du monde péjoratif, la figure est devenue plus sage : elle décrit une situation au lieu d'analyser voire de dramatiser — au sens d'une dramaturgie — le trajet d'une réflexion.

Le triangle de Houssaye se retrouver projeté ensuite dans un contexte numérique, dans l'approche qu'en fait J.F. Céci (2020). Le point fort de cette nouvelle représentation est la délimitation de plusieurs espaces. Un espace intérieur à la figure : *Dispositif pédagogique*, un espace triangulaire qui entoure la figure : *le Dispositif pédagogique instrumenté*, et un espace encore plus large, englobant la totalité, celui d'un *Écosystème numérique (société connectée)*. Signalons également que les apprenants retrouvent leur pluriel et que les savoirs trouvent le leur ; seul l'enseignant reste singulier, avec un pictogramme un peu anachronique d'une silhouette, munie d'une baguette et pointant un tableau noir. Ces emboîtements de poupée russes apportent beaucoup de sens pour nous. Déjà, le dispositif pédagogique apparaît au centre et se différencie du dispositif pédagogique instrumenté. Nous voyons dans cette forme l'idée d'un cœur du dispositif non instrumenté, comme une âme — dans le sens de l'âme du violon, non au sens spirituel — et cette idée traduit d'une certaine manière l'échec de ne pouvoir intégrer l'instrument, le médian, dans le dispositif lui-même.

De même, la bulle englobante et écosystémique traduit bien un contexte global — nous avons souvent évoqué l'idée d'un air du temps — une société connectée qui, de fait, préexiste à une pédagogie numérique. Nous retrouvons ici nos repères *micro*, *méso*

et *macro-sociaux*, mais sans bénéficier de la dynamique de notre jeu de rôle de : « *Qui fait le Fou, Qui fait le Mort, Qui est le sujet ?* »

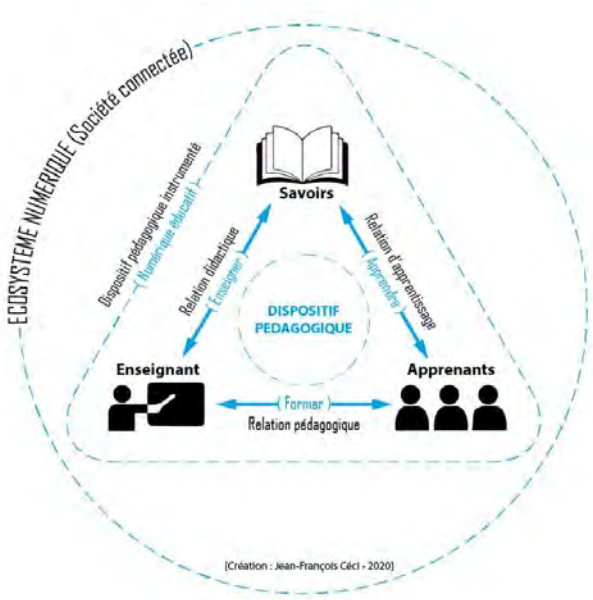

Figure 5 : « Le Triangle pédagogique de Houssaye à l'ère numérique » (CÉCI, 2020 : 130)
Cette figure n'est pas libre de droits.

Une autre visualisation va réintroduire ces personnages, importants à nos yeux, dans le jeu. Il s'agit du travail de Pierre Billet (2018), qui lui aussi pense le triangle de J. Houssaye dans un environnement numérique. Dans cette version, les espaces englobés ou englobants de la version Céci disparaissent ; Formateur, savoir et apprenant retrouvent leur singulier et les relations qui vont de l'un à l'autre se simplifient : *Apprendre* (Formateur < > Savoir), *Former* (Formateur < > Apprenant), *Enseigner* (Savoir < > Apprenant). P. Billet réintroduit les personnages en évacuant le personnage gênant du Fou, qui devient, dans un seul cas, le trublion ; c'est le cas où le formateur entretient un rapport privilégié aux savoirs et délaisse son apprenant, lequel se rebelle : « *[dans ce cas] le formateur privilégie le savoir. Expert de sa discipline, il pense que son discours devrait suffire à intéresser les apprenants* » (BILLET, 2018 : 36)

Le cas intéressant pour P. Billet est celui où le formateur décide de privilégier le rapport de l'apprenant au savoir :

> *L'engagement en modalité e-learning semble recourir à [cette] dernière description* […]. *On y retrouve le travail amont (que l'on qualifiera plus tard d'« investissement »), le rôle du formateur pendant la passation (plus ou moins présent, plus ou moins intrusif, plus ou moins réactif...) et l'ingénierie pédagogique*

> *originale* (instructional design) *à inventer pour l'occasion. »* (*op. cit.*)

P. Billet va ensuite compléter la figure en proposant le tétraèdre de Faerber[1].

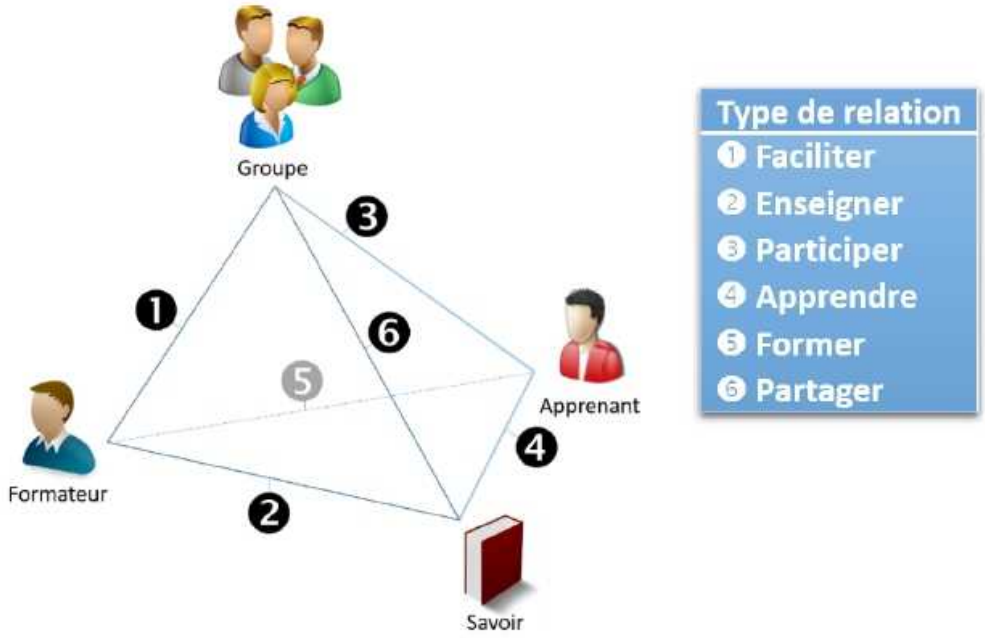

Figure 6 : « Le tétraèdre de Faerber » (2003) dans BILLET, 2018 : 37.
Cette figure n'est pas libre de droits.

Cette figure à quatre sommets introduit un nouveau pôle, celui du groupe d'apprenants. Dans les différentes versions, nous avons vu l'apprenant tantôt singulier tantôt pluriel ; ici nous trouvons un pôle Apprenant et un pôle Groupe. La relation groupe < > Savoirs s'intitule maintenant *Partager* et nous retrouvons une zone intérieure (notée 5 sur la figure) qui représente l'ensemble des techniques et outils utilisés : le modèle a été conçu pour expliquer une situation pédagogique utilisant une plateforme. Cette plateforme, et l'ensemble des outils techniques, que P. Billet nomme *artefact*, ont pour vocation d'être transparents :

> *Nous pourrons nous interroger plus tard sur l'éventuel nouvel obstacle à l'apprentissage que pourrait constituer cet artefact : si l'interface est trop complexe, la navigation trop peu intuitive, l'outil trop présent, l'accès au savoir pourrait être plus complexe.* (*op. cit.* : 37)

1 Pierre Billet cite ici l'ouvrage : Faerber, Richard. 2003. « Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage ». Pp. 199-210 dans *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Strasbourg : ATIEF ; INRP.

Le tétraèdre complète le triangle d'origine. Il permet de visualiser des schémas pédagogiques spécifiques comme le *social-learning* : dans ce cas « *chacun est à la fois apprenant et soutien à l'apprentissage, pair, tuteur, pour son entourage. L'enseignant n'est plus présen*t. » (*op. cit.* : 38) Mais la critique que l'on peut éventuellement lui faire est de dédoubler apprenant et apprenants (groupe) : l'apprenant peut-il être à la fois dans le groupe et s'imaginer seul face à lui ? Cette position-là n'est pas clarifiée pour nous. Par ailleurs, si l'on regarde en détail le schéma d'origine, R. Faerber détermine une sorte d'éther dans lequel baignent les relations entre les pôles :

> *L'environnement virtuel d'apprentissage est un intermédiaire à la fois fonctionnel, matériel, logiciel entre les pôles. [...] c'est un passage obligé pour les acteurs de la formation qui acceptent les « figures imposées » dictées par la conception de l'environnement*. (FAERBER, 2003 : 202)

Cette idée s'approche de la conception que nous avons des outils : les outils ne sont jamais transparents, sans pour autant constituer la plupart du temps une gêne. La formule des figures imposées souligne bien cette idée.

Nous allons encore voir deux formes rapides de cette visualisation avant de donner notre version à nous du triangle de Houssaye ; la première forme est celle que propose Joseph Rézeau dans son article : « *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au "carré pédagogique"* » (2002). Le point fort de ce triangle devenu carré est le retour des sujets, non pas un sujet qui serait l'apprenant, mais deux :

> *Nous préférerons donc dire que, dans la situation d'apprentissage avec instruments, des relations s'établissent entre un objet (le savoir) et non pas un, mais deux sujets (l'enseignant et l'apprenant)*. (RÉZEAU, 2002 : 9[1])

1 Pagination du tiré à part.

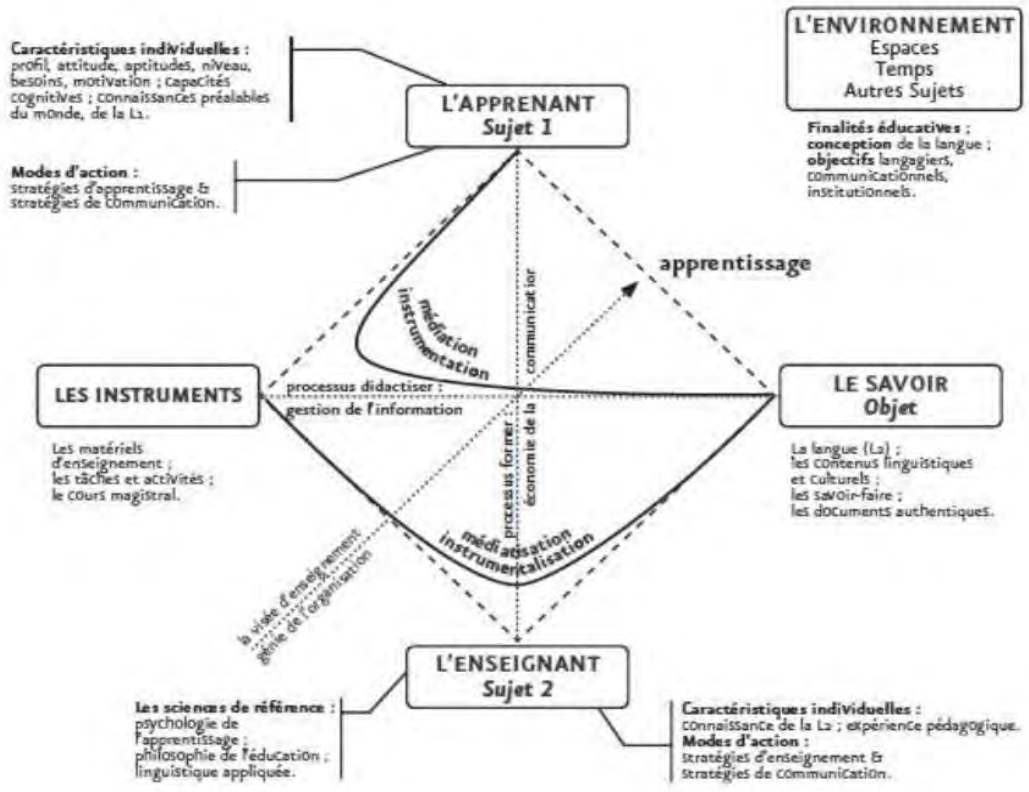

Figure 7 : « Le carré pédagogique » (RÉZEAU, 2002 : 11).
Cette figure n'est pas libre de droits.

L'autre point fort est de faire apparaître non pas tant les ressources, mais « les instruments », c'est-à-dire très concrètement ce qui instrumente le cours, qu'il soit présentiel : tableau noir ou blanc et baguette ou flèche lumineuse, ou distanciel : l'écran d'ordinateur : « *Ce nouveau modèle nous a permis d'attribuer aux instruments une place à part entière en tant qu'agents médiateurs du savoir*. » (*op. cit.* : 13) Autre point important, la présence d'une notion « *d'environnement* », terme placé en dehors de la figure, et que nous entendons au sens classique d'environnement d'apprentissage. Nous notons également que le fléchage symétrique du triangle de Houssaye a disparu pour laisser place à deux diagonales et une médiane du carré. La diagonale qui relie savoir et instrument prend le nom de : « *processus didactiser, gestion de l'information* » ; celle qui relie les deux sujets l'enseignant et l'apprenant : « *processus former : économie de la communication* ». Une médiane coupe enfin le carré en deux pour apporter ce que nous lisons comme une résultante : « *la visée d'enseignement, génie de l'organisation > l'apprentissage* » :

> *Si l'on veut reconnaître à l'instrument un rôle essentiel de médiateur dans l'action et l'apprentissage, il faut bien dans le même temps reconnaître l'importance corrélative de l'activité*

> *de médiatisation — sans laquelle l'instrument n'existerait pas. Nous avons postulé dans la première partie de cet article que l'apprentissage n'est pas une mise en relation simple et directe entre l'apprenant et le savoir, mais qu'il résulte nécessairement d'une visée d'enseignement.* (RÉZEAU, *op. cit.* :17)

Une dernière figure nous sera nécessaire pour proposer notre propre schéma. Elle est proposée par Christian Depover, et Jean-Jacques Quintin (2011 : 42), et dans le cadre uniquement de l'enseignement à distance.

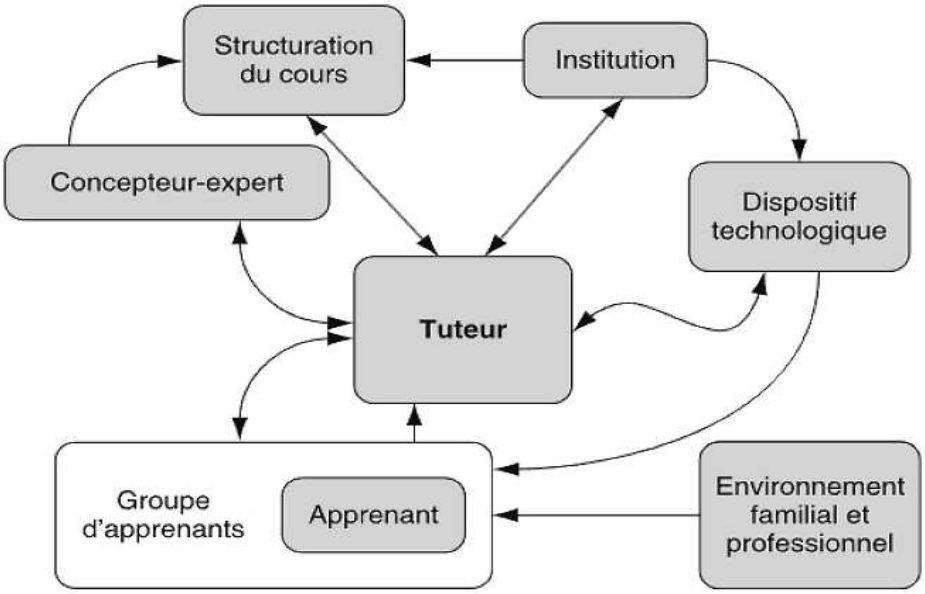

Figure 8 : « Modèle systémique pour le tutorat en ligne » (DEPOVER, QUINTIN, 2011 : 42).
Cette figure n'est pas libre de droits.

Nous notons déjà que ce nouveau schéma ne fait plus référence au schéma de Houssaye, ni même à une forme triangulaire : le schéma propose une autre piste. Le professeur, le formateur, font place au *tuteur* qui assume plusieurs fonctions : « puisqu'il intervient à l'occasion de séances présentielles où [il] agit essentiellement en tant que spécialiste du contenu afin d'aider les apprenants à approfondir leur compréhension » (DEPOVER, QUINTIN, 2011 : 39), mais il a d'autres types d'interventions : « *d'ordre pédagogique, organisationnel et socio-affectif*. » (*op. cit.* : 41) L'idée des auteurs est de proposer un « *modèle systémique du tutorat* » qui soit universel, quel que soit le type d'apprentissage mis en œuvre : « *transmissif, constructiviste, socio-constructiviste, [ou encore] la place accordée au travail collaboratif, les ressources disponibles pour financer l'encadrement.* » (*op. cit.*) L'intérêt de ce schéma est déjà d'inclure *l'Institution* en tant que partenaire de la situation. Nous notons également l'arrivée des « *dispositifs technologiques* » ; également le « *concepteur-expert* », dont le travail est

de concevoir le cours et d'entretenir un rapport étroit avec le ou les savoirs — qui, par ailleurs, n'apparaissent plus sur le schéma. L'idée que le tuteur, en relation avec les apprenants, puisse faire remonter l'information : « *en informant le concepteur des difficultés rencontrées par les apprenants par rapport au cours, [pour amener le tuteur] à modifier le contenu ou à clarifier certains aspects du cours*. » (*op. cit.* : 42) est un propos que nous avons plusieurs fois rencontré dans nos entretiens :

> *A1-03 : Là, on va mettre en place une classe virtuelle sur du référencement,* […] *le tuteur en a parlé pendant les classes virtuelles, mais faire vraiment une classe virtuelle sur cette thématique, c'était, je pense, une demande des stagiaires.*

Enfin, la présence de l'environnement familial et professionnel est également un point fort de ce schéma ; l'environnement familial, même s'il n'a pas de relation avec le tuteur, joue un rôle déterminant. La pandémie a permis de voir le rôle joué par l'environnement familial, par exemple dans la difficulté de disposer d'un endroit isolé pour travailler ou le partage de connexion Internet avec les autres membres de la famille (v. les études consacrés aux problèmes de la vie étudiante pendant la pandémie, p. 40, n. 2). En revanche, le fait de placer le tuteur au centre de la figure nous interroge, par rapport au concepteur-expert, par exemple, qui détient le rapport au savoir. L'élément « *Structuration du cours* » est explicité ainsi : « *[Il] reflète certains choix pédagogiques propres au dispositif, mais aussi certains choix institutionnels susceptibles de contraindre les modalités de tutorat*. » (*op. cit.* : 41) Cette double nature rend ce composant difficile à saisir, mais nous verrons qu'il n'y a pas de solution miracle pour traduire la complexité de cet élément, pris entre les injonctions des Institutions et les nécessités du concepteur.

Pour conclure cette partie, nous estimons que ce schéma nous paraît le plus proche de ce que nous pensons réaliser ; c'est en mixant ce schéma et le schéma original de J. Houssaye que nous sommes arrivés à la figure que nous proposons.

13.1.1. Une figure « dynamique »

Notre proposition est déjà de rétablir ce triangle de trois points : *Enseignant*, *Apprenants*, *Savoirs*. Le terme *Enseignant* nous paraît le plus approprié pour désigner celui ou celle qui maîtrise les savoirs sans pour autant constituer de façon figée le point central de l'arrangement de formation : ce n'est pas tant le discours du maître qui est central, mais sa capacité de maître d'œuvre, le fait qu'il maîtrise la temporalité des trois approches de l'acte d'enseigner : mise en sens, mise en forme, mise en scène. Cette maîtrise décisionnelle n'exclut pas, nous l'avons déjà souligné, un certain *laisser-faire*, au profit du metteur en scène, à la recherche d'un enrichissement global de l'acte d'ensei-

gner. Les apprenants sont sur ce schéma un pluriel, ils constituent un groupe sans que nous pensions utile de faire figurer le terme de groupe sur le schéma ; de fait, le terme *Apprenants* joue un peu le rôle d'une boîte noire : le groupe est le lieu de multiples interactions qui n'apparaissent pas dans le schéma.

Nous utilisons le terme *d'arrangement* pour son caractère polysémique ; il y a en premier lieu contrat et donc arrangement entre les parties puisque *a priori* toutes les parties consentent à la situation et sont susceptibles d'œuvrer pour un meilleur arrangement ; la situation que nous présentons n'est jamais figée, nous retrouvons ici la dramaturgie de Jean Houssaye, c'est-à-dire la possibilité que l'arrangement raconte une histoire. La différence notable est que le triangle originel pointait du doigt un manque, une série de défauts. Celui que nous proposons met en place un point de vue différent ; du fait de sa malléabilité, de la possibilité d'écarter ou de rapprocher ses points pour tester d'autres configurations, il constitue si ce n'est l'arrangement parfait, du moins le meilleur possible pour toutes les parties *dans une circonstance donnée*.

Le terme arrangement nous connecte également au monde musical ; dans un *arrangement de formation*, chacun joue sa partition et l'ensemble constitue une harmonie. Cette harmonie n'exclue pas le conflit bien entendu, mais dans la mesure où ces conflits éventuels ouvrent le champ à une progression et non une régression de l'ensemble. Enfin l'arrangement est une mise en ordre d'éléments. Partis d'une absence d'ordre comme point de départ, l'arrangement de formation replace chacun dans une position normalement plus avantageuse. Les apprenants ont acquis des savoirs, l'enseignant a progressé dans son métier.

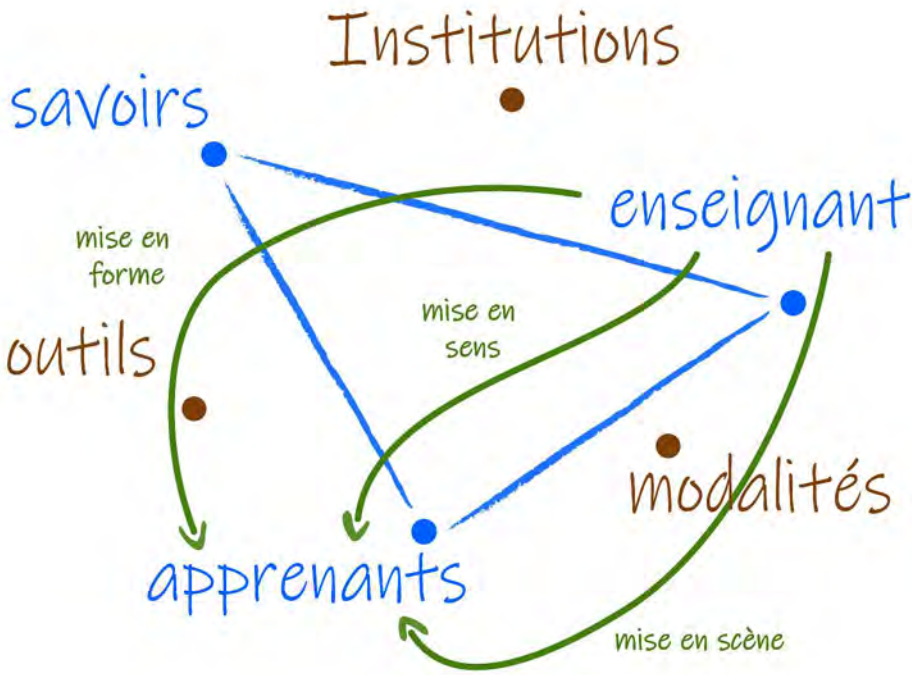

Figure 9 : Nouvelle forme dynamique inspirée du Triangle de Houssaye.
Cette figure n'est pas libre de droits.

Le triangle n'est plus ici une forme utile et il disparaît en tant que tel pour laisser place à trois points qui interagissent entre eux. À ces trois points, nous en ajoutons trois autres : les *Institutions*, les *outils*, les *modalités*. Les Institutions sont ici au pluriel dans la mesure où elles représentent une chaîne de hiérarchie, partant du gouvernement et des ministères pour redescendre impacter les individus ou groupes d'individus via les entreprises, les instituts de formations, l'université. Il va de soi que l'on ne peut comparer la direction d'une université avec un ministère, encore moins avec une firme ; il existe *des* institutions, mais notre choix est de présenter une fonction symbolique qui résume les différentes contraintes et les différentes injonctions qui se posent au niveau micro-social. Les Institutions sont, pour nous, en rapport avec la Loi, les règlements, arrêtés, circulaires et en charge de leurs applications. Nous ne sommes pas très éloignés, par ailleurs, d'une approche que fait également Jean Houssaye :

> *[G. Lappassade] après avoir noté que par institutions on entend aussi bien des groupes sociaux officiels (écoles, syndicats, entreprises) que les systèmes de règles qui déterminent la vie de ces groupes, rapporte ce concept au domaine sociologique (la so-*

> *ciologie étant même définie par les durkheimiens comme la science des institutions).* (HOUSSAYE, 1992 : 113[1])

Nous avons choisi le terme d'*Outils* comme terme générique pour représenter l'ensemble des machines connectées, outils logiciels qui établissent les relations entre les éléments du schéma et principalement entre les apprenants et le ou les professeurs. Nous retrouvons d'une certaine façon l'élément « *dispositif technologique* » proposé par Depover et Quintin, mais le terme *Outils* renvoie cet élément vers un côté plus disparate que l'idée d'un *dispositif* : accéder à un LMS nécessite déjà plusieurs outils, une liaison Internet, un écran, un système sonore, un système permettant d'envoyer et de recevoir des courriels ; nous préférons voir cet ensemble comme une collection, un agglomérat, pour reprendre notre terme préféré, plutôt que comme un *dispositif* où tout serait en harmonie à sa place et disposé selon des relations définitives.

Enfin les *modalités* ; nous réutilisons, mais sous une autre forme, la « *Structuration du cours* » proposée par Depover et Quintin (2011). Il s'agit donc d'un constituant qui ne peut se comprendre qu'en relation avec l'élément *Outils* : l*'Enseignant*, nanti d'une connaissance des *Savoirs* qu'il veut transmettre, puise parmi les *Outils* mis à sa disposition pour décider des différentes *Modalités* que son cours va emprunter. Les points de la figure offrent la possibilité maximale de quinze interactions entre eux (v. nos tableaux p. 425 et p. 426). Nous pouvons donc faire figurer sur ce schéma le codage des interactions de nos différents entretiens. Les interactions des apprenants avec les outils, avec l'Institution, avec les modalités sont les moins renseignées puisque nos entretiens ont été centrés, principalement, sur des enseignants.

Il nous manque une dernière strate pour retrouver la dynamique, proposée par Jean Houssaye dès le schéma originel. Se superposant à ces deux fois trois points, nous dessinons des courants qui relient *enseignant* et *apprenants*, mais sont influencés par les autres points du schéma. Ils déterminent des interactions, enrichies des choix pédagogiques, didactiques, d'outils, et de modalités faites par l'enseignant — éventuellement en partenariat avec des ingénieurs pédagogiques, des techniciens, des metteurs en scène. Nous avons déjà défini ces trois courants, ce sont ceux de la mise en sens, la mise en forme et la mise en scène. La *mise en sens* relève des rapports que l'enseignant entretient avec les savoirs et se relie donc avec la didactique et la pédagogie, dans un flux assez classique, tel qu'il peut l'être en présentiel ou en télé-présentiel. La *mise en forme* fait intervenir les outils qui lui permettent de réaliser un projet synchronisé ou asynchrone, avec plus de possibilités, en faisant appel éventuellement à des ressources pédagogiques. La *mise en scène* passe par le choix de certaines modalités. Elle représente l'effort qui est fait pour dépasser la condition d'un objet simple, mis en forme, d'avec un objet qui utilise les possibilités de l'image, du récit audiovisuel, des ressources du

1 L'auteur cite ici l'ouvrage suivant : Lapassade, Georges. 1967. *Groupes, organisations et institutions*, Paris : Gauthier Villars.

jeu, de l'immersion. Cet effort passe par la vision hétéronome d'un regard autre, celui d'un réalisateur, d'un graphiste, d'un directeur artistique, par exemple. Toutefois, une même personne peut être à la fois enseignant, metteur en forme et metteur en scène ou toute autre combinaison. Notre figure montre trois traits, trois flux, pour suggérer une infinité de possibles.

13.1.2. Interactions et circulations dans notre « figure dynamique »

Nous connaissons déjà les interactions existantes dans le triangle de base :

Interaction de	Symétrie	Vers	Dénomination
Enseignant	< >	Apprenants	Pédagogie
Enseignant	>	Savoirs	Didactique, approche rationnelle (AR)
Apprenants	< >	Savoirs	Apprentissage

Tableau 36 : Interactions dans un triangle de Houssaye (Houssaye, 1992)

Nous introduisons, par rapport aux schématisations précédentes, une notion de symétrie qui n'est pas vérifiée à chaque relation. La relation d'un enseignant avec les savoirs est aisée à se figurer, mais la relation retour est moins compréhensible. Il s'agit pourtant, pour nous, d'une interaction car les savoirs se transforment selon l'angle de vue de l'enseignant ; il peut y avoir par exemple des mécanismes de résistance ou d'inertie. La discussion reste ouverte ; nous préférons toutefois considérer qu'il y a là une *interaction à sens unique*, oxymore qui signifie que l'interaction que nous percevons n'est pas de même nature que celle entre un enseignant et son Institution, par exemple, tout en étant pas strictement unidirectionnel.

Interaction de	Symétrie	Vers	Dénomination
Enseignant	< >	Institutions	Dialogue, Injonction, Revendication
Enseignant	< >	Outils	Contraintes, utilisation, préconisation (via Institution)
Enseignant	< >	Modalités	Approche non rationnelle ou rationnelle (AnR-AR)
Apprenants	< >	Outils	Transparence pour l'utilisateur[1]
Apprenants	>	Modalités	Perception d'une AnR
Savoirs	<	Institutions	Logique disciplinaire
Savoirs	|	Outils	Potentialités
Savoirs	|	Modalités	Potentialités
Institutions	< >	Outils	Gestion, décision d'achat
Institutions	>	Modalités	Liberté académique
Outils	< >	Modalités	Potentialités effectives

Tableau 37 : Interactions dans un arrangement de formation (suite)

Nous nous trouvons, au bout du compte, avec quinze relations possibles dont la plupart sont des relations doubles et symétriques. Il y a bien évidemment un dialogue entre les *Institutions* et les *enseignants*, via une chaîne de hiérarchie plus ou moins longue et complexe, dialogue qui peut prendre — ce fut le cas lors de la pandémie — la forme de discours injonctifs, si le Ministère ou le Gouvernement prennent certaines décisions. La réplique peut alors prendre celle de la revendication, via les organisations syndicales, par exemple. Le terme *Institutions* est par nature polysémique, via des reports symboliques :

> *S'il est vrai que l'organisation en tant que telle n'est pas l'institution, on ne peut donc confondre une classe ou un établissement scolaire avec une institution ; il n'en reste pas moins que, pour un enseignant, l'institution s'enracine dans l'établissement et dans l'organisation qu'il donne à sa classe,* [...] *Ceci n'empêche nullement de considérer que l'institution a bel et bien une dimension inconsciente.* (HOUSSAYE, 1992 : 118)

Les *enseignants* sont assez libres d'utiliser tel ou tel *outil*, mais là encore ils subissent des contraintes que nous avons pu enregistrer au cours de nos entretiens : l'université utilise telle plateforme et pas telle autre, par exemple. Les interactions entre les

1 La transparence représente pour nous l'utilisation d'un outil que l'utilisateur oublie à l'usage ; par exemple lorsque nous dialoguons en visioconférence en oubliant l'ordinateur, l'écran.

enseignants et les *outils* relèvent de contraintes multiples : les enseignants subissent une contrainte des outils puisqu'ils ne peuvent utiliser que ceux qu'ils ont à disposition, voire les outils pour lesquels ils ont été formés. Dans l'autre sens, les enseignants sont des préconisateurs d'outils au niveau des décisions d'achat ; préconisations plus ou moins suivies, comme le rappelle l'entretien avec notre locuteur 11, maître de conférences : il désire acheter une webcam, l'université achète une caméra professionnelle surdimensionnée.

Enfin, les *enseignants* décident de *modalités* d'utilisation de ces outils. Un outil webcam peut être utilisé selon des modalités différentes, pour faire des visioconférences basiques ou pour faire des classes interactives, avec travail en sous-groupes, utilisation d'écrans partagés, de *chat* et de systèmes de questions-réponses. Les modalités permettent donc à l'enseignant, qui le désire, d'avoir accès à des discours que nous nommons *approches non rationnelles* — le non rationnel n'étant pas irrationnel, comme nous l'avons déjà précisé — c'est-à-dire un type de discours qui s'appuie sur l'image, non pas en tant qu'image indicielle : celle de la caméra de surveillance des visioconférences, mais d'une image qui véhicule une part iconique, voire symbolique. Nous reprenons ici les distinctions d'indice, d'icône et d'images symboliques proposées par R. Debray (1992 : 296).

Au niveau des *apprenants*, les interactions avec les *Institutions* existent, mais sont diffuses ; nous pourrions les qualifier de gestionnaires ; elles existent également au niveau des certifications. Les interactions entre les *apprenants* et les *outils* peut être vues comme symétriques : les apprenants attendent des outils la facilité d'emploi, que nous traduirons ici par *transparence* ; l'outil le plus efficace étant celui que l'on manie sans même en avoir conscience. La relation entre *apprenants* et *modalités* est plus complexe. Les apprenants utilisent les outils et peuvent déployer des stratégies d'utilisateur, ou de groupes d'utilisateurs, pour les détourner partiellement de leurs fonctions premières, mais les modalités choisies par les enseignants sont reçues sans autre possibilités que de se les approprier. Cette réaction de l'apprenant ne modifie pas directement les modalités : elles ne peuvent l'être que si l'enseignant comprend qu'il n'a pas choisi la bonne modalité et qu'il en change ; l'interaction n'est pas directe.

Entre *Institutions* et *savoirs* les relations relèvent du classement de la tradition des disciplines, des nomenclatures, voire du RNPC. Entre les *savoirs* et les *outils*, de même qu'entre les *savoirs* et les *modalités* existent des interactions qui sont de l'ordre des potentialités. Tel savoir peut s'exprimer selon telle modalité, plus que par telle autre ; ces potentialités relèvent du virtuel : il faut qu'un enseignant les réalise, les actualise pour qu'elles deviennent réelles. Les interactions entre *outils* et *Institutions* sont multiples ; les Institutions décident des outils acceptables et, en retour, les outils se rendent ou sont rendus plus ou moins acceptables, par des politiques de prix adaptées. Certains outils sont également plus ou moins incontournables, à des degrés divers. Il existe enfin des

interactions entre les *Institutions* et les modalités, mais elles restent ténues en vertu de la liberté académique : chaque enseignant aborde son cours plus ou moins comme il l'entend. Dans l'un de nos entretiens, le risque de *surveillance numérique* apparaît :

> *Loc. 2*[1] *: la deuxième chose qui me paraît être d'autant plus grave, c'est la surveillance numérique, parce que si tu veux je pense que quand les enseignants mettront tout en ligne ce sera très facile de les contrôler et de voir ce qu'ils disent, de savoir qui cite Karl Marx dans son cours, etc. ! Les profs on avait une liberté constitutionnelle de parole grosso modo et il fallait quand même vraiment pousser le bouchon loin pour te retrouver à être mis en conseil de discipline parce que tu avais tenu des propos qui n'étaient pas corrects et quelque part, ça cela va dans le sens de la normalisation de l'enseignement.*

Il est intéressant de mettre ce discours en parallèle avec celui de l'enseignante brésilienne :

> *Loc. 19*[2] *: s'il y a une grande discussion politique, s'il y a des choses qui {sont difficile à comprendre} lorsqu'elles sont retirées du contexte,* […] *je donne la classe, et au moment de la discussion, j'arrête l'enregistrement*[3]*.* […] *je dis : « bon maintenant je vais arrêter l'enregistrement »* […] *Pour que nous puissions faire des discussions plus ouvertes ! pour que quelqu'un puisse parler de choses sans se censurer.*

En travaillant sur notre corpus d'entretiens chantier 2, nous avons abouti à un tableau de valeurs qui dénombrent les interactions. Nous avons envisagé de visualiser ces interactions sur la représentation graphique du Triangle de Houssaye, telle que nous l'avons re dessinée, puisque les deux représentations présentent beaucoup de points de similitude. Devant la difficulté de produire un schéma lisible, selon nos critères, le même graphisme que pour les interactions du chantier 1 a été utilisé à nouveau (v. p. 337), ce qui autorise une comparaison des deux représentations graphiques.

1 Le locuteur 2 est un professeur des universités, sociologue.

2 La locutrice 19 est une enseignante à l'université au Brésil, niveau équivalent à maîtresse de conférences.

3 Il s'agit ici d'une classe faite en visioconférence ; l'enseignante l'enregistre, mais au moment d'un débat qui peut toucher des sujets politiques, elle stoppe l'enregistrement.

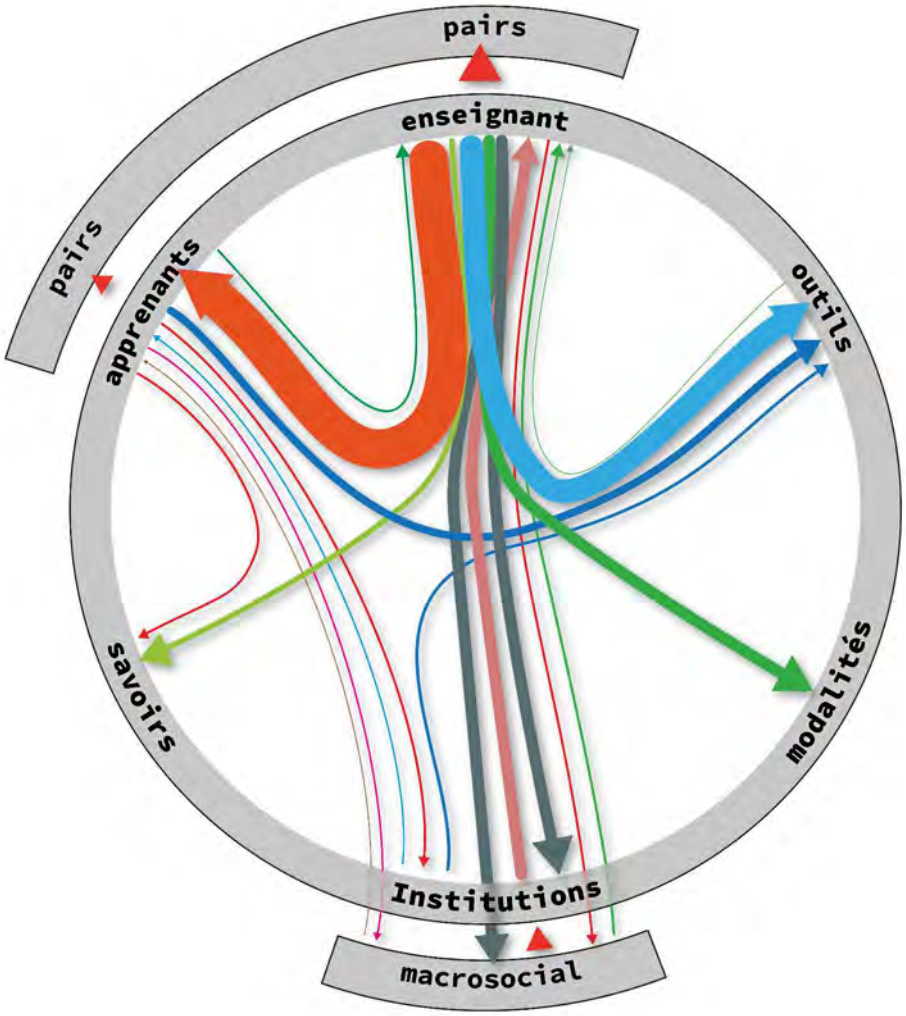

Figure 10 : Interactions codées à partir d'un corpus d'entretiens sur l'e-learning à l'université (chantier 2), en situation de pandémie.
Cette image n'est pas libre de droits.

À la différence de la figure du chantier 1, l'apprenant n'est plus situé au centre de la figure : c'est l'enseignant qui s'y trouve avec deux grandes catégories d'interactions, l'une vers l'apprenant (198 interactions sur 739), l'autre vers les outils (131). Un fléchage d'interactions conduit également des enseignants aux modalités (56) ; une flèche importante, figurée dans la figure par un triangle rouge, souligne les interactions entre les enseignants et leurs pairs (37), autre point notable de nos entretiens. Cette figure doit se lire en se souvenant du contexte de pandémie pendant lequel les entretiens ont été faits ; la problématique des enseignants est alors double. D'une part, comment *soumettre* les outils à l'urgence, à la distanciation sociale qui intervient comme une injonc-

tion suprême. D'autre part, c'est le point fort de beaucoup de nos entretiens, comment ne pas perdre les étudiants, comment leur assurer une année qui ait du sens, comment ne pas faillir à la mission de l'enseignant-chercheur ? Et ces questions sont souvent l'objet de discussions entre pairs. L'autre caractéristique de la figure est l'axe qui unit les enseignants et le macro-social, via les Institutions, dont la figure essentielle est ici l'université. Trois flèches importantes représentent cet axe : les interactions des enseignants vers les institutions (55), vers le macro-social (22) et celle qui s'établit entre l'Institution et les enseignants (38) dont un exemple emblématique nous est donné par la locutrice 15, que nous avons cité à plusieurs reprises. Ces flèches sont parfois doubles : sur les 198 interactions des enseignants vers les apprenants, 106 sont considérés doubles par les locuteurs ou locutrices, c'est-à-dire qu'ils décrivent une interaction perçue comme symétriques. Mais cette distinction ne nous est pas apparue comme devant figurer sur ce schéma, encore une fois pour des raisons de lisibilité. Les interactions qui comportent moins de 5 occurrences dans notre codifications ne sont pas représentées sur le schéma. Il n'y a pas de code couleurs ; les différences de couleurs aident à visualiser les différents fléchages.

13.1.3. Où se place l'imaginaire ?

Nous revenons sur l'idée, proposée par Jean Houssaye, de la maladie de l'école que nous avons cité *supra* (v. p. 412), elle traduit la notion de dysfonctionnement qui affleure dans beaucoup de nos entretiens du chantier 2, et qui ne provient pas uniquement de la pandémie de 2020.

> *Lorsqu'au contraire le professeur, de philosophie par exemple, n'est plus assuré de son savoir, c'est-à-dire lorsqu'il ne sait plus quoi transmettre* […] *c'est l'enseignant qui succombe, obligé de retrouver autrement le désir des élèves ou d'imposer son désir* […] *que ce soit dans l'un ou l'autre cas, le dysfonctionnement est patent, car* ***le système secrète toujours un malade****. »* (HOUSSAYE, 1992 : 14). Souligné par nous.

L'idée de la maladie est intéressante et, d'une certaine façon, elle s'oppose, pour nous, à la métaphore du Mort, utilisée par Houssaye. Le Mort étale son jeu, la maladie provient, pour nous, d'un jeu en grande partie dissimulé. Les Institutions, par exemple, étalent leur jeu — par la publication des textes qui régissent la vie commune — mais elles ne disent pas tout, c'est dans la dissimulation du jeu que naissent, selon nous, des projections imaginaires. De même, il y a une part d'ouverture chez l'enseignant et chez les apprenants, mais de part et d'autre il reste une part close de quant-à-soi. De leur côté, les outils sont censés être ouverts, mais encore ne le sont-ils qu'après domestication par les usagers. Les modalités restent un monde à découvrir et à appréhender par essais-

échecs. Les savoirs sont par définition clos : leur ouverture est le sens même de l'acte d'enseigner. Il y a donc, dans les interactions du triangle, toute une part de *caché* qui est la part d'ombre de l'arrangement de formation.

Nos deux figures, celles du Triangle redessiné et celle des Interactions du chantier sont dynamiques ; les points ou les flèches gardent toute latitude les uns par rapport aux autres, dans une constante recomposition. Par exemple, certaines modalités sont complexes, font appel à l'image, sont scénarisées, mais peuvent être suivies de l'utilisation d'outils plus simples comme des PDF ou des formats EPUB ; l'arrangement de formation se déforment au gré des choix faits par l'enseignant, de la qualité de réception des apprenants. Comme dans une marche déséquilibrée, il y a toujours un appui qui manque, mais le mouvement suivant permet de le rééquilibrer, jusqu'au déséquilibre suivant. Lorsque le système dysfonctionne, la fermeture du jeu en est le symptôme, les confinements de 2020 en sont les révélateurs. En l'absence de réseaux d'outils fonctionnels pour se connecter, les étudiants s'éloignent, leur jeu se ferme et ils disparaissent ; la relation est rompue.

Le système des interactions laisse une place importante à l'imaginaire. Pour Jean Houssaye, l'imaginaire prend place et autorité dans l'absence d'ouverture du jeu, ou dans son imprécision. Si l'on suit son propos, les débuts de la pandémie ont dû provoquer un envahissement de l'imaginaire dans les arrangements de formation, pendant les semaines d'incertitude. Nous n'avons pas la possibilité, dans nos entretiens, de lire cet envahissement, soit parce qu'il n'a pas eu lieu — la raison a présidé aux comportements d'urgence —, soit parce qu'il n'a pas été objectivé par les enseignants, soit parce qu'il a été le mode de réflexion des apprenants. La question reste ouverte pour nous.

> *De l'équivoque naît la richesse et la dynamique, du flou surgit le sens. C. CASTORIADIS (1975) enrichira cette polysémie en montrant que l'institution n'a pas seulement une dimension économique et fonctionnelle, mais encore symbolique et imaginaire.* (HOUSSAYE, 1992 : 115 *sq*)

Cette question ouverte rebondit sur la citation à C. Castoriadis. Il y a effectivement un imaginaire des Institutions, des macro-structures, comme le précise cette phrase, souvent citée :

> *Tout ce qui se présente à nous, dans le monde social-historique, est indissociablement tissé au symbolique* […] *les actes réels, individuels ou collectifs* […] *les innombrables produits matériels sans lesquels aucune société ne saurait vivre un instant, ne sont pas (pas toujours, pas directement) des symboles. Mais les*

> *uns et les autres sont impossibles en dehors d'un réseau symbolique.* (CASTORIADIS, 2006 : 174)
> *Les déterminations du symbolique que nous venons de décrire n'en épuisent pas la substance. Il reste une composante essentielle et, pour notre propos, décisive : c'est la composante imaginaire de tout symbole et de tout symbolisme, à quelque niveau qu'ils se situent.* (*op. cit.*: 190)

L'Institution appartient donc à un imaginaire commun. L'enseignant appartient à cette sphère des Institutions telle que la perçoivent les apprenants ; de même les savoirs, les outils ou les modalités. Pour éviter un poids écrasant des Institutions, le groupe d'apprenants invente ses propres règles ; nous avons évoqué ce type d'échanges déjà au niveau des forums et du *social learning*. L'approche de J. Houssaye, rappelons-le, est celle d'une classe de terminale, mais d'une certaine façon, cette approche est transposable dans le cadre d'un groupe d'étudiants, d'adultes et dans des modalités hybrides.

> *Chacun dans la classe doit pouvoir organiser et maîtriser sa vie fantasmatique dans des techniques et des institutions*[1] *qui en permettent l'expression symbolique. La vie fantasmatique détermine un champ d'identifications qui doivent pouvoir évoluer dans le sens d'une structuration symbolique de la personnalité par l'accession aux lois du groupe et à l'échange ; mais ceci suppose que ces identifications se déplacent de la personne imaginaire du maître vers les rôles diversifiés que les élèves sont amenés à assumer dans la classe, ce qui requiert de la part de l'enseignant un transfert de pouvoir.* (HOUSSAYE, 1992 : 137)

Les figures que nous proposons mettent en forme des trajets d'interactions plutôt que les pôles d'où émanent et où arrivent ces interactions : c'est la dynamique de la figure qui est importante. Ce que nous nommons *interaction* et ce que Jean Houssaye nomme *médiation* ne se recoupent pas exactement.

> *Ces médiations recouvrent les institutions internes de la classe (conseil, lois, organisation du travail, etc.). Elles font en sorte que la classe fonctionne et reprenne par la parole l'ensemble des évènements de façon à actualiser sa force instituante.* […]
> *Ces médiations sont la contestation en acte des relations hiérarchiques de pouvoir fondées sur un face-à-face [enseignant — apprenant] qui enferme plus dans l'imaginaire que dans le symbolique.* (*op. cit.* : 136)

1 Ici les institutions sont les institutions créées en interne dans le groupe.

Les médiations sont des actes fondateurs pour le groupe, mais les interactions que nous proposons ont pour nous une double fonction : permettre aux individus d'exister dans le groupe en tant qu'individus — voilà qui nous renvoie à Goffman — et permettre au groupe d'exister en tant que groupe. Nous reprenons également à notre compte l'idée que les interactions servent à déverrouiller des hiérarchies établies — et pourquoi pas les *contester* — au profit de la création d'un imaginaire de groupe qui soit justement libérateur.

Il va de soi que les termes d'imaginaire, d'imaginaires de groupe, voire d'imaginaires individuels sont des termes qui peuvent surprendre et paraître difficiles à manier. Nous nous sommes interrogés pour savoir si la notion de représentation sociale (RS) pouvait tenir lieu et place des imaginaires évoqués ici. S'il s'agit de repartir des « *représentations collectives* » proposées par Durkheim en 1898 (FERRÉOL *et al*., 2015 : 260), le concept apparaît assez riche et ouvert. Mais les RS ont subi au cours du temps des épisodes d'objectivation et de schématisation qui ont transformé ce concept. Lorsqu'elles désignent « *des manifestations ostensibles du réel* » (*op. cit.* : 261) propres à satisfaire à une volonté « *de catégorisation et de classement des comportements* » (*op. cit.*), nous ne pouvons qu'adhérer à la conclusion de Gilles Férréol *et al.* : « *Les RS ne peuvent plus se confondre avec l'imaginaire individuel ou, à l'opposé, avec les idéologies, mythes, croyances collectives, images héritées de la culture, mentalités*. » (*op. cit.*)

La notion d'interaction est pour nous indissociable d'un imaginaire personnel : nous interagissons avec l'autre, les autres, le groupe, à travers notre perception, et cette perception subit la déviation de notre imaginaire, d'autant plus — en tout cas au moins autant — si la relation se fait en partie à distance : « *une relation pédagogique à distance se fonde sur un imaginaire de l'autre*. » (DUPLÀA, 2004 : 213) Nous ne nous engagerons pas excessivement sur le terrain que nous propose E. Duplàa, à savoir une vision psychanalytique de la formation à distance, mais cet écart de la discipline nous permet de regarder les interactions humaines, via des machines connectées entre elles, sous un autre angle : « *Il y aurait donc une relation entre le processus de construction d'un savoir-être à distance, une projection d'un imaginaire du corps à travers les outils* » (*op. cit.* : 226).

Cet imaginaire du corps est particulièrement intéressant pour nous dans le mécanisme très simple de la visioconférence. Dans ce système, personne ne se regarde dans les yeux, même si tout le monde regarde les yeux de tout le monde, la machine perd cette spatialité du regard, si importante dans le travail d'un groupe en présence. L'exemple le plus caractéristique est celui de l'enseignant qui regarde en bas à droite pour parler à un apprenant qui, sur mon écran, est en haut à gauche. Un autre cas se présente dans les formations hybrides : une connivence existe dans la relation entre l'enseignant et un apprenant placés dans la même salle. De fait, je ne fais pas partie de ce

groupe et ce concept de *phygital* : présences physiques additionnées à des présences digitales, est une nouvelle résistance pour moi, en tant qu'apprenant lointain. Si nous suivons Emmanuel Duplàa, chaque nouvelle utilisation d'un outil se nourrit des expériences passées avec cet outil (*op. cit.* : 227) et une relation nouvelle peut ainsi s'établir, progressivement.

Nous avons pris le parti de considérer que l'utilisation d'un outil, qui met en contact deux individus, revient à une interaction entre ces individus. Il va de soi, pour autant, que la machine n'est jamais totalement transparente. D'une certaine façon, notre schéma le montre bien, les outils, les machines connectées entre elles sont, pour nous, au même niveau dans le réseau d'un arrangement de formation. Nous rejoignons ainsi les théories de l'acteur-réseau (TAR) mises au point par Bruno Latour, Michel Callon et John Law (MUSIANI, 2012 : 46) Nous précisons ici que l'appellation SAR : *sociologie de l'acteur-réseau* existe également (CALLON, 2006, 1[1])

Nous n'allons pas reprendre dans notre travail de recherche une description détaillée de cette théorie AR ou SAR, dont le point de départ, si l'on suit la description de G. Busino, concerne la recherche scientifique, notamment l'observation de Bruno Latour dans un laboratoire d'endocrinologie aux États-Unis, en 1978 (BUSINO, 2007 : 102). « *Bruno Latour tire de sa très longue enquête* […] *six principes*. » (*op. cit.*: 106) C'est le troisième principe qui concerne de près notre recherche : « *Il n'y a pas de science, mais des associations d'humains et de non-humains.* » (*op. cit.*) Cette association d'humains et de non-humains, de machines connectées entre elles, permet à notre schéma d'arrangement de formation de présenter un réseau de six points à égalité les uns avec les autres, six points susceptibles d'interagir entre eux. L. Massou, qui utilise cette théorie pour son propre schéma de formation, fait la même analyse :

> *Pour concilier la prise en compte des trois niveaux d'analyse (micro, méso et macro) des dispositifs de formation avec usage du numérique* […] *il nous avait en effet paru intéressant de mobiliser la sociologie de l'acteur-réseau de Madeleine Akrich, Michel Callon et Bruno Latour (2006 : 271), car ces chercheurs reconnaissent l'importance de l'attention portée aux « processus de négociations et ajustements entre actants humains et non humains ».* (MASSOU, 2021 : 152)

Le réseau cesse d'être une figure passive, il prend des caractéristiques de « *"méta-organisation" rassemblant des humains et des non-humains mis en intermédiaires les uns avec les autres* [...] *[Il] est le produit des chaînes de traduction entre acteurs humains et non humains*. » (COLLIN *et al*., 2016 : 162) C'est au sein de ce réseau que se fabriquent et naviguent les interactions, entre humains, entre humains via

1 Pagination du tiré à part.

des machines connectées entre elles et également entre machines. Ce dernier point est secondaire, nous semble-t-il, pour l'heure, mais deviendra un point de premier plan lorsque l'Internet des objets (IdO) mettra en place le réseau des interactions entre outils : « *Dans l'IdO, il existe ainsi des réseaux qui sont agencés par des humains connectés à Internet, et des réseaux d'objets qui se connectent mutuellement de manière autonome*. » (SALGADO, INACIO, 2017 : 191) Humains et machines sont connectés entre eux et interagissent, ceci suppose que, contrairement à la position durkheimienne : « *Le social n'est pas donné* a priori, [...] *il est ce qui résulte a posteriori d'un ensemble d'associations qui s'établissent entre des éléments non-humains et humains*. » (op. cit. : 194) Le renvoi vers une sociologie des associations, que l'on doit à G. Tarde, est explicité par Bruno Latour *et al*., qui cherchent à « *tester une théorie sociale alternative développée par Gabriel Tarde (1843-1904) à l'aube de la sociologie et qui n'a jamais eu la chance de se développer en raison du manque d'outils empiriques adéquats.* » (LATOUR *et al*., 2013 : 202[1]) Ce qu'observe Latour *et al*. en naviguant sur Internet, c'est la continuité entre micro et macro-social, *a fortiori* méso : les niveaux se mélangent, se côtoient sur l'écran et le changement d'échelle est continu entre les différents niveaux :

> *La meilleure preuve que ces deux niveaux [micro et macro] ne correspondent à aucun véritable domaine ontologique est qu'ils commencent à disparaître, pour être littéralement redistribués chaque fois qu'on modifie ou qu'on améliore la qualité d'accès aux fichiers de données, permettant ainsi à l'observateur de définir n'importe quel acteur par son réseau et vice versa.* (LATOUR *et al*., *op. cit.* : 206)

De fait, la navigation sur Internet donne ce sentiment d'être connecté à un océan d'information et de pouvoir passer de l'image de la terre dans l'espace à l'espace de mon jardin par un simple zoom avant, ce que nous propose, par exemple, Google Earth. Nous pourrions rajouter à cette illusion du tout, du partout, du quand je veux, la faculté des pages consultées d'être *responsive*, c'est à dire de s'adapter à la taille de l'écran de la personne qui consulte des données, donnant l'impression que, d'un écran de téléphone à une tablette, à un micro-ordinateur, aucun problème technique ne peut freiner ma consultation, qu'elle est totalement fluide.

Mais, comme le notent assez justement les auteurs, l'éthique vient ici limiter cette illusion : « *Pour la plupart des entités, le profilage sera impossible pour un certain nombre de raisons :* [...] même *s'il était possible de les différencier, la plupart de ces informations devraient être effacées ou gardées secrètes pour des raisons*

1 Les auteurs font ici référence à un texte de G. Tarde de 1903, qui n'est pas repris dans leur bibliographie.

d'éthique. » (LATOUR *et al*. *op. cit.* : 213) De même, A. Romele nous rappelle qu'à l'issue d'un procès intenté contre Yahoo en 2000, notamment par la LICRA, en France, les navigateurs du Web sont désormais territorialisés :

> *La conséquence technique de ce verdict fut le développement de la technologie qui permet de localiser géographiquement une adresse IP afin de diriger les contenus à l'échelle nationale. Aujourd'hui, en accédant à google.com sur un navigateur Internet en France, nous sommes automatiquement renvoyés à google.fr.* (ROMELE, 2017 : 145)

Cette affaire de 2000, qui se prolonge par des procès aux États-Unis en 2004 et 2006, rétablit donc des frontières bien réelles, même si elles sont invisibles à nos yeux de *surfeur*. La continuité de recherche sur Internet est en réalité fausse : des structures à l'échelle du pays — puis par la suite à l'échelle de l'Europe pour d'autres problématiques comme le droit à l'oubli numérique (ROMELE, *op. cit.*) — font revenir en force un redécoupage contraint par le macro-social. Reste que la sociologie de l'acteur-réseau nous permet de considérer comme un tout ce qui, par habitude ou par souci de classification, apparaît disjoint. Une fois encore, c'est une métaphore qui permet d'appréhender les enchevêtrements entre humains, réseaux, machines :

> ***L'autonomie du conducteur*** *tient paradoxalement au fait que l'automobile n'est qu'un élément dont le fonctionnement est dépendant d'un large réseau socio-technique. Il faut des infrastructures routières avec leurs services de maintenance, des sociétés d'exploitation des autoroutes, l'industrie automobile, le réseau des garagistes et des distributeurs d'essence, une fiscalité spécifique, des auto-écoles, un code de la route, des agents de la circulation, des centres techniques pour contrôler la sécurité des véhicules, des lois, etc.* (CALLON, 2006 : 6) Souligné par nous.

Nous pourrions en dire tout autant d'un arrangement de formation, tel que nous l'avons décrit, qui exige des apprenants, des formateurs, des locaux, une certaine approche des savoirs, des lois, des commissions paritaires, des universités, des ministères, et qui conduit, paradoxalement, à l'autonomie de l'enseignant. De fait, lorsque le réseau tourne rond, il s'efface derrière sa fonction, mais dès que les tensions apparaissent : « *La présence et l'activité de ces actants deviennent visibles*. » (CALLON, 2006 : 7) Nous retrouvons ici les analyses des interactions compatibles avec l'analyse goffmanienne : « *Le mode de cadrage étudié par la SAR étend celui qui est analysé par Goffman en soulignant la part active jouée par les non-humains*. » (CALLON,

2006 : 10) Dans l'approche goffmanienne, les interactions entre humains visent à ne pas perdre la face ; dans le cas de l'acteur-réseau, nous proposerons une autre piste : que les interactions essaient, autant que possible, de conserver le réseau en état d'activité, faire en sorte que le réseau reste globalement en état, même si chaque élément de l'ensemble peut être contesté, même si les humains du réseau tentent d'améliorer ce qu'ils estiment améliorable, comme par exemple les structures, les objets techniques et, selon notre approche, les modalités. Tout est susceptible d'être façonné différemment, sauf le réseau lui-même, à travers l'idée que chaque humain s'en fait.

14. Des frontières "brouillées"

En 2015 paraissait un ouvrage manifeste, au titre accrocheur : "*The Onlife Manifesto, Being Human in a Hyperconnected Era"*. Ce manifeste correspondait, à l'origine, à une demande de la Communauté européenne ; il commence par ces mots sous forme de sentences :

> *The ever-increasing pervasiveness of ICTs shakes established reference frameworks through the following transformations :*
> *i. the blurring of the distinction between reality and virtuality;*
> *ii. the blurring of the distinctions between human, machine and nature.* (FLORIDI, 2015:7)[1]

Deux items constatant des brouillages et deux autres pour rendre compte de deux basculements : le basculement d'une indigence en matière d'informations à une surabondance d'informations ; le basculement des entités au profit des interactions. Ainsi donc, notre ère hyper-connectée aboutit à des brouillages de frontières et des basculements de certitudes. Notre modèle de formation, dont nous proposons de considérer qu'il se comporte en acteur-réseau, même s'il présente un assemblage des meilleurs outils et machines connectées, n'aboutirait, au bout du compte, qu'à un résultat de confusion.

Devant un résultat aussi incertain, l'apport d'A. Romele nous a paru une ouverture double. D'une part en relativisant les effets de brouillage, sans les nier pour autant : "*Les frontières entre le réel et le virtuel sont aujourd'hui sans doute plus poreuses, mais [elles] existent et résistent encore*." (ROMELE, *op. cit.* : 149), d'autre part en introduisant une lecture du numérique qui ne soit ni techno-centrée, ni catastrophiste :

> *Les technologies numériques sont herméneutiques par nature, là où "herméneutique" indique un processus d'inter-*

1 Une version résumée du manifeste est disponible sur le site Hypothèses : https://hyt.hypotheses.org/832

> *prétation performative fondée sur un double mouvement de distanciation et d'appropriation.* (*op. cit.*)

D'autre part, A. Romele réintroduit le numérique dans un récit à la fois mimétique (*la mimesis*) et mythique (*le mythos*). « *Le terme* mimesis *ne renvoie pas à la simple imitation, mais à un triple mouvement de préfiguration, de configuration et de re-configuration.* […] *C'est ici que la* mimesis *rencontre le* mythos*, qui est mis en intrigue, c'est-à-dire combinaison et recombinaison des signes relevant d'une action pour leur donner sens. »* (*op. cit.* : 150) Cette approche nous autorise une ouverture ; il s'agit, selon nous, dans un premier temps, d'analyser les interactions qui existent au sein du réseau en fonctionnement, ensuite d'organiser ces interactions dans un récit global, dramaturgique, pour situer le numérique au sein d'un imaginaire commun.

14.1. Entretiens, formalisations

La position idéale serait d'effectuer l'analyse que nous venons d'évoquer avec un arrangement de formation standard, dans une époque standard, sans particularité aucune. Ce n'est pas malheureusement — ou heureusement — pas ce qu'il nous a été donné de voir. La pandémie et les mesures d'isolement à partir de mars 2020 ont contraint un certain nombre de pratiques de mise à distance, et les machines connectées[1] ont fait une apparition brutale dans un contact troublé. Ce distanciel a touché les entreprises, l'enseignement, les relations familiales, personnelles, amoureuses[2], même si, dans la plupart des cas, ces machines et ces pratiques étaient déjà connues— comme la visio-conférence ou le télétravail : 93 % des universités déclarent avoir "*déjà expérimenté le télétravail avant la crise"*[3]. Cet épisode nous a conduit à réévaluer la notion de virtuel, monde virtuel, objets virtuels. Nous avons donc opéré, à partir des données dont nous disposions sur l'e-learning, un recul globalisant pour cerner au mieux cette notion, souvent opposée au réel.

1 Nous avons défini ces machines comme des composants connectés à un réseau, et pouvant envoyer ou recevoir des informations sur ce réseau, à la demande et sous le contrôle direct d'un opérateur humain ou en dehors de cette demande ou de ce contrôle directs. Ceci ne signifie pas pour autant une totale symétrie entre humains et machines connectées : « *Les non-humains ne peuvent avoir d'intentionnalité, n'ont pas de langage propre*. » (COLLIN *et al*., 2016 : 173) Ce qui nous importe ici c'est que les machines connectées peuvent décider d'agir en dehors d'un ordre expressément donné par un utilisateur — par exemple pour échanger des données, établir des statistiques ou aller chercher si une version plus aboutie d'un logiciel existe.

2 Nous retenons à ce sujet une mini-série d'animation graphique, diffusée sur la chaîne ARTE qui explore les différentes modalités de l'amour en confinement, à distance, *via* les réseaux sociaux « *L'amour a ses réseaux* ».

3 2020. Étude nationale post-covid19 sur les universités françaises et les enjeux du numérique. Association VPNum.

Des frontières "brouillées"

Cette analyse de relations et d'interactions est un point de départ pour élargir le propos vers une approche plus théorique des objets virtuels. Des frontières complexes existent entre réel et virtuel : frontières dures ou molles, poreuses ou étanches, nettes ou floues, frontières dont la nature a changé pendant cet épisode d'éloignement. Nous tenterons de définir, en prolongeant notre propos précédent, la place de l'imaginaire dans ce réseau humains-non humains, notamment par la prise en compte d'un tiers médian : l'interface.

14.2. Les locuteurs face à la pandémie

Nous avons déjà détaillé la façon dont s'est réalisée notre analyse des entretiens, qu'ils soient des entretiens liés à la FPC ou à l'enseignement à l'université en temps de pandémie. Le résultat de ces analyses nous permet d'aboutir à des théories substantives que nous résumons ici sous forme d'un tableau. Les circonstances font que spontanément, les personnes interrogées ont été placées dans un système de comparaison : il s'agit ici d'un biais de l'interrogateur lié aux circonstances.

> *Interrogateur (question au locuteur 4) : Lorsqu'il y a le confinement qu'est-ce que ça a changé dans leurs rapports avec les étudiants* [...] *comment ça s'est passé exactement ? Question au locuteur 6 : Alors si on se place {en} mars 2020, comment s'est passée la transition ? »*

En analysant nos questions, nous percevons effectivement que nous induisons souvent des comparatifs entre *avant* et *après* : il y a là un phénomène d'immersion dans l'époque et sa dimension traumatisante, que nous n'avons théorisé qu'après coup :

> *La description est description de ce que le phénomène dévoile au chercheur, ni plus ni moins. Or, cette apparente simplicité cache sa complexité. Car ce qui se donne du phénomène est abondant, volubile, lié, et il apparaît sous des modalités multiples autant que subtilement différenciées : représentations, impressions, ressenti, densité, épaisseur, volume, etc.* (MEYOR, 2005 : 36)

Dans un certain sens, nous avons abordé les différents phénomènes sans *a priori* théorique, d'autant plus qu'ils étaient inédits, mais, à l'inverse de ce que préconise Catherine Meyor et son approche phénoménologique, ce *sans a priori* ne s'est pas fait en toute conscience et avec recul ; d'une part, notre travail est celui d'un chercheur débutant, qui n'a pas encore l'expérience pour se détacher de son sujet, d'autre part la pé-

riode était inédite et inquiétante pour nous également. Cela ne diminue pas, pour nous, la portée de nos entretiens qui gardent un aspect *témoignage*, *pris sur le vif*.

> *Aborder un phénomène en phénoménologue, c'est l'aborder sans* a priori *théorique, sans préjugé, sans conception préétablie, et cela en faisant une mise à jour préalable de ce que l'on connaît ou pense connaître du phénomène. Il s'agit donc d'aborder le phénomène avec un regard neuf, et de ne considérer que ce qui se donne à la conscience.* (MEYOR, 2005 : v. n. 8)

Nous avons présenté notre tableau sous une forme classique d'avant-après, en essayant à chaque fois de proposer des termes qui décrivent ce qui est ressenti. Beaucoup de ces termes présentent des identités de formes du type dé-*x ;* ce n'est pas tout à fait un hasard, mais non plus une volonté de calquer les observations sur un schéma unique.

	Observations		Formalisations
	Enseignement classique	*Enseignement distancié*	
1	Être à la fac (sphère du travail)	Être chez soi (sphère du privé)	Dé-localisation, hors-lieu du virtuel
2	Temporalité du groupe	Temporalité de l'individu	Dé-synchronisation
3	Faire face à un public (dimension humaine)	Parler dans le vide, corps partiels	Brouillage identitaire
4	Interactions	Écrans noirs	Dé-humanisation
5	Cadre fixé	Cadre à redéfinir à chaque intervention	Perte partielle d'un statut de l'enseignement
6	Lire le langage du corps	Flou de l'image Imprécisions	Définition (au sens optique)
7	Faire un apprentissage par les pairs	Circulation de l'information *via* les réseaux sociaux	Dissolution Du numérique au collaboratif
8	Enseignement	Edutainment	(Re) magification
9	Peu d'outils	Palette pléthorique d'outils	Accorder l'outil à la pédagogie
10	Liberté académique	Brouillage institutionnel	Normalisation des pratiques
11	L'université une communauté	Continuité pédagogique	Garder le lien à tout prix
12	Pédagogie du face-à-face	« Démerdentiel »	Éthique de l'enseignant-chercheur
13	Innover	Innover sous la contrainte Occasion de tout repenser	Théorie du choc (opportunité ouverte par les percussions) N'approcher l'e-learning que comme une globalité
14	Chaleur de la présence	Froid du virtuel	La dimension humaine de l'acte d'enseigner
15		Recréer la situation *ante*	E-learning comme outils d'urgence

Tableau 38 : Observations, formalisations à partir de notre corpus d'entretiens, chantier 2.

14.2.1. Brouillages

Le terme qui nous a servi de guide, dans un premier temps, est celui de brouillage. Pour beaucoup d'enseignants, ces aides distancielles qui ont apporté un monde virtuel nouveau, n'ont pas détruit les interactions existantes entre enseignants-apprenants, ou enseignants-institutions, mais ont rendu confuses ces interactions et donc les frontières

qui séparent l'étudiant du professeur, ou l'étudiant vis-à-vis des Institutions, entre autres. Si nous reprenons notre schéma d'un arrangement de formation, les outils et les modalités ont été, à l'inverse, ce sur quoi les interactions s'appuient. Les outils et les modalités rapprochent, mais ne reconstruisent pas à l'identique. Le premier touché est l'enseignant lui-même et sa magistralité. Le corps filmé d'un enseignant ne peut avoir la même présence, la même *aura* (BENJAMIN, 2018 : 50) que pendant la séance en présence. La caméra ne transmet qu'une partie des informations : le corps et ses expressions en sont les grands perdants puisque la caméra impose un cadrage, et donc, par définition, une zone invisible de hors-champ ; il faut ajouter le manque de définition des caméras type webcam qui produisent souvent des images floues, en raison de la faiblesse des capteurs et de la compression des flux pour s'adapter à une bande passante le plus faible possible. De fait, la caméra relaie plus qu'elle ne fabrique une image, de même que le téléphone relaie et ne fabrique pas le son ; mais l'un et l'autre opèrent des cadrages, c'est-à-dire des choix. La caméra montre ce qu'elle montre et cache ce qu'elle cache ; le téléphone recrée un univers sonore différent de l'univers sonore d'origine : il filtre certains sons, favorise certaines fréquences de la voix, élimine le bruit de fond. Ces relais, même s'ils ne pensent pas à notre place, acheminent ce que leur mode de fabrication leur autorise de transmettre. Cet enseignement médié perd aussi beaucoup en interactivité ; les logiciels de visioconférence permettent cette interactivité : les étudiants peuvent prendre la parole, intervenir dans le *chat* ; mais dans l'usage qui en est fait, cette interactivité est souvent réduite à peu. Difficulté d'utilisation des logiciels, distorsion de la situation habituelle, éloignement des étudiants, qui souvent coupent leurs caméras et ne présentent qu'un écran noir — un écran qui fait écran —, tous ces éléments concourent à une solitude de la parole surplombante.

Une autre frontière se brouille, celle d'un temps et d'un espace dédiés à l'étude, *versus* le temps et l'espace de l'intime. Ce brouillage dans le temps et dans l'espace oblige à repenser à la fois l'organisation de la journée de travail, mais également son espace privé : les frontières bien établies entre le monde de l'extérieur et le monde du chez-soi sont à redéfinir, voire posent question pour un modèle urbain à repenser, dont l'analyse dépasse le cadre de notre travail. Que deviennent l'espace urbain et les déplacements dans la ville à l'heure du télétravail, télé-enseignement, du *chacun-chez-soi* ? Le lieu emblématique de l'université, le campus, lieu de rencontre des étudiants entre eux, perd son statut de lieu structurant, au profit d'un campus numérique dont nous avons vu qu'il peine à créer un lien véritable et nécessite souvent la rencontre physique.

Autre frontière est également brouillée, celle qui sépare le sérieux du ludique, le jeu de l'étude. La notion de *serious game* illustre ce clivage. L'e-learning se présente souvent comme allant de pair avec l'*edutainment*, autre oxymore qui laisse à penser que le recours à l'image, aux techniques inspirées du jeu vidéo, de la dramaturgie des films ou des séries, peut nous aider à conceptualiser et à mémoriser mieux.

14.2.2. Brouillage d'une innovation sans fin

Le terme de brouillage évoque une quantité de bruit introduit dans un signal et donc un état d'instabilité, d'inaudibilité ; ces différents brouillages évoluent au rythme de la créativité industrielle des outils e-learning, avec des nouveautés de logiciels, de machines connectées, de dispositifs qui évoluent de mois en mois. C'est le cas par exemple des dispositifs de *réalité augmentée* dans lesquels Ph. Quéau voit *« tout simplement le mariage du réel et du virtuel »* (QUÉAU, 1995 : 39). La réalité augmentée est pédagogique par définition :

> *Le virtuel ne s'oppose plus alors au réel, mais se combine à lui. Cette hybridation intime permet d'expliciter, de mettre en valeur ou de souligner certains aspects de la réalité réelle grâce aux artefacts de la réalité virtuelle.* (QUÉAU, *op. cit.*)

C'est une approche que l'on retrouve dans les formations pour l'entreprise, pour l'industrie, pour les formations sur la sécurité, dans les formations pour le monde médical : « *la réalité virtuelle [peut] être utilisée dans le champ opératoire pendant une opération chirurgicale.* [...] *Un appareillage optique produit une image de synthèse tridimensionnelle qui est superposée aux vertèbres opérées en étant placée directement dans le champ de vision du chirurgien*. » (QUÉAU, *op. cit.*) Or, le métier de chirurgien est aussi un métier du geste technique ; la réalité augmentée superpose le vrai et l'idéal comme un effet de « *palimpseste, dont il faudra s'exercer à déchiffrer les niveaux de lisibilité.* » (QUÉAU, *op. cit.* : 40) Mais la réalité augmentée, comme le jeu vidéo, ne possède pas la même logique cause-effet que le réel, la flèche du temps y est réversible, de même que la mort n'est pas définitive. Autant la partie virtuelle peut être rejouée autant de fois que nécessaire, autant le geste de la main est irréversible dans le quotidien : ce qui est fait ne peut que rarement être défait : « *Annuler-Refaire (Undo-Redo), telle est la double action la plus célèbre de l'informatique, à laquelle nous sommes déjà tellement accoutumés que nous regrettons parfois, comme par réflexe, de ne pas pouvoir en disposer dans le monde physique classique. »* (VIAL, 2013 : 229) Même si, bien entendu, le principe de l'entraînement, qu'il soit sportif, militaire, que ce soit les gammes du musicien ou les recherches du cuisinier, est de pouvoir faire à blanc et sans conséquence des enchaînements de gestes pour les mémoriser. Le geste technique est basé sur des automatismes du corps : *« Les savoir-faire dont le geste est un élément sont, à proprement parler, incorporés. Il y a une mémoire corporelle ; nous ne réinventons pas à chaque fois le schéma de nos interventions*. » (WORONOFF dans BOUILLON *et al*., 2017 : 14). Mais le corps et la main mémorisent également les gestes du clavier comme le CTRL-Z, et un conflit peut se créer entre les deux, par exemple dans une situation précipitée où le *undo* n'est pas possible.

14.2.3. Brouillage du statut de l'objet

Les objets que nous utilisons nous apparaissent essentiellement comme des « *esclaves* » à nous qui en sommes les utilisateurs (BAUDRILLARD, 1968 : 179).

> *Entre les hommes et le monde, la technique peut être une médiation efficace : c'est la voie la plus difficile. La voie la plus facile est celle d'un système d'objets qui s'interpose comme solution imaginaire aux contradictions de tout ordre, qui court-circuite pour ainsi dire l'ordre technique et l'ordre des besoins individuels, court-circuit où s'épuisent les énergies des deux systèmes.* (BAUDRILLARD, 1968 : 183)

Les objets, dont les ordinateurs et les machines connectés, viennent s'interposer entre nous humains et le quotidien, en prétendant simplifier à la fois les gestes que nous devons faire pour agir sur le monde, également notre façon de penser. C'est de cette interposition que peuvent naître des conflits nouveaux : soit parce que la machine semble penser plus vite que nous — ce qui n'arrive finalement que dans les œuvres de science-fiction, avec la thématique de « *la révolte du robot*[1] » (*op. cit.* : 171 *sq*) — soit parce que la machine ne tient pas ses promesses de tout faire, plus vite et mieux que nous. L'ouvrage de J. Baudrillard, à ce sujet, relève d'une écriture d'avant la généralisation de l'ordinateur. Nous ne pourrions plus dire aujourd'hui, nous semble-t-il, que « *l'infaillibilité finit toujours par provoquer l'angoisse.* » (*op. cit.* : 186) Nous attendons au contraire de nos machines connectées un sans-faute ; un démarrage au quart de tour, puisqu'aussi bien nous sommes incapables, en cas de panne, d'identifier les causes, de *mettre les mains sous le capot*, comme on pouvait le faire encore avec des machines plus simples. « *Songeons à notre vœu fondamental,* [...] *que "tout marche tout seul"* [...] *que l'objet automatisé* [...] *impose une ressemblance avec l'individu humain autonome* » (*op. cit.* : 156 *sq*). Que les machines soient autonomes, c'est dire étymologiquement qu'elles obéissent à leurs propres lois, représente pour nous, utilisateurs, à la fois un rêve et un cauchemar. Cette sorte de dissolution de la machine derrière son interface pousse à oublier la machine, oublier son existence pour provoquer ainsi un mécanisme de désenvoûtement ; existence qui se rappelle à nous, justement, en cas de panne.

Sur le plan macro-social, les objets techniques, ordinateur ou tablette ne signent plus « *le statut de leur possesseur* » (BAUDRILLARD, 1969 : 28) Le téléphone portable est resté, un temps, signe extérieur d'aisance, aujourd'hui ces objets ne renvoient plus ou peu à un statut social, comme l'automobile le fait encore, par exemple. Il n'existe pas non plus, pour l'instant, de mode *vintage* sur ce type d'appareils ; alors que l'on peut acquérir une voiture de collection pour se distinguer, il n'existe pas de télé-

1 Dont l'un des exemples le plus fameux est le film de S. Kubrick, *2001, l'Odyssée de l'espace.*

phones portables *à l'ancienne*, ni d'ordinateur *à la manière de*[1]. Nous sommes, sur ce type d'appareils, en dehors de la « *surcharge des signes possessifs* » constatée par Baudrillard (*op. cit.* : 34) en 1969[2]. Aujourd'hui, les possibilités de nos appareils de communication dépassent souvent de loin l'usage que nous en faisons, sauf pour quelques applications professionnelles très précises. Ces objets techniques ne font donc plus rêver le consommateur, mais établissent avec lui une relation de manque s'ils sont égarés ou cassés, comme le ferait un trousseau de clés ou une paire de lunettes. Les « *indices d'appartenance sociale* » (*op. cit.*) relèveront plus, éventuellement, du nombre d'appareils disponibles au foyer, de l'âge à partir duquel les enfants recevront leur premier smartphone ou leur première tablette. Leur statut spécial fait qu'ils naviguent souvent entre domicile et travail, encore plus avec l'ère du télétravail ; l'ordinateur « *oscille entre objet et outil, entre travail et loisir*. » (MONTJARET, GUILLARD, 2014 : 54)

14.2.4. Brouillage des frontières

Les frontières à la fois dures et poreuses entre enseignement traditionnel et e-learning sont redessinées en permanence ; dans cette évolution désordonnée des outils et des machines, qui entraîne avec elle une évolution désordonnée de la vie au quotidien — telle que la ressentent beaucoup de personnes que nous avons interrogées[3] — la pandémie récente n'aura-t-elle été qu'un accélérateur des phénomènes ? Aussi bien, la pandémie aura eu comme conséquence de nous faire entrer de plain-pied dans le domaine du virtuel, nous faire traverser le miroir. Le mot de *virtuel*, très polysémique aujourd'hui, vient du langage philosophique et désigne alors l'état d'une chose ou d'une idée qui existe à l'état de simple possibilité (dictionnaire TLFI). La définition philosophique l'oppose à *actuel ; c*e qui est virtuel est en devenir. Le terme change de sens selon la discipline : le philosophe parle de *potentiel*, le spécialiste en optique, évoque l'*impal-*

1 Ce qui serait possible ; par exemple, le premier ordinateur Apple-1 était en partie composé d'une caisse en bois, un constructeur pourrait proposer des éditions limitées d'ordinateur selon ce principe.

2 Tout au plus, nous retrouvons les mentions faites par J. Baudrillard autour des finitions : « *La logique de la différenciation culturelle va imposer, à un niveau privilégié, la négation, le désaveu de ces valeurs, de poli, de verni, de soigné, au profit des valeurs de franchise, de « naturel » : le brut, le mat, le sauvage, le négligé*. » (1969 : 37) dans les coques plastique ou aluminium des téléphones ou des ordinateurs portables.

3 Par exemple le locuteur 9 : « *Moi j'aime bien aussi être dans mon bureau, du coup tu passes d'un cadre à un autre, de la sphère privée à la sphère du travail et ça me manque effectivement de ne pas me retrouver dans le cadre du travail, à mon bureau. Comment dire, c'est une autre manière du coup d'appréhender les choses parce que là tu as les collègues, on boit le café, on prend un temps, mais aussi un temps pas que de travail, tu vois un temps : « Comment tu vas ? » Et en fait il y a un processus qui me manque, c'est celui de création aussi, c'est-à-dire qu'avec les collègues quand on échange, on se projette, on a envie de… peut-être aller sur un projet : "tiens il y a un tel, y a un article…", du coup on en discute hop, on se met dessus, on travaille… il y a tout ce côté-là qui qui devient absent après*. »

pable ; l'informaticien et l'usager d'informatique le traduisent par *simulationnel,* le psychanalyste y voit un synonyme pour *fantasmatique* (VIAL, 2014 : 42).

La définition en optique oppose l'image virtuelle à l'image réelle, l'image virtuelle est celle qui ne peut s'objectiver sur un écran, tout en étant vue par l'œil d'un observateur. C'est le principe du miroir, également celui des loupes. Avec l'ordinateur, le virtuel vu comme *simulationnel* l'emporte (VIAL, *op. cit.* : 43 *sq*) : le terme désigne ce que la machine fabrique, ou reproduit devant nos yeux sans que nous puissions le toucher, ou même le détacher de l'écran : ce qui est virtuel reste lié à la machine qui le produit. Le mot s'impose dans le domaine informatique en conservant les différents sens qu'il possède par ailleurs : potentialité, artificialité, simulation, voire mirage, double magique, au sens où nous ne savons qu'imparfaitement comment la machine fonctionne et crée l'illusion.

Il est intéressant de porter le regard sur l'approche que fait DELEUZE du virtuel ; c'est en psychanalyste qu'il aborde cette notion. Par exemple, lorsque l'enfant n'est plus en présence de sa mère, *« il se construit une mère virtuelle à contempler*[1] *»* (cité par NOËL, 2007 : 2). La frontière proposée par Deleuze pour séparer objets réels et objets virtuels est réduite à un point : le moi de chaque observateur ; réels, virtuels : objets qui ne sont pas opposés, mais différenciés. (*op. cit.*) De l'autre côté de cette frontière franche, les objets virtuels sont *« toujours manquants »* (TISSERON, 2012 : 39) ; ils *« ont pour propriété d'être et de ne pas être à la fois où ils sont. »* (*op. cit.*) L'objet virtuel *« manque de quelque chose en lui-même, car il n'est toujours qu'une moitié de soi dont il pointe et révèle l'autre moitié comme absente. »* (*op. cit.*) Une homologie est ici très tentante, entre l'image virtuelle et le symbole, vu comme une figure du discours : dans les deux cas, nous retrouvons l'idée de deux pièces dont l'une est manquante, l'autre servant de substitution à la partie absente, ainsi que l'évoque G. Genette lorsqu'il souligne *« l'essence substitutive de la figure »* (dans FONTANIER, 1993 : 12). Si nous regardons les environnements informatiques, les images que nous montrent nos écrans — – et que nous voyons bel et bien — renvoient à des objets ou personnes dont il est difficile de connaître le statut exact : par exemple, sur les réseaux sociaux, il est difficile de savoir si les individus, derrière leurs avatars, sont de vraies personnes ou des robots. De fait, les échanges sont constants entre le réel et le virtuel, nous allons et venons du réel au virtuel de façon continue désormais. P. Lévy propose d'y voir un rapport dialectique : *« l'interaction entre humains et systèmes informatiques relève de la dialectique du virtuel et de l'actuel »* (LÉVY, 1995 : 1[2]).

1 Nous notons la formule qu'utilise Deleuze pour désigner ce transfert : *Mais* d'autre part et en même temps [souligné par nous]*, l'enfant se constitue un autre objet, un tout autre type d'objet, objet ou foyer virtuel qui vient régler et compenser les progrès, les échecs de son activité réelle* (*DELEUZE, Édition numérique empl. 2541). C*ette formule souligne la *simultanéité,* le temps réel de l'opération de transfert. Cette formulation est également pointée par S. TISSERON. (2012 : 37)

2 Pagination du tiré à part.

14.2.5. L'au-delà brouillé de l'écran

Dans un enseignement en visioconférence, l'enseignant travaille face à des *images d'étudiants*. L'interaction du cours en est chamboulée, en revanche le travail fourni appartient bien au réel. Il passe entre l'enseignant et l'étudiant un flux d'informations codées, virtuel, mais qui s'actualise dès qu'un étudiant imprime ses notes ou récupère le fichier PDF du cours. Le virtuel change d'état *via* un processus de réification. Nous pourrions considérer, tout aussi bien, que le virtuel du cours s'actualise dès lors qu'un étudiant a compris la démonstration que fait l'enseignant : la promesse contenue dans le cours germe dans l'esprit d'un étudiant. Or ce processus-là n'est en soi pas différent de celui d'un enseignement en présence ; ce que nous décrivons là, c'est l'acte d'apprendre. Cette idée est prolongée par P. Lévy qui qualifie les échanges non en termes d'objet réel ou non réel, mais en termes de *problème-solution* : *« La virtualisation n'est pas une déréalisation (la transformation d'une réalité en un ensemble de possibles), mais une mutation d'identité* […] *l'entité trouve désormais sa consistance essentielle dans un champ problématique »* (LÉVY, 1995 : 4). Il est intéressant de noter l'exemple que donne Lévy pour soutenir ce propos, celui d'une entreprise qui serait essentiellement en télétravail : *« La virtualisation de l'entreprise consiste donc notamment à faire des coordonnées spatio-temporelles du travail un problème toujours posé plutôt qu'une solution stable. »* (*op. cit.*: 4) On voit, dans cet exemple, le brouillage que peut constituer un tel manque de stabilité — il apparaît à la ligne 1 et 5 de notre tableau — mais en même temps l'accroissement des *« degrés de liberté »* (*op. cit.*) apportés par de telles pratiques.

Le virtuel informatique se présente à nous comme un double de notre monde. Dans le cas des réseaux sociaux, la relation au réel reste forte : les individus avec lesquels nous conversons sont réellement des individus, même si nous ne les rencontrons jamais. À l'opposé, le jeu vidéo représente l'univers du *simulationnel*. Mais le *simulationnel* est paradoxalement tout aussi réel, puisqu'il propose : *« des applications concrètes dans l'efficacité opérationnelle du simulateur de vol, la précision scientifique du logiciel de conception assistée par ordinateur, le réalisme incroyable du jeu vidéo »* (VIAL, 2014 : 42). Dans le domaine de la formation *sécurité* — par exemple dans les formations de sécurité industrielle —, certains dispositifs utilisent des infrarouges pour simuler la chaleur des machines, aux côtés de simulateurs d'odeur de brûlé. La cabine du simulateur de vol peut être envahie par la fumée, pour la formation des pilotes. Le retour haptique des manettes de jeu augmente le réalisme et fournit à l'apprenant la sensation que la machine résiste aux manœuvres, l'incitant à maîtriser le ballant d'une charge grutée, par exemple. Si l'immersion sonore prend de l'avance technologiquement, comme avec les dispositifs type Dolby Atmos, l'image possède un atout déjà partiellement utilisé avec les lunettes immersives, dites lunettes ou masque de réalité virtuelle. Les jeux vidéo, les

images de synthèse, utilisent les lois du monde réel pour donner l'illusion du réel, même si elles se permettent parfois de les transgresser au bénéfice de la fiction.

14.2.6. L'espace frontière de l'interface : ne plus voir la machine derrière l'écran

Cette relation avec les machines connectées, avec les outils que sont les logiciels, nécessite un monde intermédiaire, celui des interfaces qui ne cesse de s'anthropomorphiser. L'humain ne dialogue plus avec son ordinateur à l'aide de lignes de codes : *« Tel est notre quotidien à l'heure des micro-ordinateurs : nous classons des dossiers virtuels, nous tournons des pages virtuelles, nous dessinons avec des pinceaux virtuels, nous rangeons nos livres numériques sur des étagères en bois virtuelles, et ainsi de suite. »* (VIAL, 2013 : 167). Ce traitement graphique — et également sonore — porte un nom, celui de skeuomorphisme : l'ordinateur nous apparaît comme un prolongement de notre bureau réel et une continuité s'établit entre les mondes. Nous retrouvons là l'idée établie des machines comme prolongements du corps humain, développée, par exemple, par M. McLuhan (PELLETIER, 2012 : 45).

Plus l'interface s'humanise, plus elle nous rapproche de la machine, dans un mécanisme d'immersion : entrer des lignes de code sur un écran noir ne laissait aucune place au doute entre qui était l'humain, l'opérateur et qui était la machine, l'ordinateur. Avec une interface graphique élaborée, nous percevons moins la machine derrière l'écran, mais un *moi prolongé*, que nous activons à distance. Nous évoquons ici des interfaces sophistiquées, utilisant des casques à réalité virtuelle, des manettes à retour haptique, certains vêtements, ceintures ou gilets composés de membranes vibrantes, qui permettent de ressentir la musique ou les chocs[1]. S. Tisseron estime que lorsque nous avons déplacé un curseur pour faire rebondir une balle fictive dans les premiers jeux vidéo[2], nous étions déjà dans l'interaction (TISSERON, 2012 : 71).

Cette interaction peut entrer délibérément dans la délinquance, comme dans le cas, révélé par l'émission *Les Pieds sur terre* diffusée sur France Culture : une femme, Yzabel, correspond avec Tony, sur un site de rencontres. Elle discute avec lui à plusieurs reprises via l'application FaceTime où elle voit cet homme qui dialogue avec elle, dans une interaction tout à fait naturelle. Mais, sans qu'elle puisse s'en douter, ce qu'elle voit n'est qu'une animation, en temps réel, d'images volées à un individu, totalement étranger à cette manipulation. La technique évoluant rapidement, Sally Ann

1 Ces dispositifs viennent à la fois du monde du handicap — faire ressentir la musique aux personnes malentendantes, par exemple — ou du monde de la formation professionnelle. Nous pouvons citer dans ce contexte les sièges asservis qui donnent aux conducteurs d'engins l'impression de mouvement, les systèmes de simulation de chaleur ou d'odeur de brûlé, utilisés dans les formations sécurité dans l'industrie, par exemple.

2 S. Tisseron fait référence ici au jeu PONG, commercialisé dès 1972 par ATARI et considéré comme le premier jeu vidéo d'arcade.

Moore, experte que nous avons interrogée en 2024, organise au cours d'un salon la même manipulation simplement en prenant des photos volées de participants au salon et en leur faisant répondre à de fausses interviews (v. annexe 4 le texte de notre entretien avec elle)[1] .

> *La technologie informatique actuelle semble donc bien correspondre aux critères du « monstrueux ».* [...] *[Mais] entre l'homme et la machine* […] *qui est donc le monstre ?* (HOF, 2021 : 3 *sq*)

Penser notre rapport à la machine comme relevant d'une interaction quasi humaine peut conduire à une confusion, comme *« réduire le monde à n'être que des images, en niant toute intériorité émotionnelle aux interlocuteurs pourtant bien vivants qui y sont représentés »* (TISSERON, 2012 : 87). Nous retrouvons ici la peur souvent exprimée, mais finalement peu objectivée, d'une génération en proie à des fantômes virtuels et perdant le contact avec le réel. Comme l'exprime P. Huerre :

> *Ces craintes parfois légitimes* […] *sont finalement rares* […] *comme au Japon avec le hikikomori (près d'un million de jeunes adultes japonais vivant cloîtrés chez eux devant les écrans au détriment de toute vie sociale, affective et professionnelle) »* (HUERRE, 2013 : XIV)

De même pour le SMS. Envoyez et recevoir des quantités de SMS par jour semble désigner des individus vivant plus dans le monde de la communication à distance que dans la communication entre humains ; or cette approche est contre-intuitive : « *Ce type d'échanges est corrélé à davantage de relations sociales "en vrai" et qu'*a contrario *les jeunes qui y font le moins appel sont aussi ceux qui sont les plus inhibés et isolés*. » (HUERRE, op. cit.) Il ne faut pas non plus sous-estimer la capacité de catharsis offerte par les réseaux sociaux :

> *Les usagers des réseaux sociaux tels que Facebook utilisent cet espace numérique pour constituer une sorte de lieu (locus) de mise à jour constante des affects et des émotions, souvent réprimés dans d'autres situations sociales.* (RIBEIRO, 2018 : 52)

Nous avons déjà évoqué des effets de catharsis négative : défoulements, parfois injurieux, orduriers, qui sévissent sur les réseaux sociaux. Comment les analyser ? Faut-il réprimander ce qui ne doit pas se dire et même ne pas se penser ? Ou faut-il aménager des *enfers*, c'est-à-dire des lieux où tout peut s'exprimer, y compris des injures, des accusations, sachant par définition que ce qui est dit sur ces réseaux *enfer* ne sont que des

1 Voir également le rajeunissement, *de-ageing*, de stars hollywoodienne comme Harrison Ford.

mots, effacés régulièrement ? La référence philosophique que nous invoquerions ici est celle de Ruwen Ogien et des éthiques minimalistes[1]. D'autres chercheurs, même s'ils n'invoquent pas ce type d'éthique, développent des arguments assez proches :

> *Les usagers des réseaux sociaux se servent de cet espace pour « décharger leurs plaintes ordinaires » et « épurer les lamentations et les insatisfactions » à partir de l'interaction avec d'autres usagers. Dans notre perspective, il s'établit une sorte de catharsis collective, ainsi qu'un réseau d'affects.* (RIBEIRO, 2018 : 48)

Mais ce type d'éthique peut apparaître trop dangereux, trop effrayant pour un groupe social, pour pouvoir être imaginable au sein de la cage d'acier de la rationalité moderne ; dans ce cas, la catharsis aussi, et même surtout, se doit d'être encadrée. Des interrogations identiques touchent également les jeux vidéos, par exemple après le massacre de Littleton, au lycée de Colombine, en 1999. « *En accusant la culture de masse des adolescents [le président américain] Clinton, favorise la lecture morale des jeux vidéo et offre ainsi une fiction vouée à être répétée et réactivée à l'occasion* » (MAUCO, 2013 : 56), mais « *le succès d'un tel récit doit être analysé pour ce qu'il est : une fiction de masse* » (*op. cit.*). En d'autres termes, après la tuerie de Colombine, le président s'attache à trouver une raison au massacre. Il s'appuie, avec une certaine certitude, sur les jeux vidéos retrouvés au domicile des tueurs :

> *Comme Hillary l'a souligné dans son livre[2], plus les enfants voient de la violence, plus ils sont exposés aux conséquences mortelles de la violence. Aujourd'hui, des jeux vidéo comme Mortal Kombat, Killer Instinct et Doom, c'est-à-dire les jeux les plus joués jusqu'à l'obsession par les deux jeunes hommes qui ont mis fin à tant de vies à Littleton, font de nos enfants des participants plus actifs à la violence simulée.* (MAUCO, 2013 : 55)

Il faut rappeler toutefois que ces jeux vidéos, dont certains étaient en vente depuis plusieurs années aux États-Unis, se sont vendus à « *plusieurs millions d'exemplaires* ». (*op. cit.*) Par ailleurs les tueurs possédaient également des films de gangsters et des disques de Marylin Manson, chanteur d'un groupe se revendiquant ouvertement

1 V., par exemple, l'entretien entre R. Ogien et N. Journet : « *Certaines conceptions limitent le domaine moral au rapport à autrui. D'autres lui donnent une extension beaucoup plus grande, en incluant par exemple des devoirs moraux envers soi-même. J'appelle les premières "minimalistes" et les secondes "maximalistes"* ». (OGIEN R., JOURNET, 2012 : 49) Les réseaux sociaux sont-ils compatibles avec ces éthiques minimalistes ? Tout dépend des coups portés, par l'intermédiaire de messages, à autrui, et la façon dont autrui reçoit ces messages et comment il en est affecté.

2 Le président fait ici référence à l'ouvrage : Clinton, Hilary. 1996. *Il faut tout un village pour élever un enfant*. Paris : Denoël.

du satanisme, mais c'est bien sur les jeux vidéos que le Président a tenu à s'exprimer. Selon Olivier Mauco, il s'agit ici d'évacuer ainsi le débat sur « *le tout-puissant lobby pro-armes de la NRA (National Rifle Association)*. » (MAUCO, *op. cit.* : 54)

14.2.7. Machines connectées : de l'innovation au débordement

Les machines connectées hantent nombre de films de science-fiction où en tant que machines fantasmées, sublimées, elles deviennent maîtresses du monde et inversent le rapport d'esclavage que nous entretenons avec elles. De fait, l'innovation technique nous propose de plus en plus de logiciels, de plus en plus puissants. Il existe aujourd'hui de multiples solutions pour écrire un texte et le mettre en page, réaliser des documents comportant textes, images, images animées, renvois vers des serveurs, connexions vers l'Internet. Dernier arrivé, Chat GPT, logiciel qui a été entraîné à partir de masse de données, sait écrire comme un humain. Les logiciels de vision sont multiples et l'impression ressentie est souvent celle d'un débordement : la technique nous envahit.

> *La prolifération des techniques médiatisées par les médias, par la communication, par l'universalisation des images […] a fini par […] encercler les points de résistance qui ont pour tendance de fondre […] C'est exactement cela que nous étudierons sous le nom de bluff technologique »* (ELLUL, 2012 : 62).

Ce n'est pas l'angoisse du remplacement de l'homme par les machines qui nous interroge dans ce texte, mais l'intégration de l'envahissement du virtuel dans une logique plus englobante, celle des processus industriels. Les sociétés industrielles sont, depuis plus de deux siècles, des sociétés qui fabriquent des machines[1] ; beaucoup de ces machines sont désormais connectées et produisent des univers virtuels. Même si ce débordement est plaisant pour nous, utilisateurs, à un instant T du processus, nous imaginons le cas où, si ce marché ne cesse de s'amplifier, la massification fasse céder certaines frontières, dont certaines ont été mises à mal pendant la pandémie. C'est le cas de celles qui isolent, pour l'instant, la sphère privée. Poussant au plus loin cette logique de massification, l'essayiste Jérémy RIFKIN nous propose une *virtualisation* de nos vies la plus grande possible, à travers précisément un monde de machines connectées :

> *Quand on commence à faire le tour de la maison, du garage, de la voiture et du bureau et à compter tous les objets, des brosses à dents électriques aux livres et des ouvre-portes*

1 B. Gille et P. Naville donnent la date de 1782 comme date de l'amélioration décisive de la machine à vapeur par Watt. Bertrand Gille et Pierre Naville. MACHINISME [en ligne]. dans Encyclopædia Universalis [s.d.]. Disponible sur : https://www-universalis-edu-com.ezpupv.scdi-montpellier.fr/encyclopedie/machinisme (consulté le 10 octobre 2023).

> *motorisées de garage aux badges électroniques dans les immeubles, on est surpris du nombre d'appareils qu'on possède.* […] *On utilisera Internet [dans la prochaine décennie] pour connecter ses objets à d'autres objets,* [...] *connecter tout et tout le monde à un système nerveux planétaire, c'est faire passer l'humanité de l'ère de la sphère privée* […] *à l'ère de la transparence.* (RIFKIN *et al*., 2016 : 114 *sq*)

Cette proposition apparaît donc clairement comme l'abolition de certaines frontières, notamment celles entre vie privée et part publique de nos vies. Se passer de frontières, les estimer translucides, transparentes, conduit à une confusion des espaces et des temporalités.

> *Il est clair pour tout le monde que si l'on ne trouve pas l'équilibre entre transparence et droit à la vie privée, la gestation de l'Internet des objets sera probablement ralentie, voire irrémédiablement compromise et interrompue, ce qui détruirait toute perspective d'un âge collaboratif.* (*op. cit.*: 118).

Dans une vision opposée, M. CRAWFORD revendique la nécessité d'un savoir spécifique qui passe *« par le savoir-faire [...] lié à l'expérience d'un individu spécifique. On ne peut pas le télécharger sur Internet, on peut seulement le vivre »* (2016 : 187). Cette approche nous renvoie à une notion que nous avons déjà abordée, celle de *geste technique*, celui du garagiste, gestes que le virtuel peine à saisir et qui représentent « *le caractère incarné et intéressé de la connaissance* […] *marque de l'activité des penseurs effectifs, lesquels sont toujours "en situation". »* (*op. cit.*)

14.2.8. Ré-articuler virtuel et quotidien

Pourtant, les outils du virtuel sont aussi une façon d'approcher le monde réel. Le smartphone par la batterie de capteurs qu'il comporte[1] permet d'aller à la rencontre de données physiques peu intuitives : « *Nous soutenons la thèse selon laquelle les objets connectés (OC) constituent des outils pour la médiation des savoirs scientifiques, en facilitant l'observation et en stimulant l'interprétation de l'environnement grâce à leurs capteurs*. » (BOUCHEREAU, ROXIN, 2020 : 1) L'objet se présente

1 V. Barillé, Régis. 2022. *La physique avec son téléphone portable : expériences de physique avec le téléphone portable comme instrument de mesure*. Paris : Ellipses. Dans cet ouvrage, dont nous n'avons consulté que le premier chapitre en accès libre, l'auteur dénombre 13 capteurs différents.

comme un laboratoire portatif et permet également de participer à des expériences de *sciences participatives*[1].

Si nous utilisons le mot virtuel au sens de l'image de synthèse, au sens de *simulationnel*, les mondes virtuels ont la capacité de montrer des objets complexes comme aucun œil humain ou même aucune caméra ne peut les visualiser. Par exemple en circulant à travers les parois d'un assemblage ou d'une construction, ou en simulant une caméra dont l'objectif serait infiniment petit et assimilable à un point ; l'image de synthèse permet également de faire varier les lumières pour créer des contrastes ou utiliser des projecteurs de lumière négative qui projettent de l'ombre, ce qui n'a aucun sens sur le plan physique. Si l'observateur se munit d'un « *casque virtuel* » il voit l'espace virtuel à 360° : « *Vêtu de la combinaison, l'observateur (**qui devient opérateur**) anime le personnage qui le représente dans l'espace virtuel. Des dispositifs de retour d'effort communiquent des sensations physiques : le poids, la texture, la densité des objets saisis, la résistance des obstacles*. » (SCHMOLL, 2000 : 2[2]) L'image de synthèse ne permet pas d'acquérir le savoir-faire, le bon geste, mais ce changement de statut : *d'observateur à opérateur*, assure un complément au savoir théorique :

> *Les essais, tentatives et réussites soutenues par ces nouveaux procédés confrontés au réel à la fonderie de cloches de Villedieu-les-Poêles, sont possibles grâce aux ingénieurs et aux simulations numériques. Elles permettent de comprendre comment la mémoire du tracé manuel des gabarits en bois, tels que décrits par l'Encyclopédie ou pratiqués en entreprise, peut s'aider de la conception informatisée. »* (MILLE, PETIT, 2014 : 53)

14.3. « Les corps à corps imaginaires »[3]

Tout nous porte à croire, et nos entretiens nous transmettent cette conviction, à une réalité des frontières : il y a une différence entre les objets et leurs reflets dans le miroir et rien ne prouve, selon nous, que l'humain puisse confondre l'objet et l'image de l'objet. Il existe une coupure définitive entre le monde du virtuel et le monde du quotidien : ces reflets spéculaires appartiennent à un *au-delà sublunaire*, mais peuvent être déclencheurs de passage à l'action. Nous ne pouvons oublier, par exemple, le cas de l'assassinat du professeur Samuel Paty, où les réseaux sociaux ont été déterminants dans la

1 Comme celles menées par le Muséum national d'Histoire naturelle https://www.mnhn.fr/fr/inpn-especes-decouvrez-la-faune-et-la-flore-autour-de-chez-vous

2 Souligné par nous.

3 Nous empruntons cette formule à Jean-Louis Comolli : « *Alors que la pandémie du COVID-19 est toujours en cours et qu'un vaccin est toujours espéré* […] *le corps à corps des relations entre humains tend à devenir imaginaire, comme dans les rêves ou les fantasmes*. » (COMOLLI, 2020) Article en ligne sur AOC : *Triomphe du virtuel*.

conduite de l'acte ; au bout du compte l'assassinat est bien réel, lui. (MESTRE *et al*., 2021 : 213)

Tout autant peut-on souligner les apports des réseaux sociaux dans les révolutions dites *printemps arabes* : *« En montrant à chacun qu'il n'est pas le seul à penser [d'une certaine] façon, Facebook fait sortir les citoyens de leur isolement. »* (ZAKHOUR, 2011 : 3). Les réseaux sociaux permettent de se connecter à d'autres individus qui ont les mêmes opinions que moi, mais c'est également le *faire* qui montre ici la puissance du média : par exemple, pouvoir donner rendez-vous sur un lieu précis pour organiser une manifestation, pas seulement à un cercle d'amis ou de proches, mais à des milliers d'individus. Il semble toutefois que si les réseaux sociaux, et notamment Facebook, jouent un rôle important dans les aspects concrets et stratégiques des opérations, ce sont les *mass media*, comme les chaînes de télévision, qui maîtrisent encore les récits incitant à la révolte (*op. cit.* : 215).

Qu'il y ait une part d'imaginaire dans notre rapport aux mondes virtuels, cela paraît une évidence : *« Internet est devenu un espace de jeu et de mythomanie à l'échelle planétaire »* (TISSERON, 2012 : 106). Il note avec justesse que les *« jeux de rôles »* envahissent les formations en entreprise, de même que les *serious games,* pour beaucoup inspirés de l'univers des jeux vidéos. L'époque est au jeu, *« car il y a une jouissance à jouer !* » (TISSERON, *op. cit.* : 105) Ce jeu qui envahit une certaine approche du monde nous apparaît plus du côté de la *païda* que du *ludus*, selon les catégorisations de Roger Cailloix (2009 : 48). Il y a une envie de jouer pour appréhender le monde, mais sans règles, sans gain, sauf à très court terme. Mais jouer est également une stratégie dont nous n'avons pas toujours conscience. Nous reprenons cette idée qu'Internet permet d'actualiser nos *schémas relationnels* :

> *[Internet] insère chaque internaute dans une multitude de réseaux de telle façon que les rôles que chacun est amené à interpréter sont de plus en plus nombreux et diversifiés.* [...] *La vie devient pour eux une succession de scènes de théâtre où il faut à chaque fois être capable de changer de rôle, de scénario et de décor, dans un va-et-vient permanent entre les liens développés dans l'espace réel et ceux qui sont développés dans l'espace virtuel.* (TISSERON, 2012 : 105)

Or ces schémas, nous les utilisons tous les jours dans cette mise en scène de la vie quotidienne qu'est notre existence (GOFFMAN, 1973). Internet et les réseaux sociaux seraient ainsi des lieux de formation permanente, de recyclage de nos différentes *routines*, au sens que Goffman donne à ce mot (1973a : 23), routines que nous utilisons, tous les jours, dans notre rôle d'acteur de la vie sociale et qui permettent à cette vie sociale d'exister.

En conclusion de cette partie, nous retrouvons ici une approche positive et une approche négative des mondes virtuels, dans le domaine de la formation ; nous avons déjà détaillé ce type de tension entre les *Prométhées*, qui voient dans les mondes virtuels une aube pour l'humanité et les *Cassandres*, qui imaginent l'arrivée du numérique comme un crépuscule du soir. Mais une autre distinction se fait jour ici. Il existe une approche que nous qualifierons de *rare* du monde virtuel et dont nous trouvons l'expression la plus aboutie dans une phrase du philosophe J-F. Lyotard : « *Avec un terminal intelligent branché sur la mémoire de la Bibliothèque nationale, les possibilités de connexion de savoir deviendraient inouïes* ». (LYOTARD dans COLLECTIF, 1984 : 153[1]). Existe également une position *triviale* vis-à-vis des mêmes techniques[2] : utiliser son smartphone pour échanger, son ordinateur pour joindre une ou plusieurs personnes avec Skype ou Zoom sont désormais des pratiques courantes, pourquoi ne pas les utiliser alors dans un cadre de formations ? La question se pose effectivement, mais elle ne se pose plus, selon nous, en termes d'innovation.

14.4. Pour en finir avec l'innovation (ou en déplacer le sens)

L'innovation en éducation et en formation est une recherche récente, selon Françoise Cros (1997). L'innovation est de prime abord ce qui dérange l'ordre établi, met en péril les institutions (*op. cit.* : 128). Puis la tendance s'inverse : « *l'économie est à l'origine du sens positif donné à l'innovation et, notamment, les théories de J. Schumpeter* (1965). » L'innovation, et ce point-là est très important, se focalise principalement sur les objets : « *quand on parle communément de l'innovation, émergent des objets nouveaux introduits dans les organisations* [...] *[L'innovation devient] le ressort de l'économie capitaliste*. » (*op. cit.* : 128 *sq*) Le travail de F. Cros a consisté justement à se départir de cette restriction pour définir autrement l'innovation dans le domaine de l'enseignement : « *Il a donc fallu, pour construire ce champ d'études, donner valeur au processus, à l'aspect séquentiel et aléatoire de l'action innovante. Autrement dit, ce n'est pas l'objet qui prime, mais la façon dont il pénètre le tissu social.* » (*op. cit.* : 128) Dans son « *dossier pour l'HDR* » (MASSOU, 2021), Luc Massou approfondit cette approche du processus de l'innovation de façon très détaillée. Il repart de la pensée et des travaux de Françoise Cros et les prolonge par plusieurs études que nous présenterons rapidement, et dans un ordre différent du travail de

1 Entretien avec le journal Le Monde, publié en recueil en 1984. V. notre bibliographie Ouvrages généraux.

2 L'opposition que nous formulons ici entre *rare* et *trivial* ne comporte aucune valeur péjorative ou méliorative ; elle est plus liée, selon nous, à des problèmes générationnels, donc d'usage des techniques évoquées.

recherche de l'auteur, pour mieux cerner cette notion d'innovation et tenter de la dépasser[1].

L. Massou étudie les recherches de deux « *chercheurs en psychologie* [...] *Franck Amadieu et André Tricot[2] (2014) [qui] constatent les décalages fréquents entre mythes véhiculés sur la plus-value supposée des usages du numérique pour les apprenants, et résultats scientifiques et empiriques souvent beaucoup plus nuancés sur ces questions*. » (*op. cit.* : 136) Nous rapprochons ce qu'ils désignent comme *mythes* et les phrases vedettes que nous avons pu relever dans nos entretiens ; par exemple le numérique permet d'introduire le jeu dans l'apprentissage et « *on apprend mieux en jouant »*. Cette approche relativise beaucoup l'idée d'innovation puisque les outils présentés sont surtout vus à travers des qualités qu'ils semblent avoir, mais qu'ils n'ont pas forcément dans la réalité : d'où l'idée des « *mythes »* que nous appellerions pour notre part les lieux communs du domaine :

- on apprend mieux en jouant grâce au numérique ;
- les vidéos et informations dynamiques favorisent l'apprentissage ;
- les élèves savent utiliser efficacement le numérique, car c'est de leur génération ;
- ça va coûter moins cher (d'après MASSOU, 2021 : 137)

Nous ne donnons, pour exemple, que quatre items sur les onze présentés. La conclusion des deux chercheurs, telle qu'elle nous est donnée par Massou, revient d'une certaine façon à recadrer sur la technologie, donc sur l'objet, toute démarche d'innovation en formation : « *La technologie n'est pas en soi un dispositif pédagogique, le numérique n'étant qu'un outil parmi d'autres et la question centrale qui demeure est l'adéquation de la tâche soutenant l'apprentissage, qui peut être réalisée — ou non — avec l'outil*. » (MASSOU, *op. cit.* : 137)

L'étude de J.-P. Béchard[3], citée par Massou, est très différente quant à la forme, puisqu'elle recense et analyse « *334 articles de revues internationales publiés sur ces thématiques entre 1984 et 2000. »* (*op. cit.* : 135) Cette étude présente l'évolution des mots-clés utilisés dans ces articles sur trois périodes — 1985-89, 1990-94, 1995-2000 — et classés en 7 catégories : « *contexte, philosophie, méthodes, technologies,*

1 Les différents travaux de Luc Massou ont été déterminants pour notre travail ; nous tenons à le citer ici, notamment son travail pour l'obtention d'une HDR, que nous avons lu avec attention.

2 L'auteur cite ici Amadieu, F., et Tricot, A. 2014. *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Éd. Retz.

3 Béchard, J.-P. 2001. « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 257–281. La page citée par L. Massou est la p. 262.

connaissances, professeurs et étudiants. » Cette étude permet de dégager le propos d'une approche technologique, très centrée sur l'objet ; certes, elle montre la montée en puissance de l'ordinateur (« *enseignement assisté par »*), mais apparaissent également des mots-clés comme « *enseignement multimédia »* (à partir de la seconde période) et « *hypermédia »* (troisième période, *op. cit.*), qui introduisent l'innovation par une autre voie : non plus l'objet en lui-même, mais ses modalités d'utilisation.

Enfin, les recherches citées par L. Massou et sur lesquelles nous souhaitons nous attarder portent sur des travaux de J.-F. Cerisier[1], également publiées sous forme de tableau (MASSOU, *op. cit.* : 138). Tous ces travaux différents brassent énormément de données sur l'innovation, sur les objets, sur leur utilisation, sur les possibilités d'adaptation aux apprenants, sur les coûts des formations. Nous ne reprenons ici que trois lignes de son tableau — qui en comporte six —, pour développer une idée qui nous apparaît centrale : celle de l'utilisation d'un autre langage, d'une ouverture à une autre façon de s'exprimer. Nous sommes passés de l'objet, de la technologie qu'il apporte, à la façon de l'utiliser : multimédia, hypermédia ; nous rejoignons ce que nous avons appelé les modalités.

Interactions culturelles	Instanciation standard de la forme scolaire	Impacts de la médiation instrumentale sur les interactions culturelles
Conceptuelles	Savoirs scolaires (programme) et programmation des activités d'enseignement/apprentissage (curriculum, choix didactique et pédagogiques)	Abondance de l'information, Possibilités très diversifiées d'apprendre hors contexte scolaire (École parallèle) Remise en cause éventuelle de la « parole du maître »
Poïétiques	Part de créativité réduite au cadre des activités d'apprentissage (pour les élèves comme pour les enseignants), étendue dans le contexte d'activités complémentaires, hors curriculum	Nouvelle pratique de productions (et de diffusion) à caractère artistique, culturel (musique, texte, vidéo…), scientifique et technique

Tableau 39 : Mise en tension de la forme scolaire par le numérique (d'après Cerisier, 2016, cité par MASSOU, 2021).

Pour nous, tout apprenant peut tirer profit et bénéfice de méthodes d'enseignement à distance, qu'elles soient simples, hybrides, hyper-flexibles. Cette constatation ne signifie pas pour autant qu'il faille à tout prix n'enseigner que par ce biais, elle signifie que les objets techniques et technologiques qui sont à l'œuvre ne relèvent plus d'objets innovants. De fait, le cinéma n'a pas remplacé le théâtre ni la télévision le cinéma, ni Internet la télévision : les différentes possibilités s'ajoutent. Dans l'e-learning, des compo-

1 Cerisier, Jean-François. 2016. « La forme scolaire à l'épreuve du numérique », dans Bonfils, Philippe, Dumas, Philippe, et Luc Massou. *Numérique et éducation : dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*. Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine. Séries: « *Questions de communication / Actes* ». pp. 195-210. ISBN : 9782814302877.

sants cohabitent, chacun apportant sa spécificité. Avant la pandémie, les techniques d'enseignement à distance, d'hybridation, de formation assistée par ordinateur étaient considérées comme des pratiques innovantes, bien que certaines, nous l'avons vu, étaient déjà fort anciennes, mais l'assemblage de toutes ces techniques était à chaque fois une nouveauté, donnaient lieu à des séquences d'essais-échecs ; ce fut le cas de la télévision scolaire en France, par exemple.

Les pratiques de confinement ont fait disparaître, en grande partie, ce caractère d'innovation, même si ponctuellement, il sera encore possible d'innover sur tel ou tel composant de l'enseignement hybride. L'innovation est par définition ce qui relève de l'exceptionnel, du prototype, de l'avant-garde, de la hardiesse, de la singularité ; par le confinement, ces pratiques sont devenues le quotidien, le banal, le *au-jour-le-jour* ; ceci n'implique pas que l'utilisation de ces moyens, leur appropriation par certains enseignants et, encore plus, par certains étudiants ou apprenants a été simple : pour certains, ce *au-jour-le-jour* fut une épreuve[1]. En tout état de cause, nous constatons un changement de statut.

De fait, la visioconférence n'est plus une innovation extraordinaire puisqu'aussi bien tout le monde l'utilise, dans des cadres différents, amicaux, amoureux, familiaux, professionnels. Cela n'implique pas pour autant que la visioconférence soit un procédé dont on comprenne, de façon définitive, les implications. La visioconférence est un changement radical dans la façon de communiquer — bien qu'elle fut imaginée par Jules Verne et que, de longues années durant, elle apparut comme une sorte de rêve techno-magique auquel nous ne pensions pas accéder un jour. Mais une fois opérationnelle, la visioconférence a perdu immédiatement son attrait magique pour devenir, très vite, une banalité. Les logiciels du type de Gather Town ou même le métavers, sur lesquels nous reviendront, n'en sont que des améliorations ; ils peuvent être parées du terme d'innovation mais, pour nous, ils n'en sont pas réellement. L'innovation véritable revient plutôt au statut de l'image. L'image de l'intimité est, par définition, cachée à l'époque de la téléphonie, elle apparaît comme impudente ; puis la visioconférence la banalise presque instantanément.

La visioconférence, cela dit, ne donne à voir ce que la caméra cadre : ce qui est dans le cadre existe, le reste appartient à l'imaginaire. Sur ce point de la sphère d'intimité, nous pouvons convoquer Goffman pour étendre ce qu'il appelle la « *considération pour l'intimité d'autrui* » : « *On pourrait avec profit étudier n'importe quelle société en tant que système d'accords de non-empiètement* » (GOFFMAN, 1974 : 56).

1 V. notre entretien avec la locutrice 18 (maîtresse de conférences, sociologie) : « *Je sais pas s'il y a eu une saturation des écrans parce que le problème, c'est que moi j'avais la chance de n'avoir qu'une visio par jour, en moyenne. Je pense que les étudiants, des fois, ils avaient deux trois visios,* […] *c'est ça aussi qui a été très dur pour eux. Et puis, en plus, nous on avait des réunions, alors toutes les réunions en visio !* […] *C'était très pénible !* […] *Les réunions plus les cours, du côté enseignant peut-être, c'est ce qui a fait basculer un peu {vers} le ras le bol*. »

Cette notion avait été développée par Goffman à partir d'un texte de G. Simmel sur la notion de « *sphère d'intimité* » dont chaque personne s'entoure ; il n'est que de voir une foule dans les transports en commun aux heures de pointe pour constater les stratégies très complexes auxquelles se livrent tous les individus pour autoriser *a minima* un contact avec certaines parties de leur corps et en interdire strictement d'autres. Avec la visioconférence, le problème se déplace du toucher au visuel. D'un côté, la sphère d'intimité ne peut plus être franchie puisque votre interlocuteur peut se trouver à des kilomètres de vous, de l'autre, la caméra révèle votre intérieur et donc une part de votre *chez-vous*, et montre votre animal de compagnie qui s'invite au moment où vous souhaitez poser une question, ou des membres de votre famille qui passent dans le fond ; la distinction classique entre le monde du dehors et l'intimité disparaît[1]. Dans le même temps, la caméra délimite un champ du visible et donc, par complémentarité, un hors-champ : personne ne peut savoir que l'enseignant est en pantoufles[2] chez lui.

Les fabricants de logiciels ont bien saisi cette difficulté de l'arrière-plan puisqu'ils proposent de flouter le fond, voire de le remplacer par une image fixe[3] au choix de l'utilisateur. L'effet étant lié à un calcul en direct d'incrustation, le flottement autour du personnage trahit le trucage et peut produire des résultats inverses : mettre en évidence le fait que je veux cacher mon intérieur. Dans une étude récente, réalisée sur un échantillon de 167 personnes, il apparaît que les fonds qui inspirent le plus confiance sont ceux de plantes vertes ou de rayons chargés de livres :

> *Video background affected trustworthy and competence perceptions with Plants and Book backgrounds scoring highly on both*

1 V. entretien avec le locuteur 17 : « *Il faut vraiment observer tous les petits écrans pour faire en sorte d'être encore plus présent dans le cours que quand tu es présent physiquement.* […] *Si tu veux essayer de compenser, il faut que tu regardes tout quoi ! la moindre réaction ! alors ça peut être une réaction en relation avec le cours, mais {aussi} une réaction parasite, parce que il y a le chat qui passe, ou la copine qui passe derrière… Cela peut être n'importe quoi.* […] *Il y a des tas de choses qui font que ça vient perturber la vision réelle que tu as de ton groupe*. »

2 V. entretien avec le locuteur 9 « *Pour moi c'est un des seuls points qui me semble compliqué et j'avoue que mon cours, l'introduction n'est pas la même qu'en présentiel. Tu vois je leur dis : "Prenez votre café mettez-vous à l'aise ! " C'est-à-dire que je sais qu'ils sont chez eux, " Bienvenue dans mon intimité ! " Là c'est mon intimité, c'est chez moi !* […] *Là tu ne me vois pas, mais je suis en pantoufles !* »

3 L'image proposée par le constructeur ou choisie par le participant est appelée, dans ce cas, fond virtuel ; il existe par ailleurs une technique proposant un fond de décor cohérent pour l'ensemble des participants à une réunion, par exemple pour donner l'impression que les participants sont dans une même salle de travail. L'hôte et les intervenants bénéficient alors d'un identique décor de fond, avec un mur opposé, de façon que ces deux groupes, participants d'une part, et hôte et intervenants de l'autre, semblent se faire face pendant la session. Cette technique est appelée *vue immersive*. Source sur le site internet de l'un des fabricants : https://blog.zoom.us/fr/introducing-zoom-immersive-view/#:~:text=Pr%C3%A9sent%C3%A9e%20lors%20de%20Zoomtopia%202020,espace%20de%20r%C3%A9union%20virtuel%20uni

> *dimensions while the Home and Novelty backgrounds consistently received the lowest ratings*[1]. (COOK *et al*. 2023 : 1)

The Home représente dans l'étude une photo d'un salon assez vaste qui était utilisé en version floutée ou non floutée ; le terme *Novelty backgrounds* renvoie à une photo de paysage extérieur. Il est intéressant de noter également que le nom de l'un des fabricants de logiciels les plus connus pour les visioconférences, la firme *Zoom Video Communications* évoque, à travers le produit phare ZOOM, l'idée d'un rapprochement, d'un grossissement, d'une mise en évidence : *faire un zoom* signifiant, usuellement, se rapprocher très près du sujet[2].

15. L'image et ce qu'elle véhicule

Nous avons beaucoup parlé d'outils, de machines, de ressources, d'objets techniques, mais pas encore de ce que les objets contiennent ou peuvent contenir, à savoir des signes : « *un signe étant quelque chose (n'importe quoi) "par la connaissance duquel, nous connaissons quelque chose d'autre"* » nous indique R. Debray, citant Peirce (1994 : 75). Le mot *image* est en soi polysémique. L'image est représentation du réel, avant toute chose : les peintures de la grotte Chauvet, datées de plus de 30 000 ans avant notre ère montrent des représentations d'animaux encore fascinantes à nos yeux et il y a pourtant entre les représentations de Chauvet et l'invention de l'écriture deux fois plus de temps écoulé qu'entre l'écriture et nous. L'image qui représente ce qui est absent (DEBRAY, 1992 : 49) est en tout cas la première acception du dictionnaire : « *Représentation (ou réplique) perceptible d'un être ou d'une chose*. » (dictionnaire en ligne TLFI) ; la seconde définition est celle de « *Représentation mentale*. » Dans les items de la première acception, nous trouvons la définition littéraire de l'image, en tant que figure de style : « *Dans le domaine de la littérature. Figure (au sens le plus large du terme) fondée sur la similitude (notamment allégorie). »* (TLFI), définition accompagnée de cet exemple de deux vers d'André Breton commentés par G. Bachelard :

> L'armoire est pleine de linge | Il y a même des rayons de lune que je peux déplier. *Avec les vers d'André Breton, voilà l'**image** conduite au point d'excès que ne veut point atteindre un esprit raisonnable. Mais un excès est toujours au sommet d'une **image** vivante. Ajouter un linge de fée, n'est-ce pas dessiner, en une volupté parlée, tous les biens surabondants, pliés, empilés, amas-*

1 Cette situation montre bien que problématique de l'arrière-plan renvoie, par certains côtés, au rapport *corps-décor* que nous avons exploré *supra* (v. 330).

2 Le terme prête à confusion, car en réalité un zoom n'est pas obligatoirement un téléobjectif, mais plutôt un objectif à focale variable dont l'une des focales peut être un téléobjectif. Curieusement, les deux termes Zoom et téléobjectif sont la plupart du temps confondus.

> *sés entre les flancs de l'armoire d'un autre temps (...). En rêvant un peu on trouve l'**image** de Breton toute naturelle. BACHELARD, Poét. espace, 1957, pp. 84-85.* (Les soulignements sont issus du texte du dictionnaire)

B. Dupriez note le rapport étroit entre l'image — en tant que figure de style — et la pensée analogique : « *L'existence d'un terme propre, exprimé au non, semble essentielle à la constitution de l'image littéraire traditionnelle* [...] *Il faut aussi que le rapport entre ce terme et le second soit "*analogique*".* » (DUPRIEZ, 1984 : 242[1]) Ces différents sens : représentation de l'absence, image mentale, figure de style, sont d'égale importance et l'image, quelle que soit son emploi, garde, pour nous, cette richesse de ces trois états superposés : dans toutes les circonstances elle est représentation de l'absence, elle est image mentale, elle est également figure de style et nous reviendrons sur cet aspect, sans doute le moins apparent.

C'est par le biais de l'image mentale, que le mot *image* conduit au mot *imaginaire*[2], Gilbert Durand pose cette équivalence dès la première partie de son ouvrage *L'imaginaire* (1994) : « *Une telle innovation dans notre civilisation*[3]*, si elle a permis, certes, de recenser et éventuellement classer — en ce que nous appelons l'*imaginaire *— le "musée" de toutes les images passées, possibles, produites et à produire*. » (DURAND, 1994 : 3[4]). Imaginer un tel musée, celui de toutes les images possibles — musée qui nous renvoie, par ailleurs, à la Bibliothèque de Babel de J. L. Borgès[5] — nous invite à catégoriser les images : graphique, photo, peinture de maître, estampe, selfie, photo d'art, cliché pris au microscope, les types d'images semblent innombrables. R. Debray évoque, en s'appuyant sur les apports de C. S. Peirce, un découpage en trois catégories : les indices, les icônes et les symboles.

Les indices font référence au réel, à l'objet, dont ils gardent une trace. L'icône « ressemble *à la chose, sans en être* » alors que « le symbole*, lui, n'a plus de rapport analogique avec la chose, mais simplement conventionnel : arbitraire par rapport à elle, il se déchiffre à l'aide d'un code* » (DEBRAY, 1992 : 296). Ce qui s'en infère est que « l'image-indice *fascine.* [...] *Elle a une valeur magique.*

1 Souligné par l'auteur.

2 Nous retrouvons, par ailleurs, l'enchaînement image > imaginaire > imagination dans les définitions classiques : « *Imaginaire* : [...] *Produit de l'imagination* ». « *Imagination : Autref [ois] (not[amment]. XVII° siècle) faculté de penser par images, de se représenter les choses de façon sensible*. » Le mot *image* de la définition précédente renvoie à : « *Image : Toute représentation mentale d'origine sensible* » Toutes ces références sont tirées de CUVILLIER, 1967 : 92 *sq*.

3 G. Durand évoque ici « *la civilisation de l'image* ». (*op. cit.*)

4 Souligné par l'auteur.

5 Borgès, Jorge Luis. 1970 [1944]. *Fictions*. Coll. Folio. Paris : Éd. Gallimard. Il est intéressant de noter que depuis la numérisation des images, il est possible d'imaginer une *médiathèque de Babel* qui comprennent toutes les combinaisons possibles de pixels dans les 64 millions de teintes possibles, donc toutes les images possibles. Cela reste, bien entendu, une expérience de pensée.

L'image-icône *n'inspire que du plaisir. Elle a une valeur artistique.* L'image-symbole *requiert une mise à distance. Elle a une valeur sociologique.* » (*op. cit.*: 297[1]). Sur le même sujet, D. Bougnoux évoque « *la saisie photographique, que la sémiologie caractérise par une prise d'empreinte indicielle* » (BOUGNOUX, 2019 : 53) et détaille les effets de cette saisie sur les Beaux-Arts. L'image photographique apparaît alors comme un artifice technique, à l'opposé de l'exercice d'imagination du peintre. L'empreinte indicielle a une réalité physique : des rayons lumineux ont frappé la plaque photosensible ou le capteur numérique de la caméra : « *C'est cette caractéristique de la technique photographique qui a pu pousser la critique à la définir comme une pure "référence" au réel qu'elle a capturé et, par extension, comme une attestation de cette réalité*. » (VODOZ, 2019 : 205) L'indice ne peut être contourné, c'est dans la nature même de la photographie d'être une image indicielle ; en revanche, elle ne saurait se résoudre à cela :

> *La photographie n'est pas qu'une pure attestation de ce qui est. Le français, contrairement à l'anglais, fait la différence entre indice et index* [...] *Il y aurait, dans l'image, une part d'indiciel (une inscription non intentionnelle de la nature sur la pellicule) et une part d'indexical, modelée par des intentions conscientes du photographe*. (VODOZ, 2019 : 205)

Dès le début de son texte, G. Durand établit une distinction entre « *image mentale (image perceptive, image souvenir, fantasme, etc.)* » et « *[image] iconique (c'est-à-dire sur les figurations peintes, dessinées, sculptées, photographiées…)* » (DURAND, *op. cit.* : 3) Ce sont les images iconiques qui concourt à l'établissement de ce musée de l'imaginaire dont l'ambition ne relève pas d'un projet esthétique de collectionneur mais, en nous appuyant sur la pensée de Nicolas Walzer, d'une volonté de fixer « *les limites de la logique prométhéenne et rationaliste*. » (WALZER, 2010 : 155) L'image, par sa nature même, échappe à la logique aristotélicienne du tiers exclu. Elle se place, pour certains auteurs, du côté de la créativité, pour ne pas dire de la création :

> *Toute image, même la plus aseptisée, la plus rigoureusement asservie au signe, suscite en l'homme un appel d'imaginaire. Comme si le dénuement du sens ne pouvait qu'entraîner la riposte de la rêverie, de la même façon que les murs des villes fonctionnelles appellent les graffitis.* [...] *L'image favorise la dérive, incite au détournement.* (LE BRETON dans WALZER, *op. cit.* : 155[2])

1 Souligné par l'auteur.

2 Walzer fait ici référence à l'ouvrage : Le Breton, David. (1998 [1990]), *Anthropologie du corps et modernité.* Paris : PUF.

L'image est donc requise pour une pensée indirecte : soit je vois un oiseau, soit je le convoque en pensée. Le voir en pensée, en image mentale, revient le plus souvent à ne retenir qu'une ligne essentielle de l'oiseau, l'image mentale ne pouvant rivaliser avec le luxe de détails — dont certains inutiles, à un instant précis de mon observation — qu'offrent les sens.

> *Il vaudrait mieux écrire que la conscience dispose de différents degrés de l'image — selon que cette dernière est une copie fidèle de la sensation ou simplement signale la chose — dont les deux extrêmes seraient constitués par l'adéquation totale, la présence perceptive, ou l'inadéquation la plus poussée, c'est-à-dire un signe éternellement veuf du signifié, et nous verrons que ce signe lointain n'est autre que le symbole.* (DURAND, 1984 : 8)

Ainsi donc, entre image, imagination, imaginaire et symbole, une relation nous est proposée par G. Durand.

15.1. Apprendre par l'image

Peut-on apprendre par l'image, voire uniquement par l'image ? Quels sont les rapports entre l'image et l'acte d'apprendre ? Sont-ils aussi simples qu'en apparence ? Socrate, instruisant l'esclave de Ménon sur un problème de géométrie, dessine des figures sur le sol à l'aide d'un bâton (CANTO-SPERBER, dans PLATON, 1993 : 271, v. notes 159, 160). Sa voix accompagne le tracé : c'est déjà une préfiguration lointaine du PowerPoint animé qu'il met en place comme instrument éphémère de son enseignement ; nous avons vu par ailleurs que le séquençage de sa démonstration respecte la notion de grains de savoir, utilisée par les ingénieurs pédagogiques. Si l'on prend aujourd'hui les cours dispensés aux étudiants « en distance », les tutoriaux, les MOOCs sous leurs différentes appellations[1], voire les sessions ZOOM ou assimilées, toutes ces aides audiovisuelles aussi sophistiquées soient-elles, nous présentent-elles des situations réellement différentes de cette scène d'origine ? Ou bien, hypothèse que nous proposons, n'en sont-elles que des variations ? En d'autres termes, comment ces différentes scènes exploitent-elles dans l'image le « *rôle cognitif (c'est-à-dire produisant une connaissance*) », annoncé par Gilbert Durand ? (1994 : 20)

Ce questionnement revient à s'interroger sur l'image utilisée dans le vaste cadre des actes d'enseigner. Nous nous centrerons ici sur les images fabriquées par des machines,

1 Il serait sans nul doute plus logique de rassembler ces différentes appellations par le nom générique de OCx : *online courses* de nature « x ». Nous nous en tiendrons toutefois aux appellations existantes.

appareils photo, caméras, webcams et autres, et plus particulièrement encore sur les images animées. Ce choix nous est dicté par les toutes premières lignes de l'ouvrage de Gilbert Durand, que nous avons déjà cité, *L'Imaginaire* (1994) où il s'exprime ainsi : « *Notre XX° siècle a vu s'édifier une "civilisation de l'image" grâce aux gigantesques progrès techniques de reproductions imagées (photographie, cinéma, vidéocassettes, "images de synthèse", etc.).* » (*op. cit.*) À travers ces lignes, il apparaît clairement que c'est sur les images animées que G. Durand développe cette recherche précise. Cette recherche va porter sur l'image, la façon dont elle est produite et la façon dont elle est, paradoxalement, marginalisée. Nous nommerons donc ce développement *le paradoxe durandien sur l'image* ; il relie l'image porteuse d'une connaissance, et son statut de production industrielle. Notre projet, dans un premier temps, est de proposer une déconstruction de ce paradoxe, pour ensuite en donner une lecture, dans le cadre qui nous occupe, celui de la formation.

15.2. Le paradoxe durandien sur l'image

Ce paradoxe est exprimé à plusieurs reprises dans divers ouvrages de Gilbert Durand. Il y revient par exemple dans son *Introduction à la mythodologie*. (1996 : 17) Mais nous allons ici le présenter à travers le texte de l'ouvrage de 1994.

> *C'est à la confluence d'un double courant, celui très puissant et continu de l'iconoclasme occidental, celui, beaucoup plus sporadique et dominé par l'autre, d'une affirmation du rôle « cognitif » (c'est-à-dire produisant une connaissance) de l'image, qu'éclate sous nos yeux, depuis plus d'un demi-siècle, ce que l'on peut appeler la « révolution vidéo ».* […] *Cette explosion de la « civilisation de l'image » est un effet, et un « effet pervers » (c'est-à-dire qui contredit ou dément les conséquences théoriques de la cause) de ... l'iconoclasme techno-scientifique, dont la pédagogie positiviste est le triomphant résultat.* […] *L'image, ayant toujours été dévaluée, n'inquiète pas encore la conscience morale d'un Occident qui se croit vacciné par son iconoclasme endémique. L'énorme production obsessionnelle des images est contingentée dans le domaine du « distraire ». Et cependant les diffuseurs des images — disons les « médias » — sont omniprésents à tous les niveaux de la représentation, de la psyché de l'homme occidental ou occidentalisé. Du berceau à la tombe, l'image est là.* (1994 : 20, *sq*[1])

1 Nous présentons ce paradoxe sous le nom de *Paradoxe durandien sur l'image*, mais l'auteur lui-même le présente sous le nom de *Paradoxe de l'imaginaire en Occident*.

De cet énoncé nous proposons une représentation graphique. Elle n'a pour but que d'en proposer une lecture qui nous permettra, dans un second temps, la décomposition du paradoxe.

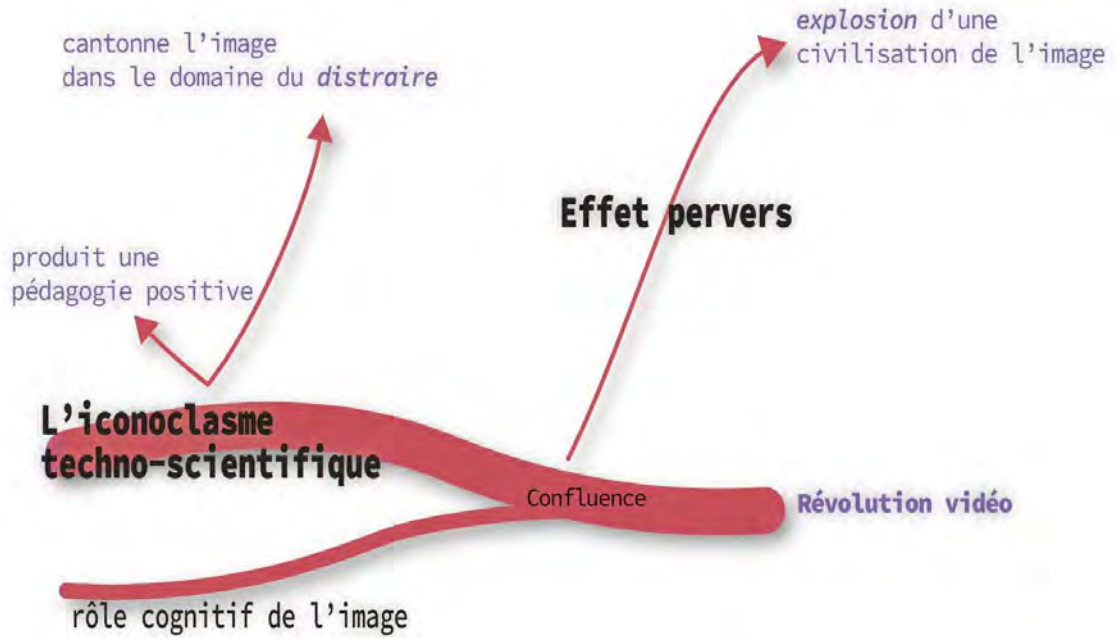

Figure 11 : Le paradoxe durandien de l'image, d'après G. Durand (1994, 20 *sq*)
Cette figure n'est pas libre de droits.

1 — La révolution vidéo (G. Durand restreint son propos sur les images indicielles à travers cette expression) se situe à une confluence entre l'iconoclasme occidental, donc une méfiance, voire une défiance vis-à-vis des images et le fait que l'image possède en elle-même un rôle cognitif, produisant une connaissance. Le point important est qu'elle se situe à cette confluence ; elle n'en est pas le produit.

1a — L'iconoclasme dont il est question est lié à la posture techno-scientifique triomphante dans la société occidentale. G. Durand évoque une pédagogie positiviste — il reprend d'ailleurs ce terme de pédagogie dans un autre de ses ouvrages (1996 : 21) — il met ainsi l'accent sur la transmission des savoirs. Cette transmission des savoirs serait, si nous suivons Gilbert Durand, mise en coupe réglée par un discours scientifique et technique dominant.

1b — Il existe une « *fonction cognitive* » de l'image sur laquelle Gilbert Durand ne dit rien, en tout cas dans les ouvrages que nous avons cités, la considérant probablement comme allant de soi. Cette fonction cognitive de l'image n'apparaît pas comme partie intégrante du paradoxe : la conséquence paradoxale de l'iconoclasme est bien *l'explosion de la civilisation de l'image* et non *la civilisation de l'image* proprement dite,

ainsi que les effets pervers, que G. Durand nomme *triple danger* dans sa conclusion (1994 : 79). Nous notons que la fonction cognitive de l'image est de « *produire une connaissance* », non de transmettre des savoirs. Nous retrouvons ici la distinction que nous avons opérée entre connaissance et savoirs (v. L'élaboration d'une connaissance, p. 206), à la suite du dialogue du Ménon.

2 — L'image produisant une méfiance, voire une défiance, elle est reléguée dans le domaine du distraire. Pour cerner au mieux cette notion du distraire, G. Durand propose deux exemples. L'un porte sur le *un pour cent* dédié aux œuvres d'art et obligatoire sur les projets architecturaux (1996 : 22). L'autre exemple constate « *la projection échevelée des images visuelles, mais dans les marges, dans les cours de récréation pour ainsi dire de nos pédagogies et de nos épistémologies* » (1996 : 21 *sq)*. D'un côté l'Art, de l'autre, le jeu.

2 a — Cette méfiance n'empêche donc pas l'image d'être omniprésente, tant qu'elle se contente du registre de distraction qui lui est assignée. La pensée rationnelle et positiviste oriente peu à peu l'image dans cette fonction de « *distraction* » dont elle ne peut pas sortir. Peut-on rapprocher ici cette « distraction » du « *divertissement* » pascalien ? Si nous reprenons la définition du « *divertissement* » que donne Cuvillier : « Chez Pascal : *Tout ce qui détourne l'homme de penser à sa condition et à son salut* » (*op. cit.* : 58), nous serions tenté d'explorer cet hors-piste. La distraction selon Durand nous détourne en effet, si ce n'est de notre salut, du moins de la « *connaissance* » que porte l'image et que nous ne voyons pas.

3 — La pensée positiviste, techno-scientifique, conduit les sociétés occidentales à une production industrielle des objets techniques, y compris ceux qui produisent des images ou les diffusent comme les smartphones, les webcams, les ordinateurs portables équipés de caméras, les tablettes. Ceci se traduit par « *[une] énorme production obsessionnelle d'images*[1] » (DURAND, 1994 : 22).

Le paradoxe durandien établit donc un lien entre la capacité industrielle des sociétés occidentales — industries qui produisent sur leurs territoires ou qui sous-traitent dans des pays étrangers —, à fabriquer des machines qui fabriquent des images, images dont ces sociétés se méfient et se défient, quitte à en être submergées. Il apparaît difficile, en effet, de surveiller, contingenter, limiter un ensemble d'images dont la production va en s'accroissant d'année en année ; l'issue du paradoxe paraît donc être le débordement. Gilbert Durand est le seul chercheur, dans l'état de nos recherches, à avoir posé ainsi ce

1 À propos de la production industrielle des images, G. Durand souligne à plusieurs reprises que la photo vient de la chimie (1994, p. 20). De même qu'il note l'importance de la mécanique dans l'élaboration du cinématographe des Frères Lumière. Il est intéressant de rappeler que cette famille Lumière suit un trajet sur deux générations, de la peinture à la photographie de portrait, puis à la chimie des plaques photographiques, réalisées d'abord de façon artisanale et familiale, puis de façon industrielle.

paradoxe. Ce paradoxe nous renvoie à notre schéma des *arrangements de formation*, (v. Figure 9, Nouvelle forme dynamique du Triangle de Houssaye, p. 423). Le paradoxe durandien nous propose un point à rajouter sur cette figure, à proximité du point *Outils*, celui des *industriels*. Les industriels sont force de production pour les outils et, par ailleurs, proposent sans cesse de nouveaux outils ou de nouvelles variations sur les outils existants, que ces outils soient des logiciels ou des machines connectées. Nous avons déjà rappelé que certains de ces industriels appartiennent au GAFAM (v. § Machines à communiquer, p. 350), c'est-à-dire à des industries dont le pouvoir, notamment le pouvoir financier, dépassent celui de certains États. Autrement dit, ce nouveau point entraîne notre figure dans une lecture géopolitique et économique de grande amplitude. Nous n'avons pas souhaité mener plus avant cette réflexion, mais il va de soi qu'elle reste une piste à suivre dans la vision globale de l'acte d'enseigner à l'heure de l'e-learning.

Ce paradoxe nous porte également vers le statut de l'image en elle-même : les images contestent, d'une certaine façon, la rationalité nécessaire pour construire les machines qui les fabriquent ; bien que cette phrase soit une simplification extrême du paradoxe, c'est en tout cas ce qu'il nous dit. Or, cette rationalité se transmet à travers un certain type de pédagogie, dont l'image est exclue[1]. Le débordement des images et le fait que désormais elles envahissent le monde de la formation aboutissent ici à un changement en profondeur de modèle, et cela peut conduire à un changement de paradigme.

15.2.1. Les conditions du paradoxe

Asseoir ce paradoxe sur quelques chiffres peut nous aider à en saisir les enjeux. Si nous prenons la possession de smartphone en France :

> *En 2011, 17 % de la population française détenaient un smartphone, ils sont 75 % en 2018. Près d'un Français sur deux (46 %) l'utilise principalement pour se connecter à Internet, notamment pour regarder des vidéos en ligne (streaming), participer aux réseaux sociaux, écouter de la musique, stocker des photos, etc.* Source INSEE[2].

1 Nous mettons de côté ici l'imagerie scientifique, sans doute un peu vite, car elle mériterait une étude particulière approfondie. Disons qu'ici l'imagerie scientifique peut être écartée dans la mesure où elle est toute entière tournée vers ce qu'elle doit dire. La photographie de maladies de peau, par exemple, ne s'intéresse pas au sujet, au décor, aux conditions de prises de vues ; elles montrent de types de maladies et rien d'autre. Ces images sont purement indexicales (v. citation Joséphine Vodoz, p. 462).

2 Brochure « *Impacts environnementaux du numérique* », téléchargeable sur le site INSEE.

Citons également ici le milliard d'utilisateurs actifs[1] du réseau social Instagram, réseau basé sur la mise en ligne de photographies ou de courtes vidéos. Ce que montre ce réseau social n'est pas une lente montée des eaux, mais une brusque vague scélérate. Les chiffres sont là pour affirmer ce que Gilbert Durand nommait en 1993 une « *révolution vidéo* ». Dans ces années-là, il s'agissait de caractériser un phénomène de multiplication des chaînes de télévision classiques. Ensuite, cette « *révolution vidéo* » a débordé le cadre des chaînes de télévision linéaires dès les années 2000 pour inonder d'autres champs, dont celui des réseaux sociaux. La télévision des années 90 a-t-elle été orientée de façon délibérée vers une télévision de distraction ? Voilà qui dépasse largement notre recherche, mais nous pointerons ici un fait marquant. Fin 1994 apparaissait sur le canal d'une chaîne de divertissement en faillite[2], une *Télévision du savoir, de la formation et de l'emploi*, première désignation de la chaîne France 5. Les conditions de mise à l'antenne d'une telle chaîne montrent à quel point ce type d'approche manquait dans le paysage français de l'audiovisuel, il est intéressant de noter que ce projet ambitieux qui, d'une certaine façon, renouait avec la télévision scolaire des années 60, s'est établi sur la faillite de la chaîne de diffusion *La Cinq*, chaîne tournée vers le *distraire*, proposée notamment par Silvio Berlusconi. Il s'agit donc d'un projet d'une chaîne tournée vers la vulgarisation scientifique, la transmission des savoirs et la recherche d'emplois, comme nous avons eu à cœur de le montrer (OZIL, 2021), au milieu d'un ensemble de chaînes tournées vers le distraire : voilà qui nous renvoie, *mutatis mutandis,* aux œuvres d'art financées par le *un pour cent* d'un chantier immobilier commandé par l'État.

15.2.2. Une fonction cognitive de l'image

Il y aurait donc une « *fonction cognitive* » de l'image — et non *dans* l'image, la nuance est importante pour nous : l'image « *produisant une connaissance* ». Il ne semble pas, dans l'état de nos recherches sur ses différents textes, que Gilbert Durand ait explicité le fonctionnement de cette fonction cognitive, ni ce qu'il en déduit : il la pose comme inscrite dans la substance de l'image, comme si toutes les images portaient en elle-même cette capacité. Cette thèse nous apparaît comme très novatrice ; *a contrario*, certains auteurs font le choix de distinguer entre les différents types d'images :

1 Cité dans l'article : « *Comment le smartphone a révolutionné la photographie* », chronique de Marlène Joseph. L'article cite *Instagram* comme source de ce chiffre.

2 Il s'agit de la chaîne La Cinq : « *[La chaîne débute] le 20 février 1986, elle est attribuée à Silvio Berlusconi et Jérôme Seydoux.* […] *la CNCL résilie [ensuite] la concession le 23 février 1987 et offre la chaîne au duo Berlusconi — Hersant.* […] *Le 28 mai 1990, profitant d'une restructuration du capital de La Cinq, Hachette s'empare de 22 % des actions. Le 23 octobre, Jean Luc Lagardère, président du groupe Hachette* […] *devient l'opérateur d'une chaîne de télévision et donc le seul maître à bord.* […] *[Par manque de public] la Cinq disparaît le 12 avril 1992 à minuit.* » Source : site officiel de la chaîne http://lacinq.tv.free.fr/historique/historique.htm

> *L'image scientifique constitue évidemment une voie royale pour analyser leurs rapports [entre image et cognition], étant donné la relation étroite qui existe entre image scientifique et connaissance.* (ROQUE, 2019 : 1)

Georges Roque analyse les relations entre images et cognition en s'appuyant sur une séparation de fait entre les images scientifiques, les diagrammes et les « *images artistiques* […] *au sens où ces images produiraient non de la connaissance, mais seulement une forme de plaisir visuel*. » (*op. cit.*: 2) Par ailleurs, lorsqu'il présente des images dans son article, il se restreint à des dessins politiques ou des affiches militantes (*op. cit.*: 4, 9, 13), il sort donc des images qui nous préoccupent ici : celles issues d'appareils et de machines. Il est vrai qu'il choisit de relier la notion de cognition à la notion d'argumentation (*op. cit.*: 2) et à celle-là seule.

De même, l'analyse, souvent évoquée, de la polysémie de l'image mise en évidence par R. Barthes dans son article *Rhétorique de l'image* (1964). L'image porte de la connaissance par sa polysémie même, lui permettant d'embarquer plusieurs niveaux de significations à la fois. Le regard porté sur l'image n'épuise pas, par une lecture simple, les différents niveaux de lecture. Il faut analyser l'image et donc *la lire* comme une surface à décrypter, en balayant sa surface. Certaines recherches liées à l'Internet, s'ancrent d'ailleurs sur l'analyse des trajets de l'œil (*eye-tracking*) sur une image, sur un site web, sur un écran de smartphone (BACCINO, COLOMBI, 2000). Ceci dit, le regard du voyeur ne peut être fixe, est-ce parce que ses yeux naviguent sur la photo qu'il faut en déduire, en recourant à la pensée analogique, que le regardeur lit la photo ? Que voit l'œil en premier dans la photographie étudiée par R. Barthes dans son article cité *supra* : un filet à provisions, un paquet de pâtes, une tomate ? Ou justement tout cela à la fois ?

Nous suivrons plutôt R. Debray lorsqu'il s'interroge, à l'inverse : « *Apprendre à "lire une photo", n'est-ce pas d'abord apprendre à respecter son mutisme ?* » (DEBRAY, 1992 : 78) De fait, le contenu d'une image porte du sens, mais ce que semble signifier G. Durand par l'idée d'une connaissance, c'est que cette connaissance serait liée à l'image elle-même, à sa nature et non à ce que l'image porte comme représentation. De fait, toute image représente bien quelque chose, elle porte un niveau d'information, elle se substitue au réel, mais cette capacité d'évoquer l'absent ou l'absence ne peut, à elle seule, expliquer un iconoclasme.

> *Une image est à jamais et définitivement énigmatique, sans bonne leçon possible. Elle a cinq milliards de versions potentielles (autant que d'êtres humains)* ***dont aucune ne peut faire autorité*** *(pas plus celle de l'auteur qu'une autre).* (DEBRAY, *op. cit.*: 79) *Souligné par nous.*

L'image comme une énigme : voilà qui cadre mieux, selon nous, à la vision durandienne qui s'intéresse au-delà du contenu des images, à l'image en elle-même. Il existe une nature de l'image qui ne se perçoit pas dans la lecture de l'image : l'image contient plus que son contenu visible ; c'est en elle-même, par sa nature, qu'elle produit la méfiance, la défiance dont elle est l'objet et l'iconoclasme décrit par G. Durand.

Pour approcher la fonction cognitive de l'image, il nous faut définir en quoi la nature de l'image est suspecte aux yeux d'une certaine rationalité techno-scientifique. La première des raisons tient à la logique même : par nature, l'image est ambiguë, elle dit le vrai et le faux dans le même temps ; elle est posée devant nous, dans toute sa complexité, comme une alternative à une pensée stricte du tiers exclu :

> *Si le donné de la perception ou la conclusion d'un raisonnement avancent les seules propositions « vraies », l'image — qui ne peut se réduire à un argument formel « vrai » ou « faux » — est dévalorisée comme incertaine ou ambiguë puisque l'on ne peut conclure de son aperception (sa « vision ») une unique proposition formelle « vraie » ou « fausse ».* (DURAND, 1994 : 5 *sq*)

L'image contredit ainsi le raisonnement et notamment la logique aristotélicienne et son tiers exclu. Les propositions de l'image ne renvoient pas systématiquement p à son contraire non-p ou, pour le dire autrement, cette notion de propositions disparaît devant l'image et sa complexité. Ainsi, c'est l'enchaînement des causes et des effets qui se trouvent mis à mal : « *Face à l'imagination compréhensive "maîtresse d'erreurs et de fausseté", la Science dressera les longues chaînes* […] *des "faits" de l'explication positiviste.* » (DURAND, 1984 : 22)

L'image animée possède, de plus, la possibilité de se jouer du temps : le montage d'un film est une recomposition temporelle qui met à mal la nécessaire succession d'une cause et d'une conséquence. Cette inversion de la ligne temporelle ne nous apparaît plus aujourd'hui comme phénoménale — ni même comme phénomène —, mais elle stupéfia littéralement les spectateurs des premiers films. Dans les premières projections des films Lumière, l'une des bandes montrait des ouvriers abattant un mur. Les projectionnistes prirent l'habitude de projeter le film une fois à l'endroit et une fois à l'envers. Pour avoir visionné cette bande, en projection sur un appareil d'origine, nous avons constaté que l'étonnement ne venait pas tant du fait que le mur se relève — cela, un illusionniste aurait pu le faire —, mais que la poussière des travaux soit littéralement aspirée par le mur reconstruit en marche arrière. C'est probablement à ce genre d'effet que Paul Valéry fait allusion en évoquant ses premiers souvenirs de projection : « *Sur la toile tendue* […] *les actions sont hâtées, ou sont ralenties. L'ordre des faits peut être renversé. Les morts revivent et rient. »* (VALÉRY cité par NAHOUM-GRAPPE, 2019 : 189)

L'image perturbe pour différentes raisons : le montage échappe en partie à la logique, une image animée peut arrêter le temps, le ralentir, l'inverser, elle met à mal la notion de succession, la temporalité, et l'enchaînement des effets et des causes. Au-delà de ces énigmes techniques, l'image renvoie chaque spectateur à un premier tabou : la mort[1]. Cette relation est largement étudiée par Régis Debray, notamment dans le premier chapitre de son ouvrage *Vie et mort de l'image* (1992, p.61). Cette approche navigue de conserve avec les idées élaborées par Gilbert Durand dans son chapitre « *un iconoclasme endémique* » (1994, p. 5), où il évoque clairement un « *iconoclasme religieux* » dont l'iconoclasme technico-scientifique ne serait que le prolongement, sous d'autres formes. Ainsi donc ce que l'on reproche aux images c'est de figer — d'avoir à voir avec la mort —, de voler — des visages, des corps, mais aussi des instants —, de figurer — faire figure, de brouiller les règles de la logique. C'est en bref d'approcher certains tabous de trop près, celui de la mort, celui aussi de la sexualité humaine : « *symbolisme conjoint de la fécondité et de la mort : la sagaie-pénis face à la blessure-vulve.* » (DEBRAY, 1992 : 26) Tabou de la représentation du corps et des parties cachées de ce corps, les organes sexuels, cette captation des corps et cette exhibition par l'image, faisant craindre une captation des âmes.

15.3. E-learning et images : exubérance et minimalisme

15.3.1. Tout enseignement est-il soluble dans l'e-learning ?

Notre recherche s'est établie sur deux chantiers différents, un chantier de formation pour adultes dans le cadre de la formation permanente et un chantier centré sur l'université. D'un côté, des instituts de formation, des entreprises privées travaillant pour les services formation d'autres entreprises, ainsi que des services de formation interne formant leurs salariés, de l'autre une Institution : l'université. Puis, une autre opposition a été mise à jour par notre approche, au niveau des modalités d'approche des savoirs. Un premier pôle renvoie à ce nouvel oxymore d'*edutainment, education* et *entertainment* : c'est une modalité que nous avons nommée d'*exubérance*. Un second pôle renvoie au réel, au quotidien et à une vision de l'acte d'enseigner solidement établie, avec un type de modalité qui cherche à préserver cette vision : c'est une modalité que nous qualifions de *minimaliste*. Bien entendu le fait d'établir deux pôles ne résout pas toutes les situations en une simple alternative : nous présentons deux pôles entre lesquels une gradation de situations différentes peut exister.

1 Nous aimerions citer ici une phrase attribuée à Jean Cocteau, que Jean-Luc Godard reprend à son compte : « *La personne qu'on filme est en train de vieillir et mourra. On filme donc un moment de la mort au travail.* » Dans *Godard par Godard,* 1998. Tome 1. Paris : Cahiers du cinéma. P. 222).

Comment passer du cours en présence au cours distribué par l'e-learning ? Pascal Marquet propose la notion de « *conflit instrumental* » (MARQUET, 2011 : 39).

> *Nous avançons l'idée que lorsque ce qui fonctionnait dans une situation classique ne fonctionne plus dans une situation d'e-learning, cela provient de l'incompatibilité des objets didactiques et pédagogiques qui sont associés avec l'objet technique qui est introduit.* (*op. cit*.)

L'idée de P. Marquet est de mettre en premier plan la notion *d'adaptation* : le cours qui est dispensé par l'enseignant en présentiel doit être *adapté* pour l'e-learning, de même, *mutatis mutandis*, qu'un roman ou une pièce de théâtre doivent être adaptés pour le cinéma :

> *Selon cette métaphore, il existe trois types de conflits instrumentaux. Le premier s'inspire du théâtre filmé, qui n'est ni du théâtre ni du cinéma et qui se caractérise par l'introduction d'une technologie (autrefois, le film et aujourd'hui, l'enregistrement vidéo) dans une situation dont les schémas narratifs sont parfaitement au point, mais qui est dénaturée lorsqu'elle est filmée puis diffusée.* (MARQUET, 2011 : 40)

L'idée d'un conflit possible entre « *[une] dimension pédagogique (formalisme, discours)* » et « *[une] dimension didactique (connaissance)* » nous renvoie au schéma que nous proposons à partir du Triangle de Houssaye (v. p. 423). La remarque que nous souhaiterions apporter ici renvoie à la notion de modalités ; si nous filons la métaphore proposée, ce n'est pas parce qu'une pièce de théâtre peut être mal adaptée au cinéma qu'elle est inadaptable. Ainsi, l'idée que certains enseignements « *ne peuvent pas être dispensés par des moyens numériques* » (op. cit. : 41) nous laisse perplexes : il nous semble que tout enseignement peut être retranscrit par des moyens audiovisuels — ce terme pris dans son sens le plus large —, c'est l'enjeu de ce que nous nommons *la mise en scène* que de trouver le bon angle d'approche. L'enseignement que nous tirons de notre chantier 1 est justement qu'à chaque type d'enseignement correspond une façon de le transmettre et le partager via l'e-learning. C'est l'expérience qui est menée par certaines universités qui ont fait le choix du tout à distance. Nous avons cité plusieurs fois dans ce travail l'expérience la TÉLUQ, dont l'acronyme remonte au projet initial : *Télé-Université du Québec*. Lorsque nous nous rendons sur le site de cette institution[1], nous observons que beaucoup de disciplines sont enseignées : Communication, Environnement, Informatique et TI, Lettres et langues, Sciences, Sciences de l'administration, Sciences Humaines et Sociales. L'accroche du site est sans ambiguïté : « *L'univer-*

1 https://www.teluq.ca/

sité de chez vous, 100 % à distance ». Dans un article de 2016, Daniel Peraya, chercheur que nous avons déjà cité, expose l'approche de cette université différente :

> *La pensée pédagogique, la pensée de formation était prise en charge par ce que l'on appelle aujourd'hui des technologues de l'éducation appuyés par une équipe de médiatiseurs, audiovisualistes, graphistes, communicateurs pédagogiques, correcteurs linguistiques, etc. » (F. Henri, op. cit.). Quant aux concepteurs des contenus de cours, ils étaient recrutés sur une base contractuelle* […] *Ils avaient le statut d'experts scientifiques* […] *Le rôle des technologues de l'éducation était alors de réaliser « une double adaptation, pédagogique et médiatique des contenus » (F. Henri, op. cit.). Autant dire que, par exemple, « à aucun moment on n'a pris un professeur et on ne l'a fait parler devant la caméra ».* (PERAYA, 2016 : 3[1])

Ce qui se dégage ici nous permet de poser que cette notion d'adaptation citée *supra* doit être comprise dans un sens très large : c'est l'institution qui doit s'organiser et inventer de nouveaux modes de production. Nous retrouvons ici les convictions de la chercheure Monique Linard, sur la nécessité de repenser « *les conceptions de la connaissance et les méthodes d'apprentissage qui les animent* » ; approches que nous avons déjà citées (v. p. 407).

Le cas de la TÉLUQ n'est pas un cas isolé, D. Peraya, dans son article précité, mentionne également l'exemple d'une université à distance hollandaise (2016 : 3) et une université allemande (*op. cit.* : 4). Nous pourrions citer également « *The Open University of Catalonia (UOC), a completely online university located in Spain*. » (JUAN *et al*., 2008 : 455). L'intérêt de cet article est qu'il donne l'exemple de l'enseignement des mathématiques à distance ; il comprend d'ailleurs, en annexe 1, une liste d'une dizaine d'universités à travers le monde qui dispensent des cours de mathématiques, statistiques, probabilités, en ligne. Nous retrouvons ici ce que nous avions identifié dans l'étude de notre chantier 1, mettre l'apprenant au centre du processus :

> *Educational technologies facilitate the shifting from a traditional educational paradigm – centered on the figure of a masterful instructor – to an emergent educational paradigm which considers students as active and central actors in their learning process. [...] This paradigm is commonly known as « teaching to learn » or, as it is mentioned in*

1 D. Peraya cite ici l'ouvrage Henri, France et Anthony Kaye. 1985. *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

> *Raschke[1], the postmodern university paradigm.* (JUAN *et al.*, 2008 : 456)

Nous souhaitons aborder ce que nous avons défini comme étant *les modalités* et pour cela nous allons regarder comment le langage audiovisuel est utilisé, d'une façon générale, dans l'e-learning ; nous l'avons fait pour les ressources vidéo dont sont constitués les MOOCs, et souhaitons porter le même regard critique sur des objets plus modestes comme les visioconférences et autres modalités de télé-présentiel. Nous sommes conscients des différences importantes qu'il y a entre ces modes d'utilisation ; l'un et l'autre ne sont pas faits avec les mêmes temporalités, les mêmes buts, la même utilisation. Ils ne sont pas écrits de la même manière, tournés de la même manière, et ne nécessitent pas les mêmes moyens techniques, en hommes, en écriture préalable. Toutes ces considérations sont vraies, mais alors il faudrait, pour celui qui voudrait établir des typologies à grain fin, distinguer la visioconférence faite avec une webcam standard, de celle qui se déroule dans une salle spécialisée, avec murs d'écrans concaves, caméras grande vision (v. interlocuteur 14), caméra automatisée avec détection de silhouette, tableau blanc virtuel. Là encore, c'est notre approche méthodologique enracinée dans le terrain qui nous conduit à de telles approches : c'est en regardant certains MOOCs — dont ceux que nous avons étudiés dans ce travail — et en participant à des visioconférences —, que nous avons constaté que, si les résultats étaient différents, les utilisations de l'image et du son étaient proches. Lorsque nous évoquons ce pôle minimaliste, nous souhaitons montrer comment un problème est solutionné, autant que l'objet qui en résulte.

Il va de soi que les moyens mis en œuvre pour ces deux modalités ne sont pas du même ordre : utiliser de la vidéo, des images de synthèse, ou les services d'un ou plusieurs cadreurs pour filmer représentent un coût, de même que le temps consacré à l'ensemble d'une production de formation peut être plus ou moins variable, engager plus ou moins de personnes, solliciter plus ou moins de compétences différentes. Le partage ne se fait pourtant pas uniquement sur ce critère. Certaines formations peuvent être très minimalistes par choix, c'est le cas d'un MOOC de l'université de Genève sur lequel nous reviendrons ; si ce n'est par choix, disons que le résultat ne souffre pas, tout au contraire, d'une approche minimaliste. Parfois l'approche minimaliste exige un budget élevé : c'est le cas de la formation du CNAM que nous avons présentée (v. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC, p. 319). Elle a été tournée avec des moyens très simples comme des téléphones portables, mais elle fait le choix de présenter des cas d'école sur plusieurs continents.

1 Les auteurs font ici référence à Raschke, Carl A. 2003. *The Digital Revolution and the coming of the Postmodern University.* London : RoutledgeFalmer.

Dans d'autres cas, comme la formation *Community Manager* sur LMS de notre chantier 1, les moyens sont simples, mais la multitude de ressources conduit à un budget élevé :

> *A1-02 : dans chaque mission nous avons une activité ou deux activités qui sont proposées à l'apprenant et pour réaliser ces activités, on va lui mettre à disposition des ressources.* […] C*haque module, WordPress, Photoshop, etc. c'est 4 heures, pour l'apprenant !* […] *4 heures de ressources et après il y a encore son activité sur cette ressource. Non, c'est énorme !*

En tant que lecteur nous avons été très inspirés par les tableaux dressés par R. Debray dans ses différents ouvrages : *Vie et mort de l'image* (1992 : 292), *Cours de médiologie générale* (1991 : 388), *Manifestes médiologiques* (1994 : 193, 208 *sq*). Cette forme nous paraît appropriée pour approcher les deux modalités que nous souhaitons dégager. C'est ce que nous proposons dans le tableau suivant :

		a	b
	Spécificités	Pôle un : exubérance	Pôle deux : minimalisme
1	Traitement	Fiction	Réalisme
2	Modalité principale	Raconter une histoire	Laisser parler le réel
3	Caméra	Multi caméra	Mono caméra
4	Loi de montage	Tabou du regard-caméra	Frontalité des visages
5	Modèle idéal	Le cinéma, le jeu vidéo	Le documentaire, le vidéo-art
6	Modèle ultime	L'œuvre d'art totale	La caméra de surveillance
7	Volonté	Faire envie	Faire vrai
8	Coût	Dépenses sur les à-côtés du message	Dépense principale sur le porteur du message
9	Montage	Effet Koulechov	Tourné-monté
10	Personnage emblématique	Méliès Kubrick	Lumière
11	Ambition	Séduire	Traduire sans distorsion
12	Points forts	Valeur-spectacle	« Ce qui a été »
13	Points faibles	Bruit et fureur	L'image pauvre

Tableau 40 : Comparatif des modalités *exubérance* et *minimalisme.*

R. Debray nous incite à une certaine prudence vis-à-vis de ses propres tableaux et nous reprenons volontiers son avertissement pour notre compte : « *un tableau aussi naïf ne signifie pas que l'on ait à choisir [entre deux termes], à jouer l'un contre l'autre* [...] *tout porte à croire que les êtres mixtes sont les plus intéressants.* » (DEBRAY, 1994 : 194)

15.3.2. Le pôle minimalisme

Nous l'avons soulevé à plusieurs reprises dans notre travail : la situation d'enseignement s'apparente par bien des aspects à celui d'une représentation théâtrale. Nous pouvons convoquer ici, sans difficulté, la perspective goffmanienne qui analyse les interactions de la vie courante comme des mises en scène (GOFFMAN, 1973). Goffman souligne par ailleurs que ce qu'il appelle « *la conviction de l'acteur* » repose en grande partie sur le crédit que lui accorde son public et que, d'une façon générale, « *les choses sont bien ce qu'elles ont l'apparence d'être* » (1973a : 25). Cette analyse nous renvoie à ce qui caractérise pour nous le jeu de l'enseignant : la magistralité. La dynamique goffmanienne estime la situation d'interaction comme inscrite dans un échange donner/recevoir, émettrice/réceptrice. Rappelons ici que les interactions ne se limitent pas aux échanges verbaux, ce que Goffman décrit dès l'introduction de son ouvrage : *Les rites d'interaction* (GOFFMAN, 1974 : 7). Cette approche du rôle que chacun joue nous renvoie au texte de Durkheim où il évoque l'enseignant, en souhaitant que son charisme soit égal à celui du prêtre servant un dieu. (texte que nous avons déjà évoqué, v. § 8.4.2) Il est intéressant de se souvenir que dans ce texte Durkheim compare également l'enseignement à une hypnose et l'enseignant à un magnétiseur : « *Si donc l'action éducative a, même à un moindre degré, une efficacité analogue [à celle de suggestion hypnotique], il est permis d'en attendre beaucoup, pourvu que l'on sache s'en servir*. » (DURKHEIM, 2016 : 65) De fait, Durkheim évoque ici le travail réalisé face à de jeunes élèves ; par ailleurs, il relativise, plus loin dans son texte, cette image étonnante d'un pouvoir qui ne tiendrait sa légitimité que d'une mécanique artificielle de suggestion, d'un subterfuge, notamment en précisant : « *Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croie, non en lui,* [...] *mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche.* » (*op. cit.* : 67 *sq*) Mais ce qui nous intéresse ici, dans cette idée de l'hypnotiseur, c'est le lien, certes ténu, que nous établissons avec la transe goffmanienne : à travers ces deux pistes se profile une approche de l'acte d'enseigner qui relève d'une sorte de magie. Bien entendu, nous relativisons d'emblée ce mot, il est probable que tous les enseignements ne peuvent relever d'un même modèle unique, tout le temps et dans toutes les circonstances, Mais à l'inverse, les interactions qui existent entre un enseignant et des apprenants ne relèvent pas du banal et de l'usuel : c'est un ressenti qui est assez partagé par les différents interlocuteurs et interlocutrices que nous avons inter-

rogés. Il existe un imaginaire lié à la fonction qui englobe l'enseignant dans un récit macro-social ; l'enseignant est porteur d'une mission et cette mission est en quelque sorte accréditée par l'Institution : l'enseignant, par cette accréditation, se situe au-delà de l'individu. Didier Moreau reprend la position de l'enseignant hypnotiseur pour l'opposer à l'enseignant herméneute. Il nous semble que dans les deux cas — et dans les cas qui sont un dosage de ces deux positions — il y a récit, même si les types de récits sont différents. D'un côté l'hypnotiseur, dont l'autorité « *n'est rien d'autre que la volonté de volonté : l'autorité de la conscience instituante qui, résistant au doute proclame : être c'est vouloir.* » (MOREAU, 2009 : 8[1]) De l'autre côté, l'herméneute, position post-moderne de l'enseignant selon l'auteur :

> *Loin d'ouvrir sur un quelconque relativisme, l'autorité herméneutique procède donc d'abord d'un constat de finitude et de l'exigence que nous avons de partager mutuellement notre expérience du monde en dehors de toute promesse d'un savoir achevable absolu, que la modernité ne peut plus tenir. »* (*op. cit.* : 15).

Si nous insistons sur cette idée de récit, c'est que, pour nous, le projet du pôle minimaliste est de préserver ce récit — quel qu'il soit — autant que possible et pour cela renoncer de façon drastique à tous les artifices de l'image. Comme le notent C. Peltier et B. Campion : « *La capsule vidéo fonctionne* [...] *sur le modèle de l'amphithéâtre*. » (PELTIER, CAMPION, 2018 : 13) Le dessein n'est ni conscient ni calculé, pour nous, nous voyons plutôt ici une sorte d'iconoclasme — nous reprenons le mot de Gilbert Durand — qui ne se méfie pas tant d'une polysémie de l'image ou des tabous qu'elle véhicule que des *artifices* supposés liés à toute mise en scène. Raphaël Koster voit dans cette approche minimaliste « *un* ***désir de présence*** *: "Par réalisme, on entend ici, en allant vite, toute prétention à livrer paradoxalement par la* médiation *d'un matériau artistique* [...] *l'*immédiateté *même du monde." »* (KOSTER, 2013 : 268[2]) De fait, les situations qu'évoque E. Koster — il s'agit de la télé-réalité — se rapprochent de nos problématiques par un minimalisme de résultats, mais elles diffèrent sur deux plans. D'une part, la télé-réalité, pour aboutir à un résultat d'apparence minimaliste, organise autour de l'évènement un plateau technique démesuré — nombre de caméras, régie, lumières, micros disséminés dans le décor — d'autre part, le marketing de l'opération procède lui aussi d'une grande sophistication : il s'agit de vendre la simplicité obtenue à prix d'or. De même, Peltier et Campion établissent un parallèle entre certaines émissions de télévision de vulgarisation scientifique et les vidéos utilisées comme ressources dans les MOOCs, par exemple l'émission de vulgarisation scientifique *C'est pas sor-*

1 Pagination du tiré à part.

2 R. Koster cite ici NOGUEZ Dominique. 1987. Le Cinéma autrement. Coll. « 7ème art ». Paris : Les Éditions du Cerf. P. 12. Les soulignements sont dus à l'auteur.

cier. Ils estiment que les vidéos de MOOC devraient s'inspirer de ce type d'émission, en tout cas de la problématisation typique d'une émission de télévision, problématisation, souvent artificielle, qui se traduit par des relances régulières de l'attention du spectateur : « *Que va-t-il se passer ?, Pourquoi est-ce différent ?* [...] *Regardez !, Observez ! »* (PELTIER, CAMPION, 2018 : 11) De fait, la problématisation d'une émission de télévision est une obligation pour retenir le spectateur, selon un schéma dramaturgique simple : **Voici un problème, quelle est sa solution (ou son explication) ?** Mais ce schéma, d'une grande efficacité, reste-t-il aussi efficace dans l'enseignement ? En d'autres termes *vulgarisation* et *enseignement* utilisent-ils les mêmes leviers ? Il nous paraît évident que non : ces deux approches n'ont pas les mêmes buts, la même ambition, les mêmes publics, ils ne sont pas encadrés par les mêmes Institutions, ils n'ont pas le même cadre légal.

Dans notre pôle minimaliste, tout se cale sur le *minimum* : minimum de caméras, de lumières, de prises de son, de montage, d'habillage sonore. En revanche, l'ambition du système nous apparaît très grande, puisqu'il s'agit, selon nous, de conserver à l'enseignant son statut de maître[1]. Il s'agit, au bout du compte, de refuser de faire "*le deuil du prof."* (JACQUINOT-DELAUNAY, 2002 : 112[2]) L'acte d'enseigner se constitue d'un ensemble de routines et de rituels, lesquels aident, entre autres choses, à façonner l'image du maître, sa magistralité. La problématique de ce pôle minimaliste est de conserver l'*aura* qui confère le *hic et nunc* du présentiel de l'enseignant, telle qu'a pu la définir W. Benjamin : l'*aura* dont on ne peut faire aucune image (BENJAMIN, 2018 : 50).

15.3.3. L'approche minimaliste du langage audiovisuel

Dans une situation très minimaliste, l'enseignant ou le technicien qui l'assiste, ne choisissent pas d'angle de prise de vues ni de cadrage, n'effectuent pas ou peu de montage après prises de vue. C'est également le cas lorsqu'une session ZOOM (ou équivalent) est produite : personne ne pense à l'emplacement de la caméra, seulement à ce qu'elle doit produire comme image. Même si l'enseignant se refuse à l'enregistrement, tout participant a la possibilité d'enregistrer son écran à l'aide d'un logiciel tiers ; la fabrication d'un objet reste donc indécidable. La vidéo ainsi produite appartient à un genre nouveau ; nous ne sommes pas au cinéma ni à la télévision, non plus dans un blog sur Internet (PERAYA, 2017 : 1 *sq* ; CISEL, 2017 : 1 ; PELTIER, CAMPION, 2018 :

1 Nous utilisons à plusieurs reprises le terme de maître en dehors de sa signification précise au sein de l'éducation nationale. Ce choix est volontaire pour asseoir notre message principal sur la *magistralité* ; même s'il n'y a pas de maîtres à proprement parler à l'université.

2 L'auteure précise en note : « *Expression utilisée par Claude Thesmar, dans le cadre d'une recherche du CNAM* [...] *sur les nouvelles professionnalités liées à l'usage des formations multimédias ; "L'écho du terrain : nouvelles compétences et/ou nouvelles professionnalités ?",* Revue Mscope*, CNDP/CRDP de Versailles, n%5, Sept 93, pp. 98-104* ».

2). En mode minimaliste, les images de l'e-learning se présentent à l'apprenant comme sans effet de mise en scène. La mise en scène ne doit pas prendre le dessus et renvoyer l'image à une source de *distraction* dans le double sens du mot : divagation de la concentration qui conduirait à moins bien écouter l'enseignant et distraction au sens durandien évoqué plus haut — ce qui peut nous détourner de l'essentiel. Or l'essentiel ici, est donné par la situation d'avant — avant le numérique — c'est la situation de l'enseignant face à ses étudiants, ou du formateur face à ses apprenants, que l'on cherche à reproduire. La visioconférence, et le pôle minimaliste en général, cherchent, avant tout, le moins de dérangement possible : c'est bien l'enseignant que je connais qui se présente ici, sur l'image, devant moi. Pour autant, il manque beaucoup de choses dans cette image, par rapport à un vécu plus global de cette situation : par exemple je n'ai pas eu à me déplacer dans une salle de cours, il n'y a pas d'avant ou d'après cours. Il n'y a pas eu ces temps neutres que j'emploie à me préparer, traverser la ville pour rejoindre le lieu emblématique du campus universitaire, rencontrer d'autres étudiants — ou d'autres enseignants — le temps de discuter, d'échanger, laisser le temps à une certaine sérendipité d'éclore : "*alors que tout aujourd'hui — hommes comme machines — semble programmé pour empêcher le hasard d'entrer dans la vie des individus, de prévenir les risques, de gérer les incertitudes*." (NAMIAN, GRIMARD, 2013 : 8) Il ne reste de l'évènement que son apparence. Faut-il alors, au risque d'une injonction paradoxale de plus, recréer artificiellement du hasard[1] ?

Le télétravail, le télé-enseignement, le télé-présentiel d'une façon générale, inaugurent une ère du "*chacun-chez-soi"* et du "*comme si"* : tout en restant *chacun chez soi*, nous faisons *comme si* la situation était celle d'avant. Il y a là également, dans cette mise en scène absente, le refus de connecter l'image à un imaginaire, aussi minime soit-il. Le résultat produit est assez réducteur, d'autant plus avec des caméras actuelles qui ne transmettent qu'une partie des informations du langage du corps — des expressions du visage par exemple. Gouvernées par le refus d'une mise en scène trop voyante, ces diffusions sur écran obéissent à une "*logique de fragmentation"* (DEBRAY, 1992, p. 439), alors que la projection obéit à "*une logique de totalisation"* ; fragmentation d'autant plus grande que chacun est seul devant son écran. Ce qui reste intact, c'est l'honnêteté intellectuelle avec laquelle ces approches sont menées. Il ne leur manque, parfois, qu'un simple pas de côté qui, au-delà de la mise en sens, voulue par l'enseignant, de la mise en forme imposée par la technique, propose une mise en scène.

15.3.4. Un pas de côté genevois

Nous donnons ici un exemple de *pas de côté* : celui d'un MOOC sur l'éthique, proposé par l'université de Genève : *Le Bien, le Juste, l'Utile. Introduction aux éthiques*

1 V. sur ce sujet l'article de l'Institut Montaigne : « *Vivre au temps du télétravail : la nouvelle machine à café peut-elle être virtuelle ?* », Vitaud, Laëtitia. Mis en ligne le 4/5/2021.

philosophiques, que nous souhaitons analyser au niveau de sa *mise en scène*. Nous prenons ici la suite d'un article que nous avons déjà cité, de C. Peltier et B. Campion (2018). Les deux auteurs ont analysé également plusieurs MOOC issus également de l'université de Genève[1] : leur étude porte sur 19 capsules vidéo issues de formation différente (2018 : 5). Bien que cet article ait été publié en 2018, nous l'avons découvert plus tardivement, après notre propre analyse d'un autre MOOC genevois ; mais cette circonstance nous a aidé en nous permettant de comparer leur analyse et la nôtre, et ce d'autant plus, que les auteurs, notamment Claire Peltier, apparaissent très régulièrement dans beaucoup d'articles sur lesquels nous avons travaillé et peuvent être considérés à juste titre comme des spécialistes de ce domaine.

La particularité que ces deux auteurs relèvent dans ces MOOCs, et que nous reprendrons, est d'être souvent tournés en extérieur et dans des « *extérieurs signifiants* » (*op. cit.*). Par extérieurs signifiants, il faut entendre que les prises de vue des enseignants, déroulant leurs cours devant la caméra, ne se font pas dans un amphi ou une salle de travail, mais devant des lieux qui prennent sens par le contenu même du cours. Les auteurs donnent l'exemple d'une enseignante qui évoque les problèmes transfrontaliers entre la Suisse et la France. Le tournage se fait devant un barrage et l'enseignante inclut cette situation dans son propos, ce que commentent les auteurs ainsi :

> *Nous nous situons ici à proximité du barrage du Seujet, qui est assez symbolique, car il encadre les relations entre la Suisse et la France, en aval, sur le bassin du Rhône.* [...] *Le décor joue ici un rôle* [...] *métonymique, de nature à soutenir un autre aspect de l'activité d'interprétation du récepteur. Celui-ci ne doit pas voir dans le décor une illustration redondante du propos verbal,* [...] *mais peut au contraire y projeter des aspects de l'exposé de l'enseignante (par exemple, faire des inférences quant aux questions transfrontalières que peut entraîner la gestion d'un barrage dont les effets se font ressentir dans un autre pays).* (PELTIER, CAMPION, 2018 : 9)

Nous avons fait le choix de travailler sur un seul MOOC : « *Le bien, le juste, l'utile, introduction aux éthiques philosophiques* », mais en analysant toutes les capsules vidéo, soit 78 vidéos. L'ensemble représente plus de 12 heures de programme, découpé en huit semaines de cours, ce qui conduit à 9 ou 10 vidéos par semaine de cours.

1 Sur la partie de son site dédiée aux MOOC, l'université de Genève annonce une production de « *plus de 50 MOOC en ligne* ».

Découpage	Progression du cours	Nb de vidéos
Intro	Introduction générale	1
Sem. 1	Introduction du cours Introduction de la semaine 1 Cours (Aristote et l'éthique des vertus)	1 1 8
Sem. 2	Introduction de la semaine Cours (Les éthiques des vertus contemporaines)	1 8
Sem. 3	Introduction de la semaine Cours (Kant et l'éthique du devoir)	1 9
Sem. 4	Introduction de la semaine Cours (Les éthiques déontologiques contemporaines)	1 9[1]
Sem. 5	Introduction de la semaine Cours (Bentham et l'éthique utilitariste)	1 8
Sem. 6	Introduction de la semaine Cours (Les éthiques utilitaristes contemporaines)	1 8
Sem. 7	Introduction de la semaine Cours (Vers un au-delà de l'éthique ? Les éthiques du don)	1 9
Sem. 8	Introduction de la semaine Cours (Mise en perspective — pour aller plus loin.)	1 10

Tableau 41 : Structure du MOOC « *Le bien, le juste, l'utile, introduction aux éthiques philosophiques* »[2]

Ce MOOC, comme ceux étudiés par Peltier et Campion, prend donc le parti de filmer les enseignants dans différents lieux de la ville de Genève et également au cours de différentes saisons de l'année : l'un des enseignants le souligne dès le début du MOOC, expliquant pourquoi il sera tantôt en manteau, tantôt dans un habillement plus léger. Le MOOC n'innove pas par sa façon de filmer les enseignants : ils sont seuls (sauf dans plusieurs séquences de dialogue), ils regardent la caméra — phénomène déjà étudié par Peltier et Campion (*op. cit.* : 7) et les cadrages proposés oscillent entre des plans larges, jusqu'à des plans de visage. Nous reprenons ici notre proposition du rapport corps-décor (v. p. 328) ; rappelons ici que cet indice est un pourcentage de la surface utilisée dans l'image par le corps d'un personnage. L'idée d'un rapport entre un corps — ici celui de l'enseignant — et un décor trouve tout son sens ici, puisque du sens est produit — et ne peut être produit que — par cette confrontation.

Plutôt que de donner des chiffres approximatifs, nous avons préféré isoler des plans réellement utilisés dans le MOOC et donner le rapport corps-décor réel de ces plans.

1 Sur cette semaine 4, 10 vidéos sont annoncées, mais il semble que cela soit une erreur et que seules 9 soient disponibles sur le site.

2 MOOC disponible à l'adresse de l'université de Genève : https://www.unige.ch/formcont/cours/mooc-ethiques-philosophiques

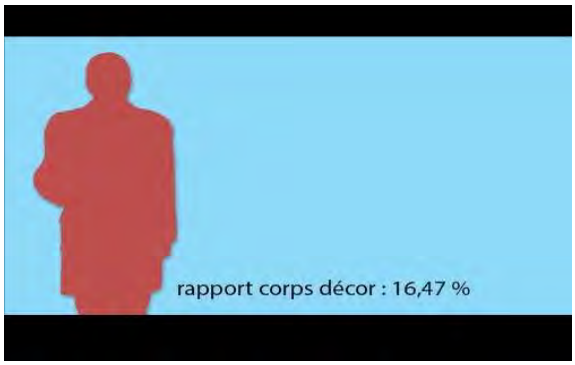

Figure 12 : Rapport corps-décor d'un plan large.
Cette image n'est pas libre de droits

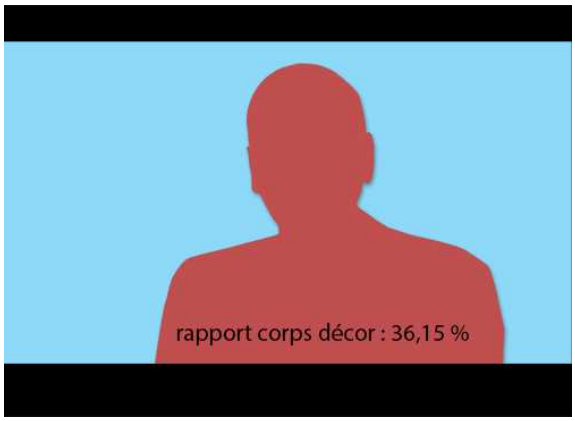

Figure 13 : Rapport corps-décor d'un plan rapproché.
Cette image n'est pas libre de droits

Les indices de rapport corps-décor dans ce MOOC sont donc assez habituels, entre un plan large qualifié parfois de *plan américain* et un *plan rapproché*, ou plan visage. Il y a toutefois la particularité de quelques plans, pris par une caméra latérale, en très gros plan.

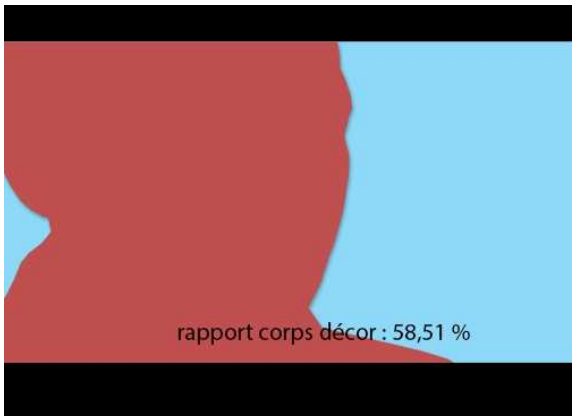

Figure 14 : Rapport corps-décor d'un gros plan.
Cette image n'est pas libre de droits

Ces plans très serrés sur le visage sont assez inhabituels dans ce type d'audiovisuel et dénotent une volonté de se démarquer. Les points forts du MOOC sont donc à la fois le type de rapport entre certains propos du film et le décor utilisé, également la volonté de dramatiser le propos en se dotant d'une échelle de plans plus variée que dans d'autres productions de ce type. Rappelons que dans le cadre du gros plan, le fond devient souvent — pour des raisons optiques, entre autres — indistinct, flou et un rapport différent est créé entre corps et décor (v. Tableau 27 : Qualité du fond dans un MOOC, rapport corps-décor, p. 329).

Nous retrouvons également les images composites qui intègrent du texte, par exemple des citations ou des éléments concernant la personne filmée.

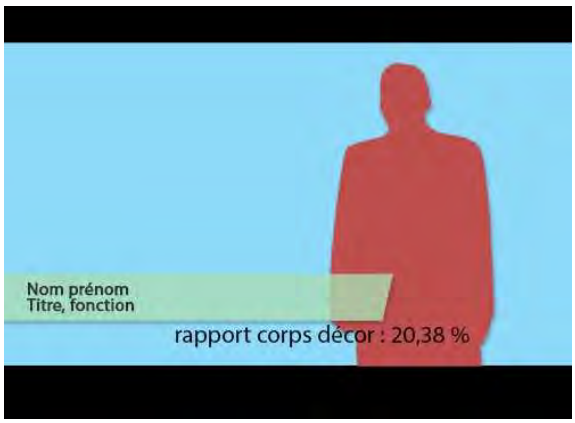

Figure 15 : Rapport corps-décor d'un plan large, avec texte.
Cette image n'est pas libre de droits

Nous proposons l'exemple d'une séquence qui illustre ce type d'articulation entre texte et image. Il s'agit de la séquence 2 de la semaine 1 du MOOC. Voici un découpage succinct de la première minute, avec un index à 0 au début du fichier et arrondi à la seconde.

	Plan	Voix
0 s	Générique du MOOC avec musique d'accompagnement.	
10 s	Fondu enchaîné (1 s) sur un plan d'un homme, face caméra, dans un parc ensoleillé qui s'adresse à nous en regardant la caméra, plan serré (v. Figure 13)	*Aristote aurait certainement beaucoup aimé que nous tournions cette séquence qui va essayer de déterminer quel est le bien, quel est le sens du bien, en cet endroit précis. Pourquoi ? Parce que nous sommes ici*
24 s	Plan large d'un jardin avec une statue au milieu de l'image, assez éloignée ; quelques passants dans le fond	*dans un ancien jardin botanique.*
26 s	Plan téléobjectif du jardin, quelques vélos posés à l'avant-plan, un homme marche sur une allée.	*La nature y est omniprésente.*
28 s	Contre-plongée vers une branche d'arbre qui bouge lentement au vent, avec des feuilles partiellement jaunies par l'automne.	
29 s	Caméra au ras du sol, en gros plan une feuille morte posée sur l'herbe et au fond, dans le flou, une rangée d'arbres.	*Nous sommes*
31 s	Plan large et symétrique de l'entrée de l'université, des passants vont et viennent.	*devant l'université, un lieu où on va essayer de*
34 s	Retour sur l'enseignant, plan moyen, placé à gauche de l'image, avec en fond à droite un buste statue sur un socle. À 40 s : apparition d'un texte d'identification de l'enseignant, texte sur deux lignes, sur fond de couleur, en bas à gauche de l'image : François Dermange | Professeur d'éthique – Université de Genève (v. Figure 15) (*) à cet endroit de la phrase nous constatons un *jump-cut* quasi invisible, probablement pour enlever un bafouillage de l'enseignant.	*réfléchir au sens précisément (*) de ce que peut apporter la raison dans les différents domaines du savoir, et puis parce que nous sommes ici devant le buste de Jean Piaget,*
46 s fin à 51 s	Plan sur le buste aperçu dans le plan précédent, cadré au milieu de l'image, le texte de présentation est toujours à l'image.	*Jean Piaget qui est un des pères de la psychologie moderne.*

Tableau 42 : Découpage de la première minute du film 2 de la semaine 1 (MOOC université de Genève.)

Dans ces quelques plans, le décor est utilisé pour appuyer le propos de l'enseignant. Si nous reprenons les approches de Peltier et Campion, nous parlerons volontiers, comme eux, de métaphore : l'université — et précisément le bâtiment, dont nous observons qu'il est filmé de façon symétrique, donc ordonné — est ici, pour nous, métaphore de la pensée rationnelle. Ce terme de métaphore nous convient, mais il nous semble qu'un autre mécanisme est à l'œuvre ici, mécanisme que nous nommerons, pour rester dans le monde des procédés littéraires, une *personnification*. B. Dupriez, citant Littré, nous indique à ce propos : « *Faire d'un être inanimé ou d'une abstraction un personnage réel.* » (DUPRIEZ, 1997 : 344) De fait, c'est la sensation que nous avons en voyant ce paysage de jardin, cette façade, ce buste de Piaget, c'est qu'ils accèdent à la dimension de personnage, c'est-à-dire qu'ils prennent vie par le récit, mais également par l'image, qu'ils la nourrissent de sens.

Nous allons donner ici un autre exemple, dans le même MOOC. Il s'agit du film 4 dans la semaine 4. Pour introduire le philosophe Hans Jonas et son ouvrage *Le principe de responsabilité*, l'intervention de l'enseignant est filmée sur une grande place de la ville de Genève, avec une circulation automobile en arrière-plan :

> *Pensons simplement à l'écologie. Personne parmi tous les gens qui circulent en voiture derrière nous ne souhaite en réalité détruire la couche d'ozone par [la] pollution [de leur véhicule]. Des effets qui individuellement n'ont pas d'importance et ne sont pas voulus, cumulés à l'infini, peuvent avoir des effets destructeurs sur notre environnement. Et la même chose joue dans bien des domaines.* Leçon 4, Séquence 4, vers 2 min 47 s

Là encore, il s'agit d'une articulation entre corps et décor : la personne qui s'exprime établit une relation avec le décor qui perd ainsi sa valeur de simple toile de fond animée et devient objet, voire sujet du propos. De fait, une sorte de fiction prend forme ; la fiction dans l'image animée étant souvent, à nos yeux, un état d'une tension entre corps et décor. Il est pourtant difficile ici de parler de personnification puisque les éléments du décor qui changent de statut deviennent des sujets qui accomplissent des actions décrites par l'enseignant, ce qui n'était pas le cas de la feuille morte, de la branche d'arbre ou même du buste de Piaget. C'est pourquoi nous proposons le terme de *subjectification*. C'est un terme que nous trouvons chez Fontanier, dans son ouvrage paru en 1818, réédité en 1977 : « *[La subjectification] est* physique *ou* abstraite*, suivant la nature de la chose* subjectifiée *c'est-à-dire de la chose transformée en* sujet*, mise à la place du* sujet. » (FONTANIER, 118[1]) Ce que nous voulons montrer par-là, c'est à quel point le MOOC et l'image audiovisuelle en général, peuvent être utilisés pour leurs ressources propres. Il suffit pour cela d'aller à la rencontre d'un langage nouveau et sor-

1 Les soulignements sont dus à l'auteur.

tir de sentiers battus qui souvent sont des copiés-collés de la télévision. Une recherche à faire serait de regarder du côté des chaînes YouTube dont certaines comportent des milliers d'abonnés, voire des millions et qui sont, parfois, d'une grande inventivité visuelle et sonore. Cette inventivité est difficile à approcher pour celles et ceux, comme nous, qui restent attachés à une certaine façon d'utiliser les images et les sons, par exemple au niveau du montage. Les chaînes YouTube inaugurent des genres nouveaux, indépendants des acquis de la nouvelle vague, ni même ceux du cinéma expérimental des années 70-80, ce cinéma « *de la dépense* » (NOGUEZ, 1975). Nous ne pouvons que constater que le cinéma expérimental de ces années, que nous avons modestement côtoyé, n'a pas produit dans sa recherche formelle de pistes utilisables par les MOOCs, ni même par les chaînes YouTube que nous venons d'évoquer.

En revisionnant certaines productions du cinéma expérimental des années 70-80, nous estimons pourtant que certaines créations étaient en quelque sorte des préfigurations d'une image *porteuse d'une connaissance*, avec des œuvres dont la forme était en elle-même une incitation à la connaissance. Nous ne prendrons qu'un exemple ici, celui d'une série pour la télévision de Jean-Luc Godard et Anne-Marie Mièville : *Six fois deux* (diffusion France 3, 1976[1]). L'idée d'un J.-L. Godard réalisateur de MOOCs ou de ressources audiovisuelles est une idée limite, un cas d'école qui jamais ne se produira[2]. Son projet n'en était pourtant pas tant éloigné si nous regardons les différentes notices de l'INA[3] de chaque épisode, utilisant les mots-clés suivants : *Information, Sciences humaines, sociologie, arts.* Le premier opus de la série, titré *Y a quelqu'un ?* nous montre J.-L. Godard, hors-champ, qui reçoit des chômeurs en leur demandant de parler de leur recherche d'emploi ; la diversité des réponses et des échanges en fait une réflexion sur la notion de travail rémunéré. Cela ne remplace pas l'étude de textes théoriques sur le sujet, mais constitue un complément sur l'emploi, d'autant plus juste qu'il provient de témoignages spontanés. Un texte de Gilles Deleuze, interview donnée aux Cahiers du Cinéma, à propos de *Six fois deux*, en novembre 1976, nous conforte par ailleurs dans l'idée d'une série tournée vers la transmission et le partage :

> *Chaque émission est divisée en deux : comme à l'école primaire, les deux pôles, la leçon de choses et la leçon de langage.* [...] *Et quand Godard introduit à l'écran un tableau noir sur lequel il écrit, il n'en fait pas un objet à filmer, il fait du tableau noir et*

1 Il est difficile de dire si cette série, dont nous ne connaissons pas le budget est une série à budget faible. Il est probable que J.L Godard, y compris dans ses années consacrées à la vidéo aimaient s'entourer de techniciens de grande qualité, pouvoir disposer de temps de tournage confortable et s'attachait à payer les personnes assez largement. En dehors de la personnalité des scénaristes, l'image qui nous est présentée est simple, les plans sont fixes et assez longs ; le qualificatif de minimaliste est donc, à nos yeux, adapté à cette série, même si le budget global est sans doute élevé.

2 Ces quelques lignes ont été écrites avant le décès de J.L. Godard, le 13 septembre 2022.

3 Institut national de l'audiovisuel, dépositaire et gestionnaire des archives de la télévision et de la radio françaises.

> *de l'écriture un nouveau moyen de télévision, comme une substance d'expression qui a son propre courant, par rapport à d'autres courants sur l'écran.* (DELEUZE, 1976 : 1[1])

Ce dernier exemple nous permet de montrer que ce pôle minimaliste ne correspond pas, par rapport à son pôle opposé, celui de l'exubérance, à une pauvreté, un manque de moyens. Il s'agit bien ici de choix à la fois esthétique sur le cadrage — utilisation de longs plans fixes — et aussi sur l'utilisation de l'image, sur le montage :

> *Godard n'est pas un dialecticien. Ce qui compte chez lui,* […] *c'est ET, la conjonction ET. L'usage du ET chez Godard, c'est l'essentiel. C'est important parce que toute notre pensée est plutôt modelée sur le verbe être, EST.* (*op. cit.* : 4)

Parallèlement, bien entendu, la question des coûts de fabrication des ressources d'un cours se pose toujours à un moment ou à un autre. Mais le manque de budget peut, selon notre point de vue, être dépassé par la volonté d'utiliser le langage audiovisuel, la puissance de l'image, le montage, non pas comme des outils qui supplée à une situation ou qui serait utilisé *a minima*, mais comme un langage à prendre à bras-le-corps. Il reste que, quel que soit le pôle dont on se sent le plus proche, quelle que soit la modalité que l'on décide de mettre en œuvre, certaines approches toucheront leur public de façon pertinente, d'autres seront considérées comme ennuyeuses et probablement qu'une majorité restera dans un entre-deux indéfinissable : un cours, nous l'avons tous vécu en tant qu'apprenant, peut être magique ou ennuyeux ; de même un cours en e-learning. Les images et les sons apportent dans l'enseignement une couche de complexité supplémentaire, non une solution miracle.

15.3.5. Les situations exubérantes

Le pôle *exubérant* relève de stratégies de récit utilisées par le cinéma, par le jeu vidéo, par l'immersion dans l'image et le son pour capter le spectateur, l'inscrire dans un suspens, une dramaturgie. Nous l'avons déjà étudié dans notre chantier 1 partie 3 (v. Chantier 1, partie 3 : Edutainment, p. 305). Pour aller plus loin sur ce terrain, regardons ce que les outils déjà existants, ou en développement, peuvent proposer. Nous avons déjà évoqué le logiciel *Gather Town* qui permet de localiser un certain nombre de personnes en visioconférence sur un plan dessiné par l'organisateur de la conférence. Ce plan est vu de dessus, en deux dimensions, comme un plan d'architecture. *Gather Town*, si l'on en croit son site de présentation, nous fait une promesse de construction d'une culture et d'un espace communs : « *Build a culture your remote team loves*[2] ».

1 Pagination du tiré à part.
2 Site Gather Town : https://www.gather.town/

Cette application permet de situer une visioconférence sur un décor en deux dimensions, que l'on fabrique soi-même et dans lequel on déplace des avatars qui passent de pièce en pièce, d'espace en espace. Lorsque deux avatars s'approchent l'un de l'autre, leurs caméras et leurs micros s'activent et ils peuvent communiquer entre eux. Le créateur du décor peut dessiner des pièces réservées : seuls les avatars qui sont présents dans la pièce peuvent communiquer entre eux ou écouter un cours donné dans cette même pièce. Le décor peut être composés de plusieurs espaces, meublé, décoré d'objets virtuels dont certains peuvent déclencher des actions : télécharger un PDF, accéder à une carte mentale, visionner un film ou aller sur un site Internet extérieur.

> *Avec un visuel légèrement pixelisé comme les jeux vidéo des années 80, Gather permet à ses utilisateurs de créer des espaces virtuels permanents à l'aide de modèles existants. On pourra notamment y trouver des décors en rapport avec l'école tels qu'une salle de classe, une bibliothèque ou un laboratoire ce qui permet de proposer une expérience qui se rapproche au plus près de ce qui est vécu dans une vraie salle de cours.* Source : Thirot, Gérald, article sur la plateforme Thot Cursus.

Il s'agit donc, une fois encore, de retrouver, de recréer, avec le numérique, des éléments existants, donc de suppléer à un manque. La dimension « jeu » est également intéressante ici, d'autant qu'elle renvoie vers un passé des jeux vidéos « *des années 80* », donc s'inscrit dans une nostalgie des jeux vidéo comme *Zelda*, jeu lancé au milieu des années 80. Nous avons regardé un tutoriel sur YouTube, où une enseignante explique son projet :

> *Je vous fais découvrir* [...] *ce que j'appelle une petite pépite puisque ça me permet réellement de pouvoir offrir à mes élèves ce dont ils ont besoin à mon sens...* [...] *Ça se présente ainsi : donc vous gérez un petit bonhomme et vous le faites évoluer à l'intérieur donc d'une sorte de jeu RPG*[1] *un peu rétro.* Source vidéo YouTube de Manon Lasserre.

Le point fort de cette application, c'est de laisser un espace ouvert où des individus — ici des élèves — peuvent se retrouver dans un espace comme une classe où ils peuvent déambuler, même si l'enseignant n'est pas présent. Dans le tutoriel que propose cette enseignante, cette situation se retrouve d'ailleurs en temps réel : les avatars de certains élèves sont présents et l'enseignante se débrouille pour ne pas les rencontrer durant le déroulé de son tutoriel :

1 RPG : *role playing game*, jeux de rôle.

> *Je vais vous faire visiter... Je vais essayer de prendre une salle où je n'ai pas trop d'élèves, puisque comme vous pouvez le voir en bas à gauche j'ai sept élèves qui sont quand même présents, donc je vais aller chez les 5e... Je crois qu'il n'y a personne chez les 5°... Alors du côté de mes cinquièmes, voilà, donc j'ai installé quelque chose [un décor de la pièce] qui fait très Moyen-Âge puisqu'on est là-dedans, dans le programme...*

L'approche visuelle et graphique semble faite pour séduire les scolaires, mais en réalité, l'outil est suffisamment plastique pour séduire d'autres types de publics, en créant des espaces de colloques, de séminaires, de cours destinés à de plus vastes cohortes :

> *2) In social consist of Family Gathering (Cozy), Family Gathering (Cute), Castle, Coffee Shop, Diner (Medium), Diner (Small), Game Room (Large), Game Room (Medium), Game Room (Small), Living Room, Lounge (Large), Lounge (Small),* [...] *Park (Daytime), Park (Nighttime), Rooftop Party, Space Station, Study, Waterfront Gathering.*
> *3) In conference Space consist of Basic Conference, Deluxe Conference, and Standalone Keynote.*
> *4) In education, consist of Auditorium for 100+people, Classroom (large) for 50 - 100 people, Classroom (Small) for 2 - 25 people.* (FITRIA, 2021 : 35)

L'outil est donc adaptable et peut présenter des niveaux de jeu, des pièces ouvertes, fermées, des objets à trouver pour débloquer certaines fonctions secrètes. Certaines salles nécessitent des codes secrets, d'autres permettent de trouver des livres cachés ou des films qu'il faut dénicher. L'ensemble est donc ludique, adaptable, mais au bénéfice de quoi et de qui ? Une étude irlandaise a été menée sur un public d'étudiants en agriculture, moins à l'aise sur le plan technique et pourvu de connexion Internet moins fiable (McCLURE, WILLIAMS, 2021 : 2). L'aspect ludique a été noté positivement par les apprenants et les éducateurs, et au-delà, il ressort que les interactions entre les étudiants sont facilitées et aident l'apprentissage :

> *Both groups emphasized that an important element of the platform was its ability to offer peer-discussion opportunities and facilitate engagement between participants. Peer-to-peer learning has been demonstrated to support deeper learning (Hildson, 2014), inform students' SRL[1] strategies and support the develop-*

1 SRL : *self-regulated learning.*

> *ment and strength of learning communities, which can be difficult to foster in a DL*[1] *environment (Themeli, 2016 ; Lim et al., 2020). (*McCLURE, WILLIAMS, 2021 : 8)

Gather Town trouve sa place, celle d'un système de visioconférence très ouvert et très malléable dans les domaines de l'enseignement. Il séduit également le monde de l'entreprise, dans lequel le jeu fait également son apparition, comme nous l'avons vu avec notre interlocuteur A7. L'une des vidéos publicitaires de *Gather Town* se passe dans une entreprise et nous retrouvons ici ce ton léger, décalé, ce ton *start-up* si identifiable dans les dialogues du film de promotion :

> *Sam [voix de femme manager] Salut. J'étais comme vous. Après une année de travail avec mes employés en visioconférence, j'ai réalisé qu'il manquait quelque chose. Cela nous manquait d'avoir un lieu de travail, plutôt que de nous contenter de travailler depuis chez nous. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés dans un bureau Gather. Laissez-moi vous faire visiter.* [...]
> *Chris : Hé, Sam, est-ce que tu viens à la soirée jeux, tout à l'heure ?*
> *Sam : Oui, je serai là ! Croiser des gens comme ça, c'est ce qui fait que les interactions semblent tellement plus naturelles dans Gather.* [...]
> *Sam : Vous savez ce que j'aime aussi ? Ne pas être coincée dans les embouteillages, ne pas payer de loyer, ne pas être contrainte d'embaucher des employés en fonction de leur emplacement géographique. [s'adressant à Bill] Bill, d'où est-ce que tu travailles, déjà ?*
> *Bill : Je suis sur un bateau !* [...]
> *Sam [s'adressant à tous ses collaborateurs] : Je voulais simplement terminer la vidéo en vous faisant savoir à quel point tout... ceci m'a manqué. La camaraderie... la collaboration... le sens de la communauté.* Vidéo YouTube de présentation de Gather Town[2].

Si nous avons tenu à partager un peu longuement ce texte, c'est qu'il nous semble caractéristique d'une vision proprement exubérante de la technologie, du travail à distance, tout en cherchant à rester dans les valeurs typiques de l'entreprise moderne d'aujourd'hui : le soin des autres, le *care*. Faut-il prendre des distances avec ce type de dis-

1 DL : *distant learning.*
2 La vidéo est en anglais ; nous publions ici les sous-titres français associés à la vidéo.

cours en les considérant comme de l'*etics washing* à la mode ? Ou bien y a-t-il ici quelque chose qui relève, comme nous l'avons esquissé, d'un changement de paradigme en cours ou à venir ? Par-delà ces questions, d'autres notions affleurent, valeurs plus anciennes et transversales entre les groupes d'étudiants ou d'apprenants et les groupes de salariés : c'est le cas, par exemple, de la notion de cohésion du groupe : « *Most participants felt like Gather Town's main benefit would be in boosting social cohesion.* » (PALOS-SANCHEZ *et al*., 2023 : 24 961) Gather Town et les produits similaires ont pour points forts de remettre du hasard dans les rencontres, de récréer la dynamique des pauses café que nous avons déjà évoquées, des rencontres fortuites :

> *Finally, employees considered that whatever tools were used it was important to set routines (online coffee sessions and so on) and to make a conscious effort to actually "keep cohesiveness" in the group. In this sense, we believe Gather Town and similar tools could have a lot of potentials since they allow for different kinds of events compared to traditional video tools.* (*op. cit.* : 24 962)

Il s'agit de scénariser une vision trop minimaliste de la visioconférence en introduisant de nouveaux enjeux avec un décor artificiel ; d'une certaine manière, nous retrouvons ici une articulation que nous avons posée à propos des MOOCs : le rapport corps-décor ; tout individu se présente inscrit dans un décor et c'est sur ce rapport corps-décor que s'établit un imaginaire lié à la personne. Cela résout, d'une certaine façon, la problématique des visioconférences simples où le décor est souvent nié — par l'utilisation d'un floutage de l'arrière-plan, ou l'utilisation d'un arrière-plan d'une photographie déconnectée de la situation réelle. Dans le film de présentation sur Gather Town, un des collaborateurs de Sam nous montre le bureau qu'il s'est construit, entouré d'un bassin : pour y accéder, il faut franchir un pont de bois :

> *Sam : Ouah ! Ce sont des douves ?*
> *Jeff : C'est un bassin pour carpes koïs. Je n'aurais jamais pu avoir ça dans nos anciens bureaux !*
> *Sam : C'est ça toute la magie d'un bureau Gather !*

Aux côtés de systèmes tels que *Gather Town*, le métavers, qui se met actuellement en place, apparaît comme le passage de la 2D à la 3D, défendu avec vigueur par le fondateur de Facebook, Mark Zuckerberg :

> *Mark Zuckerberg, the founder of Meta, a pioneer in the field of virtual universe, stated that the metaverse environment will become a mainstream technology in the next 5 to 10 years and our*

> *physical reality will merge with the digital universe (The Verge, 2021[1]). In other words, an emphasis was placed on an alternative digital reality where people work, play and socialize.* (ÇUKURBAŞI *et al*., 2022 : 104)

Travailler, jouer et créer du lien social, nous retrouvons ici la volonté de ne plus établir de frontières entre différentes activités, en laissant entendre que tout se renvoie et qu'il devient aussi amusant de travailler, que de jouer, aussi lucratif de travailler que de se faire des amis : jouer, apprendre, travailler, se faire des amis *et bien plus encore*, pourrait être l'ambition du métavers, lequel représente une sorte d'aboutissement, selon notre point de vue, de notre pôle exubérance, aboutissement provisoire puisque la loi des objets techniques est de toujours s'inscrire dans une progression, trouver un objet meilleur, plus performant, que le précédent. L'ambition du PDG de Meta, ex-Facebook n'est pas de faire un *second* Second Life, mais de proposer : « *une qualité graphique en réalité virtuelle "indifférenciable du réel"* » (JOHNSON, 2022a : 57), autant dire, le projet d'un monde aussi proche que possible du monde réel. Sera-t-il plus facile d'apprendre dans le métavers ? Beaucoup d'études sont là pour nous l'assurer : « *Learning with three dimensional simulations can contribute to reducing the cognitive load that occurs during the lesson* » (*op. cit.* : 105[2] *sq*), voilà qui est difficile à dire puisque, de fait, les applications actuelles sont encore loin d'être opérationnelles. Selon nous, le point fort du métavers sera d'inventer un nouvel apprentissage par la pratique, sur des objets virtuels visibles, que l'on peut toucher, faire tourner dans l'espace, rendre partiellement transparents, éventuellement en ressentir le poids, la chaleur, l'odeur (DAHAN *et al*., 2022 : 6) par le biais des systèmes de retour haptiques. Le but étant de pouvoir manipuler un objet, une machine, ou de s'exercer à la chirurgie en manipulant sans risque, au travers de masques de réalité virtuelle, de gants haptiques : « *It may be possible with the metaverse to experience these processes without risky consequences in the real world (Kye* et al.[3]*, 2021)*. » (ÇUKURBAŞI *et al*., 2022 : 109)

Et cette approche réunit des individus dispersés géographiquement :

> *It is very important for the learning process that the learners, who are physically in separate places, come together in the perception of reality of the metaverse universe in the*

1 Les auteurs citent ici l'article suivant : Newton, Casey. 2021. « Mark in the metaverse. Facebook's CEO on why the social network is becoming 'a metaverse company'. » Mis en ligne le 22/07/2021. *The Verge*. https://www.theverge.com/22588022/mark-zuckerberg-facebook-ceo-metaverse-interview

2 Les auteurs citent ici l'article suivant : Henderson, Stephen J. 2011. « Augmented reality interfaces for procedural tasks ». *Columbia University ProQuest Dissertations Publishing*, 2011. 3453220.

3 Les auteurs citent ici l'article : Kye, Bokyung, Nara Han, Eunji Kim, Yeonjeong Park, et Soyoung Jo. 2021. « Educational applications of metaverse : Possibilities and limitations ». *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18 (32), 1-13. https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32

> *teaching process, interact with each other and socialize*. (*op. cit.*)

Cet apprentissage par le faire nécessite donc de pouvoir disposer d'un monde réel fidèlement recopié dans le monde virtuel, pour que les manipulations sur les modèles numériques conduisent à un apprentissage valable. Nous avons évoqué les simulateurs de conduite ou de pilotage où le réel est simulé par des images qui l'environnent, mais où les machines de pilotage et les indicateurs de surveillance sont bien réels. Le métavers propose de franchir une étape, en proposant non seulement des images du monde simulées, mais des appareillages de commande et de contrôle eux-mêmes simulés : « *The blueprint for the metaverse (Sparkes 2021) (Metaverse = Meta + Universe) is to build a digital twin of the real world*. » (ZHU, 2020 : 1[1]) Produit du 21e siècle, le métavers agrège un grand nombre de techniques et de technologies qui, pour l'instant, ressemblent à des blocs juxtaposés, dans l'attente d'une logique globale que certains chercheurs proposent : « *Zhu also used their previous work to highlight the need for artificial intelligence (AI) in any metaverse framework. They added the digital twin with natural language processing (NLP) to their previous framework* » (DAHAN *et al*., 2022 : 2[2]), alors que d'autres chercheurs vont proposer un métavers basé sur l'infalsifiabilité de la blockchain (*op. cit.* : 5) ou en utilisant des techniques de traitement de données comme l'*edge computing,* qui rapproche les données des utilisateurs en créant des stockage tampon des données[3]. Wei Yang Bryan Lim *et al*. imaginent un métavers composé de deux sections :

> *Section A part 1 is both the virtual world and the physical world. The virtual world provides an avatar, virtual environment, virtual goods/services, and tangible goods/services. The physical world manages the user, IoT/sensors, virtual service provider, and physical service provider applications. Section A part 2 is the metaverse engine that provides VR/AR, haptic, digital twin, AI, and blockchain. Section B is the infrastructure for communication, computation and storage.* (DAHAN et al., 2022 : 5[4])

1 L'auteur cite ici l'article : Sparkes, Matthew. 2021. « What is a metaverse ». *New Scientist.* Volume 251, Issue 3348, 21 August 2021, p. 18.

2 Les auteurs citent ici l'article : Zhu, Hongyin. « MetaAID : A Flexible Framework for Developing Metaverse Applications via AI Technology and Human Editing ». *ArXiv* 2022, arXiv:2204.01614. Il s'agit du même auteur que nous avons cité dans la page précédente.

3 « L'*edge computing* est une forme d'informatique réalisée sur site ou à proximité d'une source de données déterminée, qui réduit ainsi la nécessité de traiter les données dans un *datacenter* distant. ». Source : site Hewlett Packard Enterprise https://www.hpe.com/fr/fr/what-is/edge-computing.html

4 Les auteurs citent ici l'article : Wei Yang Bryan Lim, Zehui Xiong, Dusit Niyato, Xianbin Cao, Chunyan Miao, Sumei Sun, et Qiang Yang. 2022. « Realizing the Metaverse with Edge Intelligence : A Match Made in Heaven. *arXiv* 2022, arXiv:2201.01634.

Nous retrouvons ici l'Internet des Objets (IoT) la réalité virtuelle (VR) et la réalité augmentée (AR) et si l'on rajoute à cette liste le *life-logging* qui consiste à collecter le maximum d'informations sur chaque individu : ses goûts, son emploi du temps, ses fournisseurs préférés, les livres qu'il achète, les musiques qu'il écoute... notre impression globale est d'être face à une liste à la Prévert de fonctionnalités prêtes à s'organiser entre elles pour des produits à venir, dont il est difficile de se faire aujourd'hui une idée.

Nous développerons ici juste un exemple qui est celui des jumeaux virtuels, dans le domaine industriel, puisque de fait cette application est également utilisable en formation. L'industrie est capable de créer un jumeau virtuel d'une pièce de moteur, d'un moteur entier, d'un avion entier, mais également d'un aéroport entier. Parallèlement, en médecine, il existe des jumeaux numériques de cœur humain ou d'autres organes.

> *Le premier jumeau numérique a été développé par la NASA pour accompagner les missions Apollo et avoir dans les bureaux un double des navettes spatiales qui étaient, elles, dans l'espace afin de les accompagner dans leur mission,* [...] *mais on en trouve aussi dans le secteur* [...] *de l'aménagement urbain avec par exemple la ville de Singapour qui est en train de créer son jumeau numérique.* Pierre Jehel, vidéo YouTube sur la chaîne SupElec.

Le jumeau numérique peut être connecté à l'objet réel par l'Internet des objets et ainsi fonctionner en même temps que lui. La condition est que l'objet réel soit doté de capteurs et qu'il envoie régulièrement, voire en temps réel, toutes les données de ses capteurs vers son double numérique. Ceci peut être utile pour surveiller le vieillissement de pièces et mettre en place, par exemple, des maintenances prédictives. Les applications dans le domaine de l'enseignement apparaissent évidentes : alors qu'il est difficile d'intervenir sur l'objet réel, surtout lorsqu'il est en fonctionnement, l'objet virtuel se prête à toutes les manipulations, les essais, les tests divers. Par exemple, nous avons trouvé sur YouTube des films de *crash* automobiles, visionnés en boucle par des scientifiques, sur le campus de Dassault Systèmes, qui étudient les impacts de choc sur les véhicules et leurs passagers[1]. Les applications sont nombreuses également dans le monde de l'entreprise et ne peuvent que croitre : « *À mesure que les entreprises estimeront qu'un avantage comme une hausse de productivité est possible, de plus en plus d'utilisateurs feront leur apparition*. » (JOHNSON, 2022b : 61) Ceci dit, même chez des enseignants tout à fait convaincus, des interrogations existent encore. Cécile Dejoux, professeure au CNAM, dont nous avons étudié l'un des MOOCs (v. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC, p. 319) approche avec prudence, dans plusieurs vidéos,

1 V. la chaîne YouTube *Cookie connecté*, « Jumeau numérique : comprendre l'essentiel en 5 minutes », vers 2 min 30 s.

sur sa chaîne YouTube, le métavers et ses rapports avec le monde de l'entreprise, notamment les RH :

> *[Le métavers] pose quand même une grande question, alors qu'on parle d'écologie alors qu'on parle de Care management et d'équilibre de la personne, comment le métavers va-t-il pouvoir être à la fois numériquement responsable et permettre aux personnes de rester équilibrées alors qu'en lui-même il comporte déjà de très grandes limites* [...] *d'isolement social, de problèmes de vertiges et certainement des limites liées à son empreinte carbone ? Mais tout ça, ce sont des questions et il y aura des réponses. Cécile Dejoux,* vidéo YouTube sur sa chaîne « Transformations Managériales & RH ».

Si nous devions résumer d'un mot ce dernier paragraphe sur le pôle exubérance, nous évoquerions le terme d'*immersion* ; le pôle exubérance ne se limite pas, bien entendu, à une simple volonté d'immersion dans un monde virtuel, puisqu'il comprend, outre les systèmes techniques que nous venons d'évoquer, d'autres ressources comme le jeu, comme la scénarisation. Mais, au bout du compte, l'appareillage *exubérant* vise les mêmes enjeux que la fiction au sens le plus général possible : donner l'impression, même fugitive, de vivre une autre vie que la sienne ou, *a minima*, laisser imaginer qu'une telle possibilité existe. En tant que lecteur de livres, nous pouvons déjà avoir cette ouverture, la chaîne technologique qui suit le livre constitue un ensemble de surenchères visuelles, sonores et maintenant haptiques qui poursuit, en grande partie, un objectif identique. Nous reprenons ici les approches de R. Debray sur les médiasphères (DEBRAY, 1991 : 387) pour nous interroger sur l'après-vidéosphère. La vidéosphère que décrit Debray est l'ère de l'image, de la télévision et, d'une certaine façon, celle des débuts d'Internet. Aujourd'hui, les éléments que nous avons abordés, notamment avec le métavers, nous incitent à penser que se prépare une nouvelle ère que nous pourrions nommer *silicosphère*.

Même si le monde des images n'est pas encore derrière nous, le point fort des dernières évolutions techniques nous renvoie à un mixage inédit des ères de l'image et du jeu. Cette combinaison accentue une tendance imaginée par Joseph Campbell, à savoir que les récits de fiction qui nous attirent se calquent sur des récits mythologiques (CAMPBELL, 2010 : 15) ; le monde du jeu vidéo est, aujourd'hui, assez largement inspiré de celui des mythologies, de celles du passé comme des mythologies plus récentes, parfois largement réécrites, comme dans le jeu vidéo *Assassin's Creed* (BOSMAN, 2016 : 69, 71). Le jeu peut être considéré comme une activité proche du sacré (SCHMOLL, 2013), à condition, bien sûr, de s'entendre sur une définition du *sacré*. Pour Patrick Schmoll : « *Le sacré s'impose dans les situations où nous ne sommes*

plus compréhensibles à nous-mêmes, classiquement face à la mort, au sexe et à la violence. » (2013 : 7) S'appuyant sur la pensée de Jacques Henriot, P. Schmoll souligne que « *l'officiant d'un rite adhère complètement à ce qu'il fait : une quelconque distance ou interrogation de sa part l'expulserait par définition du cadre de ce qu'il est en train de faire*. » (*op. cit.* : 3) Roger Cailloix établit formellement un lien entre la pratique du jeu, le fait de jouer et le sacré comme une « *résurgence du religieux dans les sociétés laïcisées, à l'instar de la fête et du carnaval*. » (*op. cit.* : 5[1])

Le joueur, d'une certaine façon, se place à la frontière d'un interdit social : le sacré étant, au bout du compte, ce que le corps social décide de considérer comme tel, selon la formule souvent citée de Durkheim, ce que « *les interdits protègent et isolent.* » (cité par FERREOL, 2011 : 269) Le jeu, le jeu vidéo, sont des activités, par certains aspects, *marginale*. Elle propose un passe-temps, une activité secondaire. Pour autant, le jeu possède un statut social reconnu, il y a des temps pour le jeu et des espaces dédiés au jeu. Le jeu vidéo représente un univers industriel, un marché important. De plus beaucoup de sociétés modernes ou hypermodernes ressentent la nécessité d'un équilibre par rapport à une rationalité envahissante :

> *La modernité avait cru bon d'hyperrationaliser la vie sociétale.* [...] *La possibilité d'ouverture d'un temps de loisirs (cinéma, littérature, sport) va permettre aux individus de retrouver du temps pour le sacré. Avec les loisirs, les gens se sont réapproprié un temps consacré au sacré, notamment à partir d'œuvres fictionnelles comme Harry Potter.* [...] *Le succès d'Harry Potter n'est pas sans rappeler une certaine remagification du monde.* (VINCENT, 2011 : 388)

Gamification *et remagification* avancent donc de conserve et l'aventure dépasse le jeu vidéo puisqu'Internet et les réseaux sociaux autorisent, par le biais des avatars, de continuer à jouer : « *Sur Facebook, je jouerai à être Harry Potter, et ce jeu d'identité deviendra effectif lorsque les autres s'adresseront à moi en tant qu'Harry Potter*. » (*op. cit.*: 391) La technique et la technologie viennent ici au secours des grands récits mythiques qui ont structuré les sociétés humaines, voire les civilisations ; peut-on, pour autant, comparer Ulysse et Harry Potter, Homère et J.K. Rowlings ? Le paradoxe durandien sur l'image nous démontre que non : les récits épiques d'Homère ne conduisaient pas à la vente d'objets dérivés. Ceci n'est pas, de notre part, une critique de mythes et légendes modernes qui ne seraient que produits de marketing *versus* les mythes anciens, stabilisés par des siècles d'existence, juste un constat que le mythes

1 L'auteur cite ici l'ouvrage de Caillois, Roger. 1958 [1950]. *Les jeux et les hommes.* Paris : Éd. Gallimard.

modernes vivent et se développent dans la modernité. Tout comme Frédéric Vincent, nous pensons que chaque couche s'ajoute aux précédentes :

> *Harry Potter ne sera jamais un simple objet de consommation jetable et qu'on oublie. La communauté qui s'est organisée autour de cette figure imaginaire est plus forte et solide qu'on ne le pense, car elle s'appuie sur un mode de communication qui permet l'intensité et la conservation des échanges. Internet offre la possibilité de dupliquer à l'infini certaines données stockées.* (VINCENT, 2011 : 392)

De fait, c'est bien l'ancrage d'Harry Potter dans le monde de l'Internet, dans une production industrielle de films, de jeux, de produits dérivés, qui en fait un mythe moderne. Ces jeux vidéos, ces films et ce commerce renvoient au plaisir ludique individuel, mais l'ensemble du phénomène renvoie à un fait de société, un « *fait social* », pour reprendre une définition durkheimienne :

> *Si l'illusion est essentielle à la pratique ludique et justifie que l'on s'y intéresse sociologiquement, il ne faut pas perdre de vue que sa portée sociale est extérieure aux significations que lui attache l'individu et qu'elle réside dans les modes de régulation « extérieurs, généraux et contraignants » du fait social.* (KOSTER, 2013 : 44 *sq*)

Cette approche concerne le jeu vidéo, mais nous estimons intéressant de pouvoir l'étendre à tout ce qui constitue ce pôle *exubérant* que nous avons développé. Cela ne remet nullement en question les interactions goffmaniennes avec lesquelles nous avons travaillé sur l'acte d'enseigner, notamment à partir de notre figure *Nouvelles forme dynamique du Triangle de Houssaye*, p. 423. Cette approche proposée par Koster nous permet un autre angle de réflexion, un angle macro-social qui nous permet d'intégrer l'acte d'enseigner, à la fois dans le projet global d'une société, également dans un projet industriel des fabricants de machines ; or, c'est bien ce que nous a apporté l'analyse de G. Durand et son paradoxe, de ne pas sous-estimer, dans les évolutions de cet acte d'enseigner, le projet industriel de fabrication des machines.

Conclusion. « L'odeur du temps[1] »

16. Le retour aux données

Il s'agit ici, en dernière instance, de sortir d'une mythification des données, sorte de piège dans lequel nous ne souhaitons pas tomber. Notre mode principal d'approche du quotidien a été le mode inductif qui propose d'aller vers les données sans *a priori*, sans la mise à distance de l'état de l'art, et donc prendre le risque de les survaloriser, mais en prenant sciemment celui d'être surpris par elles. L'approche compréhensive ne possède pas les garde-fous de l'analyse de tableaux de chiffres qui objectivent les données pour les transformer en quantités, c'est là un deuxième risque. Le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique privilégie les actions, les interactions en train de se réaliser ; là encore, les données constituent des indices, des preuves et toute la réflexion tourne autour d'elles. Enfin, la MTE, ne cesse de brasser ces données de façon assez compulsive, les interroge sous différents angles. Dans une vidéo très éclairante, diffusée par la chaîne YouTube, une enseignante de Glasgow, Nicole Kipar, qui utilise la MTE, met en garde contre un *tout est dans les données* :

> *The mere term "discovery" implies the belief in an objective reality that can be discovered in the data, or "grounded" and almost mystically emerging from the data like a sculptor might "discover" a sculpture hidden inside a block of marble.(KIPAR, 2019 : empl. 2 min)*

Opérer un retour aux données, non mythifiées, nous permet à ce stade, de réaffirmer une nécessité de neutralité axiologique vis-à-vis des deux chantiers que nous avons menés qui parfois se complètent, mais aussi s'opposent, comme nous souhaitons le montrer dans ce florilège d'extraits.

> *Loc. 15 : [la pandémie] elle a, comme pour plein de choses, accentué des clivages, c'est-à-dire, été un révélateur des clivages : politiques, pédagogiques, humains, éthiques. Tout ce qui se savait, mais là s'est accentué, s'est révélé comme un révélateur au sens chimique du terme.*
> *01-04 : alors là le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci [rires] ! c'est-à-dire que ça a démultiplié les actions, c'était un truc de fou !*

1 Nous empruntons cette formule à Gilbert Durand, de l'ouvrage collectif « *Dérives autour de l'œuvre de Michel Maffesoli* ». Paris : CNRS éditions. 2011 : 31

Loc. 8[1] *: Le système [à l'université] n'est pas du tout fait pour être performant sur le plan pédagogique* […] *un enseignant-chercheur* […] *ce qui définit son métier et son avancement et sa rémunération, c'est la recherche, exclusivement* […] *il n'y a aucun moyen de faire bouger les choses par du management, par une incitation quelconque.*
Loc. 1[2] *: Il faut mettre les étudiants en action,* […] *Quand on fait des algorithmes de tri,* […] *j'en fais lever cinq, je les mets contre le tableau, et puis je dis à un étudiant : « Triez-les-moi, par taille, et dites-moi ce que vous êtes en train de faire !* […] *Il faut vous pensiez comme un ordinateur, donc une tâche après l'autre ! » Il y a tout le temps quelqu'un dans le public qui se lève et dit : « Ah non, mais attends, c'est beaucoup plus rapide si tu fais ça ! »* […] *Parce qu'évidemment il y a des tris qui sont plus ou moins efficaces. Mais le fait de bouger le corps, de manipuler avec ses mains, ça active d'autres zones du cerveau, donc c'est beaucoup plus efficace que d'être devant un écran.*

A9 : la formation digitale ce n'est pas un vrai sujet ! On fait {de} la formation, ou on n'en fait pas et comme on est en 2020, ce serait vraiment étonnant que le seul secteur dans lequel on n'a pas besoin des nouvelles technologies, ce soit la formation !
Loc. 6 : si ça devait devenir un mode ordinaire d'enseignement, je sais que je quitterais ce métier. Ça ne m'intéresse pas. Voilà moi, c'est très clair, très radical là-dessus : c'est ma ligne rouge. Moi, je fais ce métier pour l'humain. Et l'humain, il est pas virtualisable !

Loc. 2 : la deuxième chose qui me paraît être d'autant plus grave, c'est la surveillance numérique, parce que je pense que quand les enseignants mettront tout en ligne, ce sera très facile de les contrôler et de voir ce qu'ils disent, de savoir qui cite Karl Marx dans son cours, etc. ! Les profs, nous avions une liberté constitutionnelle de parole, grosso modo.

1 Notre locuteur 8 est professeur des universités. Il dirige entre autres un master dont les enseignements sont entièrement à distance.
2 Notre locutrice 1 est maîtresse de conférences en informatique.

> *Loc. 13*[3] *: Cette image en plus qui va évoluer parce que là on est dans des balbutiements, va forcément se complexifier dans le sens où on va pouvoir rajouter de la réalité virtuelle. Peut-être un jour on pourra se réunir dans un village de Hobbit, dans un lieu fantastique, on va pouvoir soi-même changer l'image de son avatar, on va peut-être pouvoir se rajouter un chapeau de sorcier et donc oui !* […] *il y a le côté ludique, Zoom a un côté ludique, un côté imaginaire et un côté ludique.*

> *Loc. 1 : enfin moi, les étudiants me remerciaient que je fasse la visio le matin, à 8 h 30 le matin vendredi, parce que ça les oblige à se lever, à travailler et puis, ils voyaient ma binette là, même si moi je les voyais pas parce que sinon ça ne passait pas, donc j'avais des petits carrés noirs, donc je parlais avec des petits carrés noirs c'était formidable ! Et la question rituelle c'était : « comment ça va, comment va votre famille ? Est-ce que vous arrivez à sortir tous les jours ? » Et on passait plus de temps finalement à s'organiser, à dire comment est-ce que l'on s'organise pour ne pas trop mal vivre ce moment-là, pour ne pas perdre pied avec le rythme d'études plutôt qu'à faire le cours.*
> *A5 : Dans l'enseignement supérieur, moi qui n'ai pas toujours été là-dedans, waouh ! C'est des chapelles, les profs ce sont des PU, les professeurs d'université, ce sont des barons, des mandarins en médecine, et ils sont patrons de leur truc ; on ne peut rien leur dire, ils font leurs diplômes, ils sont responsables de leurs diplômes sous leur nom, ils valident tout, les cours, les épreuves, les machins, les… donc… je ne critique pas, mais il faut avoir ça à l'esprit.*

Nous pourrions continuer ainsi à tisser une toile mosaïque en juxtaposant des avis parfois opposés, parfois s'éclairant l'un l'autre, souvent profondément divergents. Il semble bien, au bout du compte, que beaucoup de chercheurs arrivés à ce point ont à cœur de trancher dans le vif pour désigner une voie royale ; nous nous en tiendrons, pour notre part, à tenter de décrire le monde tel qu'il est, non tel que nous aimerions qu'il soit. Dans cette optique, la neutralité axiologique peut représenter une sauvegarde, un refus de choisir, voire pour certains chercheurs un manque d'engagement. Une chercheure comme Nathalie Heinich revendique la formule en oxymore d'une « *neutralité engagée* » (HEINICH, 2002). Elle se dégage de l'idée d'un quotidien qui n'existerait

3 Notre locuteur 13 anime un séminaire de formation tourné vers la psychanalyse.

que dans le regard de l'observateur : « *La réalité n'existe pas, tout est socialement construit, donc aucun discours ne vaut plus qu'un autre, et surtout pas celui du chercheur plus que celui de tout un chacun, etc. »)*. » (HEINICH, 2002 : 120) La position de Bourdieu (2003) est différente, elle engage le chercheur « *[à] mettre de lui-même dans sa recherche* » (2003 : 51) et donc, par la suite, à assumer cette personnalisation :

> *Chacun de nous, ce n'est un secret pour personne, est encombré d'un passé, de son passé, et ce passé social, quel qu'il soit, « populaire » ou « bourgeois », masculin ou féminin, et toujours étroitement entrelacé avec celui qu'explore la psychanalyse, est particulièrement pesant et embarrassant quand il s'agit de faire des sciences sociales. J'ai dit que, contre l'orthodoxie méthodologique qui s'abrite sous l'autorité de Max Weber et de son principe de « neutralité axiologique » (Wertfreiheit), je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé, dans tous ses actes de recherche.* (BOURDIEU, 2003 : 55)

Repartir des données et repartir du quotidien ; et donc constater, avant toute chose, que nous vivons une société de consommation, envahie d'outils et de machines connectées ou non et que le chercheur, même si ses convictions personnelles lui font désirer des modèles alternatifs de société, doit, avant toute chose, constater. G. Durand l'avait pressenti et fut l'un de ceux qui en comprirent les conséquences paradoxales (1994 : 20 *sq*). L'acte d'enseigner est sensiblement toujours le même ; ce qui change autour de lui ce sont les outils et les machines. La question du jour, évidemment productrice d'angoisses, est que les outils pourraient grignoter sensiblement la place qui revenait autrefois aux humains ; la réponse à cette question est *oui*, très probablement, c'est ce que nous montre les deux siècles, et plus, de développement des machines de toutes sortes. Constatons également que les outils de demain chasseront les outils d'aujourd'hui, et ceux d'après-demain ceux de demain, et qu'ils seront toujours conçus et imaginés — pour un temps assez long encore — par des humains. Par ailleurs, nous pensons utile de rappeler la capacité de détournement dont les humains disposent : l'Internet fut à l'origine un projet militaire, avant que des hippies de la côte ouest ne s'en emparent. Notre problématique pourrait donc se poser ainsi : la question n'est pas tant de savoir si les techniques de l'informatique et de la communication peuvent aider ou non à la transmission ou au partage des savoirs, mais plutôt comment transmettre et partager des savoirs dans un monde envahi, submergé, par ces techniques et par ailleurs organisé selon une logique capitaliste.

Sur les trois niveaux de l'acte d'enseigner que nous proposons, la machine peut s'emparer de la mise en forme. Elle peut prétendre rivaliser à long terme sur la mise en sens, bien que l'humain soit le seul — pour l'instant — à pouvoir dire ce qui n'a jamais été dit et donc ce qu'aucune mémoire n'a pu encore enregistrer. Sur la mise en scène, celle-ci procédant de la surprise, du décalage, de l'ironie, de l'élégance, du second degré, il nous semble qu'elle restera longtemps dans le pré carré des humains.

17. Le changement de paradigme est-il radical ?

Par rapport à l'acte d'enseigner, il s'agit de savoir si l'épisode de la pandémie que nous avons vécu en 2020 est une parenthèse désormais refermée, une parenthèse anomique. Nos sociétés ont survécu pendant ce temps, utilisant au mieux les outils technologiques à disposition et cette percussion n'aura pas d'autre conséquence que d'avoir mis enseignants et apprenants face à la formation à distance :

> *Oserait-on noter que cette pandémie a été l'occasion d'une plongée dans les atouts et les désavantages de l'enseignement à distance, d'un examen de toutes ses facettes, et, peut-être l'opportunité sans précédent de développements de démarches innovantes dans ses méthodes et outils ?* (VIDAL, 2020 : 7)

L'autre possibilité est que les techniques d'information et de communication pour l'enseignement proposent, voire imposent un changement de paradigme radical. C'est dans ce sens que nous lisons la phrase de la chercheure Monique Linard, publiée en 1996 : « *La formation à distance préfigure sans doute l'avenir du système éducatif tout entier.* » (citée par DEPOVER, 2019 : 2[1]) Il est difficile pour nous de proposer des prédictions, voire des prévisions. Nous voulions souligner ici qu'il existe, selon notre approche, deux types de changement de paradigmes, que nous avons déjà partiellement évoqués. Les anciens allaient au théâtre et cette conduite sociale a continué jusqu'au 19° siècle. Le cinéma ne l'a pas fait disparaître, pas plus que la télévision n'a fait disparaître le cinéma ou Internet la télévision. En revanche, les déplacements qui se faisaient en voiture hippomobile ont été remplacés par des déplacements en voiture automobile et il n'est rien resté, ou presque, des véhicules à traction animale ; il y a là un changement de paradigme *radical*.

Pour l'instant notre rapport aux nouvelles techniques du numérique et environnements dus au numérique s'apparente à la première catégorie : nous achetons sur Internet, mais continuons de nous servir dans des magasins « réels ». L'acte d'enseigner se situe dans cette même situation ; des techniques existent, des possibilités sont offertes, elles n'envahissent pas pour l'instant le champ. Selon Louise Marchand, « *En éduca-*

1 L'auteur cite ici l'ouvrage Linard, Monique. 1996. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies.* Paris : L'Harmattan.

tion le changement de paradigme est lié à la mutation du rapport au savoir. » (MARCHAND, 1998 : 11) Citant P. Lévy[1], elle identifie trois signes d'un changement profond de paradigme :

> *La vitesse d'apparition et de disparition des savoirs et des savoir-faire,* […] *la nouvelle nature du travail dont la part de transaction de connaissances ne cesse de croître,* […] *[le fait que] que les TICs amplifient, extériorisent et modifient nombre de fonctions humaines.* (*op. cit*. : 11 *sq*)

Les outils de l'e-learning peuvent-ils répondre à ce nouveau rapport au savoir exprimé ici ? En faisant le bilan des avantages et des inconvénients d'un enseignement à distance par des moyens électroniques, L. Marchand conclut : « *que les avantages l'emportent sur les inconvénients parce que ces outils permettent une démocratisation de l'enseignement, une flexibilité et une transparence du processus éducatif*. » (*op. cit*. : 11 *sq*[2]) Mais si changement de paradigme — radical ou non — il y a, jusqu'à quel niveau ce changement impacte-t-il l'acte d'enseigner ?

> *Nous savions déjà qu'à distance, il fallait enseigner autrement et que l'on apprenait autrement (Linard, 2002), mais il apparaît de plus en plus clairement aujourd'hui qu'il faille aussi enseigner et apprendre autre chose.* (MARQUET, 2011 : 33[3])

Pour P. Marquet, la prise en compte des nouveaux outils impose une « *nécessité de scénariser* » (op. cit. 36) :

> *La nécessité même de scénariser avec autant de précision peut être considérée comme la conséquence de l'informatisation d'une situation d'enseignement-apprentissage.* […] *L'introduction d'une technologie différente, pour ne pas dire nouvelle, modifie et* ***augmente considérablement le niveau de contrainte, en imposant d'anticiper dans les détails l'action de l'apprenant****. En échange de cette anticipation, la situation devient exécutable un nombre infini de fois avec un encadrement humain parfois limité, ce qui n'est pas le cas d'une situation classique.* (MARQUET , 2011 : 37) Souligné par nous.

1 L'auteure fait référence à l'ouvrage : LÉVY, Pierre. 1997. *Cyberculture.* Paris : Éditions Odile Jacob.

2 L'auteur fait référence ici à l'article : Mýrdal, Sigurjón. 1994. « Teacher Education On-Line : What Gets Lost in Electronic Communication ? » *Educational Media International* 31(1) :46-52.

3 L'auteur fait ici référence à l'article : LINARD Monique. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Éducation Permanente.* N° 152, pp. 143-155.

Notre curseur se déplace ici de façon nette de *l'outil* à la *modalité* ainsi que l'une de nos locutrices nous l'avait fait remarquer :

> *Loc. 5 : Ce n'est pas l'outil qui est la pédagogie, par contre l'outil amène la réflexion pédagogique et c'est ça qui moi m'intéresse,* […] *pour moi le numérique n'est pas une pédagogie, le numérique est un outil qui oblige à repenser la pédagogie.*

Il s'agit donc ici d'établir, avant toute chose, les modalités de partage de savoirs avec les apprenants, en ré-articulant le *gain* attendu dans l'acte d'enseigner à une *jubilation* du spectateur-acteur, nouveau rôle de l'apprenant, vers qui tout converge. L'enseignant remporte le rôle d'acteur principal, de scénariste de son propos, d'auteur. Il lui revient, avant toute chose, de garder la main sur l'acte complet d'enseigner, dont il doit rester la lanterne magique, celui ou celle d'où partent les énergies d'interaction, même s'il sait que les rebonds multiples qu'il suscite entre les apprenants s'organisent selon un *socio-constructivisme* qui lui échappe en grande partie.

18. Changer d'outils ou tout changer ?

Ce titre nous a été inspiré par l'un de nos entretiens, celui avec notre locuteur 2 qui commence ainsi son propos :

> *Loc. 2 : Bon alors on change d'outil, mais l'outil, enfin c'est comme quand tu passes du vinyle au CD... tu changes d'outils, mais je veux dire que… le principe c'est toujours de la musique dessus !*

Les choses peuvent ainsi être aussi simples que cela : la musique reste et c'est l'enseignant le compositeur. Garder la main, pour un enseignant, ne signifie pour autant tout faire. Si, par exception, nous sortons pour quelques instants du rôle de chercheur qui nous est imparti, nous dirions volontiers que dans les années à venir, les ressources audiovisuelles qui trouveront leur voie seront réalisées par des réalisateurs spécialisés, des professionnels de l'image et du son, par des graphistes inventifs, par des directeurs artistiques qui sauront trouver le genre nouveau qui siéra à ces formes nouvelles. Ils se souviendront que par le passé, des cinéastes comme Éric Rohmer avaient tourné pour la télévision scolaire[1], et que, d'une certaine manière, « *Six fois deux*, *sur et sous la communication* », série de Jean-Luc Godard pour la télévision, est une sorte de MOOC sur les échanges dans une société fonctionnant sur un modèle capitaliste.

1 « *De 1963 à 1970, Éric Rohmer conçoit et réalise pour la Radio-Télévision scolaire un ensemble de vingt-huit films pédagogiques*. » Extrait du résumé d'une thèse à paraître de Philippe Fauvel (2018).

Demander à un professionnel de l'image et du son d'intervenir sur un projet d'e-learning ne revient pas obligatoirement à entrer dans une logique budgétaire démesurée ; il existe aussi des réalisateurs et réalisatrices débutants, en école de cinéma, et par ailleurs talentueux. D'autre part, l'un des points très importants pour nous dans notre travail, est que face à un pôle exubérant, de *serious game,* de mises en scène complexes, généreuses, existe un pôle minimaliste dont nous avons dit à quel point il défend une vision forte et justifiée. Pour ce pôle, qui cherche une certaine vérité dans l'image, l'idée de confier à des scolaires ou des étudiants la fabrication de certaines ressources nous paraît une autre piste possible, idée juste, qui renvoie à la formation par les pairs. À chacun donc la possibilité d'écrire, de mettre en images d'autres récits (EPSTEIN, 2018 : 2) de les partager, de les faire vivre dans un cercle, agrandi par la puissance des réseaux sociaux.

Nous retrouvons ainsi, au bout du compte, un débat vieux comme le cinéma, entre l'exubérance des mises en scène de Georges Méliès, et la réalité émouvante des films des frères Lumière[1]. Mises en scène, trucages, mouvements de figuration, humour dans un cas ; dépouillement, recherche d'une image qui soit sens par elle-même, regard posé sur les choses quotidiennes dans l'autre. D'une certaine façon, cet éternel débat a rejailli récemment avec l'arrivée massive dans les films d'images de synthèse. Pour certains auteurs, « *le cinéma et la photo semblent aujourd'hui avoir perdu contact avec la réalité*. » (LEFEBVRE, 2008 : 109[2]) Ces auteurs partent de la distinction établie par Pierce :

> *Tout phénomène est susceptible d'être représenté ou de représenter selon l'une ou l'autre de [trois] propriétés, c'est-à-dire de façon iconique (par une ressemblance à une qualité qu'il possède), indexicale (par une connexion réelle à quelque chose), ou symbolique (en étant interprété ainsi).* (LEFEBVRE, 2008 : 110)

À travers cette lecture, l'image de synthèse transforme la nature même du cinéma : « *le cinéma n'est plus une technologie médiatique de l'index, mais un sous-genre de la peinture* » (Lev Manovich, cité par LEFEBVRE, 2008 : 109[3]). Dans ce débat, notre proposition d'une approche minimaliste de l'image peut être vue — en tout cas nous la voyons ainsi — comme une résistance à la perte de contact de l'image avec la réalité dans ses modes exubérants[4].

---

1 Ce type d'approche a été approfondi par certains réalisateurs de films expérimentaux, comme Georges Rey : « *Je souhaite que tous mes films aient une valeur de "première fois", sans aucune référence à d'autres films* ». Propos de l'artiste tiré d'un texte de présentation de Françoise Lonardoni (source primaire disponible sur le site de l'artiste https://www.georgesrey.com/biographie)

2 L'auteur cite ici « *des auteurs comme David Rodowick, Sean Cubit ou William Mitchell* », sans plus de précisions.

3 L'auteur site ici Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media.* Cambridge : MIT.

Avant même d'imaginer rapprocher ces deux pôles en tension, l'e-learning incite à une remise en question : une telle occasion n'est pas offerte à tous les enseignants, celle que les circonstances d'un *rupture technologique*[5] l'incitent à repenser les fondements de son métier d'une façon aussi franche :

> *Loc. 5 : Quand tu es en train de faire [une] vidéo, tu es en train de penser à plein de questions et comme tu vas les graver dans le marbre,* […] *par rapport à un cours que tu fais en live, tu vas réfléchir beaucoup plus. Tu dois anticiper les questions, puisque tu ne pourras pas les avoir en direct et, du coup, il y a un côté beaucoup plus abouti.*

C'est le passage d'une modalité à une autre qui oblige à repenser la pédagogie, cette même idée est développée par plusieurs auteurs comme (BOULLIER, 2015 : 185). Pour effectuer ce travail d'adaptation, l'enseignant, le formateur, doivent conserver un cadre global de leur enseignement qui, lui, varie peu ; nous pourrions utiliser ici le terme de *mission* — en l'allégeant de sa connotation mystique —, pour évoquer ce qui, tout en restant indépendant de la modalité utilisée, caractérise l'enseignement d'un professeur.

19. Images, imaginaire

Même si les missions diffèrent entre l'université et la partie privée de la FPC, des points communs les rapprochent. Dans un cas comme dans l'autre, l'acte d'enseigner ne peut être considéré comme un objet que l'apprenant achète ou que le formateur ou l'enseignant vendent. La prise en compte des *softskills* et des approches plus globalisantes — comme les capsules citoyennes préconisées par la région Île-de-France, ou les éléments citoyens développés dans les formations à la Poste (v. p. 360) — ce constat nous conduit à penser qu'une certaine opposition tranchée telle que décrite par Michelle Jacquet-Montreuil (1998) ne se formule plus ainsi désormais :

> *Il faut dire que deux objectifs, presque contradictoires étaient poursuivis : le premier très explicite, se trouvait lié au marché du travail. Il fallait, en effet, préparer les jeunes à des métiers « utiles » et surtout à la logique du marché imposant une concurrence sans merci entre les individus, les groupes et les*

4 Nous nous devons de préciser ici que l'auteur de cet article contredit ces différentes thèses présentées en introduction de son article. Pour lui, les images de synthèse restent en contact direct avec la réalité : « *Le Colisée romain de Gladiator* […] *bien qu'il s'agisse d'images de synthèse, jouit malgré tout d'un réel lien existentiel avec le vrai Colisée* […] *dont il [est], en quelque sorte, un "portrait* ». (op. cit. : 114). La démonstration est plus surprenante lorsqu'il évoque le film *Avatar* dont il suffit, selon lui *« [que] l'effet "réaliste" recherché [soit] réussi*. » (op. cit. : 122)

5 Nous utilisons ici ce terme dans le sens qu'il a pris aujourd'hui, en remplacement du mot *technique*. La rupture que nous évoquons ici est une rupture *technique*, une rupture *d'outils*, non pas par *manque*, mais par *profusion*, envahissement de nouveaux outils.

> *pays ; le second passait au second rang et devenait plus implicite : l'Éducation à côté de la famille, devait accompagner la formation d'êtres sociaux, c'est-à-dire d'individus capables de vivre ensemble, d'être solidaires, de coopérer. Or, comment concilier une compétition à tendance élitiste et individualiste, avec le partage de « vertus » citoyennes ?* (JACQUET-MONTREUIL, 1998 : 8)

Ce qui a pris la place de ces positions tranchées c'est un certain discours, pour tout dire un certain imaginaire global, qui s'est substitué ; nous l'avons déjà évoqué, il revient à mettre l'apprenant au centre de l'acte d'enseigner, également à valoriser l'initiative individuelle, mettre en valeur celui ou celle qui capitalise des compétences et gère au mieux son état d'employabilité. Il est possible que cet imaginaire ne soit qu'un habillage des tendances plus profondes comme celles évoquées par M. Jacquet-Montreuil, comme la « *logique du marché* » et qui dans le fond, n'ont pas beaucoup changé ; mais le fait est que les choses peuvent être présentées différemment. Ce qui a changé, pour nous, c'est la façon dont l'acte d'enseigner, et celui d'apprendre par conséquent, sont perçus sur le plan de l'imaginaire d'une société. Pour bien préciser nos propos, nous nous appuierons sur la pensée de C. Castoriadis que nous avons déjà cité (2006 : 190 *sq*), v. § Où se place l'imaginaire ?, p. 430) L'imaginaire d'un acte comme celui d'enseigner passe déjà par le langage utilisé pour le désigner. Chaque nouveauté lexicale « *ringardise* » (MOATTI, 2016 : 69) les termes qu'elle supplante :

> *Les NTIC[1], vocable jugé trop franco-français et trop lié à un discours public technocratique, le terme « digital » remplace progressivement, tout d'abord dans les milieux économiques, le terme « numérique ». L'adoption du nouveau vocable vise à forcer la marche vers l'idée — c'est une forme d'exhortation : si la France et ses entreprises doivent absolument passer au digital, c'est parce qu'elles seraient trop lentes à évoluer.* (*op. cit*.)

L'auteur de cet article a raison de rappeler que ces dénominations sont souvent : « *[des] discours technoprophétiques à vocation autoréalisatrice[2]* » (op. cit.), la vocation autoréalisatrice étant ici comme une sorte de *mantra* devant faire advenir ce qu'il invoque. Le mot e-learning se range souvent dans ce type de discours : il pose plus de problèmes qu'il n'en résout. Comme tous ces termes anglo-américains qui entrent sans problème, et avec une certaine délectation, dans le langage de l'entreprise et sont pro-

1 NTIC est un acronyme qui désigne les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. L'acronyme utilisé aujourd'hui est plutôt celui de TIC ou TICE.

2 L'auteur cite ici Robitaille, Michèle. 2011. « Le transhumanisme comme idéologie technoprophétique », *Futuribles*, n° 370, janv. 2011, pp. 57-70.

messe d'un monde plus performant, par le simple fait qu'ils se prononcent différemment, qu'ils invoquent un imaginaire prometteur :

> *L'e-learning* […] *est perçu par l'entreprise comme une clé pour la productivité, la compétitivité, la prospérité, car il supporte les habiletés, l'innovation, la base de connaissances et améliore les compétences en TIC. »* (MARCHAND, 2003 : 504)
> *L'entreprise* […] *se crée une nouvelle image associée à l'Amérique/l'Angleterre. C'est l'image d'une entreprise pragmatique, pleine de succès, de crédibilité et de dynamisme. {Elle} a besoin de nouveaux mots qui reflètent une civilisation qui bouge.* (BONDREA, 2007 : 58)

Dans le monde de l'université, du moins si l'on se place avant la pandémie de 2020 et ses conséquences, l'affaire était engagée de façon moins évidente :

> *Pour l'université traditionnelle, l'outil numérique est porteur d'une culture du foisonnement et de l'instantané aux antipodes de la tradition académique. Plus favorable au réactif qu'au réflexif, au spontané qu'au méthodique, il incite à confondre accumulation d'information et assimilation de connaissances.* (ALBERO, 2014 : 38)

Le numérique, digital ou autre dénomination avaient donc dès le départ un déficit symbolique à rattraper dans le monde académique. La tension est néanmoins présente dès les premières années de l'université — et surtout dans les premières années d'ailleurs — en raison des cohortes massives qui convergent à l'université :

> *Nos sociétés industrielles reconnaissent qu'on ne peut augmenter le nombre d'enseignants proportionnellement à la demande de formation. Au départ, on ne peut répondre à cette demande à cause des coûts de l'enseignement.* (MARCHAND, 1998 : 7)

La remarque ne serait sans nul doute pas formulée de la même façon par un enseignant ou une enseignante en France aujourd'hui ; le verbe « *reconnaître* » donne ici l'idée d'une constatation rationnelle. Il est probable qu'un Français aurait écrit *indiquent* voire *prétendent* en lieu et place de ce verbe. Mais, quelle que soit la formulation, le constat reste le même : comment former plus d'étudiants sans augmenter sensiblement le nombre d'enseignants ? Ainsi que la chercheure Louise Marchand le pose, le problème trouve une solution dans l'e-learning :

> *Les sociétés s'orientent vers des méga-réseaux d'apprentissage. Certaines universités offrent une inscription virtuelle, dans un mode pédagogique fiable, rapide et peu encombré, où l'apprenant suit ses cours, ses activités pédagogiques, ses lectures, ses devoirs via Internet.* (*op. cit.* : 8)

Là encore l'approche est très positive, voire idyllique ; nous l'utilisons pour rappeler que les sociétés impulsent aux modes de transmissions et de partage des savoirs qu'elles gèrent, un air du temps, un imaginaire spécifique, un imaginaire social (CASTORIADIS, 2006 : 190 *sq*), que nous nommerons plus volontiers imaginaire macro-social, dans le simple but d'être en cohérence avec l'ensemble de notre recherche. L'imaginaire macro-social qui nous paraît présider dans notre société, depuis la première élection du président Macron, est celui de la « *start-up nation* », que nous avons déjà évoqué (v. p. 30) ; bien entendu, l'exprimer ainsi opère une simplification abusive, il y a des multitudes de récits autorisés qui sont utilisés par un pouvoir en place, à des degrés divers, parfois de façon contradictoire ; le discours autorisé n'est pas une parole infaillible et figée, elle est amendée par essais-échecs successifs par le biais des relais médiatiques. Pour prendre un exemple de ce *polissage*, le discours d'origine faisait une place importante à l'intelligence artificielle, en mettant notamment en avant le rapport de C. Villani (2018) et le secrétariat d'État chargé du numérique tenu par un médiatique jeune chef d'entreprise, Mounir Mahjoubi ; ces directions-là furent ensuite moins suivies. En tenant notre objectif de neutralité axiologique, nous constatons *a minima* que ces discours autorisés sont fondamentaux pour tenter d'établir un lien social le plus pérenne possible : « *le liant matériel, affectif et symbolique qui permet à une société de "tenir ensemble" et d'avoir une identité* » (DEFILIPPI, 2022 : 3) ; pour autant, il est logique qu'ils ne cessent d'être critiqués, moqués, attaqués de toutes parts :

> *Pour une majorité des Français, « start-up » rime de plus en plus avec « ubérisation », jobs à la con, novlangue et tyrannie du bonheur au travail. En France, ces mutations apparaissent comme des coups portés à deux siècles de lutte pour la dignité des travailleurs.* (SCHMELCK, 2018 : 19)

Ces discours autorisés ne sont donc pas, à nos yeux, des discours péremptoires — même s'ils aspirent probablement à l'être — mais des discours qui entrent en concurrence avec d'autres discours politiques, syndicaux, discussions sur les réseaux sociaux, dans un environnement compétitif. Bien entendu, les discours ne sont pas à égalité, certains disposent de meilleurs relais dans les médias, d'une meilleure exposition. Par ailleurs, le chef d'un état peut utiliser des arguments qui lui sont propres, et entrer dans des narratologies que sa fonction légitime : problème de défense nationale, de santé publique, d'emploi. En analysant les discours du président Macron sur l'innovation, Fabri-

zio Defilippi met en évidence l'utilisation dans ses discours de « *thématiques transversales* » :

> *L'innovation devient de plus en plus un « impératif » et elle s'inscrit dans un « combat d'adaptation » qui est « au cœur du destin de l'humanité ». Nous proposons de relire cette dimension de nécessité qui traverse les discours de Macron à partir des rhétoriques du type « **il n'y a pas d'alternative** ».* (DEFILIPPI, 2022 : 10) Souligné par nous.

Dans un ouvrage réédité en 2015, *Le Conflit*, de Georg Simmel, le préfacier de l'ouvrage, Julian Freund, reprend à son compte les thèses du livre :

> *Le conflit n'est pas un accident de la vie des sociétés, il en fait partie intégrante. Selon Simmel, il est, comme tel, davantage qu'un facteur qui concourt à la formation d'associations et d'organisations au sein d'une collectivité. Il est directement une forme de socialisation, ce qui veut dire qu'une société vit et subsiste parce qu'elle comporte nécessairement des conflits.* (FREUND dans 2015 : 9)

Les deux approches de la formation d'adultes que nous avons étudiées, former des adultes pour qu'avant tout ils occupent un emploi que la société peut leur proposer et former prioritairement des êtres sociaux autonomes et citoyens responsables ne sont donc probablement pas destinées à être conciliées, encore moins réconciliées ; elles appartiennent à une tension qui existe au niveau du macro-social : c'est à cette conclusion que nous conduit la pensée de Simmel sur le conflit. L'intérêt de ce conflit est d'alimenter une réflexion de fond sur la place que doit tenir la formation des adultes, ce mot dans son sens le plus large.

19.1.1. Les dispositifs foucaldiens

L'apport précédent de Julian Freund, préfaçant G. Simmel, a clarifié le rapport que devaient entretenir les deux chantiers de notre travail ; pour autant, cette notion de conflit n'explique en rien les rapports qu'entretiennent ces deux visions de l'acte d'enseigner avec le macro-social. C'est au cours d'un comité de thèse que la notion de *dispositif* nous a été proposée[1]. La notion de *dispositif* élaborée par Michel Foucault, relie « savoir » et « rapports de force » : « *c'est cela le dispositif : des stratégies de rapport de force **supportant des types de savoir**, et supportés par eux* » (FOUCAULT, 1994,

1 Nous souhaitons souligner ici l'intérêt de ces comités de thèse, quand ils réussissent à s'échapper de leur simple caractère administratif. Nous y avons beaucoup appris.

300[1]) Il va de soi que dans cette formulation, l'importance accordée ici au « *support de types de savoirs* » nous parle. Nous retrouvons également la notion de réseau qui prolonge le découpage de l'acte d'enseigner tel que nous l'avons envisagé (v. notre figure 5, p. 423).

> *[Michel Foucault] envisage le dispositif comme le « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments d'« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. »* (BEUSCART, PEERBAYE, 2006 : 4 *sq*[2])

Ainsi défini le champ est large, et nous ne pensons pas pouvoir utiliser toute la bande passante offerte ici, par manque de moyens théoriques de notre part pour la mobiliser. Une fois encore, nous adopterons une posture modeste en tirant de cette notion de dispositifs les éléments les plus marquants pour nous. Déjà, l'importance accordée aux objets :

> *On assiste indéniablement* […] *à une problématisation renouvelée du rôle à accorder aux objets (au sens large) dans les interactions sociales et la coordination (op cit : 8)*

Il s'agit ici d'accorder, au sein d'un réseau, un statut similaire si ce n'est identique, aux outils et aux humains qui les manipulent. Nous pensons évidemment aux machines connectées et, au-delà, aux modalités qui relèvent, selon nous, du langage ou, en tout cas, des « *discours* », pour reprendre le terme utilisé par M. Foucault (1994 : 300).

> *Plusieurs auteurs ont ainsi montré l'intérêt d'adjoindre la prise en compte d'objets « matériels » à des analyses auparavant limitées à des entités communément retenues comme « sociales » : des règles, des normes, des réseaux, des interactions,* ***du langage.*** (DODIER, BARBOT, 2016 : 423) Souligné par nous.

Si chacun de nos chantiers peut être vu comme un dispositif, et si nous entrons un fois encore dans la comparaison les modalités ou dans la *superposition* des deux dispositifs, nous devons nous demander ce qu'elle peut faire apparaître. Nous avons tout au long de nos pages, montré similitudes et différences, nous avons comparé les hommes, enseignant-chercheur et formateur, les moyens, les buts. Si nous reprenons la liste fou-

1 Souligné par nous.
2 Les auteurs citent ici le texte de Michel Foucault (1994) déjà cité par nous.

caldienne nous pouvons établir ce qui créé la différence : les *aménagements architecturaux*. Évoquer Michel Foucault renvoie aux images de mai 68 qui témoignent d'un passé, donc d'une marque de l'Histoire sur les édifices. Cette notion d'aménagements architecturaux inscrits chacun des dispositifs dessinés autour de nos deux chantiers dans un rapport à l'urbain. Celui de l'université est situé géographiquement. Celui de notre chantier 1 a semble-t-il plus de souplesse pour se recomposer dans la ville : son lieu est partout, ce qui ne l'empêche pas de garder sa position au sein de la société. Ce dispositif est souple : « *en perpétuelle reconfiguration*. » (BEUSCART, PEERBAYE, 2006 : 6) Sa souplesse lui permet également d'accepter de n'être nulle part, et s'adapter au changement porté par le travail à distance, il peut supporter les conséquences d'une évolution du tissu urbain, de la recomposition des quartiers de bureaux, des quartiers de résidence, des quartiers de commerce, dans le cadre d'un *chacun-chez-soi* (CARIS *et al*. 2020 : 4). À l'inverse, l'idée du travail à distance pour les enseignants est majoritairement rejetée, si nous en tenons aux entretiens que nous avons réalisés ; plusieurs raisons sont évoquées, dont l'impossibilité ou la difficulté de mettre en place l'apprentissage par les pairs. Il est vrai que la recherche des enseignants chercheurs se fait beaucoup en groupe, en labos ; elle se diffuse également en groupe : en séminaires, en conférences. L'université travaille plus, selon notre sentiment, à ne pas perdre ses acquis de longue date.

M. Foucault insiste particulièrement sur la notion stratégique du dispositif :

> *J'ai dit que le dispositif était de nature essentiellement stratégique, ce qui suppose qu'il s'agit là d'une certaine manipulation de rapports de forces,* ***d'une intervention rationnelle et concertée dans ces rapports de forces****, soit pour les développer dans telle direction, soit pour les bloquer, ou pour les stabiliser, les utiliser »* (*op. cit*., 1994 : 300) Souligné par nous.

Ce qui différencie également nos deux chantiers, c'est leur rapport à ce que Michel Foucault appelle « *le remplissement stratégique du dispositif* » ou, pour le dire autrement, « *sa réutilisation à des fins stratégiques ou politiques* » (FOUCAULT, 1994 : 300). Sur ce plan le dispositif université a montré sa résistance et son énergie à détecter et refuser toute réutilisation politique de son projet. Ce n'est pas le cas de la FPC, dans son aspect privé, trop proche des entreprises et des branches, trop liée aux appels d'offres institutionnels et par ailleurs baignant dans un milieu concurrentiel où le combat est rude.

19.1.2. Le théâtre qui réconcilie

Ce qui réunit ces deux tendances opposées par bien des aspects, c'est le théâtre de l'acte d'enseigner. Cette dimension et sa théâtralisation reviennent dans les préoccupations de beaucoup d'enseignants :

> *J'ai fait du théâtre amateur pendant 20 ans. J'ai toujours été frappé par la ressemblance des émotions ressenties dans les représentations théâtrales et celles que m'ont procurées les innombrables heures de cours magistraux assurées depuis une trentaine d'années.* (RAUCENT, VAN DER BORGHT, 2015 : 59)

Cet ouvrage analyse, du point de vue de l'enseignant, les similitudes entre l'acteur seul en scène, devant un public plus ou moins captivé, et l'enseignant, seul sur l'estrade et devant un parterre d'étudiants.

B. Raucent *et al.* n'oublient pas, dans leur étude, la question des pédagogies actives ; elles placent l'enseignant dans une posture différente : d'acteur à « *metteur en scène d'activités pédagogiques* » (*op. cit.* : 72). Mais d'une certaine façon, ce changement de position n'est pas un changement de milieu, nous restons dans le monde de la représentation. La position est intéressante, puisqu'alors l'acte d'enseigner aurait suivi d'une certaine façon l'évolution théâtrale : du théâtre à l'italienne — auquel l'amphithéâtre ressemble — à la scène *polycentrée* et éclatée du théâtre contemporain. Figée pendant des siècles[1], cette scénographie s'ouvre et se diversifie : constitution de groupes de travail, qui morcelle l'ensemble des apprenants, par exemple. C'est ce théâtre-là qui a été notre point de départ, déjà présent en germe avec la scène de Socrate et du jeune esclave où les rôles sont distribués, même si le public, dans ce cas, se résume à peu : Ménon et son esclave, acteur et spectateur. Cette scène est certes différente de celle dont nous pourrions être les témoins aujourd'hui, en 2024, dans un amphithéâtre d'une université par exemple, où le dispositif articule un enseignant et plusieurs centaines d'apprenants. Pourtant les situations sont proches, elles se ressemblent, se rejoignent par quelques invariants : une fausse symétrie, l'importance de la voix, l'évidence de la figure tracée au sol ou au tableau, le langage du corps ; la scène est posée là et semble figée pour l'éternité.

Quelques siècles plus tard, le décor arrière de l'enseignant, tableau qui porte les figures ou les textes supports du propos fait toujours office de *découverte*, cette feuille de

1 Nous parlons ici de la situation française, car d'autres pays ont tenté d'autres types de pédagogie. Quoique le chercheur Pascal Clerc en doute lorsqu'il évoque la disposition des rangs de la classe « *en autobus* » : « *C'est le modèle dominant, partout dans le monde, du nord au sud, des pays riches aux pays pauvres, des bons élèves de PISA aux cancres du classement. Il n'y a guère que les classes maternelles et autres* Kindergarten *qui y échappent.* » (CLERC, 2015 : 82)

décor du théâtre classique utilisée pour fermer la scène à l'arrière. L'acte d'enseigner possède sa forme ainsi posée, son lieu, son temps dédié — celui du cours — ses coulisses, sa règle des trois unités. Il s'inscrit dans la répétition et la différence. Cette approche peut paraître dépassée, mais nous l'avons pourtant retrouvée, formulée à un moment stratégique de notre histoire récente, dans un document d'appel à pétitionner contre une rentrée universitaire 2020-2021, dont il était craint qu'elle soit exagérément distanciée :

> *L'amphithéâtre est un théâtre.*
> *Lettre ouverte à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*
> *Madame la Ministre,*
> *Le Conseil National des Universités représente l'ensemble des enseignants-chercheurs, toutes disciplines confondues. Forte de sa représentativité, sa Commission Permanente demande la reprise des cours en « présentiel » dès la rentrée cet automne.*
> *L'Université est un lieu d'échange. Un cours est une représentation théâtrale : il ne s'agit aucunement de clamer des vérités académiques et scientifiques, ni de lire sans vie un cours. L'universitaire doit séduire et intéresser pour transmettre.*
>
> *Texte de pétition avec en tête des signataires Sylvie B*, Professeure de Littérature américaine (États-Unis), Présidente de la CP-CNU suivie, en premières signatures, de treize professeurs et MDC de disciplines différentes*[1].

L'acte d'enseigner a suivi en quelques années un trajet similaire aux arts du spectacle. Il est parti, nous l'avons vu, d'une forme ancienne et très solide, celle du théâtre, pour ensuite tester une voie audiovisuelle, celle des MOOCs, voie qui n'a pas rencontré le succès espéré (CISEL, 2014 : 1 *sq*). L'échelon des modalités hybrides est celui de la télévision, celle de la télé-réalité qui mélange le réel et les caméras de surveillance. Comme dans l'histoire du spectacle, qui a vu le théâtre perdurer aux côtés du cinéma et de la télévision, il est probable que ces différentes modalités coexisteront, chacune avec ses spécificités. L'e-learning peut ainsi suivre deux voies à la fois, celle de l'œuvre d'art totale, dans laquelle enseignant, apprenants, décor et Institutions sont un ensemble où chacun joue sa part d'interaction goffmanienne, ou celle des arts modestes. Nous proposons ici un tableau, inspirés de ceux établis par Régis Debray (v. les références de ces tableaux p. 475) pour tenter de les compléter avec quelques pistes. Il s'agit pour nous,

1 Disponible sur le site Change.Org : https://www.change.org/p/fr%C3%A9d%C3%A9rique-vidal-pour-une-rentr%C3%A9e-universitaire-en-pr%C3%A9sentiel

non pas de poser des bornes définitives, mais d'esquisser des tendances en poursuivant le parallèle entre l'acte d'enseigner et les arts du spectacle.

Âge	Figure	Pôle minimaliste	Pôle exubérant
Mnémosphère	Les Anciens	Parole	Le dessin sur le sol
Graphosphère	Les Modernes	Écrit	La parole du maître mise en scène
Vidéosphère	C. Dejoux	Visioconférence	*Serious game*
Silicosphère	C. Villani	Learning by doing	Métavers
Noosphère		Performance artistique	Learning by acting, l'œuvre d'art totale

Tableau 43: Les âges de l'acte d'enseigner, inspiré de DEBRAY (1991 : 388)

20. La pandémie, le dernier grand récit ?

La pandémie et les épisodes de confinements ont été des percussions complexes qui ont apporté de grandes perturbations, sur le plan de la vie quotidienne, mais également sur des plans plus globaux et macro-sociaux. La pandémie a par exemple remis en question le statut de la science comme ensemble de disciplines infaillibles, ce « *grand concert de ceux que Bachelard appelait les "travailleurs de la preuve"* » (STENGERS, 2021 : 39). Les réseaux sociaux ont été les propagateurs de messages innombrables sur une science déshonorée, dont les experts se cessaient de se contredire sur les plateaux de télévision ; d'une certaine façon, l'annonce faite par Jean-François Lyotard, de la « *décomposition des grands récits* » (LYOTARD, 1979 : 31) trouvait ici un épilogue, si l'on accepte l'idée que la science fut, pendant plus d'un siècle, un grand récit inaltérable, ce que nous pensons juste. La peur, celle de la maladie, de la mort, fut le levier universel pour faire se soumettre l'individu à un ordre social institué pour le protéger, en limitant, parfois de façon abusive, ses déplacements et ses relations sociales (STIEGLER, 2021 : 10 *sq*).

Les épisodes de confinement ont modifié la connaissance et les usages liés à l'e-learning. Les outils nous ont aidés à traverser une période difficile, mais ils restent désormais attachés à cette période et pour beaucoup, les difficultés de l'époque et les difficultés liées aux outils et aux modalités sont confondues. L'e-learning restera toujours entaché d'avoir été une contrainte, dans un moment de désordre, frôlant l'anomie. La plupart des enseignants que nous avons interrogés n'ont pas souffert de l'e-learning ou de ne pas avoir de relations normales avec leurs étudiants à cause de la numérisation à outrance de la société : ils ont souffert de la distanciation sociale et des confinements ; ils ont souffert de la COVID et de ses conséquences.

Une fois la percussion atténuée, l'intelligence artificielle a porté un nouveau récit pour la science, qui pour autant ne dissipe pas les doutes nés pendant la crise. L'intelligence artificielle souffre de ne pas avoir, pour l'instant, d'applications visibles et de nature exceptionnelle. S'il s'agit de la complétion pour corriger ses SMS, ce type d'applications est déjà entré dans la banalité. Ce que nous attendons de l'intelligence artificielle, sur un plan symbolique, c'est d'être les premiers à en recevoir les bénéfices, d'être la génération qui laissera cette trace dans l'histoire des techniques. Les machines connectées sont l'objet d'un fétichisme discret, puisque nous les portons avec nous. La science comme grand récit n'est pas encore prête à resurgir et l'informatique, dont certains ont pu penser qu'elle serait un jour comme une religion planétaire (AGUIAR, 2015 : 209, 239 *sq*) se range plutôt du côté d'un capitalisme international et d'une société d'ultra-consommation, contributeurs du réchauffement climatique.

Sans récit, l'imaginaire social peut-il fonctionner pour produire des conduites collectives ? Le grand projet de Durkheim « *un certain idéal de l'homme* » (v. p. 195) passait justement par une image produite par l'ensemble de la société et portée par un récit le plus partagé possible ; nous en avons vu les limites de ce projet.

20.1.1. Changer pour un pacte ludique

La pandémie n'a fait qu'accentuer un désenchantement du monde qui est plus ancien. Pour représenter des récits communs, il faut imaginer des récits de substitution qui rebâtissent pour un temps, même court, des figures communes, des envies communes, des valeurs communes. Sans avoir trop de recul, nous considérons que les Jeux Olympiques de Paris 2024 ont été un récit de substitution auquel beaucoup de gens ont adhéré. La gamification que nous avons évoquée lors de notre chapitre sur le *serious game* est une des voies pour *re magifier* un quotidien qui ne l'est plus. Notre locuteur 13 avait développé cette idée, non dans une optique d'exubérance, en inventant des scénarios complexes, avec une vision de décalages symboliques assumés :

> *Loc. 13 : {l'outil} façonne notre manière d'enseigner !* […] *cet outil va reformater quelque part les enseignants, ça nous oblige vraiment à être plus dans le jeu et dans le spectacle.* […] *{La caméra} repose sur une logique binaire, {mais} en fait nous pousse à aller vers le ternaire, c'est ça le paradoxe !* […] *{C'est-à-dire vers} l'image symbolique ! Les gens justement à connotation pragmatique, rationnelle, petit à petit, se laissent aller aux jeux et à force de jouer, on se met à rentrer dans des formes de croyances spirituelles ; on se met à jouer aux sorciers, au warcraft, etc. on se laisse embarquer.* […] *Cette image en plus qui va évoluer parce que là, on est dans des balbutiements,*

> *on va certainement pouvoir rajouter un décorum, on va pouvoir remettre de la réalité virtuelle, donc ça va forcément évoluer* […] *Zoom a un côté ludique, un côté imaginaire et un côté ludique…*

Nous retrouvons ici les avancées techniques de *Gather Town*, que nous avons déjà évoquées (v. p. 113) ou du métavers. Par exemple, les compositions architecturales de l'architecte Manal Rachdi, qui propose dans le métavers des salles de cours sous l'eau, dans les fonds marins, ou des amphis en pleine nature, au milieu de la forêt vierge. Nous souhaitons également citer ici le cas de Yann Minh, écrivain, artiste vidéo, artiste numérique, réalisateur, qui anime un musée virtuel, le Noomuseum, composé de ses œuvres numériques (LUCAS, 2013 : 13). Si de tels décalages se mettent en place, les contenus devront suivre, en vertu du « *contrat ludique* » passé avec les apprenants ; et le mot contenu désigne ici les contenus pédagogiques, les ressources de l'e-learning, les mises en place de classes virtuelles. Le contrat passé devra néanmoins représenter une opportunité pour chacun, permettre pour l'étudiant ou le stagiaire la bascule du stade de spectateur, au stade de *voyeur actif*. D'une certaine façon, la technique permet de tels décalages, mais tout en proposant de réseauter les savoirs, d'échanger et d'accéder aux ressources centrales, telles que l'imaginait Jean-François Lyotard (v. citation p. 455).

Le contrat ludique n'est pas obligatoirement l'idée d'enseigner sans effort, qui rebutait tant Durkheim (v. p. 195). Il vise surtout à se démarquer d'un modèle. Ce modèle a été décrit par un tableau de Ph. Carré et P. Caspar (2004 : 418[1]), tableau de comparaison des systèmes pédagogiques. Dans ce tableau, Carré et Caspar consacrent une colonne aux systèmes pédagogiques « *hétéro-structurants* ». Il distingue, dans cette colonne, les objets transmis et les objets construits. Dans la colonne « objet transmis », nous retrouvons E. Durkheim sous la dénomination de « *action modelante de l'héritage culturel* ». C'est ce modèle-là qui aujourd'hui semble poser problème, même s'il n'est pas sans séduction auprès de certains public, comme le souligne Michel Favre, dans une recension d'un ouvrage de J. Houssaye :

> *Comment alors expliquer les séductions de la pédagogie traditionnelle ? Sans doute d'abord par la connexion idéologique très étroite entre un idéal politique républicain qui reste malgré tout imprégné de la tradition monarchiste et religieuse de l'ancien régime, avec une école magistro-centrée, sacralisant le savoir au risque de le chosifier quelque peu, valorisant l'universalité et l'égalité par indifférence aux différences, dans un mode d'enseignement simultané, hérité des frères de l'école chrétienne.* (FABRE, 2014 : 2)

1 L'auteur renvoie à ce propos à L. Not.

Si pacte ludique il y a, il faut le mixer avec une vision dynamique du *learning by doing*, voire du *learning by acting* : à partir du moment où l'on assume d'être un sorcier ou un hobbit, donc de jouer un jeu, et si par ailleurs la salle de cours est située dans la forêt vierge, comme le métavers nous le propose, ces éléments extra-pédagogiques ne doivent-ils pas être réintroduits dans l'acte d'enseigner lui-même ?

Le fait est, nous l'avons déterminé *supra*, que l'université sera partiellement en porte à faux dans cette approche. Il nous semble que plus une institution est grande, plus elle perd ses atouts dès qu'elle est mise à distance ; ces atouts étant le fait d'être un lieu repérable dans la ville. Toute cette pierre et ce bâti sont plus faciles à arpenter, de bâtiment en bâtiment qu'à imaginer derrière le logo d'un site Internet. Mais la numérisation est en marche, changement d'époque ou de paradigme et en 1998, Jacques Attali prédit déjà une université nomade :

> *Les méthodes pédagogiques vont être très bientôt bouleversées. Les nouvelles technologies permettront de mettre les meilleurs spécialistes de chaque discipline en contact direct, même à distance, avec tous les étudiants de toutes les universités. Cela permettra la mise en réseau des établissements, des enseignants, des élèves. Comme toutes les autres activités humaines, l'université deviendra « nomade ». Elle ne se résumera plus à un lieu, mais elle rassemblera des enseignants et des étudiants géographiquement distants qui pourront étudier, enseigner, échanger, chercher, se documenter, partager un projet sans avoir à se déplacer.* (cité par PAQUELIN, CHANTAL, 2019 : 72)

Il restera néanmoins que certains lieux sont structurants et lieu de déroulement de rituels fondateurs. Les universités américaines ont gardé et institutionnalisé depuis longtemps certains de ses rituels, qui permettent à l'Institution de réinvestir une part d'imaginaire et de symbolique, plus conforme à un pacte ludique. Nous avions déjà cité ce passage très parlant :

> *Loc. 14 : on est dans un monde nord-américain chez nous, donc les initiations sont hyper importantes. L'initiation dure souvent une semaine, le bizutage comme on dit en France. Ici on appelle ça les initiations puis c'est des gros trucs, là hein, c'est vraiment le crémage et tout, les épreuves... [rires] et puis ça solidarise les étudiants dans le même programme, hein c'est très important. Genre, on a 45 000 étudiants donc et on… on a tous les programmes, donc chaque programme forme une tribu là très très forte avec ses propres rituels d'initiation particuliers avec ses costumes et tout, ses couleurs, ses emblèmes…*

D'une certaine façon, l'activité physique, le sport, prend ensuite le relai d'un récit collectif.

> *Loc. 14 : Vous savez les campus nord-américains comme chez nous, vous avez un centre sportif avec deux immenses piscines, des stades de soccer, des stades de tennis, de football... les équipes sportives, on a une équipe sportive de football, le football américain là, tous les week-ends ils jouent le dimanche, ça attire vingt mille personnes, c'est très important le sport universitaire, et puis l'activité culturelle, parce qu'il y a les groupes de chorales, de théâtre* […] *Les étudiants participent beaucoup à ça, c'est comme, en même temps, des expériences de vie.*

Bien entendu, la citation d'une université *à l'américaine* est ici donnée à titre d'exemple, non de modèle. Mais elle nous permet de comprendre que l'université, en France également, est autre chose qu'un lieu de passage. Au niveau d'un trajet de vie, les années passées à l'université représentent une période de la vie, une période importante, également fortement symbolisée :

> *Loc. 15 : Alors il y a à la fois une grosse attente des étudiants qui arrivent, qui sortent du lycée, qui disent : « Ah ! l'amphi à la fac ! » c'est un peu un côté image d'Épinal, un peu symbolique : « ça y est je suis grand, je vais à la fac dans un gros amphi ! » c'est comme dans les films quoi ! […] La première fois que je suis rentrée {dans un vieil amphi en bois*} là tu te sens grand, tu te sens adulte, tu sens que tu rentres dans une autre sphère de ta vie académique et scolaire ! c'est autre chose ! L'amphi c'est un mythe en fait.*

20.1.2. L'éthique de l'enseignement face au commerce

Où se situe l'éthique dans l'acte d'enseigner et dans celui d'enseigner à distance ? Nous pouvons déjà relever que l'ère de l'e-learning est celle de la circulation des données. Toute approche de l'e-learning se doit d'objectiver les points faibles — notamment la sécurité des outils — et les goulots d'étranglement — communication par message électronique, capacité de charge des serveurs. Cette analyse met également en évidence les sphères privées de l'enseignant et de l'apprenant. Dans les deux cas se posent les questions que nous avons déjà évoquées, de l'aménagement d'un lieu isolé au domicile familial, de la mise à disposition d'un ordinateur et d'une bonne connexion, réservées pendant certaines heures au travail. Pour des raisons techniques, également éthiques, une telle architecture se doit d'être sécurisée d'un bout à l'autre, contre toute

tentation d'utiliser les échanges à des fins autres que l'apprentissage. L'utilisation de logiciels open source, à des points-clés de l'architecture, à tout le moins la transparence des algorithmes éventuellement utilisés, apparaissent alors comme des nécessités (TEYSSIER *et al*., 2018 : 3).

L'enseignant et le formateur délivraient autrefois des savoirs et des savoir-faire, mais il semblerait qu'ils soient passés, sans l'avoir voulu ni demandé, d'auxiliaires indispensables de la société à piliers d'un commerce de marchandises, d'une « *économie de la connaissance* » :

> *La fin du XXe siècle est le moment d'une floraison de qualificatifs rivalisant de créativité pour qualifier les sociétés (occidentales avant tout) désormais occupées à promouvoir l'acte d'apprendre au quotidien dans la nouvelle « économie de la connaissance ».* […] *Mais on n'impose pas l'apprentissage tout au long de la vie par décret : l'apprenance apparaît alors comme le « chaînon manquant » des discours enchantés de la* learning society. (CARRÉ, 2022 : 56) Souligné par l'auteur.

Nous voilà donc revenu à la question socratique de la connaissance. Si le partage des savoirs devient un commerce de luxe, les revendications modestes que nous avons émises au début de notre travail risquent d'apparaître comme dépassées. Quid par exemple de la *promotion sociale* ? La « *formation tout au long de la vie* » semble destinée à organiser, une sorte d'assurance contre la perte d'emploi, plutôt qu'un épanouissement de l'être et un renforcement de ses capacités à développer un discours critique. L'idée d'une progression de l'individu se retrouve désormais centrée sur les moyens de garder la tête hors de l'eau, dans un monde où les savoirs se périment rapidement et les individus tout autant. L'idée de l'e-learning qui peut conduire en théorie, à une démocratisation, un accès facilité aux savoirs, se heurte, en fait, à l'ère du commerce, à la société du tout-objet.

Il existe pourtant, nous l'avons entendu dans nos entretiens, une éthique du formateur vis-à-vis de ses apprenants, de même qu'une éthique de l'enseignant-chercheur, représentée au niveau de notre étiquetage, sur les entretiens à l'université, par 31 étiquettes sur 855. Au niveau des individus, la conscience de la transmission et du partage des savoirs et des valeurs affleure dans beaucoup d'entretiens. Au niveau des institutions, l'éthique est également liée aux moyens mis en œuvre. La mission de l'université n'est pas entamée, pour l'instant, dans sa nature en tant que lieu de production de savoir collectif, voire d'un bien commun intellectuel (BEAUD, MILLET, 2021 : 17), alors qu'elle est maintenue dans une « *crise prolongée de sous-financement* » (FLACHER, KERMADEC, dans BEAUD, MILLET, 2021 : 55 *sq*). La diminution attendue du nombre d'étudiants, pour des raisons démographiques, des raisons de filtrage à l'entrée

de l'université (62) ou les deux, semblent être un remède considéré comme plus efficace qu'une réflexion globale sur l'e-learning, surtout après l'expérience traumatisante de la pandémie.

La notion de dispositifs, que nous avons convoquée *supra*, nous permet de relier l'acte d'enseigner, à une vision plus large de l'humain — en tant qu'acteur du dispositif entre autres choses —, de sa fonction globale dans la société. Tout d'abord en revenant sur la notion de répertoire normatif du dispositif :

> *[Le dispositif regroupe] l'ensemble des attentes normatives auxquelles se réfèrent les acteurs dans leurs évaluations, positives ou négatives, autour d'un dispositif, ainsi que les schémas de jugement que ces acteurs produisent en relation avec ces attentes. Parler de l'existence d'un répertoire normatif ne signifie pas que ces attentes soient congruentes les unes avec les autres, ni que les jugements forment un ensemble cohérent.* (DODIER, BARBOT, 2016 : 434)

S'il s'agit ici de répertorier l'ensemble des lois, décrets, arrêtés qui régissent la FPC et l'université française, l'ensemble du monde de la formation professionnelle, s'il s'agit d'introduire les interactions des stagiaires, des étudiants, des formateurs, des enseignants entre eux, nous arrivons à un dispositif dont les contours ne cessent de grandir. C'est, de fait, une évidence qui tient à la nature même, agrégative, de la notion de dispositif, celle d'être un ensemble aux contours flous, susceptible d'englober toujours plus d'éléments et dont l'expansion ne se ralentit qu'à l'approche des confins de notre système macro-social. À la limite, nos deux chantiers, que nous avons redessinés chacun en dispositif, pourraient également n'en faire qu'un, annihilant ainsi la possibilité de les comparer.

Néanmoins, ce vaste ensemble nous aide, par une vue d'ensemble finale, à positionner mieux notre travail : une recherche qui n'entend pas élaborer de théorie générale, mais bien au contraire à manufacturer, du mieux possible une « *théorie de "moyenne" portée ou de portée "intermédiaire" (middle-range theories)* » (BOUVIER, 2008 : 87). Cette ambition mesurée n'empêche nullement de regarder vers le haut, en conciliant le dispositif à la fois avec l'éthique, et avec les aspirations les plus nobles de l'individu :

> *À travers les dispositifs, l'homme essaie de faire tourner à vide les comportements animaux qui se sont séparés de lui et de jouir ainsi de l'Ouvert comme tel, de l'être en tant qu'être. Il y a donc, à la racine de tout dispositif, un désir de bonheur humain, trop humain et la saisie et la subjectivation de ce désir à l'inté-*

> *rieur d'une sphère séparée constituent la puissance spécifique du dispositif.* (AGAMBEN, 2006 : 31)

L'acte d'enseigner étant, par nature, l'un des dispositifs les plus vastes qui existent dans une société, « *jouir de l'Ouvert* » nous apparaît comme un projet enthousiasmant, même si le contexte technologique environnant nous contraint à imaginer d'autres variations de l'acte d'enseigner. Cet acte peut s'enrichir de nombreuses harmoniques, à la condition qu'il demeure, fondamentalement, celui d'une interaction humaine.

Un de ses amis rencontra un matin d'hiver, dans la glace et la neige, le vieux Michel-Ange. Étonné, il lui demande : « Où vas-tu Michel-Ange, à cette heure ? » Il fut encore plus étonné de la réponse, digne d'un maître : « À l'école, pour apprendre quelque chose. »

Cité par Jean Svagelski dans MOCH, 1997 : 214.

Index des tableaux

Tableau 1 : Les formes d'observation participante selon B. H. Junker, repris par H. PERETZ (*op. cit.*).....42
Tableau 2 : Contextes de conscience selon B. Glaser et A. Strauss.....57
Tableau 3 : Les différentes étapes de l'approche des données d'après PAILLÉ, 1994 : 153 sq.....90
Tableau 4 : Relations entre les niveaux micro, méso et macro-social, d'après BONICCO-DONATO (2008 : 110 *sq*).....103
Tableau 5 : Les dualités durkheimiennes reprises par Goffman (1974).....114
Tableau 6 : Désignation des différents chantiers de notre recherche.....120
Tableau 7 : Exemple d'un étiquetage des entretiens.....143
Tableau 8 : Exemples de tronçons avec descripteurs Repères.....145
Tableau 9 : Descriptif des points reliés par des interactions décrites dans les entretiens étudiés. Version 1....147
Tableau 10 : Étapes du travail sur les données (d'après Paillé, 1994 : 153 *sq*).....155
Tableau 11 : Définition de notre objet de recherche.....158
Tableau 12 : Types de questions posées par Socrate (d'après PARLEBAS, 1980 : 12 sq.).....199
Tableau 13 : La part individuelle et institutionnelle dans l'acte d'apprendre (d'après CARRÉ, 2005).....212
Tableau 14 : répartition des montants de la FPC et de l'apprentissage (d'après l'INSEE).....219
Tableau 15 : Accès à la formation professionnelle continue (cas du salarié et du demandeur d'emploi).....224
Tableau 16 : Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, « all tertiary, including R&D »...226
Tableau 17 : Comparaison dépense par étudiant en France (en euros, valeur 2021).....226
Tableau 18 : Financement de la formation continue à l'université, part privée/publique.....228
Tableau 19 : Place de la France en matière d'autonomie de ses universités (d'après Finance, *op. cit.* : 64).....232
Tableau 20 : Entretiens réalisés en 2018.....234
Tableau 21 : Entretiens réalisés en 2019.....234
Tableau 22 : Entretiens réalisés en 2020.....235
Tableau 23 : Entretiens réalisés en 2021 et 2024.....236
Tableau 24 : Nombre d'inscrits aux plateformes de MOOCs (TONUS *et al.* 2019 : 11).....322
Tableau 25 : Déroulé pédagogique du MOOC « L'intelligence artificielle pour les managers et leurs équipes » 323
Tableau 26 : Position de l'enseignante.....324
Tableau 27 : Qualité du fond dans un MOOC, rapport corps-décor.....329
Tableau 28 : Le rapport corps-décor sur le MOOC « L'intelligence artificielle pour les managers... ».....330
Tableau 29 : Évolution des mythes d'identification d'après R. Debray (1991 : 388).....334
Tableau 30 : Interactions Chantier 1, classées par grandes catégories.....336
Tableau 31 : Catégorisation des étiquettes des entretiens du Chantier 1.....339
Tableau 32 : Catégorisation des étiquettes des entretiens chantier 1, hiérarchie, théories substantives et formelles.....341
Tableau 33: Les interactions codifiées dans le chantier 2 (L'e-learning à l'université face à la pandémie).....344
Tableau 34 : Catégorisation des étiquettes des entretiens chantier 2, hiérarchie, théories substantives et formelles.....345
Tableau 35 : Les injonctions durant la pandémie, d'après Pélissier *et al.*, 2022 : 425.....370
Tableau 36 : Interactions dans un triangle de Houssaye (Houssaye, 1992).....425
Tableau 37 : Interactions dans un arrangement de formation (suite).....426
Tableau 38 : Observations, formalisations à partir de notre corpus d'entretiens, chantier 2.....441
Tableau 39 : Mise en tension de la forme scolaire par le numérique (d'après Cerisier, 2016, cité par MASSOU, 2021).....457
Tableau 40 : Comparatif des modalités exubérance et minimalisme.....475
Tableau 41 : Structure du MOOC « Le bien, le juste, l'utile, introduction aux éthiques philosophiques »...481
Tableau 42 : Découpage de la première minute du film 2 de la semaine 1 (MOOC université de Genève.). 484
Tableau 43: Les âges de l'acte d'enseigner, inspiré de DEBRAY (1991 : 388).....515

Index des figures

Figure 1 : Chronologie simplifiée du passage au distanciel. Chantier 1, partie 1. Cette figure n'est pas libre de droits....242
Figure 2 : Interactions codées à partir d'un corpus d'entretiens sur l'e-learning dans notre chantier 1. *Cette image n'est pas libre de droits.*....337
Figure 3 : Exemples de ressources e-learning et relations avec les modalités d'utilisation....353
Figure 4 : Le Triangle de Houssaye (1992) *Cette figure n'est pas libre de droits.*....413
Figure 5 : « Le Triangle pédagogique de Houssaye à l'ère numérique » (CÉCI, 2020 : 130) *Cette figure n'est pas libre de droits.*....416
Figure 6 : « Le tétraèdre de Faerber » (2003) dans BILLET, 2018 : 37. *Cette figure n'est pas libre de droits.*....417
Figure 7 : « Le carré pédagogique » (RÉZEAU, 2002 : 11). *Cette figure n'est pas libre de droits.*....419
Figure 8 : « Modèle systémique pour le tutorat en ligne » (DEPOVER, QUINTIN, 2011 : 42). *Cette figure n'est pas libre de droits.*....420
Figure 9 : Nouvelle forme dynamique inspirée du Triangle de Houssaye. *Cette figure n'est pas libre de droits.* 423
Figure 10 : Interactions codées à partir d'un corpus d'entretiens sur l'e-learning à l'université (chantier 2), en situation de pandémie. *Cette image n'est pas libre de droits.*....429
Figure 11 : Le paradoxe durandien de l'image, d'après G. Durand (1994, 20 *sq*) *Cette figure n'est pas libre de droits.*....465
Figure 12 : Rapport corps-décor d'un plan large. *Cette image n'est pas libre de droits.*....482
Figure 13 : Rapport corps-décor d'un plan rapproché. *Cette image n'est pas libre de droits.*....482
Figure 14 : Rapport corps-décor d'un gros plan. *Cette image n'est pas libre de droits.*....482
Figure 15 : Rapport corps-décor d'un plan large, avec texte. *Cette image n'est pas libre de droits.*....483

Thèse – Annexes

Socrate face à l'e-learning
Interactions hommes-machines-Institutions
dans l'acte d'enseigner

Annexe 01 - Bibliographie

Établie selon la norme ASA (American Sociological Association) 6° édition.

1. Ouvrages généraux

Arendt, Hannah. 2013. *La crise de la culture: Huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.

Arendt, Hannah. 2014. *Walter Benjamin: 1892-1940*. 6° édition. Paris : Allia.

Aristote, et Jean Voilquin. 1998. *Éthique de Nicomaque*. Paris : Flammarion.

Boudon, Raymond. 1967. « Remarques sur la notion de fonction ». *Revue Française de Sociologie* 8(2):198. DOI : 10.2307/3319240

Boudon, Raymond. 1986. *L'idéologie, ou l'origine des idée reçues.* Essais. Paris : Éditions Fayard.

Boudon, Raymond. 2017 [première éd. 1984]. *L'inégalité des chances. C*oll. Pluriel. Paris : Éditions Fayard,

Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Éditions Fayard.

Brown, Lesley. 1991. « Connaissance et réminiscence dans le "Ménon" ». *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 181(4):603-19.

Collectif. 1984. *Entretiens avec le Monde, 1 Philosophies*. Paris : La Découverte.

Cuvilier, Armand. 1967. *Nouveau vocabulaire philosophique*. 12° éd. Paris : Éd. Armand Colin.

Dubois, Jean, éd. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Dupriez, Bernard. 1997. *Gradus: les procédés littéraires ; (dictionnaire)*. Nouv. tirage. Coll. 10-18. Paris : Union Générale d'Éd.

Durkheim, Émile. 2002 [1918]. *La "pédagogie" de Rousseau. Plans de leçons*. Document en version numérique. Chicoutimi (Canada) : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet. http://bibliotheque.uqac.uquebec.ca/index.htm

Ferréol, Gilles, Philippe Cauche, Jean-Marie Duprez, Nicole Gadrey, et Michel Simon. 2015 [2011]. *Dictionnaire de sociologie.* 4. éd. rev. et augm. Paris : Éd. Armand Colin.

Grellard, Christophe. 2011. « Peut-on connaître quelque chose de nouveau ? Variations médiévales sur l'argument du Ménon ». *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 201(1):37-66.

Löwy, Michaël. 2006. « Le capitalisme comme religion : Walter Benjamin et Max Weber ». *Raisons politiques* 23(3):203. DOI : 10.3917/rai.023.0203.

Löwy, Michael. 2013. *La cage d'acier: Max Weber et le marxisme wébérien*. Stock.

Lyotard, Jean-François. 1979. *La condition postmoderne*. Paris : Éd. de Minuit.

Morin, Edgar. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. 2. éd. Paris : Ed. du Seuil.

Platon. 1950. *Œuvres complètes*, Traduction nouvelle et notes par Léon Robin, Coll. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Éd. Gallimard.

Platon. 1993. *Ménon.* Traduction nouvelle et notes par Monique Canto-Sperber. Paris : Éd. Garnier Flammarion.

Rendgen, Sandra, et Julius Wiedemann. 2020. *Information Graphics.* Köln : Taschen.

Scott, Dominic. 1991. « Socrate prend-il au sérieux le paradoxe de Ménon ? » *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* 181(4):627-41.

Steiner, Philippe. 2000. *La sociologie de Durkheim.* Coll. Repères. Paris : Éd. La Découverte.

Weber, Max. 2009 [première éd. 1904-1905]. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris : Éd. Flammarion.

2. Ouvrages cités

2.1. A

Abel, Marie-Hélène, Dominique Lenne, Claude Moulin et Ahcène Benayache. 2003. « Gestion des ressources pédagogiques d'une e-formation ». *Document numérique*, vol 7 (n° 1), 111-28.

Adams-Prassl, Jeremias. 2021. *L'ubérisation du travail: promesses et risques du travail dans l'économie des petits boulots*. Paris : Dalloz.

Agamben, Giorgio. 2006. « Théorie des dispositifs ». *Po&sie* 115(1):25-33. DOI : 10.3917/poesi.115.0025

Aguiar, Carlos Eduardo Souza. 2015. « Imaginaire mystique contemporain et réseaux numériques ». Thèse en Sociologie, Université Sorbonne Paris Cité.

Aïm, Olivier, et Anneliese Depoux. 2015. « D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'ethos professoral par le dispositif du MOOC ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 3(9). DOI : 10.4000/dms.983

Akrich, Madeleine. 1987. « Comment décrire les objets techniques? » *Techniques et Culture* 17.

Albero, Brigitte. 2014. « Chapitre 1. La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation ». Pp. 25-53 dans *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, *Pédagogies en développement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Ali, Samnan, Stephen R. Gulliver, M. Amaad Uppal, et Muhammad Basir. 2021. « Research Investigating Individual Device Preference and E-Learning Quality Perception: Can a One-Solution-Fits-All e-Learning Solution Work? » *Heliyon* 7(6). DOI : 10.1016/j.heliyon.2021.e07343

Alloing, Camille, et Nicolas Moinet. 2016. « Les signaux faibles : du mythe à la mystification ». *Hermès, La Revue* 76(3):86-92. DOI : 10.3917/herm.076.0086

Anadón, Martha, et François Guillemette. 2006. « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? » P. 26 dans *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales : les questions de l'heure*. Vol. 5, *Les actes*. Université McGill, Montréal.

2.2. B

Baccino, Thierry, et Teresa Colombi. 2000. « L'analyse des mouvements des yeux sur le web ». Pp. 127-48 in *Revue d'intelligence artificielle*. Vol. 14.

Ouvrages cités

Bachelard, Gaston. 1993 [1934]. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. 15e tirage. Paris : J. Vrin.

Balandier, Georges. 1983. « Essai d'identification du quotidien ». Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, Chicoutimi. Première parution: *Cahiers internationaux de sociologie*. vol. 74, janvier-juin 1983, pp. 5-12. Paris : Les Presses universitaires de France. http://classiques.uqac.ca/contemporains/balandier_georges/balandier_georges.html

Balandier, Georges. 1987. « Images, images, images. » Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, Chicoutimi. Première parution : Cahiers internationaux de sociologie, vol. 82, janvier-juin 1987, pp. 7-22. Paris : Les Presses universitaires de France. http://classiques.uqac.ca/contemporains/#cont_b

Barthes, Roland. 1964. « Rhétorique de l'image ». *Communications* 4(1):40-51. DOI : 10.3406/comm.1964.1027

Bauchet, Capucine, Blandine Hubert, et Jérôme Dinet. 2020. « Entre acceptabilité et appropriation des outils numériques intégrés dans le système éducatif : Le modèle des 4A ». P. 158-61 dans *Actes du colloque de la 13e édition du RIPSYDEVE 2020. La psychologie du développement et de l'éducation pour le 21e siècle : nouveaux objets, espaces et temporalités*. Nancy, France. Hal-03107250.

Baudrillard, Jean. 1968. *Le système des objets.* Coll. TEL. Paris : Éd. Gallimard.

Baudrillard, Jean. 1969. « La morale des objets ». *Communications* 13 (1) : 23-50. DOI : 10.3406/comm.1969.1184

Beatty, B. J. (2019). Values and principles of Hybrid Flexible course design. Dans B. J. Beatty (Ed.), Hybrid Flexible course design : Implementing student directed hybrid classes (chap. 1.3). EdTech Books. http://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_values

Beaud, Stéphane, Mathias Millet. 2021, *L'université pour quoi faire ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Belkaroui, Rami. 2018. « *Vers un contextualisation des tweets basée sur une analyse des graphes de conversations* ». Thèse en Informatique. Université de Nantes.

Bellinha, Paulo. 2001. « Technologie et imaginaire : un récit du destin urbain ». *Sociétés* 71(1):67-71. DOI : 10.3917/soc.071.0067

Bencivenga, Rita. 2012. « *Femmes et hommes face à l'ordinateur* ». Thèse en Sciences de l'Éducation. Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Bénézech, Marine. 2017. « Serious games : le jeu en tension, rencontres entre jeu (vidéo), intention sérieuse et univers narratif ». Thèse de doctorat en Études Audiovisuelles. Université de Toulouse 2.

Benjamin, Walter. 2018. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Allia.

Bensmaine-Coeffier, Sophie. 2016. « *Le principe d'autonomie des universités françaises* ». Thèse de Droit Public. Université Grenoble Alpes.

Bertaux, Daniel. 1997. *Les récits de vie.* Paris : Éd. Nathan Universités.

Beuscart, Jean-Samuel, et Ashveen Peerbaye. 2006. « Histoires de dispositifs. (introduction) ». *Terrains & travaux* 11(2):3-15. doi: 10.3917/tt.011.0003.

Beuscart, Jean-Samuel, et Ashveen Peerbaye. 2006. « Histoires de dispositifs. (introduction) ». *Terrains & travaux* 11(2):3-15. DOI : 10.3917/tt.011.0003

Bidart, Claire, Michel Castra, Séverine Chauvel, Violaine Girard, Colin Giraud, et Carine Ollivier. 2023. « Crise de la Covid-19 et confinement : regards sociologiques ». *Sociologie* 14(2) :149-55.

Bielaczyc, Katherine, et Alan Collins. 1999. « Learning Communities in Classrooms: A Reconceptualization of Educational Practice ». *Instructional Design Theories and Models, 2, Mahwah NJ*.

Billet, Pierre. 2018. « *E-learning en formation pour adulte: quelles conditions préalables au changement?* » Thèse en Sciences de l'Éducation. Université Bourgogne Franche-Comté.

Blandin, Bernard. 2011. « Le e-learning ». P. 445-63 Dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*, *Psycho Sup*. Paris : Éd. Dunod.

Blin, Thierry. 1995. *Phénoménologie et sociologie compréhensive : sur Alfred Schütz*. Paris : Éd. L'Harmattan.

Bohman, James. 1999. « Democracy as Inquiry, Inquiry as Democratic: Pragmatism, Social Science, and the Cognitive Division of Labor ». *American Journal of Political Science* 43(2) :590-607. DOI : 10.2307/2991808

Bondrea, Emilia. 2007. « Le franglais et le langage managérial ». *La Francopolyphonie* 2(2) : 56-62.

Bonfils, Philippe. 2020. « Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (31). DOI : 10.4000/dms.5583

Bonfils, Philippe Élie Honore, Philippe Dumas, Luc Massou, Émilie Rémond, Bérengère Stassin, et Ioanna Vovou. 2023. « Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique ? » Actes de la conférence Ticemed13, Athènes 2022. Ticemed ; Institut méditerranéen des sciences de l'information et de la communication (Imsic, Université de Toulon et Aix Marseille Universités) ; Centre de recherche sur les médiations (Crem, Université de Lorraine) ; Département de Communication, Médias, Culture, (Université Panteion).

Bonicco-Donato, Céline. 2008. « Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction chez Erving Goffman ». *Klesis - Revue philosophique*.

Ouvrages cités

Bonicco-Donato, Céline. 2011. L'interaction. Dans *Philosophie des sciences humaines : concepts et problèmes.* Pp. 69-97. Paris : Éd. Vrin. HAL-00995454

Bosman, Frank G. 2016. « "The Poor Carpenter": Reinterpretating Christian Mythology in the Assassin's Creed Game Series ». *Gamevironments* (#4) : 61-87. DOI : http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105342-11

Bouchereau, Aymeric, et Ioan Roxin. 2020. « Objets connectés : catalyseurs dans la médiation des savoirs scientifiques ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (30). DOI : 10.4000/dms.5028

Boudon, Raymond. 1979. *La Logique du social, introduction à l'analyse sociologique.* Paris : Éd. Hachette littérature.

Boudon, Raymond. 2003. « Les sciences sociales et les deux relativismes ». *Revue européenne des sciences sociales* (XLI-126):17-33. DOI : 10.4000/ress.531

Bouglé, Célestin. 2014. Préface. *Sociologie et philosophie.* sous la direction de Durkheim Émile. Pp. XLVII-LIV. Paris : Presses Universitaires de France.

Bougnoux, Daniel. 1993. *Sciences de l'information et de la communication.* Paris : Éd. Larousse.

Bougnoux, Daniel. 2001. *Introduction aux sciences de la communication.* Coll. Repères. Paris : Éd. La Découverte.

Bougnoux, Daniel. 2019. *La crise de la représentation*. Paris : Éd. La Découverte.

Bouillon, Didier, André Guillerme, Martine Mille, Gersende Piernas (dir.), et Denis Woronoff (préface). 2017. *Gestes techniques, techniques du geste.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Boujibar, Adil. 2017. « *La motivation des apprenants dans une situation de formation à distance mediatée par un dispositif immersif* ». Doctorat en sciences de l'information et de la communication. Université de Toulon.

Boullier, Dominique. 2015. « Mooc : quel rôle pour les profs ? » *Revue Projet* N° 347(4) : 80-87.

Boulouet, H., et V. Brindejonc. « Une approche des signaux faibles, an approach to weak signals ». 16e Congrès de Maîtrise des Risques et de Sûreté de Fonctionnement - Avignon 6-10 octobre 2008. Présentation 1Z-2.

Bourda, Yolaine. 2001. « Objets pédagogiques, vous avez dit "objets pédagogiques" ? » *Cahiers GUTenberg* (39-40):71-79.

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdieu, Pierre. 1993. « Esprits d'État ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 96(1):49-62.

Bourdieu, Pierre. 2000 [1996]. *Sur la télévision*. 15e éd. Paris : Raisons d'agir.

Bourdieu, Pierre. 2002. « Les apparatchiks de la recherche ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 141142(1):82-85.

Bourdieu, Pierre. 2003. « L'objectivation participante ». *Actes de la recherche en sciences sociales.* 2003/5 n° 150. Pp. 43-58. Le Seuil. DOI 10.3917/arss.150.0043

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, et Jean-Claude Passeron. 2005 [1968]. *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. 5. éd. Berlin : Éd. Mouton de Gruyter.

Bourdieu, Pierre (dir.), Alain Accardo, Gabrielle Balazs *et al*. 2015 [1993]. *La misère du monde*. Coll. Points. Paris : Éd. du Seuil.

Bourdoncle, Raymond, et Claude Lessard. 2003. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ». *Revue française de pédagogie* 142:131-81.

Boutet, Marc. 2016. « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique ». *Phronesis* 5(2):23-34. DOI : 10.3917/phron.052.0023

Bouvier, Alban. 2008. « La théorie sociologique générale comme système hiérarchisé de modèles de portée intermédiaire ». *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XLVI, N° 140, pp. 87-106.

Branche, Raphaëlle, Florence Descamps, Frédéric Saffroy et Maurice Vaisse. 2018. « La parole et le droit ». Chapitre d'ouvrage. Ginouvès, Véronique, Isabelle Gras. *La diffusion numérique des données en SHS - Guide de bonnes pratiques éthiques et juridiques*. Coll. Digitales. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence. Hal-01961141

Brito, Olivier. 2015. « Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique ». *Spécificités* 7(1):170-87. DOI : 10.3917/spec.007.0170

Bryon-Portet, Céline. 2010. « Sciences humaines,sciences exactes ». *Communication. Information médias théories pratiques* (Vol. 28/1) : 243-64. DOI : 10.4000/communication.2141

Bryon-Portet, Céline. 2013. *Sociologie des sociétés fermées*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Buisson, Ferdinand. 1896. *Cours de science de l'éducation. Leçon d'ouverture faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896.* Extrait de la Revue pédagogique du 15 décembre 1896. Paris : Librairie Charles Delagrave.

Burch, Noël. 2000. « Double speak. De l'ambiguïté tendancielle du cinéma hollywoodien ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 18 (99) : 99-130. DOI : 10.3406/reso.2000.2197

Burguete, Emmanuel. 2021. « Proposition d'une méthodologie de conception et d'évaluation d'un SPOC en microlearning ». *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE* 2021 (1).

Busino, Giovanni. 2003. « La preuve dans les sciences sociales ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* (XLI-128):11-61. DOI : 10.4000/ress.377

Busino, Giovanni. 2007. « Matériaux pour l'histoire de la sociologie de la connaissance ». *Revue européenne des sciences sociales* 45(139) : 57-190.

2.3. C

Cadic, Jean-Maximilien. 2016. « Imaginaires et intelligence artificielle à travers une approche transverse ». *Sociétés* 131(1):77-86. DOI : 10.3917/soc.131.0077

Cahuc, Pierre, et André Zylberberg. 2006. « La formation professionnelle des adultes: un système à la dérive ». *rapport au COE de la CCIP*. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

Caillois, Roger. 2009. *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Éd. rev. et augmentée. Coll. Folio Essais. Paris : Éd. Gallimard.

Callon, Michel. 2006. « Sociologie de l'acteur réseau ». P. 267-76 Dans *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Madeleine Akrich, et Bruno Latour. Paris : École des Mines.

Campbell, Joseph. 2010. *Le héros aux mille et un visages*. Escalquens (Haute-Garonne) : Oxus.

Canto-Sperber, Monique, v. Platon dans la partie « Ouvrages généraux », p. 525.

Caris, Rozenn, Nahima Laieb, Jean-François Gomez, Carine Maraquin, David Ryboloviecz, et Gilles Van Aertryck. 2020. « Gardez vos distances !!! » *VST - Vie sociale et traitements* 147(3) : 3-4. DOI : 10.3917/vst.147.0003

Caron, Pierre-André, et Renata Varga. 2009. « Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques ». *Distances et savoirs.* Vol. 7(2) :155-77.

Carré, Philippe, et Pierre Caspar. 2004. *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Éd. Dunod.

Carré, Philippe (dir.). 2011. « Introduction ». P. 19-22 dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Coll. Psycho Sup. Paris : Éd. Dunod.

Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance*. Paris : Éd. Dunod.

Carré, Philippe. 2015. « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (190):29-40. DOI : 10.4000/rfp.4688

Carré, Philippe. 2022. « Apprenance ». Dans : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : Éd. De Boeck Supérieur. Hors collection Psychologie/Pédagogie, pp. 55-59. DOI : 10.3917/dbu.jorro.2022.01.0055 URL : https://shs.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation--9782807340534-page-55?lang=fr

Castoriadis, Cornelius. 2006 [1975]. *L'institution imaginaire de la société*. Coll. Points, Essais. Paris : Éd. du Seuil.

Céci, Jean-François. 2020. « Transition de la forme scolaire au prisme du Numérique: Le Numérique comme catalyseur et révélateur ». Thèse de sociologie. Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau.

Cefaï, Daniel, et Isaac Joseph. 2002. Introduction. *L'héritage du pragmatisme: conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. La Tourd'Aigues : Éd. de l'Aube.

Cefaï, Daniel, et Laurent Perreau. 2012. «Présentation». *CURAPP, Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* 5-11.

Cefaï, Daniel, et Édouard Gardella. 2012. « Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ». *CURAPP, Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* 233-65.

Cefaï, Daniel. 2015. « Mondes sociaux ». *SociologieS*. DOI : 10.4000/sociologies.4921

Chanlat, Jean-François. 2020. « La catastrophe sanitaire actuelle : un fait social total ? ». *Le libellio d'Aegis* 16(1):3-30. http://lelibellio.com/le-libellio-vol-16-n1-printemps-2020/

Chantor, Btissam, et Asmae Houmid Bennani. 2022. « Universités d'entreprise et innovation : quelle articulation ? » *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics* 3(5-1) :351-67. DOI : 10.5281/zenodo.7158386

Chapoulie, Jean-Michel, Wolf Feuerhahn, et Olivier Orain. 2018. « Réfléchir depuis Chicago ». *Revue d'histoire des sciences humaines* (32):171-93. DOI : 10.4000/rhsh.378

Charmaz, Kathy. 2008. « Grounded theory as an emergent method ». *Handbook of emergent methods* 155:172.

Chenu, Alain, et Nicolas Herpin. 2002. « Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs ? » *Économie et Statistique / Economics and Statistics* 352-353:15-37. DOI : 10.3406/estat.2002.7391

Ouvrages cités

Cisel, Matthieu, et Éric Bruillard. 2012. « Chronique des MOOC ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*.

Cisel, Matthieu. 2014. « MOOC : les conditions de la réussite ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2(8). DOI : 10.4000/dms.877

Cisel, Matthieu. 2016. « Utilisations des MOOC : éléments de typologie ». Thèse en Sciences de l'éducation, Paris Saclay.

Cisel, Mathieu. 2017. « Caractériser les vidéos de MOOC et leur place dans les dispositifs pour mieux interpréter les analyses de traces d'interaction ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2017(20).

Clerc, Pascal. 2015. « En rangs ». *Diversité* 179(1) : 82-86. DOI : 10.3406/diver.2015.3993

Collin, Paul Marc, Yves-Frédéric Livian, et Eric Thivant. 2016. « VIII. Michel Callon et Bruno Latour. La théorie de l'Acteur-Réseau » P. 157-78 Dans *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité*. EMS Editions.

Comeau, Yvan. 1994. « L'analyse des données qualitatives ». *Cahier du CRISES* (ET9402). Université de Montréal. https://depot.erudit.org//id/001759dd

Compagnon, Antoine. 2001. « Brisacier, ou la suspension d'incrédulité ». *Frontières de la fiction.* Québec/Bordeaux, Nota bene/Presses universitaires de Bordeaux, pp. 415-26.

Condé, Jean. 2018. « *Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capabilités* ». Thèse en Sciences de l'homme et de la société, Université Paris Saclay (ComUE).

Cook Abi, Meg Thompson, et Paddi Ross. 2023. « Virtual first impressions : Zoom backgrounds affect judgements of trust and competence ». *PLoS ONE* 18 (9) : e0291444. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291444

Coutellec, Léo, Sebastian J. Moser, et Hartmut Rosa. 2021. « Introduction ». *Revue française d'éthique appliquée* 11(1):27-32. DOI : 10.3917/rfeap.011.0027

Cornu, Gérard. 2011[1987]. *Vocabulaire juridique*. Éd. mise à jour. Paris : Presses Universitaires de France.

Corvasce, Caroline, Martine Gadille, Maria Antonietta A. Impedovo, et Nicole Mencacci. 2021. « Recherche-action participative: quelle interdisciplinarité pour quelle émancipation? Regard croisé avec la recherche collaborative ». Dans *Actes du colloque sur les recherches participatives*, chapitre 6.

Crawford, Matthew B., et Marc Saint-Upéry (Trad.). 2016. *Éloge du carburateur: essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : la Découverte.

Cros, Françoise. 1997. « L'innovation en éducation et en formation ». *Revue française de pédagogie* 118(1) : 127-56.

Çukurbaşi Çalişir, Esma, Firat Hayyam Sabuncu, et Eralp Altun. 2022. « Reflections of Metaverse-Based Education on E-Learning. ». EJER Congress 2022 Conference Proceedings. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED624172.pdf

2.4. D

D'Agostino, Alexandra, Christine Fournier, et Camille Stephanus. 2021. « Emploi éclaté, précarité et formation : sortir du cercle vicieux ». *Céreq Bref* n°401 : 1.

Dahan, Neama A., Muna Al-Razgan, Ali Al-Laith, Muaadh A. Alsoufi, Mahfoudh S. Al-Asaly, et Taha Alfakih. 2022. « Metaverse Framework : A Case Study on E-Learning Environment (ELEM) ». *Electronics* 11(10):1616. DOI : 10.3390/electronics11101616

Dantier, Bernard. 2004. « *Textes de méthodologie en sciences sociales, "Jean-Claude Passeron : Les limites de la généralisation sociologique ou la sociologie entre histoire et expérimentation". »* Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, Chicoutimi.

Danvers, Francis. 2003. « *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: 1700 ouvrages recensés, 1992-2002 »*. 2e éd. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Debaets Émilie. 2018. « Big data en sciences sociales et protection des données personnelles ». Chapitre d'ouvrage. Ginouvès, Véronique, Isabelle Gras. *La diffusion numérique des données en SHS - Guide de bonnes pratiques éthiques et juridiques*. Coll. Digitales. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence. hal-02068974

Debray, Régis. 1991. *Cours de médiologie générale*. Paris : Éd. Gallimard.

Debray, Régis. 1992. *Vie et mort de l'image*. Coll. Folio Essais. Paris : Éd. Gallimard.

Debray, Régis. 1994. *Manifestes médiologiques*. Paris : Éd. Gallimard.

Debray, Régis. 1997. *Transmettre*. Paris : Éd. Odile Jacob.

Debray, Régis. 2000. *Introduction à la médiologie*. Paris : PUF.

Defilippi, Fabrizio. 2022. « Il n'y a pas d'alternative : les imaginaires de l'innovation dans les discours d'Emmanuel Macron ». *Interfaces numériques* 11(1). DOI : 10.25965/interfaces-numeriques.4755

De Lièvre, Bruno, Temperman Gaëtan, et Palm Catherine. 2017. « Open Badges : Analyse des effets de leur mise à disposition selon deux modalités de tutorat (proactive ou réactive) ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2017(20). DOI : 10.4000/dms.2024

Ouvrages cités

Dejean, Thierry. 2011. « John Dewey, Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation ». *Lectures*. DOI : 10.4000/lectures.6178

Depover, Christian. 2019. « Les technologies en éducation et la formation à distance : retour sur quelques notions structurantes. » Chapitre d'un livre. P. 195 dans B. Albero, S. Simonian, J. Eneau (dir.). *Des humains & des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice.* Éditions Raisons et Passions. France.

Depover, Christian, et Jean-Jacques Quintin. 2011. « Chapitre 3. Le tutorat et sa mise en œuvre ». P. 39-54 dans *Le tutorat en formation à distance*, *Perspectives en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Éd. De Boeck Supérieur.

Deschênes, André-Jacques, Pierre Gagné, Hélène Bilodeau, Suzanne Dallaire, François Pettigrew, Maude Beauchesne-Rondeau, Caroline Côté, Martin Maltais, Louise Sylvain, et Jacinthe Thériault-Fortier. 2004. « Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas ». *Distances et savoirs* 2(2-3):233-54. DOI : 10.3166/ds.2.233-254

Deulofeu, Henri-José. 2011. « Peut-on établir un système de ponctuation des transcriptions de textes oraux linguistiquement fondé ? Les propositions du groupe Rhapsodie ». *Langue française* 172(4):115-31. DOI : 10.3917/lf.172.0115

Develotte, Christine, et François Mangenot. 2004. « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs* 2(2-3):309-33. DOI : 10.3166/ds.2.309-333

Devillers, Laurence. 2019. « Le dialogue homme-machine. Intelligence artificielle / intelligence humaine : manipulation et évaluation ». *Futuribles* 433(6):51-61. DOI : 10.3917/futur.433.0051

Dietrich, Pascale, Marie Loison, et Manuella Roupnel. 2012. « 10 – Articuler les approches quantitative et qualitative ». P. 207-222 Dans *L'enquête sociologique*, *Quadrige*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dillenbourg, Pierre, Charline Poirier, et Laure Carles. 2003. « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ». *Pédagogies. Net. Montréal, Presses* 11-47.

Dingwall, Robert. 2008. « "Aux armes, citoyens !". Résister au défi des réglementations éthiques dans les sciences humaines et sociales ». *Mouvements* 55-56(3-4):142-54. DOI : 10.3917/mouv.055.0142

Dodier, Nicolas, et Janine Barbot. 2016. « La force des dispositifs ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 71e année(2) : 421-50.

Dortier, Jean-François et Jacques Lecomte. 2009. « L'individu et ses intentions ». Chapitre du livre *La sociologie*. Sous la direction de Xavier Molénat. Auxerre : Éd. Sciences Humaines. Coll. Petite bibliothèque. DOI : 10.3917/sh.molen.2009.01.0135

Dortier, Jean-François. 2014. « Peut-on apprendre à apprendre ? Métacognition : un tour d'horizon ». P. 25-32 dans *Apprendre*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. Coll. Petite bibliothèque.

Dostie, Gaétane, et Claus D. Pusch. 2007. « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation ». *Langue française* 154(2):3. DOI : 10.3917/lf.154.0003

Doucet, Hubert. 2010. « De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* (vol. 12, n° 1) : 13-30. DOI : 10.4000/ethiquepublique.88

Doubt, Keith. 1989. « Garfinkel before Ethnomethodology ». *The American Sociologist* 20(3):252-62. DOI : 10.1007/BF02697831

Dubar, Claude. 2008. « Les changements possibles du système français de formation continue ». *Formation emploi* 101(1):167-82.

Dubois, Jacques. 2016. « Marcel Proust et la sociologie ». *Idées économiques et sociales* 186(4):15-23. DOI : 10.3917/idee.186.0015

Dufour, Caroline, et Marilou Gagnon. 2018. « La relation patient-médecin : une théorisation ancrée de l'expérience des effets secondaires des antirétroviraux ». *Recherche en soins infirmiers* 132(1):20-37. doi: 10.3917/rsi.132.0020.

Dumez, Hervé. 2012. « Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ». *Le libellio d'Aegis* 8(3):3-9.

Dumez, Hervé. 2016. *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. 2e édition. Paris : Éd. Vuibert.

Duplàa, Emmanuel. 2004. « Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance. Étude de cas dans un contexte de formation de formateurs à l'accompagnement à distance ». *Distances et savoirs* 2(2-3):205-29. DOI : 10.3166/ds.2.205-229

Durand, Gilbert. 1984 [1964]. *L'imagination symbolique.* Coll. Quadrige. 4° éd. Paris : Éd. PUF.

Durand, Gilbert. 1994. *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Coll. Optiques, Philosophie. Paris : Éd. Hatier.

Durand, Gilbert. 1996. *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés.* Paris : Éd. Albin Michel.

Durkheim, Émile. 1938. *L'évolution pédagogique en France*. Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay. Chicoutimi (Canada) : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet. http://bibliotheque.uqac.uquebec.ca/index.htm

Durkheim, Émile. 1979. « Lettres de Durkheim ». *Revue Française de Sociologie* 20(1):113. DOI : 10.2307/3321266

Durkheim, Émile. 2014 [1924]. *Sociologie et philosophie*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.

Durkheim, Émile. 2016. *Éducation et sociologie*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.

Durieux, Eve. 2020. *Télétravail et confinement, vers une coexistence vivable*. Technical Report. Ministère de l'intérieur.

Duru-Bellat, Marie. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi* 130 (2) : 13-29. DOI : 10.4000/formationemploi.4393.

2.5. E, F

Elias, Norbert. 2015. *Théorie des symboles*. Paris : Éditions du Seuil.

Ellul, Jacques, et Jean-Luc Porquet (Préface). 2012 [1988]. *Le bluff technologique*. Paris : Pluriel.

Étienne, Jean, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, et Jean-Pierre Roux. 2004. *Dictionnaire de sociologie: les notions, les mécanismes, les auteurs*. Paris : Éd. Hatier.

Faerber, Richard. 2003. « Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage ». P. 199-210 dans Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Strasbourg : ATIEF ; INRP.

Fabre, Michel. 2014. « La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie, de Jean Houssaye ». *Recherches en Éducation.* Juin 2014 – Recension, pp. 1-3.

Fauvel, Philippe. 2018. « *Les films pédagogiques d'Éric Rohmer : un cinéma in vitro : le cas exemplaire de la littérature* ». Thèse en Art et histoire de l'art. Université de Picardie Jules Verne. Thèse à paraître.

Fasseur, Fabienne. 2018. « Analyse qualitative en psychologie : Grounded Theory Methods ». *Études théologiques et religieuses* 93(4):577-90. DOI : 10.3917/etr.934.0577

Finance, Jean-Pierre. 2015. « La problématique de l'autonomie des universités ». *Administration & Éducation* 147(3):61-70. DOI : 10.3917/admed.147.0061

Fitria, Tira Nur. 2021. « Creating Sensation of Learning in Classroom: using 'Gather Town' Platform Video Game-Style for Virtual Classroom ». *Education and Human Development Journal* 6(2) : 30-43.

Floridi, Luciano. 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham (Suisse) : Springer.

Fontanier, Pierre. 1993. *Les figures du discours.* Préface de Gérard Genette 5-17. Coll. Champs. Paris : Flammarion.

Foucault, Michel. 1994 [1977]. *Le jeu de Michel Foucault. Dits et écrits, T. II*. Paris : Gallimard.

Fournier, Marcel. 2012. « Bourdieu, la raison et la rationalité ». *Cités* 51(3):115. DOI : 10.3917/cite.051.0115

Friedmann, Georges. 1955. « Le Travail en miettes ». *Esprit (1940)* N° 232 (10/11) : 1725-47.

Fugier Pascal, « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques », *Dans ¿ Interrogations ?*, N° 11 - Varia, décembre 2010. https://shs.hal.science/halshs-01651436

Fujimura, Joan, Susan Star, et Elihu Gerson. 1987. « Méthodes de recherche en sociologie des sciences : travail, pragmatisme et interactionnisme symbolique ». *Cahiers de recherche sociologique* 5(2):63-83. DOI : https://doi.org/10.7202/1002027ar

2.6. G

Galibert, Charlie. 2004. « Prolégomènes à une anthropologie de l'observateur et de l'acteur ». *Revue internationale des sciences sociales* 181(3):507-18. DOI : 10.3917/riss.181.0507

Gadet, Françoise. 2003. « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. » *Texto ! Icar CNRS.* Université Paris 10. https://scholar.google.fr/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=3ZizmpkAAAAJ&authuser=2&citation_for_view=3ZizmpkAAAAJ:vV6vV6tmYwMC

Gardella, Édouard. 2003. « Du jeu à la convention. Le self comme interprétation chez Goffman ». *Tracés. Revue de Sciences humaines* (4):21-42. DOI : 10.4000/traces.3833

Garreau, Lionel. 2012. « La méthode enracinée. Une méthodologie permettant de proposer des cadres conceptuels depuis des données empiriques ou comment accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée ? » *Revue internationale de psychosociologie* XVIII(44):89-115. DOI : 10.3917/rips.044.0089

Garreau, Lionel. 2015. « De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique ». *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances* 2(1):211-42. DOI : 10.7202/1028106ar

Gaté, Jean-Pierre. 2009. « Apprenant ». P. 77-78 dans *L'ABC de la VAE*, *Éducation - Formation*. Toulouse: Érès.

Gaudreault, André, et Philippe Marion. 1994. « Dieu est l'auteur des documentaires… ». *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas: Journal of Film Studies* 4(2):11-26. DOI : 10.7202/1001020ar

Gauducheau, Nadia, et Michel Marcoccia. 2020. Dialoguer avec Alexa : analyse de récits d'usage. Dans *Actes du 4ème colloque de psychologie sociale de la communication. De la communication interpersonnelle aux interactions virtuelles*, 17-18 octobre 2019. Metz (pp. 31-32) (pp. 5-6).

Gérard, Frédéric. 2015. *Conduite d'enquête par questionnaire*. 1re édition. Éd. du Robot furieux.

Gerville-Réache, Léo, et Vincent Couallier. 2011. « Échantillon représentatif (d'une population finie) : définition statistique et propriétés ». Consulté le 11/08/2023. https://hal.science/hal-00655566

Ginouvès, Véronique, Isabelle Gras. 2018. *La diffusion numérique des données en SHS - Guide de bonnes pratiques éthiques et juridiques*. Coll. Digitales. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Glaser, Barney Galland. 2002. « Constructivist Grounded Theory ? ». Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. [On-line Journal], 3(3). http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm

Glaser, Barney Galland, et Anselm Leonard Strauss. 2017. *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. 2e éd. Malakoff : Armand Colin.

Glikman, Viviane. 2017. « Éditorial ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2017(20). DOI : 10.4000/dms.1997

Goffman, Erving. 1973a. *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Éd. de Minuit.

Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. de Minuit.

Goffman, Erving. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit.

Goyal, Mukta, Divakar Yadav, et Alka Choubey. 2012. « E-learning: current state of art and future prospects ». *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)* 9(3):490.

Granjon, Fabien. 2004. « Les sociologies de la fracture numérique. Jalons critiques pour une revue de la littérature », *Questions de communication.* 6 | 2004. Mis en ligne le 06 octobre 2015. URL: //journals.openedition.org/questionsdecommunication/4390 DOI : 10.4000/questionsdecommunication.4390

Grafmeyer, Yves et Isaac Joseph (dir.). 1984 [1979]. *L'école de Chicago*. Paris : Éd. Aubier Montaigne.

Graven, O. H., et L. MacKinnon. 2005. « A Survey of Current State-Of-The Art Support For Lifelong Learning ». P. F2C-19-F2C-25 in *2005 6th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*. Santo Domingo, dominican Republic: IEEE.

Grizet, Denis. 2017. *Les appareils de prise de vues de la société Aaton (1971-2013). Du "direct" au "numérique" : enjeux techniques et esthétiques*. Master Recherche en études cinématographiques. Université Rennes 2 - Haute Bretagne.

Guerrien, Bernard. 2003. « Marchandisation et théorie économique ». *Actuel Marx* 34(2):121. DOI : 10.3917/amx.034.0121

Guichard, Jean, et Michel Huteau. 2007. *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés*. Paris : Dunod.

Guillemet, Patrick. 2006. « Le campus virtuel québécois : si loin, si proche... » *Distances et savoirs* 4(3) : 269-80. DOI : 10.3166/ds.4.269-280

Guillemette, François, et Jason Luckerhoff (dir.). 2009. « L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ». *Recherches qualitatives* 28(2):4-21. DOI : 10.7202/1085270ar

Guyet, Delphine. 2021. « Innovation pédagogique à distance pendant la pandémie de COVID-19 : l'exemple d'une séquence pédagogique de e-coopération induite par simulation en formation professionnelle ». *Formation et profession* 29(2):1. DOI : 10.18162/fp.2021.629

2.7. H

Hallée, Yves. 2014. « L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste ». *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail* 8(1):51-82. DOI : 10.7202/1026742ar

Hamus-Vallée, Réjane. 2015. « Un film d'entretien est-il un film ? Ou comment un objet filmique particulier questionne les frontières du cinéma, les frontières de la sociologie ». *L'Année sociologique* 65(1) : 97-124. DOI : 10.3917/anso.151.0097

Haraway, Donna. 2007. « Savoirs situés: la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle ». *Manifeste Cyborg et autres essais*, pp. 107-142.

Hargittai, Eszter. 2002. « Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills ». *First Monday*. DOI : 10.5210/fm.v7i4.942

Hatchuel, Françoise. 2005. « Rituels d'enseignement et d'apprentissage ». *Hermès, La Revue* 43(3):93-100. DOI : 10.4267/2042/23994

Heinich, Nathalie. 2002. « Pour une neutralité engagée ». *Questions de communication* (2):117-27. DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7084

Henri, France. 2019. « Quel changement à l'ère numérique? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre? » *Médiations et médiatisations* (2):227-35. DOI : 10.52358/mm.vi2.102

Hodges, Charles B., Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, et Mark Aaron Bond. 2020. « The difference between emergency remote teaching and online learning ». *Educause*. https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648

Hof, Barbara. 2021. « Mais qui est donc le monstre ? À propos d'agentivité et de responsabilité dans la relation entre l'humain et la machine ». *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC* (26). DOI : 10.4000/mimmoc.9597

Horincq Detournay, Rosine. 2021. « Le concept d'emergent-fit dans les approches méthodologiques inductives ». *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires* 8(1):36. DOI : 10.7202/1076535ar

Houdayer, Hélène. 2007. « Symboles et symbolismes ». *Les cahiers de l'imaginaire.* Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée (22):160.

Houssaye, Jean. 1992. *Le triangle pédagogique*. 2° éd. Berne : Éd. Lang.

Huard, Guy. 1996. « Alfred Schütz: le chercheur et le quotidien ». *Aspects sociologiques* 5(1):33-45.

Huerre, Patrice. 2013. *Face aux écrans : entre peurs et fascination*. Prologue, Pp. XI-XVI. Coll. Polémiques. Rueil-Malmaison : Éd. Doin.

2.8. I, J, K

Jacquemin, Bernard, Joachim Schöpfel, Stéphane Chaudiron, et Eric Kergosien. 2018. « L'éthique des données de la recherche en sciences humaines et sociales: » P. 71-86 Dans *L'éthique en contexte info-communicationnel numérique*. De Boeck Supérieur.

Jacquet-Montreuil, Michelle. 1998. « *La fonction socialisante de l'imaginaire* ». Thèse en Sociologie. Université de Savoie.

Jacquinot-Delaunay, Geneviève. 2002. « Chapitre 6. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ». P. 103 dans *Pratiquer les TICE*. Louvain-la-Neuve (Belgique) : De Boeck Supérieur.

Jacquinot-Delaunay, Geneviève. 2010. « Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation ». *Distances et savoirs* 8(2):153-65.

Janne, Henri. 2016. « Crise de l'Université ». *Revue de l'Institut de Sociologie* (86):93-96.

Javeau, Claude. 1984. « Diderot, Goffman et le Mensonge social ». *Revue Internationale de Philosophie* 38(148/149 (1/2)):171-81.

Jean, Grégori. 2013. *Le quotidien en situations : enquête sur les phénomènes-sociaux*. Louvain (Belgique) : Presses universitaires de Louvain.

Jézégou, Annie. 2010. « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés ». *Distances et savoirs* 8(2):257-74.

Johnson, Maxime. 2022a. « Faut-il s'intéresser au métavers ? » *Gestion* 47(4):52-57. DOI : 10.3917/riges.474.0052

Johnson, Maxime. 2022b. « Travaillera-t-on réellement dans le métavers ? » *Gestion* 47(4):58-61. DOI : https://doi.org/10.3917/riges.474.0058.

Joseph, Isaac. 2009. *Erving Goffman et la microsociologie*. 2e éd., 2e tirage. Paris : Presses Universitaires. de France.

Jost, François. 2009. « Chapitre I. L'invention de la télé-réalité ». P. 9-31 in *Télé-réalité, Mytho*. Paris: Le Cavalier Bleu.

Juan, Angel A., Antonio Huertas, Cristina Steegmann, C. Corcoles, et C. Serrat. 2008. « Mathematical e-learning: state of the art and experiences at the Open University of Catalonia ». *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 39(4):455-71. DOI : 10.1080/00207390701867497

Kahiigi, Evelyn Kigozi, Love Ekenberg, Henrik Hansson, FF Tusubira Danielson, et Mats Danielson. 2008. « Exploring the e-Learning State of Art ». *Electronic Journal of e-learning* 6(2) : pp149-160.

Kane, Demba. 2018. « Pertinence de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory) dans la compréhension des logiques managériales du secteur informel en Afrique : une approche théorique ». *Approches inductives* 5(2):160-89. DOI : 10.7202/1054338ar

Kaufmann, Jean-Claude. 2016. *L'entretien compréhensif.* Paris : Éd. Armand Colin.

Keck, Frédéric. 2012. « Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne »: *Archives de Philosophie* Tome 75(3):471-92. DOI : 10.3917/aphi.753.0471.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1997. « A multilevel approach in the study of talk-in-interaction ». *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 7(1) :1-20.

Koster, Raphaël. 2013. « *Le jeu vidéo comme manière d'être au monde : socio-anthropologie de l'expérience vidéoludique* ». Thèse en Sociologie. Université Paris 1.

2.9. L

Laborde, Barbara, et Julien Servois. 2010. *Analyse d'une œuvre : le Cercle rouge J.-P. Melville, 1970*. Paris : Vrin.

Lacaze, Lionel. 2013. « L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité ». *Sociétés* 121(3):41-52. DOI : 10.3917/soc.121.0041

Ouvrages cités

Lallement, Emmanuelle. 2016. « Quand on se rassemble en ville ». *Socio-anthropologie* (33):89-99. DOI : 10.4000/socio-anthropologie.2025

Lallement, Michel. 2007. *Le travail: une sociologie contemporaine*. Paris : Gallimard.

Lallement, Michel. 2017. « Histoire des idées sociologiques-Tome 2-5e éd.: De Parsons aux contemporains ». Vol. 2. Paris : Armand Colin.

Lapassade, Georges. 2016. « Observation participante ». P. 392-407 Dans *Vocabulaire de psychosociologie*, Questions de société. Toulouse : Éd. Érès.

Latour, Bruno, Pablo Jensen, Tommaso Venturini, Sebastian Grauwin, et Dominique Boullier. 2013. « « Le tout est toujours plus petit que ses parties »: Une expérimentation numérique des monades de Gabriel Tarde ». *Réseaux* n° 177(1):197. DOI : 10.3917/res.177.0197

Lavandier, Yves. 2004. *La dramaturgie: les mécanismes du récit cinéma, théâtre, radio, télévision, bande dessinée*. 3e éd. Cergy : le Clown & l'enfant.

Lavielle, Julie. 2019. « Véronique Ginouvès, Isabelle Gras, La diffusion numérique des données en SHS : guide des bonnes pratiques éthiques et juridiques, Aix en Provence, Presses universitaires de Provence, 2018 ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 131-132(1-2) : 82-83. DOI : 10.3917/mate.131.0082

Le Breton, David. 2021. *L'interactionnisme symbolique*. 4e éd. Corrigée, 2° tirage. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Mentec, Mickaël, Lucie Mougenot, et Bruno Poucet. 2023. « Crise sanitaire et continuité pédagogique ». *Carrefours de l'éducation* 55(1):11-17. DOI : 10.3917/cdle.055.0012

Leblanc, Patrice. 1994. « L'imaginaire Social. Note sur un Concept flou ». *Cahiers Internationaux de Sociologie* 97:415-34.

Lefebvre, Martin. 2008. « Des images et des signes. À propos de la relation indexicale et de son interprétation ». *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry* 28(3-1) : 109-24. DOI : 10.7202/1005865ar

Lefebvre, Henri. 1968. « La vie quotidienne dans le monde moderne ». Paris : Éd. Gallimard ; Coll. Idées.

Léger, Alain. 1993. « *Pour une sociologie non fataliste* ». Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches, UFR de Sciences de l'Éducation. Université Paris V René Descartes.

Legros, Patrick, Frédéric Monneyron, Jean-Bruno Renard et Patrick Tacussel. 2006. *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : Éd. Armand Colin.

Lévy, Pierre. 1995. « *Sur les chemins du virtuel* ». Paris : La Découverte.

Lévy-Leblond, Jean-Marc. 2008. *À quoi sert la science ? Petite conférence sur la science*. Paris : Bayard.

Linard, Monique. 2003. « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». Chapitre du livre Albéro, Brigitte (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 241-263. Paris : Hermès / Lavoisier.

Liria, Carlos Fernández, et Luis Alegre Zahonero. 2006. « La révolution éducative. L'enjeu de l'Université dans la société de la connaissance ». *Le Philosophoire* 26(1):139-66. DOI : 10.3917/phoir.026.0139

Lombart, Erika, et Cédrick Fairon. 2020. « Spécificités de communication des forums de discussion ». *Corpus* (21). DOI : 10.4000/corpus.5356

Lucas, Jean-François. 2013. « De l'immersion à l'habiter dans les mondes virtuels: le cas des villes dans Second Life ». Thèse en Sociologie, Université Rennes 2.

Luckerhoff, Jason, et François Guillemette. 2017. « Introduction : défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? » *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances* 4(1):1-19. DOI : 10.7202/1039508ar

2.10. M

Marchand, Louise. 1998. « Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne ». *Distances* 2 (2) :7-25.

Marchand, Louise. 2003. « E-learning en entreprise. Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec ». *Distances et savoirs* 1(4):501-16. DOI : 10.3166/ds.1.501-516

Mareüil, Philippe Boula de, Gilles Adda, Martine Adda-Decker, Claude Barras, Benoît Habert, et Patrick Paroubek. 2013. « Une étude quantitative des marqueurs discursifs, disfluences et chevauchements de parole dans des interviews politiques ». *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* (29). DOI : 10.4000/tipa.830

Marquet, Pascal. 2011. « e-Learning et conflit instrumental ». *Recherche et formation* (68):31-46. DOI : 10.4000/rechercheformation.1499

Marsolais, Gilles. 2001. « Des malheurs exotiques / Abc Africa. Abbas Kiarostami / Kandahar. Mohsen Makhmalbaf ». *24 images* (107-108):66-66.

Masson, Philippe. 2017. *Les enquêtes sociologiques en France depuis 1945*. Nouvelle éd. revue et augmentée. Paris : la Découverte.

Massou, Luc, et Nathalie Lavielle-Gutnik. 2017. « Introduction. Une approche compréhensive des pratiques pédagogiques mobilisant le numérique à l'université ». P. 5-19 dans *Enseigner à l'université avec le numérique*, *Méthodes en sciences humaines*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Massou, Luc. 2021. « *Pour une approche compréhensive de l'analyse des usages du numérique en contexte professionnel. Le cas de l'enseignement supérieur* ».

Sciences de l'information et de la communication. Dossier pour l'HDR. Université de Lorraine.

Martineau, Stephane. 2007. « L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion ». *Recherches qualitatives,* hors série, num. 5, pp. 70-81. Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure.

Mauco, Olivier. 2013. « Chapitre 5. La condamnation morale des jeux vidéo comme best-sellers politiques ». Dans *Faut-il avoir peur des écrans ?*, Huerre Patrice (dir.). Paris : Éd. Doin.

McClure, Colin Derek, et Paul N. Williams. 2021. « Gather. town: An opportunity for self-paced learning in a synchronous, distance-learning environment ». *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 14(2):1-19.

Meirieu, Philippe. 2004. « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques ». Deuxièmes rencontres nationales cdidoc-fr, 23 et 14 octobre 2003 à Lyon. https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Lyon_2003/meirieu.pdf

Meirieu, Philippe et Sylvain Wagnon. 2018. « Pédagogie : la fin de la naïveté ! », *Tréma*, 50/ 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018. DOI : 10.4000/trema.4227

Méliet, Elizabeth Armao. 2017. « L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique: quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ? » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (18).

Mercanti-Guérin, Maria, et Christophe Bezes. 2019. « Discipline and Punish in the Digital Era : an analysis of GAFAM'S acquisition strategies ». in *INEKA*. Verona, Italy.

Mestre, Claire, Sevan Minassian, et Marie Rose Moro. 2021. « Ondes de choc après l'assassinat de Samuel Paty ». *L'Autre.* Volume 22(1) : 4-6.

Meyor, Catherine. 2005. « La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité ». *Recherches qualitatives* 25(1):25-41. DOI : 10.7202/1085542ar

Michelat, Guy. 1975. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie ». *Revue française de sociologie* 16(2):229-47. DOI : 10.2307/3321036.

Mikulovic, Jacques, Gilles Vanlerberghe, et Gilles Bui-Xuan. 2010. « De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative ». *Spirale. Revue de recherches en éducation* 45(1):137-50. DOI : 10.3406/spira.2010.1163

Mille, Martine, et Joëlle Petit. 2014. « La vie du geste technique. Approche pluridisciplinaire ». *e-Phaïstos* III(1) : 43-58. DOI : 10.4000/ephaistos.573

Millet, Mathias. 2013. « Le diplôme, un objet social » A propos du livre La société des diplômes, La Dispute, 2011 (Coordonné par M. Millet et G. Moreau) ». Dans *Journée scientifique:« Diplômes et certifications professionnelles : des objets pour les sciences*

sociales ? » Master Cadres et consultants en formation continue Cerlis, Université Paris Descartes, jeudi 16 mai 2013.

Moatti, Alexandre. 2016. « Le numérique rattrapé par le digital ? ». *Le Débat*, 2016/1 (n° 188), p. 68-72. DOI : 10.3917/deba.188.0068. URL : https://www.cairn.info/revue-le-debat-2016-1-page-68.htm

Moch, Raymond (dir.). 1997. *Éthique et société: les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*. Paris : A. Colin.

Molénat, Xavier. 2009. « Raymond Boudon : de l'action individuelle à l'ordre social ». P. 134-134 dans *La sociologie.* Auxerre: Éditions Sciences Humaines. Coll. Petite bibliothèque.

Mondada, Lorenza. 2002. « Pratiques de transcription et effets de catégorisation ». *Cahiers de praxématique, (*39): 45-75. Doi: https://doi.org/10.4000/praxematique.1835

Monjaret, Anne, et Valérie Guillard. 2014. « Objets bureaucratisés, objets domestiqués ? » *Socio-anthropologie* (30) : 47-63. DOI : 10.4000/socio-anthropologie.1807

Moore, Michael G. 1993. « Theory of transactional distance ». *Theoretical principles of distance education* 1 : 22-38.

Moreau, Didier. 2009. « De l'hypnotiseur à l'herméneute: une figure postmoderne de la magistralité ». P. 113-25 dans *Figures de la magistralité Maître, élève, culture*. Paris : Éd. L'Harmattan.

Morin, Edgar. 1966. « L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision ». *Communications* 7(1) :59-73. DOI : 10.3406/comm.1966.1095

Morin, Edgar. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. 2e éd. Paris : Éd. du Seuil.

Morin, Edgar. 2012. « Pour une crisologie ». *Communications* 91(1):135-52. DOI : 10.3406/comm.2012.2675

Morin, Edgar. 2014. *La méthode*. Vol. 1. Paris : Éd. Points.

Morin, Edgar, et Jean Rouch. 2019 [1962]. *Chronique d'un été*. La Tour-d'Aigues: Éd. de l'Aube.

Moro, Marie Rose, et Lucie Truffaut. 2006. « L'imaginaire et le symbolique n'épuisent pas le réel. Entretien avec Maurice Godelier ». *L'Autre* 7(2):183-92. DOI : 10.3917/lautr.020.0183

Morse, Janice M. 1995. « The Significance of Saturation ». *Qualitative Health Research* 5 (2) : 147-49. DOI : 10.1177/104973239500500201

Moscarola, Jean. 2018. *Faire parler les données : méthodologies quantitatives et qualitatives*. Caen : Éd. EMS, management & société.

Musiani, Francesca. 2012. « Nains sans géants : architecture décentralisée et services Internet ». Thèse en socio-économie de l'innovation. École Nationale Supérieure des Mines de Paris.

2.11. N, O, P

Naffi, Nadia. 2020. « Le modèle de conception de cours hybride-flexible (HyFlex) : une stratégie pédagogique gagnante en ces temps d'incertitude ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 17(2):136-43. DOI : 10.18162/ritpu-2020-v17n2-14

Nahoum-Grappe, Véronique. 2019. « "Je t'aime !" Faut-il y croire ? » *Hermès, La Revue* 84(2):187-93. DOI : 10.3917/herm.084.0187

Namian, Dahlia, et Carolyne Grimard. 2013. « Pourquoi parle-t-on de sérendipité aujourd'hui ? Conditions sociologiques et portée heuristique d'un néologisme "barbare"». *SociologieS*. DOI : 10.4000/sociologies.4490

Nicod, Cécile. 2023. « Une déstructuration silencieuse ». *Droit Social* (05) : 427.

Nizet, Jean et Nathalie Rigaux. 2005. *La sociologie d'Erving Goffman*. Paris : La Découverte.

Noël, Dominique. 2007. « Le virtuel selon Deleuze ». *Intellectica* 45(1):109-27.

Noguez, Dominique. 1975 « Le retour du signe ». *L'art vivant.* Spécial cinéma différent, vidéo.

Nucci-Finke, Christine. 2015. « *Les enseignants et le e-learning - Facteurs d'adoption ou de rejet du e-learning, dans un contexte de formation des enseignants* ». Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

Odin, Roger. 2000. « La question du public. Approche sémio-pragmatique ». *Réseaux* 18 (99):49-72. DOI : 10.3406/reso.2000.2195

Ogien, Albert. 2014. « Pragmatismes et sociologies ». *Revue française de sociologie* 55 (3):563-79. DOI : 10.3917/rfs.553.0563

Ogien, Ruwen, et Nicolas Journet. 2012. « Jusqu'où sommes-nous moralistes ? » Pp. 49-51 dans *La Morale*. Éditions Sciences Humaines.

Osty, Florence et Geneviève Dahan-Seltzer. 2006. « Le pari du métier face à l'anomie », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2006/2 (no 2), p. 91-106. DOI : 10.3917/nrp.002.0091. https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-2-page-91.htm

Ozil, Didier. 2021. « L'éducation sexuelle à la télévision, l'exemple de "L'amour en questions" ». *Télévision*. *CNRS* (12) : 200.

Paes, Isabela, et Géraldine Guérillot. 2019. « Chapitre 14. Lorsque le terrain défait le design de recherche ». P. 233-37 Dans *Recherche qualitative en sciences sociales, Les Essentiels de la Gestion*. Caen : EMS Editions.

Paillé, Pierre. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique* (23):147-81. DOI : 10.7202/1002253ar

Palazzeschi, Yves. 1998. *Introduction à une sociologie de la formation: anthologie de textes français, 1944-1994*. Paris : L'Harmattan.

Palazzeschi, Yves, et Philippe Carré (dir.). 2011. « Histoire de la formation post-scolaire ». P. 23-41 dans *Traité des sciences et des techniques de la formation*, *Psycho Sup*. Paris : Dunod.

Palos-Sanchez, Pedro R., Pedro Baena-Luna, et Daniel Silva-O'Connor. 2023. « Exploring Employees' Beliefs Regarding the Potential Benefits of Virtual Worlds for Group Cohesion: Gather Town ». *Multimedia Tools and Applications* 82(16):24943-65. DOI : 10.1007/s11042-022-14308-7

Pallaud, Bertille, Stéphane Rauzy, et Philippe Blache. 2013. « Auto-interruptions et disfluences en français parlé dans quatre corpus du CID ». *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* (29). DOI 10.4000/tipa.995

Papinot, Christian. 2013. « Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres "mauvais génies » des sciences sociales". *SociologieS*. DOI : 10.4000/sociologies.4534

Paquelin, Didier, et Marie Chantal. 2019 « Enseignement supérieur et numérique : un changement paradigmatique. » *Éducation Permanente*, 2019/2 No 219, pp.71-81. DOI : 10.3917/edpe.219.0071 . URL : https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2019-2-page-71?lang=fr

Paradeise, Catherine. 2008. « Autonomie et régulation : retour sur deux notions clefs ». P. 194-200 dans *Action publique et légitimité professionnelle*, Le Bianic, Thomas et Antoine Vion. Paris ; LGDJ.

Parlebas, Pierre. 1980. « Un Modele d'entretien Hyper-Directif: La Maieutique de Socrate ». *Revue française de pédagogie* (51) :4-19.

Pasín, Angel Enrique Carretero. 2002. « La quotidienneté comme objet : Henri Lefebvre et Michel Maffesoli ». *Societes* no 78(4):5-16.

Pasquier, Sylvain. 2003. « Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences »: *Revue du MAUSS* no 22(2):388-406. DOI : 10.3917/rdm.022.0388

Passeron, Jean-Claude. 1992. « L'espace wébérien du raisonnement naturel ». *Enquête. Archives de la revue Enquête* (7). DOI : 10.4000/enquete.125

Passeron, Jean-Claude. 2001. « La forme des preuves dans les sciences historiques ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* (XXXIX-120):31-76. DOI : 10.4000/ress.655

Pastré, Pierre. 2006. « Apprendre à faire ». Dans Bourgeois, Étienne et Gaétane Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

Paugam, Serge, et Cécile Van de Velde. 2012. « 17 – Le raisonnement comparatiste ». P. 357-76 dans *L'enquête sociologique*, *Quadrige*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pecqueux, Anthony. 2015. « Ambiances et civilité. À propos de la contribution goffmanienne aux études sur les ambiances. » Ambiances : Revue internationale sur l'environnement sensible, l'architecture et l'espace urbain. http://ambiances.revues.org/580 HAL-01248567

Pélissier, Chrysta, Camille Roelens, et Audrey de Ceglie. 2022. « L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants ». P. 421-38 dans *L'éducation aux marges en temps de pandémie*, *Apprentissage, éducation et socialisation*. Point-à-Pitre : Presses universitaires des Antilles.

Pelletier, Martine. 2012. *Marshall Mac Luhan, De la médianomie vers l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

Peltier, Claire, et Baptiste Campion. 2018. « Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2018(21). DOI : 10.4000/dms.2125

Pentecouteau, Hugues. 2012. « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28(1). DOI : 10.4000/ripes.605

Peraya, Daniel. 1999. « Médiation et médiatisation: le campus virtuel ». *Hermès* (3):153-67.

Peraya, Daniel. 2014. « Distances, absence, proximités et présences: des concepts en déplacement ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2(8).

Peraya, Daniel. 2016. « L'actualité récente de la TÉLUQ : quel héritage ? Quelles leçons ? Quels enjeux et quelles perspectives pour l'enseignement universitaire ? » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (13). DOI : 10.4000/dms.1327

Peraya, Daniel. 2017. « Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (17). DOI : 10.4000/dms.1738

Peraya, Daniel. 2018. « Les acteurs et leurs représentations au cœur de la forme scolaire : poursuite du débat autour du rôle joué par les technologies dans son

évolution ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (23). DOI : 10.4000/dms.2877.

Peraya, Daniel, et Claire Peltier. 2020a. « Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage… » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (29). https://journals.openedition.org/dms/4656

Peraya, Daniel, et Claire Peltier. 2020b. « Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (30). https://journals.openedition.org/dms/4958

Peretz, Henri. 2004. *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris : La Découverte.

Perez, Coralie. 2019. « Avec le Compte Personnel de Formation : l'avènement d'une logique marchande et désintermédiée ». *Savoirs* 50(2) : 87-100. DOI : 10.3917/savo.050.0087

Perez, Yves André. 2008. « La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain ». *Humanisme et Entreprise* 288(3):101-13. DOI : 10.3917/hume.288.0101

Perrenoud, Philippe. 2003. « Qu'est-ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, 2003/4 (no 24), p. 9-17. DOI : 10.3917/ep.024.0009.

Perron, Bernard. 2001. « Alfred Hitchcock et le montage : les ciseaux ». *Ciné-Bulles*, 19(2), 26–29.

Pinson, Gilles, et Valérie Sala Pala. 2007. « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? » *Revue française de science politique* 57(5):555-97. DOI : 10.3917/rfsp.575.0555

Potier, Victor. 2020. « Des concepteurs de jeu vidéo à l'université ». *Réseaux* 224(6) : 197-223. DOI : 10.3917/res.224.0197.

Pouyllau, Stéphane. 2018. « Éditorial ». Chapitre d'ouvrage. Ginouvès, Véronique, Isabelle Gras. *La diffusion numérique des données en SHS - Guide de bonnes pratiques éthiques et juridiques*. Coll. Digitales. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence. hal-01974527

Proulx, Serge. 2012. « La sociologie de la communication au prisme des études sur la science et la technologie ». *Connexions. Communication numérique et lien social. Namur: Presses universitaires de Namur* 17-37.

Pudal, Romain. 2005. « "Sur la réification des collectifs" : à propos de l'école de Chicago ». *Cahiers internationaux de sociologie* 119(2) : 367-76.

2.12. Q, R

Qazdar, Aimad, Cherkaoui Chihad, Er-RahaB. , et D. Mammass. 2015. « Vers des Systèmes E-learning Adaptatifs: une étude des capacités d'adaptation ». Doi : 10.13140/RG.2.1.5132.6163

Quéau, Philippe. 1995. « Réalité augmentée ». *Quaderni* 26(1):39-41. Doi: 10.3406/quad.1995.1245

Queiroz, Jean Manuel de, et Marek Ziolkowski. 1997. *L'interactionnisme symbolique*. [Réimpr.]. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Quéré, Michel. 2008. « Les chemins de la formation vers l'emploi ». *1re biennale Formation Emploi Travail*. Marseille : Céreq.

Quettier, Pierre. 2007. « Pratiques physiques et pratiques sociales : analyse ethnométhodologique de la contribution des TIC au développement de la formation par l'action ». Actes de colloque. *La didactique et les TICE (II)*. TICE Méditerranée.

Rallet, Alain. 2004. « Présentation ». *Réseaux* 127-128 : (5-6):9-15.

Raucent, Benoît, Cécile Vander Borght, Marcel Crochet, et Louis Alphonse Castex. 2015. *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* Bruxelles (Rue des Minimes, 9 B-1000) : De Boeck.

Ravet, Serge. 2017. « Réflexions sur la genèse des Open Badges ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2017(20). DOI : 10.4000/dms.2043

Rawls, Anne Warfield. 1987. « The Interaction Order *Sui Generis*: Goffman's Contribution to Social Theory ». *Sociological Theory* 5(2):136-49. DOI : 10.2307/201935

Renault, Emmanuel. 2006. "La reconnaissance au cœur du social." *Sciences humaines* 172 (2006): 1-6.

Rézeau, Joseph. 2002. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » ». *ASp. la revue du GERAS* (35-36):183-200. DOI : 10.4000/asp.1656

Ribeiro, Renata Rezende. 2018. « Réseaux d'affects et d'intolérance : l'imaginaire politique et la catharsis dans le quotidien médiatisé ». *Societes* n° 142(4) : 47-56.

Rifkin, Jeremy, Françoise Chemla (trad.), et Paul Chemla (trad.). 2016. *La nouvelle société du coût marginal zéro: l'internet des objets, l'émergence des communaux collaboratifs et l'éclipse du capitalisme*. Arles : Éditions Actes sud.

Rioufreyt, Thibaut. 2016, *La transcription d'entretiens en sciences sociales*, Fiche méthodologique en open access, HAL, archive ouverte. HAL Id : halshs-01339474

Romele, Alberto. 2017. « La fin du virtuel? Pour une approche herméneutique du numérique ». P. 139-54 dans *Interpretazione e trasformazione*. Cusinato, Guido, Ferdinando Luigi Macrolungo, et Alberto Romele. Milan (Italie): Mimésis.

Romero, Margarida, et David Belhassein. 2019. « Interdisciplinarité et usages co-créatifs du numérique en éducation ». P. 257-77 dans *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. https://hal.science/hal-02422218

Roque, Georges. 2019. « Comment argumenter à partir d'images ? » *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics* (10). DOI : 10.4000/signata.2363

Roques, Sylvie. 2020. « Entre dystopies et utopies artistiques : la création au temps du coronavirus ». *Recherches & éducations* (HS). DOI : 10.4000/rechercheseducations.9993

Rosa, Hartmut, et Sacha Zilberfarb. 2021. *Résonance: une sociologie de la relation au monde*. Paris : la Découverte.

Rose, José. 2008. Les chemins de la formation vers l'emploi. 1ère biennale formation-emploi-travail. Actes de la biennale. *Relief n°25 - Échanges du CEREQ*. Marseille: CEREQ. https://www.cereq.fr/les-chemins-de-la-formation-vers-lemploi-1ere-biennale-formation-emploi-travail

Royer, Chantal. 2016. « Pratiques de recherche ». *Recherches qualitatives* 35(1):1. DOI : 10.7202/1084493ar

Ruyer, Raymond. 1964. *L'animal, l'homme. La fonction symbolique*. Paris : Éd. Gallimard.

2.13. S, T

Salgado, Tiago, et Polyana Inácio. 2018. « Les actions sociotechniques des objets connectés : Des réflexions à partir de l'Internet des Objets ». *Interfaces numériques* 6(2).

Saussois, Jean-Michel. 2017. « C'est quoi la serendipité ? Danièle Bourcier et Pek van Andel. Le Courrier du Livre, avril 2017, ISBN 978-2-7029-1806-7 ». *Revue française de gestion* 267(6): 149-52. DOI : 10.3166/rfg.2017.00171

Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST ». *Recherches qualitatives* 21:99-123. DOI : 10.7202/1085614ar

Schaeffer, Pierre. 1970. *Machines à communiquer. 1. Genèse des simulacres*. Paris : Éd. du Seuil.

Schmelck, Clara. 2018. « Start-up Nation » Association Médium | *« Médium ».* 2018/4. No 57. Pp 17- 24.

Schmoll, Patrick. 2000. « Les mondes virtuels, entre imagerie et imaginaire ». *Sociétés* 70(4) : 33-46.

Schmoll, Patrick. 2013. « Relire Jacques Henriot à l'ère de la société ludique et des jeux vidéo ». *Sciences du jeu* (1). DOI : 10.4000/sdj.271

Schnapper Dominique. 1997. « Le travail, décidément ». *Autrement. C'est quoi le travail ?* N° 174 dirigé par B. Montelh.

Schöpfel, Joachim. 2015. « Comprendre la littérature grise ». *I2D - Information, données & documents* 52(1):30-32. DOI : 10.3917/i2d.151.0030

Schütz, Alfred, Thierry Blin (introduction et traduction). 2010. Essais sur le monde ordinaire. Paris : le Félin-Kiron.

Sid Mohand, Meriem, Nathalie Maltais, Christine Genest et Jessica Rassy. 2023. « La rigueur en théorisation ancrée : une expérience doctorale ». *Recherches qualitatives* 42(1):51-67. DOI : https://doi.org/10.7202/1100244ar

Simmel, Georg, Sibylle Müller (trad.), et Julien Freund (préface). 2015 [1903]. *Le conflit*. Saulxures (Bulgarie) : Éd. Circé.

Simmel, Georg, et Philippe Simay (préface). 2018. *Les grandes villes et la vie de l'esprit suivi de Sociologie des sens*. Paris : Éd. Payot & Rivages.

Simmel, Georg, et Frédéric Joly. 2022. *Sociologie de la concurrence*. Paris : Éd. Payot & Rivages.

Simone, Raffaele. 2014. « Est-ce l'avenir de l'enseignement ? » *Le Débat* 180(3) :186. DOI : 10.3917/deba.180.0186

Sougrati, Yassine. 2018. *Formation et médiation en (r)évolution numérique : enjeux communicationnels de l'intégration du digital learning dans les centres de contact*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication ». Université Bourgogne France Comté.

Stella, Élie. 2019. « *L'adaptation du droit pénal aux réseaux sociaux en ligne* ». Thèse en Droit privé et Sciences criminelles. Université de Lorraine.

Stengers, Isabelle. 2021. « Que nous apprend la pandémie ? Pour un atterrissage des sciences ». *Esprit* Mars (3):37-47. DOI : 10.3917/espri.2015.0037

Stiegler, Bernard, Alice Béja, et Marc-Olivier Padis. 2014. « Le numérique empêche-t-il de penser? » *Esprit* (401 (1)):66-78.

Stiegler, Barbara. 2021. *De la démocratie en pandémie: santé, recherche, éducation*. Paris : Gallimard. Coll. Tracts, n° 23.

Tabboni, Simonetta. 2003. « Robert K. Merton (1910-2003) Le sociologue de l'ironie. » *Hermès*, La Revue 2003/3 (n° 37), pp. 261-65. Éd. CNRS Éditions.

Tayebinik, Maryam, et Marlia Puteh. 2013. « Blended Learning or E-learning? » arXiv preprint arXiv :1306.4085, 2013.

Tellier, Frédéric. 2003. « La part de l'irréductible, le lien social à l'épreuve du constructivisme ». *Philosophies* 2003, pp. 88-127. Éd. Presses Universitaires de France.

Teyssier, Céline, Philippe Roose, et Diane Adrianirina. 2018. « La transparence des algorithmes ». Dans : *Les convergences du droit et du numérique*. Pellegrini, François (dir.). Actes des ateliers de préfiguration. Université de Bordeaux.

Tisseron, Serge. 2012. *Rêver, fantasmer, virtualiser: du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris : Éd. Dunod.

Tisseron, Serge. 2019. « La famille sous écoute ». *L'école des parents* 632(3):16-18. DOI : 10.3917/epar.632.0016

Thibault, Sylvie. 2022. *Étude sur le vécu de la passion par la méthodologie de la théorisation enracinée*. Mémoire de Maîtrise En Lettres, Concentration Communication Sociale. Université du Québec à Trois-Rivières.

Tonus, Céline, Frédéric De Lemos Esteves, Véronique Fettweis, Pierre Martin, et Dominique Verpoorten. 2019. « Les MOOCs: enjeux et paysage en 2019 et retour sur l'expérience de l'Université de Liège ». Colloque Université Hassan II Casablanca, 2019.

Tricot, André. 1994. « Un point sur l'ergonomie des interfaces hypermédias ». *Le Travail Humain*, 58 (1), 17-45. https://www.proquest.com/openview/3022c3db852e0d459f1070c931397310/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817992

Truc, Gérôme. 2002. « La sociologie est-elle un sport de combat ? L'image du sociologue en Pierre Bourdieu (note critique) ». *Terrains travaux* 3(1):63-88.

2.14. U, V, W

Van Andel, Peck et Danièle Bourcier. 2011. *Le long voyage d'une notion. La sérendipité, de la fiction à la science.* Paris : Hermann Éditeurs. Pp. 141-59. http://infodoc.blog.free.fr/public/Lexique/SERENDIPITE_Le_long_voyage_d_une_notion.pdf

Vander Linden, Kara. 2023. « Choosing Your Words Carefully ». *Grounded Theory Review* 22(2):103-10.

Vanoye, Francis, et Anne Goliot-Lété. 1999. *Précis d'analyse filmique*. Paris : Éd. Nathan.

Vassy, Carine, et Richard Keller. 2008. « Faut-il contrôler les aspects éthiques de la recherche en sciences sociales, et comment ? » *Mouvements* 55-56(3-4):128-41. DOI : 10.3917/mouv.055.0128

Vatin, François. 2006. « Pierre-Édouard Lemontey, l'invention de la sociologie du travail et la question salariale ». *Revue du MAUSS* 27(1) : 398-420. DOI : 10.3917/rdm.027.0398

Veilhan, Alix. 2021. « Raymond Ruyer et la cybernétique ». *Philosophie* 149(2) : 41-57.

Verger, Jacques. 2013. « Introduction ». P. 5-8 dans *Les universités au Moyen Age.* Coll. Quadrige. Paris : PUF.

Vial, Stéphane. 2012. « La structure de la révolution numérique: philosophie de la technologie ». Thèse de Philosophie. Université René Descartes-Paris V.

Vial, Stéphane. 2013. *L'être et l'écran*. Paris : PUF.

Vial, Stéphane. 2014. « Critique du virtuel : en finir avec le dualisme numérique ». *Psychologie Clinique* N° 37(1) : 38-51.

Vieules, Claudette. 1983. « *Informatique et éducation: Étude et contribution pour une mise en œuvre prospective* ». Thèse de Troisième cycle, Université Paul Sabatier, Toulouse.

Vicari, Stefano. 2020. « La polémique des signaux faibles de radicalisation dans Youtube, Facebook, Twitter et la presse en ligne : une analyse contrastive des corpus ». *Repères-Dorif : autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*. Do.Ri.F Università – Roma. hal-02977790

Vidal, Martine. 2020. « L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (32). DOI : 10.4000/dms.5721

Villiot-Leclercq, Emmanuelle. 2020. « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19 ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (30). DOI : 10.4000/dms.5203

Vincent, Frédéric. 2011. « La construction mythologique de la réalité. Les fans d'Harry Potter » *Acta Iassyensia Comparationis*, 9/2011. Éditions Universitaires « Alexandru Ioan Cuza », Roumanie.

Vodoz, Joséphine. 2019. « Hypothèses sur une énonciation photographique en langue ». *Signo* 44(80) : 204-13.

Wallet, Jacques. 2006. « À l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? » *Hermes, La Revue* n° 45(2) :91-98.

Walzer, Nicolas. 2010. « Introduction à l'œuvre de Gilbert Durand. Du structuralisme figuratif à l'anthropologie de l'imaginaire ». *Revue des Sciences Sociales* 44(1):154-63. DOI : 10.3406/revss.2010.1332

Weber, Max. 2006. *Essais sur la théorie de la science*. Préface de Julien Freund. Vol. 1. Saguenay, Québec: Université de Québec, Chicoutimi, Canada.

Wendling, Thierry. 2010. « Us et abus de la notion de fait social total. Turbulences critiques ». *Revue du MAUSS* 36(2):87-99. DOI : 10.3917/rdm.036.0087

Winkin, Yves. 2005. « La notion de rituel chez Goffman. De la cérémonie à la séquence ». *Hermès, La Revue* 43(3):69-76. DOI : 10.4267/2042/23991

Wolton, Dominique. 2005. *Sauver la communication*. Paris : Flammarion. Coll. Champs.

2.15. X, Y, Z

Youssef, Adel Ben. 2004. « Les quatre dimensions de la fracture numérique ». *Réseaux* n° 127-128(5) : 181-209.

Zakhour, Lina. 2011. « Printemps arabe : de l'imaginaire au réel ». *Hermes, La Revue* n° 61(3) : 212-18.

Zask, Joëlle. 2015. *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.

Zéau, Caroline. 2008. « Cinéaste ou propagandiste ? John Grierson et "l'idée documentaire" ». *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze. Revue de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma* (55) :52-74. DOI : 10.4000/1895.4104

Zhu, Hongyin. 2022. « MetaOnce: A Metaverse Framework Based on Multi-scene Relations and Entity-relation-event Game ». *arXiv e-prints* arXiv:2203.10424. DOI : 10.48550/arXiv.2203.10424

3. Éléments Audiovisuels

Ackerman, Chantal. 1972. *Hotel Monterey.* 65 min, 16 mm, couleurs, 1:1,33, sortie France septembre 1973.

Anonyme. 2021. « Gather Virtual Offices. » Mis en ligne le 2 novembre 2021, 2 min 23 s. Chaîne YouTube *Gather* https://youtu.be/zbllvQZRyh0?si=l6K68LrepfhFE2b0

Anonyme. 2023. « *After 34 Years, Someone Finally Beat Tetris.* » 16 min 46 s. Vidéo numérique. Chaîne YouTube : aGameScout, Videos about the Classic Tetris scene. https://youtu.be/GuJ5UuknsHU?si=n06g6E1k0ggp2ffA

Besson, Luc. 1997. *Le Cinquième élément*. 126 min, 35 mm, couleurs, 1 : 2,39, sortie France 7 mai 1997. Production : Gaumont France, Pinewood Studios.

Besson, Luc. 2014. *Lucy*. 89 min, numérique, couleurs, 1:2,35, sortie France 6 août 2014. Production EuropaCorp, Universal Pictures.

Blanc-Tailleur, Romain, et Cécile Rousset. 2022. *L'amour a ses réseaux*. Production Darjeeling, Arte France, L'Obs. Producteur.trice Marc Lustigman, Noam Roubah, Eliott Baillon. Auteur.e : Cécile Rousset, Romain Blanc-Tailleur. D'après les témoignages recueillis par Renée Greusard. Diffusion Arte. Saison 1 : 13 x 4'. Saison 2 : 9 x 4'.

Cantet, Laurent. 2008. *Entre les murs*. 128 min, 35 mm, couleurs, 1 : 2,35, sortie France 24 septembre 2008. Production Haut et Court.

Carles, Pierre. 2001. *La sociologie est un sport de combat*. 146 min. Sortie France : 2 mai 2001. Montpellier : C.P. Productions. Paris : V.F. Films Productions.

Dejoux, Cécile. 2022. « Travailler dans le métaverse. » Mis en ligne le 8 novembre 2022, 2 min 31 s. Chaîne YouTube *Transformations Managériales & RH.* https://youtu.be/JZXwNDwnRXI?si=e6H_6rlWD07AXSBd

Dermange, François, Gislain Waterlot. 2015. *Le Bien, le Juste, l'Utile. Introduction aux éthiques philosophiques*. Université de Genève (UNIGE), MOOC sur 8 semaines, distribué sur la plateforme Coursera. Mis en ligne sur COURSERA en septembre 2015. Informations sur le site de l'université. https://moocs.unige.ch/accueil

Garreau, Laurent (intervenant CNDP), *Essai de chronologie de la télévision scolaire, l'audiovisuel éducatif dans l'histoire*. Laurent Garreau, responsable du fonds audiovisuel du CNDP, retrace l'aventure des médias destinés à l'éducation depuis la création du musée pédagogique par Ferdinand Buisson et Jules Ferry en 1879 jusqu'à la télévision scolaire des années 80. https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_diderot/essai_de_chronologie_de_la_television_scolaire_par_laurent_garreau_cndp.11355

Godard, Jean Luc (réalisateur), Miéville, Anne Marie (Auteure de l'œuvre pré-existante). 1976. « Y'a personne. » *Six fois deux, Sur et sous la communication*. Série de 12 numéros. N° de notice INA (pour le premier numéro) : CPC89006568. Durée : 57 min 44 s. Date de 1re diffusion : dimanche 25/07/1976, France 3. Producteurs : Institut national de l'audiovisuel (INA), Sonimage (SOIMA).

Gross, Clémence (réalisation) et Sophie Simonot (Reportage). 2021. « Deep fake : attention au mirage amoureux ». *Les Pieds sur terre*, Diffusion sur France Culture le 9/11/2021, durée : 29 min.

Jehel, Pierre. 2023. Intervention dans le cadre du colloque « Jumeaux Numériques : Diversité, défis scientifiques, enjeux sociétaux et industriels. » Mis en ligne le 9 février 2023, 2 min 17 s. Chaîne YouTube Centrale Supélec. https://youtu.be/zynCe94X9Sw?si=qTwewWt6Aq0glzq8

Kiarostami, Abbas. 2001. *ABC Africa*. 1 h 23 min, vidéo numérique, 1:1,33, sortie France : 24 octobre 2001. Production Marin Karmitz, Abbas Kiarostami.

Kipar, Nicole. 2019. *Origins and development of Grounded Theory.* 7 min 54 s. Vidéo numérique. University of Glasgow. Chaîne YouTube N. Kipar . https://youtu.be/d-fvDC5j2t8?si=BADFMarGjm5AzlOm

Lasserre, Manon. 2021. « Gather Town, qu'est-ce que c'est ? Tuto de découverte ». 7 min 20 s. Mis en ligne le 6 avril 2021. Chaîne YouTube Manon Lasserre. https://youtu.be/wv5niRaD2ck?si=l7Esy6VGuy5hyOij

Lumière, Louis. 1896. *Démolition d'un mur*. Prises de vue : 1896, Lyon, Monplaisir, usine Lumière. Première projection le 6 mars 1896 au Photo-Club à Lyon, durée : 1 min. N° de catalogue : 40.1 et 40.2 (deux versions existantes).

Philippe, Claude-Jean (réalisateur, producteur). Lumière et le cinématographe. Titre série : *Encyclopédie audiovisuelle du cinéma : Le cinéma français.* Date de 1re diffusion : 01/10/1978, durée : 28 min 23 s, Collection : FR3 / France 3. N° de notice INA : CPC78057261.

Rety, Dominique (réalisateur), *La Télévision scolaire*. Titre propre de l'émission d'origine : Au-delà de l'écran, émission du 3 novembre 1963. Participants : Pierre Chilotti, directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN). Henri Dieuzeide, responsable de la radiotélévision scolaire à l'Institut Pédagogique National, n° de notice INA : I09345614. Durée : 00:07:25.

Rouch, Jean, et Edgar Morin. 1961, [restauration 2011]. *Chronique d'un été*. 86 min, 16 mm, noir et blanc, 1 : 1,33. Sortie France 20 octobre 1961. Production : Argos Film.

Son, Samson. 2022. « Jumeau numérique : comprendre l'essentiel en 5 minutes. » Mis en ligne le 22 février 2022, 5 min 52 s. Chaîne YouTube *Cookie Connecté*.

4. Littérature grise, articles, essais, sites Internet

Anonyme. 2019. L'économie et la société à l'ère du numérique, Impacts environnementaux du numérique. INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques. https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238589?sommaire=4238635

Anonyme. 2020. *Résultats sur les effets du confinement auprès de l'ensemble des étudiant.e.s inscrit.e.s à la Sorbonne-Nouvelle en 2019-2020*. Observatoire de la vie étudiante. http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/20201023-enquete-effets-du-confinement_1614097877050.pdf

Anonyme. 2020. *Learning from Home During Covid-19: A Survey of Irish FET and HE Students with Disabilities*. Enquête. Dublin (Irlande): AHEAD Educational Press. https://ahead.ie/userfiles/files/shop/free/Learning%20from%20Home%20During%20Covid-19%20-%20A%20Survey%20of%20Irish%20FET%20and%20HE%20Students%20with%20Disabilities.pdf

Anonyme. 2020. *Étude nationale post-covid19 sur les universités françaises et les enjeux du numérique*. Association VPNum, Association des Vice-Présidents Numérique de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://factuel.univ-lorraine.fr/sites/factuel.univ-lorraine.fr/files/field/files/2020/07/etude_universites_covid_vpnum.pdf

Anonyme. 2022. Rapport sur l'usage des fonds de la formation professionnelle. Établi par France compétences au titre le l'article L6123-5-6° du Code du travail. https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2023/01/FranceCompetences_RUF.pdf

Anonyme. 2024. Annexe au projet de loi de finances pour 2024. Formation professionnelle. Accessible sur le site du budget de l'état, dans la partie « budgets jaunes » : https://www.budget.gouv.fr/documentation/documents-budgetaires/exercice-2024/le-projet-de-loi-de-finances-et-les-documents-annexes-pour-2024/jaunes-budgetaires-2024

Baillargeon, Stéphane. 2023. « "Offboarding", "quiet firing", "ikigaï" »… Parlez-vous RH? ». Source : revue en ligne Le Devoir. Mis en ligne le 5/08/2023. https://www.ledevoir.com/societe/794048/serie-codes-secrets-offboarding-quiet-firing-ikigai-parlez-vous-rh

Belghith, Feres, et Théo Patros. 2020. *La vie d'étudiant confiné. Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire. Logement.* OVE, Observatoire de la vie étudiante. Source : site Internet de l'OVE : https://www.ove-national.education.fr/les-enquetes/

Boissonnat, Jean, et René Mabit. 1995. *Le travail dans vingt ans. Paris :* Odile Jacob, La Documentation Française.

Bourdieu, Pierre. 1982. « La mort du sociologue Erving Goffman. Le découvreur de l'infiniment petit ». *Le Monde*. Vol. 4 n°12.

CNIL, Commission nationale pour l'informatique et les libertés. 2023. *Délibération n° 2023-058 du 8 juin 2023 portant adoption d'une recommandation relative aux modalités de mise en œuvre des dispositifs de télésurveillance pour les examens en ligne*. Disponible sur le s*ite Internet de la CNIL. https://www.cnil.fr/sites/cnil/files/2023-09/recommandation_dispositifs_de_telesurveillance_des_examens.pdf*

CNRTL, Centre national de ressources textuelles et langagière. Ce portail « *fédère* […] *un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue*. » (page d'accueil du portail). Il comporte un certain nombre de dictionnaires anciens et modernes dont la version informatisée d'un dictionnaire du XIX° et XX° siècle : *le Trésor de la langue française*. https://www.cnrtl.fr/

Comolli, Jean-Louis. 2020. Triomphe du virtuel. AOC. Mis en ligne le 22 juin 2020. https://aoc.media/critique/2020/06/21/triomphe-du-virtuel/

Corvol, Pierre. 2016. *Rapport Corvol*. Réalisé à la demande du secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Thierry Mandon.

Deleuze, Gilles. 1976. « À propos de Sur et sous la communication : Trois questions sur Six fois deux ». *Cahiers du cinéma*, n° 271.

Forment, Virginie et Philippe Lombardo. Dossier [sans titre]. Formations et emploi, édition 2018 - Insee Références.

Ferry, Odile, et Théo Patros. 2020. *La vie d'étudiant confiné. Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire, Santé*. OVE,

Observatoire de la vie étudiante. Source : site Internet de l'OVE : https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2020/10/La-vie-detudiant-confine-Sante.pdf

Gauthier, Guy. « Grierson John (1898-1972) ». *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 7 août 2023. URL : https://www-universalis-edu-com.ezpupv.scdi-montpellier.fr/encyclopedie/john-grierson/

Joseph, Marlène. 2019. « Comment le smartphone a révolutionné la photographie ». mise en ligne le 23/09/2019. Magazine en ligne *Le Journal du Net*. https://www.journaldunet.com/martech/1445866-comment-le-smartphone-a-revolutionne-la-photographie/

Le Brun, Annie et Juri Armanda, 2021, *Ceci tuera cela, Image, regard et capital.* Coll. Les essais. Paris : Éd. Stock.

Lonardoni, Françoise. 2021. *Biographie, un cinéma détaché*. Texte de présentation de l'artiste réalisateur et vidéaste Georges Rey. Source : https://www.georgesrey.com/biographie

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Projet de loi de finances 2024. https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2024-379542

Office québécois de la langue française [L'] : Site Internet. Cet office a pour mission la défense de « La Charte de la langue française […] adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en 1977. Le 1er juin 2022, la Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français, qui entraîne une réforme majeure de la Charte, a été sanctionnée. » Ce site Internet propose plusieurs services, notamment *la vitrine linguistique* où beaucoup de termes techniques sont proposés en remplacement de termes anglo-saxon et assortis de définitions.

Source sur l'office lui-même : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html
Lien vers la vitrine linguistique : https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/

Ognier, Pierre, et Pierre Hayat. 2000. *La Passion laïque de Ferdinand Buisson*, Archives de sciences sociales des religions [En ligne], 112, document 112.26, mis en ligne le 19 août 2009. http://journals.openedition.org/assr/20313

Thirot, Gérald. 2022. « Gather.town - Un univers virtuel en 2D pour la classe ». Site *Thot Cursus*. Mis en ligne le 30/06/2022. https://cursus.edu/fr/24506/gathertown-un-univers-virtuel-en-2d-pour-la-classe

Villani, Cédric, Yann Bonnet, Charly Berthet, François Levin, Marc Schoenauer, Anne Charlotte Cornut, et Bertrand Rondepierre. 2018. *Donner un sens à l'intelligence artificielle: pour une stratégie nationale et européenne*. Rapport. Conseil national du numérique.

Vitaud, Laëtitia. 2021. « Vivre au temps du télétravail : la nouvelle machine à café peut-elle être virtuelle ? » Mis en ligne le 4/5/2021. Site de l'Institut Montaigne. https://www.institutmontaigne.org/expressions/vivre-au-temps-du-teletravail-la-nouvelle-machine-cafe-peut-elle-etre-virtuelle

Annexe 02 - Glossaire

Qu'est-ce que l'idéologie technique ? C'est croire — et faire croire — que ce sont les "limites" de la technique qui empêchent les mutations sociales et politiques. C'est se gargariser des sigles techniques "barbares" qui servent à dessiner les performances de demain (ADSL, UMTS, GPRS, WIFI...). Pour aucun autre secteur d'activité on ne met sur la place publique, aussi rapidement et avec autant de gourmandise, des appellations totalement ésotériques pour désigner des normes techniques, lesquelles sont présentées systématiquement comme « la clef » de la communication de demain.
Dominique Wolton, Sauver la communication, p. 80.

Cette rubrique s'appuie essentiellement sur des sources primaires : textes publicitaires, textes de littérature grise, réglementations, textes de lois, dictionnaires en ligne.

1. A

Adaptive learning : évolution d'un parcours de formation en fonction des réponses de l'apprenant. Par exemple : il évite quelques étapes si les réponses sont probantes. Conjugué à de l'IA, l'*adaptative learning* constitue un champ ouvert.

Asynchrone : voir le mot Télé-présentiel.

2. B

Bande passante : Débit la largeur d'une ligne de communication, mesuré en bits par seconde (bps). 8 bits par seconde = 1 caractère 1024 bps = 1 kbps = 1 kilo bits par seconde 1 Mbs = 1 million de bits par seconde = 1024 kbps = 128 000 caractères / seconde.

Blended : « Dispositif d'apprentissage qui repose sur l'association de plusieurs modes de formation, en présence d'un enseignant ou à distance. Notes : 1. La formation peut être dispensée en ligne ou hors ligne, de manière individuelle ou collective. 2. L'enseignement inversé est un exemple d'apprentissage combiné. » Source : site France Terme, service du ministère de la Culture. La dénomination française officielle est celle de « apprentissage combiné », journal officiel du 10/01/2017. *Synonymes :* Hybride, Multimodal.

3. C

Chat : Discussion en direct sur Internet.

CMS : Content Management System, système de gestion de contenu. Logiciel installé sur un serveur, qui déploie un site internet.

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés.

Community Manager : Le *Community Manager* (CM) est, selon le site FranceTerme, un animateur, une animatrice de communauté. Parution de ce terme au JO du 8/09/2013. Le *Community Manager*, occupe un poste à part au sein d'une entreprise, d'une association, d'une ONG, etc. Il gère les réseaux sociaux de la structure : comptes Facebook, comptes Twitter, etc. Il assure également une veille journalière sur ce qui se dit, s'écrit sur sa société. Éventuellement, il répond aux questions, remarques, voire attaques dont l'entreprise, l'association, l'ONG sont la cible. Cette animation des réseaux sociaux est de plus en plus importante actuellement. Elle peut représenter une simple relation avec l'entourage directe d'une entreprise : clients, fournisseurs. Dans le cas d'une association, d'une ONG, d'une Institution, l'importance du CM est plus stratégique puisqu'il agit sur l'image que les réseaux sociaux donnent de l'entité qui l'emploie.

CPF : « Le Compte personnel de formation (CPF) permet à toute personne active, dès son entrée sur le marché du travail et jusqu'à la date à laquelle elle fait valoir l'ensemble de ses droits à la retraite, d'acquérir des droits à la formation mobilisables tout au long de sa vie professionnelle. L'ambition du Compte personnel de formation (CPF) est ainsi de contribuer, à l'initiative de la personne elle-même, au maintien de l'employabilité et à la sécurisation du parcours professionnel. » Source : Ministère du Travail, de la Santé et de la Solidarité

Source : https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation

4. D

DIRECCTE[1] : Direction régionale des entreprises, de la concurrence et de la consommation, du travail et de l'emploi. Ce service de l'état est devenu en avril 2021 la DRIEETS, — La Direction régionale et interdépartementale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités — placée sous l'autorité du préfet de région. « La Direction régionale et interdépartementale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DRIEETS) reprend les missions précédemment assurées par la DIRECCTE, la Direction régionale de cohésion sociale (DRCS) et les Directions départementales de la cohésion sociale (DDCS) de petite couronne ».

Source de la phrase citée : V. Site Préfecture de la région Île-de-France https://idf.drieets.gouv.fr/La-DRIEETS-interlocuteur-unique-pour-les-acteurs-socio-economiques

5. E

E-learning : *electronic learning*, « Mode d'apprentissage selon lequel les activités pédagogiques ou formatives sont caractérisées par l'utilisation d'outils électroniques interactifs ou en ligne. » Nous avons fait le choix de la graphie simple d'e-learning ; d'autres graphies existent comme E-learning, voire e-Learning ou eLearning.

Source de la phrase citée : Office québecois de la langue française
https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26559243/apprentissage-electronique

1 Ce terme n'est cité que dans les entretiens, v. annexe 3.

E

EPIC : Établissement à caractère public et commercial. « Un établissement public industriel et commercial (EPIC) produit et, éventuellement, commercialise des biens et services. Un EPIC est globalement régi par le droit privé. »

Source : Site officiel Vie Publique https://www.vie-publique.fr/fiches/20247-etablissement-public-epa-ou-epic-quelles-differences

6. F

FranceTerme : Site du ministère de la Culture qui propose des équivalents français aux mots habituellement empruntés aux langue étrangère. Lorsqu'ils sont publiés au journal officiel, ces formes s'imposent aux administrations et services de l'État.

Source : http://www.culture.fr/franceterme/result?francetermeSearchTerme=e-learning&francetermeSearchDomaine=0&francetermeSearchSubmit=rechercher&action=search

Feedly : « *Track insights across the web without having to read everything* » est le slogan qui définit ce moteur de recherche et d'agrégation de flux RSS. Ce logiciel effectue une veille automatique sur des sites choisis et des sujets choisis en fonction du paramétrage de l'utilisateur.

FOAD : formation ouverte et à distance, se distingue de la formation « en présentiel » dans la mesure ou tout ou partie des enseignements sont dispensés à distance et permettent à chaque stagiaire de progresser à son rythme (e-learning, blended-learning, formation mixte, cours par téléphone,…). Définie à l'origine par la circulaire DGEFP n°2001-22 du 20 juillet 2001, la FOAD connaît depuis la loi du 5 mars 2014, modifié par ordonnance en 2019, de nouvelles conditions d'encadrement.

V. site LégiFrance : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576

FUN : « France Université Numérique est le groupement d'intérêt public qui opère la plateforme FUN MOOC. Ses missions sont multiples : il anime et coordonne l'offre de cours des établissements éditeurs et développe des actions de formation et d'animation des équipes productrices de cours. Il fournit des services éditoriaux et de certification des cours en ligne. Il met à disposition une infrastructure d'hébergement sécurisée, des services, des applications et des ressources numériques. »

Source : Présentation du service sur leur site https://www.fun-mooc.fr/fr/a-propos/

7. G

Gather Town : Ensemble de logiciels qui simule des lieux de rencontre virtuels. « Gather Town est une plateforme de bureaux virtuels conçue pour faciliter la collaboration et la socialisation à distance. Elle permet aux utilisateurs de se connecter dans des environnements virtuels interactifs, d'organiser des réunions, des événements et des activités en ligne. Avec Gather Town, les participants peuvent se déplacer librement, discuter en temps réel, partager des fichiers et interagir avec d'autres utilisateurs grâce à des avatars personnalisables. »

Source : site Internet de l'agence Traverse https://traverse.ninja/gather-town

Gamification : également sous la forme du verbe *gamifier*. « La gamification, ou ludification, est le fait d'intégrer certains mécanismes de jeu dans des processus qui n'ont pas pour vocation première d'être ludiques. Les buts d'un tel procédé sont multiples : rendre un processus plus attrayant, un modèle plus efficace, trouver des solutions innovantes et bien plus encore ! ». Source Revue de management et de Stratégie, article de Sarah Hidri : Comprendre la gamification en 5 questions.

Source : https://www.revue-rms.fr/Comprendre-la-gamification-en-5-questions_a132.html

8. H

Haptique : « Science du toucher englobant les perceptions cutanées et kinesthésiques du corps dans son environnement. […] L'haptique est au toucher ce que l'optique est à la vue. Le sens haptique permet à la fois de percevoir son environnement et d'agir sur celui-ci. En réalité virtuelle, l'haptique simule le sens du toucher grâce à des mécanismes à retour tactile. Elle permet notamment de ressentir le contact physique lors de la manipulation d'objets virtuels en 3D. »

Source : Office québécois de langue française.
https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26501986/haptique

HTML : Langage spécifique d'écriture des pages du web.

Hybride : Enseignement hybride, formation hybride. « L'enseignement hybride est "une combinaison ouverte d'activités d'apprentissages offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone".

Source : Site de l'académie de Versailles.
https://www.ac-versailles.fr/l-enseignement-hybride-121545#:~:text=L'enseignement%20hybride%20est%20%E2%80%9Cune,ou%20asynchrone%E2%80%9D%20(APOP).

9. I

ISQ : L'ISQ Association est un organisme certificateur, sous la forme d'une association loi 1901, créé en 1979. L'ISQ se définit comme un organisme professionnel de qualification des entreprises de Services Intellectuels. Elle délivre des certifications, dont la qualification OQPF : « L'OPQF a été créé en 1994 avec le soutien du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, ainsi que de la Fédération de la Formation Professionnelle. [Elle] a pour vocation de délivrer une qualification aux organismes de formation leur permettant ainsi de faire reconnaître leurs compétences et leur professionnalisme. […] La qualification OPQF est délivrée pour une durée de 4 ans. » .

Source : site internet de l'association : https://www.isqualification.com/
Pour l'OPQF : https://www.isqualification.com/pages-opqf/

10. J, K, L

LMS : *Learning management system*. Plateforme d'enseignement à distance. Plateforme, lieu de stockage, sur Internet ou sur Intranet, où se trouvent organisées, selon un

schéma pédagogique, les différentes ressources. logiciel qui accompagne et gère un processus d'apprentissage ou un parcours pédagogique. Le LMS est une interface qui accueille l'apprenant et lui propose de suivre son parcours. Le LMS comprend également des fonctions de *back-office*, invisible pour l'apprenant, qui comptabilise le temps d'interventions des enseignants (voire aide à calculer leur rémunération), établit la fonction *réseau* du groupe (*social learning*), entre autres fonctionnalités.

11. M

Métavers : « Monde virtuel, immersif et persistant, qui permet la virtualisation des activités humaines, notamment sociales, ludiques, culturelles et commerciales. » Source : Office québécois de la langue française.

Source : https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26559539/metavers

Micro learning : Phase courte (3 mn maximum) d'apprentissage, typiquement sur smartphone ou tablette. Le micro learning est un *genre* en soi, ou vient en appoint, en piqûre de rappel, comme en outil de motivation. On parle de « *formation au creux de la main* » pour désigner le rapport étroit entre le smartphone et son propriétaire. V. sur ce sujet un exemple de cas-client proposé par l'entreprise *Teach on Mars* : *Campus-mobile, la formation dans le creux de la main des collaborateurs de Générale de Téléphone.*

Source : https://www.teachonmars.com/fr/blog/2018/06/campus-mobile-la-formation-dans-le-creux-de-la-main-des-collaborateurs-de-generale-de-telephone/

Mobile learning : Apprentissage sur smartphone souvent réalisée sous forme de séquences courtes (v. *micro learning*). Abrégé parfois en *M-Learning* ou *mLearning.*

MOOC : Massive Online Open Course, est une formation en ligne en libre accès sur Internet. Il s'agit d'un cours qui s'étale sur plusieurs semaines et met à disposition un contenu pédagogique avec des vidéos, des quizz ou d'autres modalités, et se termine par l'obtention d'un certificat.

Moodle : Moddle est un LMS *open source*, sous licence GNU, donc pouvant être adaptée par l'utilisateur et gratuit. Il est très répandu dans les universités. Il fait partie d'un ensemble de logiciels libres préconisés par l'État français.

V. site Socle interministériel des logiciels libres: https://code.gouv.fr/sill/list

12. N O P

OPCO : opérateur de compétences. Nouveau nom, dans le loi de 2018, des OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés). Organisées par branche professionnelles, les OPCO conserve un rôle de conseil auprès des entreprises, elles peuvent assurer le financement des contrats d'alternance ; elles interviennent également dans les plans de développement de compétences (ex-plan de formation). À l'inverse des OPCA, elles ne per-

çoivent plus les fonds dédiés à la formation professionnelle qui sont collectés par les URSSAF.

Powtoon : Logiciel qui permet de réaliser des animations graphiques à partir de bibliothèques de personnages, d'objets, de fonds d'écrans, de musique.

Présentiel augmenté : Supports techniques permettant de faire participer les apprenants en formation présentielle. Le présentiel augmenté est le retour qu'effectue l'e-learning, par contagion, sur le présentiel.

13. Q R

Quiz : apocope du mot anglais *quizgame*, « lui-même composé à partir de *to quiz*, "interroger, questionner", et *game*, "jeu". » (dictionnaire de l'Académie française, 9° éd). Le site France Terme ne recense pas ce mot, l'Office québécois de la langue française propose : *test éclair n. m.*, *minitest n. m.*, ou *interrogation rapide n. f.* comme substitutions possibles.

Référencement : Moyen de faire connaître son site Internet via les moteurs de recherche. Cette indexation est automatique, dès la publication d'un site. On peut également compléter cette indexation automatique par un référencement payant. « Le terme référencement regroupe les différentes techniques utilisées pour améliorer la position d'un site internet dans les pages de résultats affichées par les moteurs de recherche en réponse aux requêtes des internautes. »

Source : Journal du net, mis à jour le 9/01/2019, https://www.journaldunet.fr/web-tech/dictionnaire-du-webmastering/1203541-referencement-definition-traduction/

Responsive : Dans un premier sens, le terme désigne le fait qu'un apprenant obtient un retour immédiat de son formateur ou du parcours de formation. Dans un second sens (celui que nous utilisons dans notre travail), *responsive* s'entend pour des applications qui se redimensionnent et se recomposent elles-mêmes en fonction du « lecteur » : ordinateur de bureau, smartphone, tablettes. Quel que soit la taille de l'écran, une lisibilité maximale est recherchée.

RNPC : Répertoire national des certifications professionnelles. Le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle. L'article L6113-1 du Code du Travail précise que « Les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles […] Les certifications professionnelles sont classées par niveau de qualification et domaine d'activité. […] Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles ho-

mogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées. »

Source site Légifrance :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=9DE99AFEEEA3F1F4814FDC603656A9B8.tplgfr44s_1?idSectionTA=LEGISCTA000037374052&cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20190122

14. S

SCORM *: Sharable Content Object Reference Model*. « SCORM est un ensemble de normes techniques pour les produits e-learning. Il fournit la méthode de communication et les modèles de données qui permettent au contenu e-learning et aux LMS de fonctionner ensemble ».

Source : site internet SCORM (traduction libre) : https://scorm.com/

Serious game : *Jeux sérieux* permettant de comprendre un concept par étape sous forme d'acquisition de connaissances. Le *serious game* peut être plus ou moins scénarisé voire fortement scénarisé et rejoindre ainsi les jeux vidéo avec plusieurs niveaux, système de gains, système de vie multiples — par exemple dans les formations à la sécurité. C'est un champ très ouvert qui permet d'imaginer des *machines dédiées* avec immersion, retours haptiques, etc.

Serveur : Ordinateur central sur lequel se trouvent des programmes ou des documents. Il fournit des services à d'autres ordinateurs. Synonyme de *host*.

Slack : Réseau social. « Slack réunit, en un seul et même endroit, la communication et la collaboration pour une meilleure productivité (aussi bien pour les petites et moyennes entreprises que pour les grandes). Faites avancer vos projets en rassemblant les personnes nécessaires, les conversations, les outils et les informations dont vous avez besoin. »

Source : Google Play.

Social learning : « De plus en plus plébiscité, le "*social learning*" désigne une méthode d'apprentissage diamétralement opposée à ces habitudes pédagogiques traditionnelles. Il s'agit au contraire de s'appuyer sur un partage des connaissances horizontal et une co-construction du savoir à double-sens, enrichis en permanence par les interactions entre les différents membres d'un groupe d'apprenants. »

Source : Site de la Start-up Beedeez : *Mobile* et *Social Learning*. https://www.beedeez.com/fr/guides-ultimes/social-learning

Storyline : « Le principal outil de création d'e-learning pour la création de cours personnalisés » Storyline 360 est un outil de conception de cours qui permet d'intégrer images, sons, vidéos, quiz dans un déroulement interactif avec l'apprenant.

Source de la phrase citée : site du fabricant, ARTICULATE https://www.articulate.com/360/storyline/ (traduction libre).

Synchrone / asynchrone : voir le mot télé-présentiel qui reprend la définition de ces deux modes.

15. T

Télé-présentiel : Oxymore qui désigne un présentiel à distance ; le terme d'hybride désigne un ensemble de pratiques dont le télé-présentiel fait partie. « Le distanciel se divise en deux approches, le synchrone (à distance mais avec un formateur en direct). Que l'on appelle aussi la visio, ou le téléprésentiel. La seconde approche est l'asynchrone (à distance avec une formation pré-enregistrée). Que l'on appelle le plus souvent vidéo ou e-learning. » À noter que ce terme n'est pas connu des sites FranceTerme ou de la *vitrine linguistique* de l'Office québécois de la langue française.

Source de la phrase citée : message sur le réseau social LINKEDIN de Guy Ridarch, Ingénieur Pédagogique Digital Learning, Conseil en formation https://www.linkedin.com/pulse/pr%C3%A9sentiel-hybride-ou-distanciel-cest-quoi-le-mieux-guy-ridarch/

Template : « Les éditeurs de logiciels fournissent souvent des modèles pour faciliter l'utilisation de leurs produits, par exemple : un prototype de facture dans un logiciel de traitement de texte, ou bien une déclaration-type d'ajout d'utilisateurs dans un outil de gestion de réseau ». Un *template* peut également être « un modèle général [qui] peut servir à créer d'autres modèles, répondant à des usages spécifiques. […] La dénomination française officielle est celle de « modèle » (Journal officiel du 20/04/2007) »

Source : site FranceTerme, service du ministère de la Culture.

TIC : « Technologies de l'Information et de la Communication. Ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet, […] les technologies et appareils de diffusion en direct […] et en différé […] et la téléphonie. ».

Source : site de l'Unesco. https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-tic

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

16. U, V, W, X, Y, Z

WhatsApp : Type de réseau social. « WhatsApp […] est une application gratuite de messagerie et d'appel vidéo. Elle est utilisée par environ 2 milliards d'utilisateurs et d'utilisatrices dans plus de 180 pays. »

Source : site Google Play.

Webinaire (ou *webinar*) : Contraction de *web* et *séminaire*, séminaire en ligne. « Séminaire, réunion interactive dont les participants communiquent à distance via Internet. »

Source : Le Petit Robert en ligne. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/webinaire

U, V, W, X, Y, Z

Webmaster : « Le ou la webmaster conçoit, développe et entretient un site Internet et/ou intranet. Il ou elle met en forme les contenus, maintient la plateforme technique et s'occupe du référencement, en collaboration avec les web designers et les développeurs... »

Source : Site CIDJ, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
https://www.cidj.com/metiers/webmaster#:~:text=Le%20ou%20la%20webmaster%20con%C3%A7oit,designers%20et%20les%20d%C3%A9veloppeurs

Table des matières

Introduction....8
1. Transmettre et partager des savoirs....8
2. Préambule : partir de ce que l'on est....10
2.1. Vulgariser et enseigner....11
2.2. S'appuyer sur une métaphore....13
2.3. Ébaucher une problématique....19
2.4. Ébaucher un plan....20
Partie 1 : Cadre théorique et méthodologie....22
3. De la nécessité d'un cadre....22
3.1. Le bon cadre théorique pour le bon objet de recherche....27
3.1.1. L'objet de recherche et son époque....28
3.1.2. Le lieu de l'objet de recherche....31
3.2. Un observateur et ses biais....32
3.2.1. Notre place en tant qu'observateur....32
3.2.2. L'observateur face aux machines....34
3.2.2.1. Biais liés aux différents chantiers....37
3.2.2.2. Biais liés à notre mode opératoire....40
3.2.2.3. Observateur — acteur....44
3.3. L'interactionnisme symbolique....46
3.3.1. Les signaux faibles....47
3.3.2. Des interactions....49
3.3.3. L'évidence du quotidien....58
3.3.4. Position du chercheur dans l'interactionnisme symbolique....63
3.3.4.1. L'individu et son environnement symbolique....66
3.3.4.2. Entre le monde et l'homme....71
3.3.4.3. La dimension territoriale....73
3.3.4.4. L'intervention sociale....76
3.3.5. Pour une vision écologique des chantiers de recherche....79
4. Choix d'une méthodologie....80
4.1. Adopter une méthode....80
4.1.1. Éléments communs à toute recherche et spécificités de notre recherche....82
4.1.2. La théorie ancrée ou enracinée....84
4.1.2.1. Une démarche de théorisation....93
4.1.2.2. Transparence de la méthode....94
4.1.3. Goffman : l'homme des cadres....96
4.1.3.1. Monter sur l'échafaudage....96
4.1.3.2. Le théorème de Thomas est-il un théorème ?....98
4.1.3.3. L'interaction au crible de l'imaginaire....104
4.1.3.4. La dramaturgie, le théâtre....107
4.1.3.5. Perdre la face....109
4.1.3.6. Percussions, manques (voies vides) et articulations....115
4.1.3.7. Cadres-champ, hors-cadre, hors champ, contre-champ....117
4.1.4. Présentation des chantiers....118
4.1.5. Percussion de la pandémie....122
4.1.6. Interviews et entretiens, symétrie et dissymétrie d'un face-à-face....123
4.1.6.1. La superposition (possible, mais limitée) de deux pratiques....125
4.1.6.2. De quelques limites et biais de l'entretien....131
4.1.6.3. Les entretiens : leurs formes....133
4.1.7. Décryptage, transcription ; traduire, trahir....135
4.1.7.1. Travailler sur les données....140
4.2. La recherche comme une narration....157

4.2.1. Le terrain et sa narration....157
4.2.2. Le terrain, espace dynamique....160
4.2.3. Le terrain comme enjeu éthique....161
4.2.3.1. Plagiat....163
4.2.3.2. Reproductibilité des expériences....163
4.2.3.3. La protection des données et de la confidentialité,....168
4.2.3.4. Se former à l'éthique de la recherche....175
4.2.3.5. Communiquer ses résultats à un public le plus large possible....177
4.3. Conclusion (provisoire) sur la MTE....177
4.3.1. Les autres sources, comment les intégrer ?....177
4.3.2. Comment (nous) parlent les données (ou vice versa) ?....179
Partie 2 : Terrains de recherche....184
5. Les préalables d'une recherche....184
5.1. Le catalogue des influences....186
5.2. Le monde du travail....187
5.3. Un champ transdisciplinaire par nature....190
5.4. Bibliographie : l'aire du catalogue....194
6. L'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre....196
6.1. La scène première du Ménon....197
6.1.1. Le problème de la réminiscence....200
6.1.2. L'importance du tracé au sol....202
6.1.3. Une transposition moderne du Ménon....202
6.2. L'élaboration d'une connaissance....206
6.2.1. Les lieux pour apprendre, les temps pour apprendre....209
6.2.2. Le lieu métaphorique de l'acte d'enseigner....213
6.3. Les Institutions dans l'acte d'enseigner....218
6.3.1. La formation professionnelle continue....219
6.3.2. Les modes de financement et la formation des salariés....222
6.3.3. L'université, quelques notes....224
7. Les entretiens....232
7.1. Locuteurs et locutrices....232
7.2. Les entretiens : des évènements....236
7.2.1. Les questions....236
7.2.2. La machine d'enregistrement....238
7.2.3. Les lieux des entretiens....238
7.2.4. Après l'entretien....239
8. Présentation des différents chantiers....240
8.1. Chantier 1, la formation professionnelle....240
8.1.1. Chantier n° 1, partie 1 : un institut de formation d'adultes....240
8.1.1.1. Les bases d'une transformation....242
8.1.1.2. Relation avec les apprenants....247
8.1.1.3. L'acte d'enseigner morcelé....249
8.1.1.4. Le tuteur, personnage-clé de la distance....256
8.1.1.5. L'apprentissage par les réseaux....261
8.1.1.6. Le temps du regroupement....266
8.1.1.7. Les enseignants, figures effacées du processus ?....268
8.1.1.8. Modalités....270
8.1.1.9. Marchandiser l'acte d'enseigner....280
8.1.1.10. La certification....290
8.1.1.11. Relation aux outils....293
8.1.1.12. L'évolution vers le blended : avantages et avantages....296
8.2. Chantier 1, partie 2 : se former au sein de son entreprise....299
8.3. Chantier 1, partie 3 : Edutainment....305
8.3.1. Chantier 1, partie 3 : le fabricant de ressources....305

8.3.2. Cinéma et jeux vidéos....306
8.3.3. La formation vue comme objet multi-cibles et multi fonctions....308
8.3.4. Peut-on jouer sérieusement à l'université ?....310
8.3.5. Le ludique et le pédagogique....313
8.4. Chantier 1, partie 4 : la magie du MOOC....319
8.4.1. Particularités du CNAM....319
8.4.2. La distance avant tout....320
8.4.3. Que nous disent les images et les sons ?....322
8.4.3.1. Vue d'ensemble du MOOC....323
8.4.3.2. Le MOOC « L'intelligence artificielle pour les managers... »....324
8.4.3.3. Analyse du MOOC....325
8.4.3.4. Le statut de l'enseignant....328
8.4.3.5. La réification du « cours » : transformation d'un temps et d'un lieu....330
8.4.3.6. Filmer la parole de l'enseignant....332
9. Conclusion sur le chantier 1, interactions, étiquettes....336
9.1. Classement des étiquettes, hiérarchie, théories substantives....339
10. Chantier 2 : l'université....342
10.1. Les interactions du chantier 2....342
10.2. Étiquettes, théories substantives ; vers les théories formelles....344
Partie 3 : Analyse et formalisations....347
11. Les deux chantiers réunifiés ?....347
11.1. Machines à communiquer....350
12. Deux chantiers pour deux visions de l'acte d'enseigner....355
12.1. L'éthique : unité de la transmission des savoirs ?....357
12.1.1. Micro-social : l'individu dans son entièreté....357
12.1.2. Méso-social : des formations à connotation éthique....360
12.1.3. Macro-social : liberté d'apprendre, être apprenant-citoyen....362
12.2. La pandémie, du conjoncturel au structurel ?....364
12.2.1. La sidération....366
12.2.2. La problématique de l'injonction....369
12.3. De quoi l'hybridation est-elle le nom ?....375
12.3.1. Le show....379
12.3.2. Du campus au campus numérique....382
12.3.2.1. Communauté apprenante et communautés d'apprentissage....383
12.3.2.2. Social learning....390
12.3.2.3. La distance dans l'enseignement à distance....394
12.3.3. Le fait social total....408
13. L'après-pandémie, la nouvelle donne....410
13.1. Visualiser les arrangements de formation....412
13.1.1. Une figure « dynamique »....421
13.1.2. Interactions et circulations dans notre « figure dynamique »....425
13.1.3. Où se place l'imaginaire ?....430
14. Des frontières "brouillées"....437
14.1. Entretiens, formalisations....438
14.2. Les locuteurs face à la pandémie....439
14.2.1. Brouillages....441
14.2.2. Brouillage d'une innovation sans fin....443
14.2.3. Brouillage du statut de l'objet....444
14.2.4. Brouillage des frontières....445
14.2.5. L'au-delà brouillé de l'écran....447
14.2.6. L'espace frontière de l'interface : ne plus voir la machine derrière l'écran....448
14.2.7. Machines connectées : de l'innovation au débordement....451
14.2.8. Ré-articuler virtuel et quotidien....452
14.3. « Les corps à corps imaginaires »....453

14.4. Pour en finir avec l'innovation (ou en déplacer le sens)....455
15. L'image et ce qu'elle véhicule....460
15.1. Apprendre par l'image....463
15.2. Le paradoxe durandien sur l'image....464
15.2.1. Les conditions du paradoxe....467
15.2.2. Une fonction cognitive de l'image....468
15.3. E-learning et images : exubérance et minimalisme....471
15.3.1. Tout enseignement est-il soluble dans l'e-learning ?....471
15.3.2. Le pôle minimalisme....476
15.3.3. L'approche minimaliste du langage audiovisuel....478
15.3.4. Un pas de côté genevois....479
15.3.5. Les situations exubérantes....487
Conclusion. « L'odeur du temps »....498
16. Le retour aux données....498
17. Le changement de paradigme est-il radical ?....502
18. Changer d'outils ou tout changer ?....504
19. Images, imaginaire....506
19.1.1. Les dispositifs foucaldiens....510
19.1.2. Le théâtre qui réconcilie....513
20. La pandémie, le dernier grand récit ?....515
20.1.1. Changer pour un pacte ludique....516
20.1.2. L'éthique de l'enseignement face au commerce....519
Annexe 01 - Bibliographie....525
1. Ouvrages généraux....525
2. Ouvrages cités....528
2.1. A....528
2.2. B....528
2.3. C....533
2.4. D....536
2.5. E, F....539
2.6. G....540
2.7. H....542
2.8. I, J, K....543
2.9. L....544
2.10. M....546
2.11. N, O, P....549
2.12. Q, R....553
2.13. S, T....554
2.14. U, V, W....556
2.15. X, Y, Z....558
3. Éléments Audiovisuels....559
4. Littérature grise, articles, essais, sites Internet....561
Annexe 02 - Glossaire....565
1. A....565
2. B....565
3. C....565
4. D....566
5. E....566
6. F....567
7. G....567
8. H....568
9. I....568
10. J, K, L....568

11. M.....569
12. N O P.....569
13. Q R.....570
14. S.....571
15. T.....572
16. U, V, W, X, Y, Z.....572

Thèse – Annexes 3, 4 et 5

Socrate face à l'e-learning.
Interactions Hommes - machines - Institutions
dans l'acte d'enseigner.

Sommaire

Annexes 03 : entretiens....580
1. Généralités sur la transcription....580
2. Entretiens autour de la FPC....582
3. Entretiens autour du confinement 2020....796
Annexes 04 – Textes et éléments de sources primaires....1050
1. Interview de Jacques Attali par Guillaume Erner....1050
2. Transcription d'une scène du film « *Chronique d'un été* »....1052
3. Transcription des sous-titres d'un bonus du film « Chronique d'un été »....1055
4. Entretien avec Sally Ann Moore....1060
Annexe 05 – Tableaux additionnels....1066
1. Tableau d'une mission de la formation Community Manager....1066
2. Tableau avec codage des interactions et recherches des théories substantives et formelles..1071

Annexes 03 : entretiens

1. Généralités sur la transcription

D'une façon générale, nous avons essayé de livrer, dans ces annexes, des transcriptions les plus proches possible des fichiers sonores enregistrés ; cette attitude nous a d'ailleurs régulièrement mis en défaut avec les personnes interrogées, dont certaines auraient sans nul doute préféré des transcriptions *bona fide* (BOULA DE MAREÜIL *et al.*, 2013 : 2) dans lesquelles les fautes du langage parlé sont gommées, sans pour autant trahir le propos. Il semble, d'après nos constatations, que beaucoup de personnes ont du mal à lire leurs propos transcrits du langage parlé, ce qui est assez logique puisque de nombreuses erreurs dues à l'expression orale se trouvent mises en évidence. Pour autant, les transcriptions *bona fide*, malgré leur meilleure facture, posent d'autres problèmes : où commence le lissage et où finit-il ? Rétablir les négations est une première approche : « je ne sais pas » est plus facile à lire que « chais pas » qui correspond pourtant plus à ce qui entendu dans la bande sonore ; de même que *mais enfin* en lieu et place de ce que nous avons transcrit comme *mé-enfin*. Mais qu'en est-il alors des phrases incluses, des très nombreuses ellipses que nous pratiquons dans le langage oral, selon le principe d'*intelligenti pauca*, c'est-à-dire des nombreux sous-entendus qui se pratiquent couramment entre deux interlocuteurs ? La transcription au plus près de ce que l'enregistreur nous restitue nous semble résoudre nombre de ces problèmes.

Les phrases ou mots entre parenthèses {mot} sont des reformulations dues soit à des passages inaudibles, soit des « *disfluences* » (*op. cit.*) et reconstitués par le contexte. Les phrases entre parenthèses suivies d'un astérisque {… *} sont des corrections dues à la pseudonymisation du propos. Nous avons signalé entre deux parenthèses {{mot}} des phrases prononcées en chevauchement de parole par l'autre protagoniste de l'entretien sans réel nouveau tour de parole. Les doubles parenthèses indiquent donc, à la fois, un changement d'interlocuteur et une réplique *mezza-voce*, sans impact ou à impact faible sur la phrase de l'interlocuteur principal.

Quelques phrases inaudibles ou hors sujet n'ont pas été retranscrites. Ces manques sont signalés par des points de suspension entre crochets […] avec, lorsque cela est nécessaire, la teneur de ce qui n'a pas été transcrit, parfois également la durée du manque, si ces éléments sont signifiants. Les crochets sont également utilisés pour toutes marques ou indications techniques, par exemple les marqueurs de temps, utilisés pour la transcription, mais que nous avons laissés dans le texte à titre indicatif. La numérotation des marques [marque 1, marque 2, …] peut comporter des erreurs ou des incohérences de numérotation ; elles sont dues à la façon dont le logiciel de lecture des fichiers sonores délivre les numéros de marque et au changement de logiciel en cours de travail. Les crochets servent également à signaler des didascalies : elles aident à mieux comprendre le texte, par exemple l'accentuation de certains mots.

D'une manière générale nous n'avons pas transcrit les mots incomplets ; les phrases du type « *Il y a eu des tech, des techniques* » sont devenues « *il y a eu des techniques* », sauf dans le cas rare où nous avons estimé que ces hésitations pouvaient être signifiantes.

La ponctuation reflète les pauses et les hésitations, une virgule représente une pause courte, trois points une pause plus longue. Le point virgule se situe dans l'entre-deux et est utilisé aussi pour signaler un changement d'idée dans la phrase, perçu à l'oral, mais difficile à décrypter dans la transcription. Il arrive également que les virgules soient employées pour lever des ambiguïtés dans le sens d'une phrase. Dans tous les entretiens, nous adoptons systématiquement les guillemets pour souligner le discours direct, y compris la voix intérieure d'un locuteur. Cette présentation est importante à nos yeux, car elle met en évidence les débats entre les différents personnages évoqués par l'entretien, préfiguration des interactions, y compris les débats internes du locuteur :

Loc : Je me suis dit : « je ne vais pas faire que ça ! ».

Selon la convention que nous avons adoptée, seuls les silences supérieurs à 3 s sont indiqués. Les centièmes de seconde sont parfois donnés, uniquement parce que le logiciel utilisé pour certains décryptages, Adobe Audition, propose cette précision-là.

1.1. Transcription des termes phatiques et onomatopées

Pour ce qui est de l'orthographe des mots phatiques, onomatopées et interjections, nous reprenons les graphies proposées par T. Rioufreyt (2016). Nous proposons d'y ajouter les phatiques suivants : *oui-oui*, *yaka fokon*, *houlà* également la graphie *mé-enfin,* que nous préférons à la graphie *m'enfin* souvent connotée comme péjorative et qui, par ailleurs, traduit moins ce qui est réellement entendu dans l'analyse sonore de la locution. Nous proposons également de noter le prolongement d'un mot par le son *euh* sous la forme : *oui-euh*, *et-euh*, *un mécanisme-euh*. Nous notons ici que les graphies *ben* ou *ouais* n'ont pas la valeur péjorative qu'elles possédaient autrefois et sont passé dans le langage courant avec le même sens que *bien* ou *oui*. Autre rajout proposé : *rha* (onomatopée qui peut se traduire par une version très renforcée de « *ah non alors ! »*).

1.2. Transcription des termes phatiques de l'interrogateur

La position du microphone met en avant, dans la bande sonore, la voix du locuteur. En arrière-plan, la voix de l'interrogateur est souvent moins perceptible. L'interrogateur ponctue l'entretien à l'aide d'expressions répétitives, prononcées souvent *mezza-voce*, routine mécanique du langage plus que volonté d'être entendu et d'intervenir dans l'échange. Dans certains cas, nous avons laissé les interventions de l'interrogateur avec la mention [mz] pour *mezza-voce*, pour indiquer que le ou les mots n'ont probablement pas été entendus et pris en compte par le locuteur.

1.3. Pseudonymisation

Nous utilisons la marque *trois points entre parenthèses astérisque* {… *} pour signaler un mot, plusieurs mots, voire phrases supprimées pour pseudonymisation du texte. Lorsque cela nous semble utile nous indiquons, par le même marquage, le type d'élément supprimé : {sigle supprimé*} par exemple. Les noms de personnes et d'institutions sont supprimés ; nous utilisons parfois des prénoms de substitution pour éviter les formes impersonnelles ; ils sont alors munis d'un astérisque : « J'en ai parlé à mon collègue André*. »

Entre crochets et sans astérisque se trouvent quelques didascalies, par exemple pour noter les termes inaudibles. Il arrive, assez rarement, qu'un mot soit inaudible, mais rendu évident par le contexte ; il est alors noté entre parenthèses {comme ceci}, sans astérisque.

2. Entretiens autour de la FPC

2.1. Locutrice A1, 12 février 2018, entretien 1/4

Cette locutrice dirige le département d'enseignement à distance d'un institut de formation pour adultes, qui constitue notre chantier n°1, partie 1. Ce département débute ses activités au moment où nous réalisons les premiers entretiens, dans les premiers mois de 2018. Ce premier entretien, noté A1-01, se tient dans une salle de réunion au sein des bureaux du département, la locutrice s'appuie sur le PowerPoint de sa présentation ; l'interrogateur pose ensuite des questions librement. L'interlocutrice hésite peu dans son propos : les rares hésitations sont traduites par des points de suspension. L'entretien est enregistré sur un système numérique d'enregistrement ; il est consigné sous la forme de deux fichiers numériques de type mp3, un fichier de 38 min et un fichier d'1 min 58 s.
Les phrases d'introduction, de présentation du projet par l'interrogateur ne sont pas transcrites (durée 3 min 17 s).

Locutrice A1-01 : {Ce département*} est né en fait en mars 2017. Donc c'est un département {d'un groupe*} que vous connaissez, qui est un centre de formation pour adultes, essentiellement en présentiel. Avec, en valeur ajoutée, un accompagnement très fort du stagiaire, comme vous le savez, avec un responsable pédagogique et un taux d'emploi post-formation très important, lié en grande partie au caractère très opérationnel de nos parcours. Et ça, si je vous dis ça c'est parce que cela a guidé aussi la production de nos parcours en e-learning[1]. C'est-à-dire qu'on souhaitait reproduire en e-learning cet accompagnement du stagiaire pour garantir la réussite et ce caractère très opérationnel, cet « appui métier » pour leur permettre de rebondir dans l'emploi très vite derrière. Voilà ! Alors {ce département*} est une réponse aux enjeux de la formation professionnelle aujourd'hui, à savoir que nous, {dans le groupe de formation*} en présentiel, on est essentiellement sur un public de demandeurs d'emploi, or on sait qu'il y a entre 2 et 4 millions de salariés d'entreprise qui aimeraient démissionner, mais ne le peuvent pas, aimeraient changer de métier, évoluer, etc., aimeraient pouvoir aller se former, mais ne peuvent pas démissionner pour le faire ou n'ont pas l'opportunité de quitter leur entreprise pendant six mois, huit mois pour aller suivre un parcours de formation, donc c'était déjà l'idée de créer un parcours de formation qui puisse répondre à leurs besoins à eux ; ensuite c'est répondre aux nouveaux enjeux de la formation professionnelle aussi parce que l'on a une population qui arrive et

1 Les mots soulignés en gras sont repris dans un glossaire, placé en annexe 02.

qui veut se former où elle veut, quand elle veut, comme elle veut et donc on est plus sur du présentiel figé… et puis la réponse aussi à la demande des prescripteurs — financeurs qui se fait de plus en plus prégnante sur tout ce qui est accompagnement à distance et formation à distance…

Int : dans les prescripteurs — financeurs ?

Loc A1-01 : Appel d'offres Conseil régional, mairie de Paris, enfin voilà tout… On voit de plus en plus quelques lignes qui, à mon avis, sont amenées à se développer, sur cette approche d'accompagnement à distance ou de formation à distance. Donc {ce département*}, c'est aujourd'hui un lieu, que vous découvrez aujourd'hui, c'est une équipe… L'équipe a été constituée en mars et elle s'étoffe au fur et à mesure de la production des parcours. On a aujourd'hui une directrice {pour ce département*}, un directeur de production qui est en charge du site Internet et de la plateforme LMS, la plateforme pédagogique. On a actuellement deux personnes qui nous accompagnent en Motion Web Design, nos deux stagiaires. L'un sera gardé en emploi, je suis en train de faire la négociation. On a une ingénieure pédagogique aujourd'hui et j'en recrute un deuxième, il arrive, je le vois à 15 heures pour un deuxième entretien de recrutement. Et puis, une chargée de com spécifiquement dédiée {à ce département*} pour communiquer sur notre offre en ligne et capter des clients. On est, dans ce département { …*}, résolument tourné vers le métier comme on pouvait l'être quand on est en présentiel, mais encore plus quand on est en distanciel ; parce que l'on sait qu'une offre, quand on est sur un parcours e-learning, en règle générale, représente en termes de temps un tiers d'un parcours présentiel, c'est-à-dire qu'il y a deux tiers en moins. Sur ces deux tiers en moins, il faut s'interroger sur chaque fois, en tout cas c'était notre réelle volonté, se dire sur chaque formation, sur chaque métier que nous allons proposer en ligne, quels sont les « attendus métiers » exacts pour les entreprises et notamment par rapport à notre référentiel de compétences, référentiel pédagogique pour le RNCP, qu'est-ce qui est vraiment utile ? Qu'est-ce qui est essentiel ? Qu'est-ce qui est bien, mais peut faire l'objet d'une recherche personnelle plus approfondie, etc., mais n'a pas lieu d'être dans un parcours de formation. Et, par exemple, pour le métier de *Community Manager*, en présentiel, on a un module HTML qui est très important, un module technique. Or le *Community Manager*, au niveau de notre réflexion métier, ce n'est pas quelqu'un qui va développer un site Internet, {pas} du tout. Il va faire un blog, là il y a du WordPress, il n'y a pas de souci, mais il n'y a pas de HTML ou tout du moins dans la proportion où nous le faisions en présentiel, voilà. Ce qui veut dire que dans notre parcours de e-learning, par exemple, on a donc regardé un peu tous les parcours, tous les modules qui étaient proposés et on a retravaillé ceux-ci pour coller vraiment au métier. Et donc HTML, il y a une touche de HTML, mais qui a pour visée simplement de faire prendre conscience à l'apprenant qu'avec HTML il va pouvoir référencer différemment son site, qu'il y a des mots-clés, etc., etc.

Int : La remontée d'information de l'entreprise, elle se passe comment en fait ? vous avez des partenaires, comme ça qui… des anciens stagiaires, des anciens embauchés, pour savoir vraiment… les remontées d'informations qui reviennent du terrain, comment est-ce que vous les percevez ?

Loc A1-01 : Alors en fait, les remontées du terrain, elles sont issues essentiellement à travers les stages pratiques et les bilans de fin de formation, avec les stagiaires où là, on a des stagiaires qui nous disent ce qu'on leur a demandé, voilà, et on voit bien aussi avec la demande des entreprises quand elles nous sollicitent pour des stages, quelles sont les compétences qui sont essentielles et nous avons surtout… on s'appuie énormément sur les intervenants, qui ont la particularité {dans notre groupe*} d'être des professionnels en activité et des experts dans leur domaine

et qu'on écoute très très attentivement lorsqu'ils nous disent : « voilà, il y a un module qui n'est plus du tout adapté au monde de l'entreprise, aux attentes, aux nouveaux logiciels, etc. » ; voilà ! Donc euh… je présente rapidement après vous me direz…

Int : oui je ne vous interromps plus !

[Marque 02 : 6 min 40 s]

Loc A1-01 : vous pouvez m'interrompre, ce n'est pas un problème ! C'est juste pour la méthode ! Alors quand on travaille sur un parcours en e-learning {dans notre groupe*}, on est sur deux phases. Déjà, on a notre référentiel de compétences, puisque l'idée c'est de pouvoir proposer en distanciel nos parcours qui sont RNCP. Donc on a 22 titres aujourd'hui, ce qui est un beau bas de laine et l'idée c'est de les passer tous progressivement en distanciel… Donc on a deux façons de travailler. La première c'est qu'une fois que l'on a notre référentiel de compétences sous les yeux, on va découper ce référentiel en 10 « missions métier », sachant que la première mission est un peu factice puisque c'est la mission : on entre sur la formation et donc cela présente le métier. Ce sera identique pour tous les parcours. Mais donc on a des « missions métier », qui sont identifiées avec deux intervenants qui ont une vision globale sur le métier, deux intervenants experts avec nous. On définit les missions et on définit les objectifs de chaque mission pédagogique et le scénario général de chaque mission. C'est-à-dire : qu'est-ce qu'on va trouver comme atelier à l'intérieur ? Qu'est-ce qu'on va leur faire faire comme activité pour qu'on puisse prouver derrière qu'ils ont bien acquis la compétence ? Et puis, dans l'étape deux, on va avoir la construction, pour le coup vraiment, des supports de formation et donc là on va faire appel à des intervenants experts qui vont écrire pour nous des *story-boards* sur les modules que l'on va leur confier, qui vont filmer des vidéos… Il y a un certain nombre de choses qui vont se faire. Donc c'est vrai, quand on travaille sur l'e-learning, je pense que vous en avez une connaissance aujourd'hui, on est vraiment sur de la synthèse de la synthèse ; il faut faire très attention au public cible que l'on a en face de soi. On sait que lorsqu'on est {dans} une salle de cours, le stagiaire ne peut pas sortir ; lorsqu'on est en e-learning, le stagiaire il peut quitter l'ordinateur sans aucun souci, voilà ! Donc comment je fais pour capter son attention ? Comment je fais pour qu'il puisse acquérir la compétence ? Comment je fais pour qu'il ne se sente pas seul, parce que c'est vrai que l'on dit souvent : je vais être en e-learning comme ça je ne serais pas obligé d'être dans un parcours de formation avec d'autres, sauf que si on veut tenir sur la durée et si on veut réussir, il faut être avec d'autres ; c'est ça qui fait l'émulation et le maintien dans un parcours. Puisqu'on se donne comme objectif d'amener 100 % de stagiaires à la réussite : c'est l'objectif ! avec un tutorat très fort sur les parcours justement par rapport à ça. Donc on a une plateforme d'apprentissage qui est aujourd'hui sur Moodle qui est un logiciel open source. On travaille avec {un prestataire de LMS*} qui nous aide à incrémenter ce logiciel Moodle, à formater notre plateforme… Dans les outils pédagogiques que l'on va utiliser, on a tout ce qui est vidéo… mais on essaye toujours de faire très attention au risque d'obsolescence parce que la vidéo, ça coûte cher, très cher… Donc, on fait très attention à ce pour quoi on utilise la vidéo : pas plus de cinq minutes à chaque fois, de toute façon si c'est de la vidéo… et puis après, on a tout ce qui est PowerPoint scénarisés, interviews, quiz, enfin il y a énormément de choses qui sont disponibles sur la plateforme, des wikis, etc., et on va essayer d'avoir, enfin on intègre dans tous nos parcours de formation une dimension de *social learning* donc obliger les stagiaires à travailler ensemble sur un certain nombre d'activités pour mobiliser, stimuler, voilà et permettre l'acquisition des compétences, parce que quand on manipule la compétence à plusieurs, on l'intègre de façon différente, notamment quand on est amené à l'expliquer à d'autres…

[marque 03 : 10 min 36 s]

Int : Surtout que le réseau social fait partie du sujet même, dans ce cas.

Loc A1-01 : Pour cette formation-là oui, mais pour d'autres non. « Assistant aux ressources humaines » non, mais là oui, bien sûr. Et en tout cas un tutorat très fort, le tuteur va à chaque fois ouvrir chaque mission avec une classe virtuelle. Et clore la mission… En fait, à la fin de la première mission, il ouvre la deuxième… {{d'accord !}} Voilà, et à la fin de la deuxième, il clôt la deuxième et il ouvre la troisième voilà, etc., etc., et tout au long il propose des exercices et des activités du forum, des échanges, des discussions, des débats, etc. pour toujours obliger l'apprenant à être dans le… dans la relation de groupe. Là, pour vous donner une idée sur *Community Manager,* on avait défini… je vous laisserai le PowerPoint, on avait donc identifié les 10 missions. Donc la première, je commence ma formation, je m'imprègne du métier de *Community Manager* ; on va retrouver notamment des témoignages, etc. Dans la mission deux : j'utilise les fondamentaux de la communication et du marketing digital ; dans la mission trois, j'utilise et je configure chaque réseau ; dans la mission quatre, je crée et j'optimise mon blog ; dans la mission cinq, j'écris pour le Web ; dans la mission six, je veille et je restitue ma veille ; dans la mission sept, je mets en place un audit digital et j'établis une recommandation *social media* ; dans la mission huit, j'organise des opérations spéciales d'influence et dans la mission neuf, je planifie mes campagnes publicitaires en ligne et mission dix, je mesure mon audience et je réalise mes statistiques, voilà. C'est vraiment une approche « activités métiers »

Int : Ce n'est pas une approche technique…

Loc A1-01 : Ce n'est pas une approche technique, c'est vraiment une approche « métier », recentrée complètement sur le métier et ça veut dire qu'à chaque fois qu'on rentre dans une mission, le premier élément qu'on voit sur la mission, c'est déjà quelle est l'activité que l'on va me demander de faire dans cette mission ; donc ça peut être, par exemple, d'analyser les données d'une entreprise pour construire un SWOT et commencer à faire de premiers éléments de préconisations. Pour faire ça, et bien je vais avoir l'atelier deux, l'atelier trois, l'atelier quatre intégrés à cette mission avec un certain nombre de ressources que je regarde ou que je ne regarde pas en fonction des compétences de la personne initiale, etc., mais qui vont me permettre de pouvoir réaliser l'activité que j'ai proposée au départ. Et avec un tuteur qui impulse tout ça. Et certaines activités sont des activités qui comptent pour l'obtention du diplôme, d'autres sont simplement des activités qui permettent, voilà… d'acquérir la compétence, d'obtenir un badge pour mobiliser le stagiaire. On est en train de réfléchir à un système de bonification, voilà… [remarque de l'interrogateur, hors sujet, supprimée] Donc après, nous, on n'a pas encore de stagiaires, je fais un premier webinaire de présentation du parcours ce mercredi et après, il y aura une réunion d'information tous les 15 jours. On a un parcours qui va coûter pour le stagiaire 6 000 €, voilà. Donc on espère qu'ils vont pouvoir le financer dans le cadre du CPF, puisqu'on est sur des salariés d'entreprises, logiquement ça ne devrait pas poser de problème. Et on est sur un parcours de 150 heures sur six mois, mais ça… vous aurait tout à l'intérieur… 150 heures sur six mois, c'est-à-dire cinq heures par semaine pour l'apprenant, ce qui est logiquement compatible avec une vie professionnelle… et un peu personnelle.

Int : Mais, déjà des questions par rapport à ce dernier point, le coût de la formation en présentiel ?

Loc A1-01 : On est aux environs de 8 000 €, quelque chose comme ça.

Int : Pour un temps qui était beaucoup plus intense…

Loc A1-01 : Mais là, pour vous donner un ordre d'idée, je vais commencer à atteindre mon seuil de rentabilité que j'aurai 400 stagiaires, donc pour l'instant on ne fait qu'investir.

Int : 400 stagiaires, ça sera… demain ? [rires]

[marque 04 : 15 min 10 s]

Loc A1-01 : J'espère que ce sera demain très vite parce que là c'est à trois ans et c'est vrai qu'on lance une première promotion de 25 apprenants… alors là, c'est aussi une particularité, c'est-à-dire que l'on veut vraiment reproduire en distanciel la notion de groupe et donc on a 25 apprenants qui vont rentrer en même temps en formation. C'est-à-dire que normalement en distanciel, {certains sites Web de formation en ligne*} fonctionne comme ça : on rentre quand on veut sur le parcours. Là, on rentre pas quand on veut, on rentre quand il y a la rentrée du groupe ; après rien ne vous empêche de faire deux groupes en même temps, si j'ai 50 personnes qui s'inscrivent je peux tout à fait faire deux groupes qui vont démarrer quasiment en même temps.

Int : Oui, mais on ne peut pas passer d'un groupe à l'autre.

Loc A1-01 : Non, on reste dans son groupe. Mais on a cette notion de groupe, pour fédérer les gens autour de leur communauté.

Int : Est-ce que cette formation va supplanter complètement le présentiel ou {bien} les deux vont exister ?

Loc A1-01 : Elle n'a pas pour vocation de supprimer le présentiel, le présentiel a toujours sa vocation notamment sur un public de demandeurs d'emploi ; non, c'est vraiment deux offres tout à fait distinctes…

Int : pour des publics très distincts.

Loc A1-01 : Alors aujourd'hui sur des publics très distincts ce sera peut-être moins vrai après, mais aujourd'hui c'est la cible que l'on s'est donnée, l'idée étant de pouvoir, avec cette offre en e-learning, de toucher aussi des régions que l'on touche pas aujourd'hui, parce que l'on n'est pas présent sur le territoire. Donc après, c'est vrai qu'un demandeur d'emploi aujourd'hui ne peut pas obtenir de financement d'un parcours de financement e-learning si {celui-ci} ne fait pas au moins 20 heures par semaine. Donc on n'est pas sur cette cible. Avec notre tarification, on sait qu'un demandeur d'emploi ne pourra pas financer lui-même.

Int : Ce sont les recommandations de Pôle Emploi ?

Loc A1-01 : C'est le CPF : pour un demandeur d'emploi {il} ne peut être utilisé que s'il y a au moins 20 heures par semaine ; ce qui n'est pas le cas pour un salarié d'entreprises.

Int : Mais 20 heures, c'est toujours pareil… comment est-ce qu'on compte les heures dans ces cas-là ? C'est vous finalement qui donnez… c'est l'organisme qui donne le nombre d'heures ?

Loc A1-01 : Oui, c'est pour ça que l'on fera peut-être un parcours avec 20 heures par semaine pour des demandeurs d'emploi ; mais aujourd'hui ce n'est pas l'objectif ; déjà on lance l'offre comme ça.

Int : Vous parlez du webinaire de mercredi, c'est quoi en fait ? C'est ouvert à tous il faut s'inscrire ?

Loc A1-01 : Il faut s'inscrire à partir notre site Internet ; ce sera peut-être pour le 1er mars. Il y en a un le 1er mars où je vais présenter, vous vous inscrivez, il n'y a pas de souci, je vous enverrai à ce moment-là une invitation avec vos identifiants, etc. pour vous connecter…

Un échange hors sujet sur la possibilité de se connecter.

Loc A1-01 : Moi je fais un webinaire à 20 h 45 donc c'est accessible, on peut télécharger le podcast après.

Int : Moi, mon autre question c'était par rapport à la méthode, les fameuses deux étapes : à quel moment intervient l'ingénieur pédagogique ?

Loc A1-01 : C'est lui qui fait tout. En fait, l'ingénieur pédagogique, il a le référentiel de compétences, il identifie globalement *a priori* pour lui les 10 grandes missions, etc. il fait valider ça par des experts, qui vont construire avec lui des sous-parties de ces grandes missions. C'est lui qui fait tout, c'est lui qui décide, {{qui suit le projet.}} qui suit le projet, qui va écrire le *storyboard* à partir du support de cours qui vont être transmis par les intervenants, enfin voilà. C'est le chef d'orchestre de tout ça.

Int : D'accord, mais ce n'est pas forcément un spécialiste de ce domaine-là ?

Loc A1-01 : De ce métier-là ? Non parce que le contenu est fait par des experts dans le même principe que les formations présentielles.

Int : D'accord, ce qu'on appelle « expert » c'est donc un intervenant ?

Loc A1-01 : Un intervenant formateur, qui maîtrise le sujet sur lequel il souhaite produire… La différence par contre entre le présentiel et le e-learning, on a un accompagnement très fort {dans notre groupe*} via le responsable de formations { … *} donc c'est quelqu'un qui vraiment encadre le groupe, mobilise, encourage, etc., etc., mais qui n'est pas un expert métier. Un responsable de pédagogie {dans notre groupe*} peut encadrer aussi bien des formations dans le digital que dans l'immobilier, que dans les ressources humaines… voilà, c'est pas son métier. Il est surtout sur de l'accompagnement humain. Sur le tutorat, où on va avoir un vrai accompagnement aussi du groupe et de l'individu, là on va faire appel à des « intervenants experts » parce qu'il faut qu'ils puissent être à distance en soutien sur les contenus ; qu'ils puissent s'assurer que le candidat ne rencontre pas de difficultés dans l'apprentissage et qu'il puisse directement répondre à ces questions.

Int : Ça veut dire donc si je suis à l'autre bout de la chaîne hein, je suis devant mon ordinateur, selon les cours, je n'ai pas forcément le même expert en face de moi ?

Loc A1-01 : Vous avez toujours le même tuteur. Ce n'est pas toujours le même formateur qui a fait le cours, mais on est sur de l'asynchrone…

Int : Oui tout à fait. Donc je n'ai pas de rapport avec lui finalement ?

Loc A1-01 : Non. Vous pouvez en avoir sur certaines missions où là il y a des études de cas et ce sont des intervenants qui vont les corriger, donc il y a effectivement des classes virtuelles qui sont organisées par eux, mais sinon, non, c'est le tuteur expert qui, pendant toute la durée du parcours, va être face au groupe…

Int : Le tuteur, lui, suit tous les groupes ?

Loc A1-01 : Il suit le groupe qui lui est attribué…

Int : il y a plusieurs tuteurs ?

Loc A1-01 : il y aura plusieurs tuteurs, oui.

Int : finalement, une présence humaine assez forte…

Loc A1-01 : oui ! Et qui nous coûtera cher… Voilà… en fait, dans le e-learning… Moi, je viens de reprendre la direction donc je remets le nez dans les chiffres… voilà, il y aura effectivement des choses à regarder… {{d'accord}}, mais c'est ce qui permettra de faire la différence : le tutorat est un enjeu à la fois pédagogique pour que l'apprenant puisse aller jusqu'au bout et réussir. C'est aussi un enjeu économique parce qu'un apprenant qui n'est pas soutenu, et qui s'arrête en cours de route, c'est aussi un financement qui ne rentrera pas, puisqu'en fait il va falloir justifier auprès des financeurs du suivi du parcours. Et pour le suivi du parcours, on n'est plus sur des attestations de présence, puisque le stagiaire n'est pas là, donc on va être sur [un ou deux mots inaudibles] des activités qui ont réalisées, des quiz, des choses comme ça donc… notre objectif, c'est que notre stagiaire aille le plus loin possible et jusqu'au bout si possible.

[Marque 05 : 22 min 20 s]

Int : D'accord ! Le profil du tuteur en fait, par rapport à ce projet, par exemple, c'est quelqu'un qui va connaître un peu la technique, mais animer le groupe ?

Loc A1-01 : Alors, il y a plusieurs tuteurs, il y aura plusieurs tuteurs de définis. Celui dont on parle aujourd'hui, c'est le « tuteur expert », c'est-à-dire la personne qui va animer le groupe, qui va suivre individuellement les stagiaires, qui va regarder les temps de connexion, qui va stimuler, qui va re-impulser des échanges sur le forum, qui va donner des exercices complémentaires, donner des liens vers des plateformes pour avoir plus d'informations pour avoir plus d'informations, etc., etc. Cette personne-là, elle est recrutée sur sa volonté de partager son métier et d'avoir envie d'accompagner un groupe… parce qu'on n'est pas sur de la formation en tant que telle, on est vraiment sur du soutien pédagogique, et on est sur un temps de son travail qui va, globalement, comme pour la formation des stagiaires, représenter, je pense, environ cinq heures par semaine pour le tuteur. Donc en plus de son activité professionnelle, et plutôt le soir… voilà. Et il aura l'animation des classes virtuelles, il y a dix classes virtuelles animées par le tuteur qui demanderont un peu de travail pour la première promotion en tout cas, pour formaliser les outils, qui vont être des outils supports. Après, une fois que ça sera créé, ça roulera. Après, on a le tuteur administratif qui sera représenté par une personne ici, de {notre groupe*} pour tous les dossiers administratifs du stagiaire, de financement, etc. On aura le tuteur technique qui pour l'instant est {le directeur de production*}, mais ce sera sans doute {l'un de} ses collaborateurs, les membres de son équipe, après. On va avoir le tuteur programme qui est l'ingénieur pédagogique en fait. Je veux dire quand il y a des questions d'ordre de programme, etc., ce serait plutôt l'ingénieur pédagogique qui répondra et qui encadrera tout ça. Et on est en train de voir, mais là on est vraiment au démarrage, mais c'est de… il y aura sans doute un tuteur des tuteurs, C'est-à-dire quelqu'un qui coordonnera après l'activité des tuteurs, parce que ça sera un rôle pivot.

Int : J'imagine ! ça veut dire… l'apprenant, lui, il connaît toute cette équipe ? C'est transparent pour lui ?

Loc A1-01 : Elle lui sera présentée et ce sera sur le LMS. Et on va écrire aussi une charte tutorale, l'engagement du tuteur notamment sur la réponse dans les 48 heures, etc.

Int : D'accord ! Alors tout à l'heure vous avez dit « le tuteur ouvre par une classe virtuelle chaque mission ». Et donc concrètement, il donne rendez-vous à heures fixes, c'est un moment synchrone qui se fait par Skype ?

Loc A1-01 : Alors ce n'est pas par Skype, c'est par une classe virtuelle ; en fait notre plateforme nous permet d'ouvrir des classes virtuelles par l'outil BigBlueButton, donc on envoie un code de connexion aux stagiaires à un instant donné. Si on dit « c'est 21 heures le lundi », à 21 heures le lundi, ils se connectent sur la plateforme et ils entrent dans la classe. Et là, ils ont la tête du tuteur en face d'eux et un support PowerPoint qui est créé en appui de cette présentation.

Int : Et c'est interactif, ils peuvent poser des questions ?

Loc A1-01 : Ils posent des questions par *chat,* et si le tuteur leur ouvre le micro, par micro. Ce qu'on leur a demandé au départ, c'est toujours de couper les micros parce que quand il y a plusieurs micros connectés en même temps, il suffit que vous mangiez à côté de votre micro… c'est horrible ! Tout le monde entend les croustillements ! Donc on coupe le micro, on parle par *chat* et après quand il dit « voilà vous pouvez ouvrir vos micros ». Alors là, il y a un échange qui peut se faire. Via cette classe virtuelle, on a aussi des outils de sondage que l'on peut faire. Pour interviewer l'intégralité du groupe sur deux ou trois questions, on lance le vote…

Int : Ah oui, c'est plutôt pour des votes que pour des contrôles de connaissances…

Loc A1-01 : Les contrôles de connaissances, ils vont se faire via des quiz ; dans chaque activité il y a des quiz… qui permettent en fait… qui ont plusieurs vertus… la première des choses bien sûr c'est d'évaluer un peu la connaissance acquise par l'apprenant, mais c'est aussi de maintenir son attention, quand on sait qu'on a un quiz, on n'écoute pas de la même façon…

Int : Bien sûr. Mais alors, je prends une mission particulière qui m'a beaucoup plus, c'était… « apprendre à écrire », je crois.

Loc A1-01 : oui « j'écris pour le Web ».

Int : « J'écris pour le Web ! » Alors là est-ce qu'on quiz ça ? Est-ce qu'on peut le « quizer » ?

Loc A1-01 : Oui on peut tout quizer ! [rires] c'est vrai ! on peut quizer sur des, sur des… pas des grands concepts, mais des gros principes d'écriture sur le Web, voilà et après sur « J'écris pour le Web »… on a des activités plutôt « métier ». C'est-à-dire qu'on leur demande de rédiger un texte dans deux ou trois styles rédactionnels, voilà… Qu'est-ce qu'on leur demande d'autres ? On leur demande de rédiger un texte à partir d'informations qu'on leur transmet, 240 mots, je crois, voilà, donc c'est pas… je ne sais plus ce qu'on a comme activités, mais enfin, ce sont des petites activités très pratiques… elle n'est pas notée en tant que telle cette activité ; ce n'est pas une évaluation certifiante.

Int : On a quand même des moments où on leur demande d'écrire et on corrige finalement comme un ?… {{Pareil !}} Pas uniquement « cocher des cases » ?

Loc A1-01 : Non, non, il y a des vraies activités, des vrais cas pratiques.

Int : C'est le terme « quiz » qui me ramenait au QCM…

Loc A1-01 : Et juste pour information, quand on est sur un quiz on n'est pas juste « oui/non » et sans explications. C'est-à-dire que si c'est « oui », on redonne l'explication ; « oui », c'est effectivement « oui » et pourquoi, et si c'est faux la réponse, si la réponse de l'apprenant est fausse, on va lui expliquer aussi pourquoi elle est fausse. {{d'accord…}} C'est-à-dire, il y a des modalités d'apprentissage, de corrections, à travers ce quiz.

Int : Parfait ! Pour finir, juste, le choix du LMS s'est fait essentiellement à travers la société avec qui vous étiez en contact ?

Loc A1-01 : en fait on avait fait un appel d'offres, plusieurs entreprises ont répondu… Je ne sais pas si vous connaissez {l'entreprise X*} ?

Int : Oui… j'étais aux journées du e-learning, donc là on les voit tous…

Loc A1-01 : Eux sont restés en short liste avec {notre prestataire LMS*}. Donc {l'entreprise X propose*} un logiciel propre qu'ils développent, voilà ça veut dire que si un jour on les quitte, tout ce qu'on a créé sur leur plateforme on ne peut pas le récupérer ! Voilà, parce que ça ne peut pas se mettre ailleurs. Alors que {notre prestataire LMS*} nous proposait le logiciel Moodle qui est un logiciel open source, hein ! donc qui est libre… ils nous proposaient de travailler sur ce logiciel-là, ce qui permettait en fait que, si un jour on est plus… voilà {si} ce qu'ils nous proposent est trop étroit par rapport au développement de {notre département*} e-learning, on pourra changer et on pourra rapatrier tout ce qu'on a créé. Et ça, c'était un point très important pour nous ! Au-delà de ça, dans notre choix, au-delà de l'outil, il y a un élément qui a vraiment fait différence, c'est le fait que {l'entreprise X*} c'est une grosse boîte… On n'a jamais réussi à savoir pendant des phases où ils sont venus se présenter, qui serait notre chef de projet, avec qui on allait travailler vraiment… parce que nous, c'est une première, on est en train de construire notre plateforme, et on ne voulait pas se tromper et on voulait surtout être très bien conseillé et ça, ça été très compliqué. Il y avait une autre partie… on leur demandait aussi quelles étaient les possibilités d'accessibilité pour les personnes en situation de handicap, quels outils ils mettaient à disposition pour éventuellement… on n'a jamais eu de réponse. Et à côté de ça on avait {notre prestataire LMS*} avec un chef d'entreprise, Alain*, qui est très très à l'écoute qui s'est mise en quatre à chaque fois pour répondre à nos questions et nous aider, qui nous a spontanément proposé des outils d'accessibilité… voilà ! Et on s'est dit : on va travailler avec lui, parce que lui, voilà, on va être dans une proximité très forte qui très importante au départ pour être bien conseillé et pas faire n'importe quoi… voilà…

[marque 06 : 31 min 11 s]

Int : Oui, ça se comprend… {notre prestataire LMS*}, en dehors du fait qu'elle apporte son savoir-faire sur la plateforme LMS, quel type de relation…

Loc A1-01 : Et bien c'est une relation contractuelle avec eux : on leur loue la plateforme.

Int : Oui j'entends, mais… En dehors de ça, est-ce qu'ils vont intervenir sur le choix de la pédagogie ?

Loc A1-01 : Non, pas du tout, par contre il nous conseille, c'est-à-dire que là on est en train de choisir notre *template* pour cette plateforme, donc de réfléchir un peu à comment va se présenter l'information, etc., etc. Et là, il a été vraiment de très bons conseils sur un certain nombre de points, justement pour le chemin pédagogique de l'apprenant. {{D'accord !}} Et sur ce qu'il faut lui dire. C'est-à-dire, comment on va lui dire : « voilà, maintenant vous êtes dans cet atelier-là, on va vous demander ça », enfin voilà… toute cette écriture en fait, sur cette plateforme, qu'on… ne savait pas bien faire en fait…

Int : Oui c'est normal, je pense, ils avaient l'expérience de ça… Vous n'envisagerez pas d'avoir… finalement, tout ce qui est l'aspect pédagogique pur reste {interne à votre département*}, c'est-à-dire la manière dont on décline ces différents sujets, ces différentes missions… comment on découpe…

Loc A1-01 : Ce n'est que {notre département*} !

Int : c'est vraiment votre savoir-faire ?

Loc A1-01 : ce n'est que {notre département*} ! Après on a certains intervenants qui sont de bons conseils aussi, qui connaissent le e-learning, pas tous et donc on gagne beaucoup de temps d'ailleurs, quand ils connaissent déjà, qu'ils ont déjà fait des parcours de e-learning, etc. Euh… et pour les autres, il faut vraiment accompagner.

Int : D'accord ! très bien… une dernière question, on va prendre le cas d'un intervenant présentiel qui donne un cours sur quelque chose… pas forcément très technique, est-ce qu'aussi là vous utilisez son savoir-faire pour fabriquer le e-learning, ou est-ce que vous reprenez la base à partir du contenu, sans forcément vous appuyer sur l'intervenant ?

Loc A1-01 : Alors, on ne fonctionne pas comme ça ! et en fait on a quasiment pas travaillé avec nos intervenants présentiels. D'ailleurs pour pas… d'abord parce qu'un intervenant, on s'en est rendu compte… on a sollicité un ou deux intervenants, un peu « référents » chez nous, pour faire du e-learning et ça été très compliqué parce que les gens sont intéressés par le présentiel, sont intéressés par le face-à-face et c'est très compliqué de synthétiser ce qu'on dit habituellement en sept heures en une heure… voilà… je schématise, mais c'est un exercice qui n'est pas facile et donc ce n'est pas donné à tout le monde, premier élément. Et après, quand on choisit… quand on déroule… après je pourrais vous mettre dans les mains {d'une collaboratrice*[1]} qui pourra me répondre mieux que moi, mais quand on travaille sur un sujet donné, on voit avec un intervenant professionnel, effectivement, comment on peut construire le module, quelles sont les différentes parties que l'on va mettre à l'intérieur, etc., et on se détache complètement du présentiel. Par contre, il y a une idée forte, c'est : quelles sont les trois notions, globalement, que je veux absolument que le stagiaire retienne et comment je vais partager ces notions avec lui ? Comment je vais faire pour qu'il comprenne ? Quelles activités je vais proposer pour qu'il intègre ?

Int : Vous repartez à la base, quoi !

Loc A1-01 : On repart à la base.

Int : Vous repartez à partir du contenu de départ.

Loc A1-01 : Et après, ce qui va très intéressant, par exemple, là je le vois pour Photoshop… Photoshop en présentiel, on a trois jours. {C'est} un logiciel qui très compliqué et on n'est pas satisfait de ce que l'on fait d'ailleurs, parce que en trois jours, on ne fait pas grand-chose en fait, et on a des niveaux très hétérogènes dans les groupes. Donc il y a des gens qui connaissent bien Photoshop, qui n'ont pas d'intérêt à suivre le module et puis ceux qui ne connaissent pas du tout, qui sont complètement perdus parce qu'en général, on va sur le médium pour l'intervenant, voilà. Quand on va sur du e-learning, là on est en train d'avoir un intervenant qui construit le module, c'est extraordinaire, parce que on peut refaire les modules autant de fois qu'on le veut et puis on ouvre son ordinateur, on suit le module, on l'applique immédiatement… enfin voilà… tant qu'on n'a pas intégré, on recommence. En cours ce n'est pas possible parce que en cours vous avez la première notion, puis après la deuxième, puis la troisième, et puis ça s'enchaîne.

Int : Il y a le groupe qui est là, on ne peut pas… retarder tout le monde.

Loc A1-01 : Il y a le groupe qui est là et ça dure trois jours. Donc c'est super intensif. C'est le genre de module, par exemple, qui pourrait tout à fait impacter un parcours après de présentiel, avec un intervenant qui serait là une première journée ou une deuxième journée, voilà, en intro-

1 Il s'agit de la locutrice A2.

duction ou en conclusion, qui serait là en matinée et puis à côté de ça les stagiaires qui ont accès à une ressource complémentaire… Parce que sur les modules, ou les supports en tout cas qu'on leur donne en présentiel, je ne suis pas certaine de la qualité…

[marque non numérotée]

Int : C'est un bon exemple effectivement ; ça se construit en ce moment ça ? Ça m'intéresserait beaucoup de discuter avec la personne qui s'en occupe si c'est possible de la rencontrer ?

Loc A1-01 : Oui bien sûr avec {Jacques*, notre collaborateur*[1]} ; c'est un intervenant très sympa, qui nous vient de Bordeaux, je crois ; il travaille de Bordeaux…

Int : Concrètement il est sur Paris ?

Loc A1-01 : Non il est venu sur Paris, et le reste il travaille chez lui en e-learning ! Vous me ferez la liste de toutes vos questions…

Int : Je crois que pour l'instant le point d'entrée est clair pour moi… après certainement d'autres questions… puis comment ça va se construire… ah oui, non, la dernière question c'est le planning que vous avez en tête.

Loc A1-01 : Alors c'est 1er juin. 1er juin 2018 c'est la rentrée de la formation. Et ensuite on a une fin de formation… alors on dit que c'est sur 6 mois et en fait ce n'est pas sur 6 mois sur la première promotion parce qu'on a les congés d'août et décembre. Donc on va terminer fin janvier…

Int : Et cette première bordée, entre guillemets, elle sera seule ; c'est-à-dire que vous n'allez pas prendre trois groupes en même temps ? Ou est-ce que…

Loc A1-01 : Sauf si on avait une forte demande, je ne pense pas, il faut que je fasse les 25… j'espère faire les 25, voilà déjà. Et après, par contre en septembre, il y a une autre promotion qui va rentrer, en octobre, après ça va partir… après ça part…

Int : Parfait, je n'ai pas d'autres questions !

Marque de fin à 38 min 2 s Fin de l'enregistrement 13 s plus tard. Petite interruption de l'enregistrement puis reprise sur une ou deux questions complémentaires.

Loc A1-01 :… des supports de cours en ligne.

Int : pour faire du présentiel…

Loc A1-01 : amélioré… On est actuellement en train de réfléchir à, non pas du ***blended** learning*, mais à l'utilisation du distanciel pour améliorer nos pratiques et la qualité de nos formations. Par exemple, sur {mieux connaître l'entreprise*} qui est un module important chez nous, puisque c'est ce qui permet de trouver le stage en entreprise. Sur ce module, on a des intervenants, l'idée ce n'est pas du tout de supprimer les intervenants, parce que là ça serait complètement idiot au regard des objectifs que l'on a, mais c'est d'apporter des éléments complémentaires, par exemple ça peut être des tutos pour faire ses profils sur les réseaux sociaux, ça peut être des tutos sur la présentation en entretien de recrutement… en soutien, et sur la partie en stage en entreprise, ce qui peut être intéressant c'est d'avoir un intervenant qui organise des classes virtuelles où les stagiaires peuvent se connecter, etc., pour faire un point sur les stages en

1 Il s'agit du locuteur A10.

entreprise, apporter des compétences complémentaires qui répondent aux problématiques des stagiaires quand ils en rencontrent dans l'entreprise, etc., etc., ce qu'on ne fait pas aujourd'hui, je veux dire le sujet en stage pratique, il n'est pas opérant…

Int : d'accord voilà… en soutien… donc ça veut dire que l'avenir de la plateforme c'est de compléter…

Loc A1-01 : c'est d'être ouverte à l'ensemble du « public {du groupe*} », et la plateforme pourra permettre aussi, si on vend nos formations pour une entreprise par exemple, on « chartera » la plateforme au logo de l'entreprise ; c'est une page blanche…

Int : c'est aussi souple que cela ?

Loc A1-01 : Bien sûr !

Int : Donc le LMS va être partout ?

Loc A1-01 : Le LMS va être partout ! Ça, c'est sûr et on est très content d'aller vers ce beau projet…

[durée de l'enregistrement : 1'58"]

2.2. Locutrice A1, le 25 juin 2018, entretien 2/4

Ce deuxième entretien, noté A1-02, se fait également dans les locaux du département e-learning du groupe. Un peu plus de quatre mois se sont écoulés depuis le premier entretien.

Interrogateur : Oui, quelques petites questions, que j'ai préparées… Déjà, {le cours *Community Manager*} a bien commencé début juin ?

Locutrice A1-02 : Alors, début juin, nous avons… enfin, même avant début juin, le 22 mai {2018}, nous avons lancé un bêta-test sur uniquement les deux premières missions. En fait, la rentrée officielle a été décalée au 28 septembre. {{d'accord}} Parce que c'est très long de produire des ressources, de trouver des intervenants, de recalibrer les ressources une fois qu'elles sont arrivées brutes chez nous. Et on était en même temps en paramétrage de la plateforme, il y a tout qui se télescopait. On a vraiment privilégié le bêta-test pour mai et la rentrée officielle en septembre. Quand on dit qu'on a fait un bêta-test, cela veut dire que nous avons, sur notre plateforme, implémenté l'ensemble des ressources de la mission 1 et 2. Et nous avons fait tester donc à des personnes externes, la navigation sur la plateforme, l'ergonomie, la connexion aux différentes ressources, etc.

Int : Quand vous dites : « ça fait beaucoup, c'est très lourd l'ensemble des ressources », ce sont les films, ce que vous appelez ressources c'est vraiment tout ce qui va servir à l'apprenant ?

Loc A1-02 : Oui ! C'est-à-dire que dans chaque mission nous avons une activité ou deux activités qui sont proposées à l'apprenant et pour réaliser ces activités, on va lui mettre à disposition des ressources. Donc, dans certaines missions, il y a peu de ressources, pour d'autres il y a énormément de ressources. Et notamment sur la partie technique, on est encore en train de la finaliser, sur HTML, WordPress, Photoshop, etc., ça été des parties très longues parce que chaque module, WordPress, Photoshop, etc. c'est 4 heures, pour l'apprenant !

Int : 4 heures, ça veut dire 4 heures de ressources ?

Loc A1-02 : 4 heures de ressources et après il y a encore son activité sur cette ressource. Non, c'est énorme c'est une très grosse… la mission 4, la mission technique est vraiment très importante.

Int : Là pour l'instant en dehors du fait que vous avez lancé le bêta-test, vous avez déjà perçu qu'il y avait des candidats possibles ?

Loc A1-02 : Alors on a commencé à recruter, à lancer nos actions de communication en mars, notre site {celui de notre département*} est désormais en ligne. Il était en ligne depuis début mars, mais c'était juste une page un peu figée, une page vitrine. Le site a été lancé officiellement début mai avec la présentation du parcours avec une vidéo teaser, avec la présentation des 10 missions. Et donc, depuis le lancement du recrutement, on a fait un certain nombre de Webinaires, on a eu 100, on m'a donné les chiffres ce matin, on a un peu moins de 200 personnes qui se sont inscrites à un Webinaire, on a 97 qui ont participé à un Webinaire, c'est-à-dire à une réunion d'information en ligne. Donc on les organise soit à 13 heures, soit à 20 heures 45. Donc, en l'espace de 4 mois mars, avril, mai, juin, on est a aujourd'hui à 31, 32 candidats recrutés…

Int : Donc il y a plus qu'une… votre groupe était à 25 ?

Loc A1-02 : Oui, mais ces 32 recrutés, ça veut pas dire 32 qui vont s'inscrire, parce qu'il y a des demandes de financements à faire. Là, on sait qu'il y a 5 personnes vraiment inscrites sur ces 32, et une bonne quinzaine très active, c'est-à-dire qui a fait la demande de financement pour du CPF, pour du FONGECIF, etc., on est en attente des retours.

Int : Comme ça intuitivement, ça ne parait pas inquiétant, vous voyez à peu près ça fonctionner en terme de demandes ? Ça correspond vraiment à une demande ?

Loc A1-02 : Ah ! Mais, il y a de la demande, il y a de la demande ! C'est des résultats en terme d'inscription sur des réunions d'information et de taux de transformation, qui sont identiques à ceux que nous avons en présentiel, voilà, donc il n'y a pas de différence. Par contre, c'est un peu plus long je trouve, et puis il faut le temps aussi que l'offre se fasse connaître. Sur {l'Institut de formation*}, on a une belle visibilité, une belle notoriété, mais sur l'offre en ligne, c'est une offre qui est toute nouvelle, notre offre sur le site Internet a été écrite et conçue pour qu'on puisse avoir du référencement naturel, voilà… mais il faut le temps que ça arrive. Et puis on a fait des campagnes *Adwords*, on a acheté des mots-clés sur Internet, c'est pareil, on commence à avoir des retours très positifs, mais c'est long le temps que ça prenne…

Int : Ça veut dire au 1er septembre ou 15 septembre, je ne sais pas, vous lancez le groupe ?

Loc A1-02 : 28 septembre, c'est la date de rentrée !

Int : 28 septembre et un groupe de 25 ?

Loc A1-02 : Un groupe de 25 on espère, mais ça peut être 2 groupes de 20. Voilà ! Aujourd'hui, on est sur une offre de formation qui ne se limite pas, qui peut ne pas se limiter à un groupe puisque je n'ai pas besoin de locaux, pas besoin d'intervenants mis à part le tuteur, je peux démultiplier mon offre si j'ai vraiment beaucoup de demandes !

Int : À partir de quand justement la décision… quel intérêt je peux avoir d'avoir 2 groupes au lieu d'un ?

Loc A1-02 : Un intérêt financier, ce sont des calculs à faire. C'est comme quand on rentre un groupe présentiel. Est-ce que j'en fais 2, est-ce que j'en fais 1, est-ce que je reporte le trop-plein sur un autre centre ou sur une autre date ? Je pense que si on avait la possibilité d'avoir un

nombre de stagiaires important ou en tout cas supérieur à 30, on ferait 2 groupes de 15, ce qui serait intéressant pour nous parce que cela nous permettrait d'expérimenter sur 2 groupes, donc avec 2 tuteurs, de commencer aussi une communauté de pratique beaucoup plus vite. Puis qu'après, la 2e rentrée sur *Community Manager,* c'est le 7 décembre.

Int : Après ça va s'enchaîner.

Loc A1-02 : Et après ça va s'enchaîner. Mais l'idée, je vous l'avais dit la dernière fois, effectivement, d'avoir un nombre de stagiaires très vite, très important, parce que les enjeux financiers sont sont sont clairement identifiés et que nous avons eu des investissements… substantiels sur ce parcours… {{oui j'imagine…}} Et donc pour atteindre l'équilibre, le point de rentabilité du dispositif, il faudrait rentrer 400 stagiaires.

Int : Je vois que le chiffre n'a pas changé depuis la dernière fois…

Loc A1-02 : Non, je revois ma direction financière cette semaine justement, pour le point d'étape.

Int : Finalement qu'est-ce qui a été compliqué ? Concevoir les ressources, les fabriquer ? Concevoir les missions, ça c'était quasiment fait la dernière fois qu'on a discuté. C'est vraiment la fabrication technique des ressources ?

Loc A1-02 : Non ça ce n'est pas compliqué. En fait, ce qui est compliqué c'est que nous n'avions aucune expérience, et qu'on est en train de construire l'ensemble des process, et on a donc aussi perdu beaucoup de temps, car nous-mêmes ne savions pas ! ce qu'on devait attendre de l'intervenant, ce qu'on devait lui demander, etc. Donc on ne fonctionnera plus de la même façon pour le 2e parcours « assistant ressources humaines ». On apprend au fur et à mesure, c'est ça qui est long ! Ce qui a été long, c'est le choix de la plateforme, le choix du *template* de la plateforme, ensuite le paramétrage de la plateforme, voilà ! En même temps il faut produire les ressources, en même temps il faut les incrémenter, etc., et puis on était en sous-effectif, C'est-à-dire qu'on avait une ingénieure pédagogique qui est arrivée en soutien de l'équipe, mais qui est repartie 2 mois après, parce que ne correspondant pas réellement aux besoins en compétences que nous avions.

Quelques phrases non transcrites sur une prise de rendez-vous.

Int : Sinon, il n'y a pas eu pour l'instant, en dehors des mauvaises surprises de devoir régler des choses que l'on a jamais réglées, donc c'est un peu normal… sur le déroulé pédagogique, sur le… il n'y a pas eu des choses où vraiment vous vous êtes dit : « c'est pas comme ça qu'on aurait fallu dû faire ? » ou des surprises ?

Loc A1-02 : Alors ça, on va sans doute se le dire… Mais après avoir fait vivre un groupe sur le parcours de formation, il sera toujours temps de réajuster. Pour l'instant, on a juste, avec le bêta-test, paramétré différemment certains outils. Notamment, nous avions un forum qui n'était absolument pas opérationnel et efficace, c'est-à-dire que au fur et à mesure que les gens postaient, cela devenait une espèce de place d'échanges, de messages sans qu'on puisse vraiment suivre le fil, et quand on cherchait quelque chose, il était impossible de le trouver. Donc on a re paramétré le forum et on a aussi re paramétré certaines consignes de devoirs, que nous avions proposés aux apprenants. Par exemple, on leur avait demandé dans la 1ere mission, de tourner une vidéo avec l'outil *SkillCatch*[1]. de se présenter au groupe et ensuite de poster leur vidéo sur le forum.

1 « *L'Application SkillCatch est une application mobile qui permet aux Utilisateurs de capturer des séquences vidéo et de les structurer en créant un scénario pédagogique (ci-après défini le*

Mais comme le forum était un bazar sans nom, on ne retrouvait plus aucune vidéo. Donc a créé un espace de mutualisation, qui est une sorte de base de données, où les stagiaires enregistrent les uns après les autres leur *SkillCatch.* Après on n'a plus qu'à cliquer sur les différents liens et il n'y a que ça, voilà, dans cet espace. Voilà, c'est… On va apprendre ! On apprend en faisant, donc la 1ère session est une session effectivement avec un enjeu fort !

Int : Le bêta-test a permis de voir un peu la pédagogie, ou c'est uniquement du clic : ça marche, ça ne marche pas ?

Loc A1-02 : C'est du clic et c'est de la pédagogie, est-ce qu'ils ont compris les consignes, est-ce que c'était suffisamment clair, etc., donc on a été amené à retravailler certains textes et certains supports. Et puis surtout ce qui était important, c'était effectivement la navigation : est-ce qu'ils comprenaient bien les consignes ? Voilà. Parce qu'on s'est rendu compte que c'était très simple pour nous, mais par exemple pour poster un devoir, les gens ne savaient pas où ils devaient aller. Il y avait juste à cliquer sur la case rouge, mais comme ce n'était pas marqué « postez ici votre devoir »… Voilà, en fait on se rend compte qu'il faut tout écrire quand on est sur du e-learning et que ce soit le plus simple possible pour l'apprenant.

Int : Ça veut dire que l'apprenant…

Loc A1-02 : Tout est mâché ? Pas tout, il faut quand même qu'il cherche un peu, etc., mais pour beaucoup de choses, il faut qu'il soit accompagné, au moins dans cette 1ere mission qui est une mission de prise en main de l'outil, voilà…

Int : donc là, pour l'instant, c'est un peu tôt pour parler de profil des apprenants, parmi ceux qui commencent à s'inscrire ? C'est à peu près le profil que vous imaginiez, c'est-à-dire des salariés ?

Loc A1-02 : On est exactement, on est que sur du salarié, aujourd'hui, on est sur des personnes qui ont exactement la même typologie de profil que en présentiel. C'est-à-dire pour beaucoup, on est… on en a quelques-uns qui viennent dans le cadre de leur poste de travail, ils ont besoin d'acquérir des compétences complémentaires en *community management*, ils travaillent déjà dans un service de communication, ils ont besoin de ces connaissances et ces compétences et l'entreprise finance, voilà ! On a en qui ne veulent pas le dire à leur entreprise et qui utilisent, pour beaucoup, c'est la grosse majorité, leur Compte Professionnel de Formation et qui là sont dans un projet personnel. Et là on est dans le profil typique du stagiaire {du Groupe*} en reconversion. Voilà, j'ai un gendarme tourneur, qui est aujourd'hui tourneur en usine et qui souhaite se reconvertir, c'est quelqu'un qui, par exemple, anime une communauté sur Facebook, c'est un sportif de haut niveau et il anime une communauté, voilà. Et donc ça l'a beaucoup intéressé et il se dit : « Pourquoi pas ? »

Int : Ça, c'est la force du CPF, c'est qu'en fait l'employeur n'est pas obligé de savoir ?

Loc A1-02 : Exactement on est sur du CPF, hors temps de travail. Après je peux aller chercher des dossiers, si ça vous intéresse on regarde quelques consignes ?

Quelques phrases sur les dossiers des candidats et l'aspect confidentialité.

« Skatch »). La structuration des séquences vidéo se fait grâce au banc de montage intégré à l'Application (mise en page des écrans pédagogiques, intégration d'un logo, etc). Une fois créé, l'Utilisateur peut publier le Skatch sur un espace de partage en ligne gratuit accessible sur invitation. C'est l'Utilisateur qui adresse les invitations par email. » Source : extrait des conditions générales d'utilisation de l'application. https://privacy.talentsoft.com/skillcatch/fr-FR/

[Marque 01 : 14 min 5 s]

Int : Il y a une chose dont on n'a pas parlé la dernière fois : est-ce qu'il y a un tri ? Ou est-ce que les personnes qui s'inscrivent et qui sont susceptibles d'avoir un financement, vous les prenez, ou est-ce que vous faites un petit tri *hard skills* ou...

Loc A1-02 : ah on fait plus [au sens de +] surtout *soft skills* et surtout « projet » ! C'est-à-dire, en fait, on ne suit pas un parcours e-learning comme un parcours en présentiel. Cela demande plus que de motivation et de la volition à aller jusqu'à la fin. Et si la personne n'a pas un vrai projet, si c'est juste : « moi j'aime bien aller un peu sur Internet, et un peu mettre mes commentaires sur Facebook », ça ne va pas aller très loin. C'est-à-dire que le parcours est assez difficile, on est sur un niveau 2, ça va quand même demander à l'apprenant de se mobiliser sur un temps un peu long, on est sur plus de 6 mois, cela nécessite d'avoir un peu d'intérêt. Bien sûr on valide, quand on les a en entretien téléphonique, on valide déjà le parcours, le niveau d'études, est-ce que cela correspond ou pas, est-ce qu'il a bien les qualités, effectivement est-ce que c'est bien un communicant, est-ce qu'il sait rédiger, est-ce qu'il s'exprime correctement ? Lorsqu'on est *Community Manager*, on va devoir écrire sur les réseaux sociaux, sur les newsletters, sur le site Internet… il faut même avoir un minimum de…

Int : une plume…

Loc A1-02 : …pas forcément une plume, mais en tout cas savoir écrire, sans fautes d'orthographe. On est quand même l'image de l'entreprise. Ça, c'est un point important. Il faut être curieux, il faut aimer chercher parce que le *Community Manager*, c'est quelqu'un qui est constamment en veille, ça s'arrête pas le week-end hein ! ça, c'est aussi important. Et puis le projet. Qu'est-ce qu'ils ont comme projet professionnel, où ils se projettent derrière, est-ce qu'ils ont bien compris ce qu'était le métier de *Community Manager* ? On a, dans le cadre du parcours de formation, {non} pas un stage pratique, mais un cas « fil rouge » à réaliser tout au long du parcours, et le cas « fil rouge » c'est la création d'un blog, et ce blog, au fur à mesure des différentes missions, ils vont l'enrichir. Ils vont écrire un article pour ce blog, ils vont se créer un Feedly pour pouvoir faire de la veille et de la curation, ils vont établir une stratégie *social media*, etc., etc. Si ce blog c'est juste un exercice pour un exercice, ça n'a pas beaucoup d'intérêt. En fait, s'ils ont un vrai projet professionnel, l'intérêt c'est que ce blog soit la 1re réalisation de ce projet professionnel. Et on a des anciens stagiaires — puisqu'il y aussi un projet fil rouge dans les formations présentielles — qui en créant leur blog pendant la formation, ont créé leur emploi futur ou une de leurs activités futures. Notamment, si vous voulez l'interviewer, {… *} un ancien stagiaire, {qui*} a créé le journal du CM, le journal du *Community Manager*, c'est un blog, et qui très bien référencé, et aujourd'hui il en vit.

Int : C'est étonnant ça. C'est un cas exceptionnel quand même ça !

Loc A1-02 : Non non, ce n'est pas exceptionnel. C'est la possibilité pour quelqu'un de se créer son activité. Après à 100 % ou à 20 %, ça dépend un peu du format. On a une autre ancienne stagiaire qui aimerait être tutrice sur le parcours, qui a fait le parcours de *Community Manager*, a créé pendant le parcours un blog qui s'appelle « Mimi Cuisine », allez le voir c'est un très beau blog, qui est très bien référencé.

Int : D'accord. Qui là, est un blog orienté euh… culinaire ?

Loc A1-02 : Orienté Cuisine ! Culinaire, orienté sur la promotion de la cuisine sur Cookeo, donc avec des partenariats, enfin voilà… Donc si la personne a un projet au départ assez mobilisant, c'est vrai que le projet fil rouge va lui permettre de le mettre en œuvre.

Int : C'est ça ! Et si il est là, parce que son entreprise est intéressée à ce qu'il évolue, ce blog peut être celui de l'entreprise déjà ?

Loc A1-02 : Il est souhaitable que le blog soit sur l'entreprise qui l'envoie en formation, parce que derrière il va continuer à l'animer. L'idée c'est de poser les premières briques et puis ensuite de le faire vivre au sein de l'entreprise. Mais par exemple, on avait réfléchi à contacter des organismes de formation qui sont partenaires avec nous, pour lesquels on met à disposition nos titres certifiés, par exemple sur des formations « d'assistant ressources humaines », « gestionnaire de paie », etc. Et on les a contactés, dans un objectif pour nous de rentrer des stagiaires, en leur disant : « on a une nouvelle offre en ligne, ce qui serait bien, c'est qu'éventuellement vous nous adressiez un collaborateur, pour qu'il suive le parcours, qu'il connaisse le parcours et puis qu'éventuellement derrière, vous puissiez, vous, le mettre en place. » Et bien ce n'est pas si simple ! parce que ce n'est pas une formation présentielle, donc la personne si elle n'est pas vraiment motivée et mobilisée pour suivre le parcours, c'est difficile pour un employeur de dire : « tu vas partir en formation, mais sur ton hors-temps de travail ». Voilà, il faut lui dégager du temps sur la semaine pour qu'elle puisse éventuellement suivre le parcours, si on le fait comme ça. Or le parcours, il a été essentiellement pensé sur du hors-temps de travail…

Int : Sur la soirée et le week-end…

Loc A1-02 : Oui, il y a des classes virtuelles à 20 heures 45…

Int : C'est ça, je m'en souviens. Cette idée de volition, elle est très intéressante… Alors ça, c'est quelque chose que vous avez théorisé ou vous vous êtes dit : « il faut vraiment faire attention à ça ! », vous avez déjà travaillé en amont là-dessus, est-ce c'est plus que de l'intuition, ça paraît logique, mais… cela s'appuie sur quoi ?

Loc A1-02 : Non c'est pour l'avoir vécu ; ma collaboratrice[1], {…*} a suivi un parcours de diplôme universitaire en e-learning, j'ai suivi ce parcours en e-learning et je vois très très bien la motivation et plus que la motivation, la volition, qu'il faut pour pouvoir terminer le parcours, voilà. C'est-à-dire qu'à un moment donné, cela devient très long, même si, au sein même du parcours, et c'est pour ça d'ailleurs qu'on l'a fait, on intègre du tutorat, du *social learning*, pour obliger les gens à travailler ensemble, et ne pas se détacher en fait. Non, cela demande un « investissement temps » important, donc il faut être prêt à ça… et sur la durée !

Int : Sur les apprenants pour l'instant, est-ce que du côté tuteur finalement…

Loc A1-02 : Parce que juste pour revenir sur la volition, quand on est derrière son ordinateur, c'est très facile de décrocher, c'est très facile de ne pas se connecter. C'est pas la même chose lorsque vous êtes amené à aller en cours, et que vous savez que vous devez y être à 9 heures jusqu'à 17 heures. Après que vous rêviez ou que vous ayez un peu la tête dans les étoiles, c'est autre chose, mais vous êtes quand même présent. Sur un parcours en ligne, ce n'est pas pareil…

Int : En présentiel, il y a toujours la ressource du prof qui est là, de récupérer ceux qui… En distanciel, il n'y a pas ces outils-là…

Loc A1-02 : Si ! c'est le tuteur ! C'est-à-dire si le tuteur constate que la personne ne s'est pas connectée depuis un certain nombre de temps, il va l'appeler, il va lui envoyer un message. Et c'est aussi pour ça que c'est intéressant de faire travailler les gens en sous-groupe, parce que le groupe mobilise. C'est-à-dire lorsqu'on vous donne un travail à faire seul, si vous n'avez pas

1 Il s'agit de la locutrice A2.

envie de le faire, ou si j'ai envie de le bâcler, je peux. Quand je travaille avec 2 autres personnes qui ont, en plus, investi pour la formation, etc., non ! ça oblige, ça multiplie la compétence, ça c'est clair : à trois on est plus fort que tout seul, et la motivation !

Int : Mais ça, c'est une donnée que j'avais pas captée, qui est assez récurrente dans le parcours, on travaille souvent à plusieurs ? J'étais resté sur les quiz qui sont plutôt des choses plutôt un peu individuelles…

Loc A1-02 : Ah non, les quiz ce n'est pas ce qu'on appelle une activité. Une activité c'est une étude de cas, c'est un blog à créer, c'est un texte à écrire. Et on va faire travailler les gens en sous-groupe assez rapidement, à partir de la 5e mission en fait. C'est-à-dire, les 4 premières missions sont vraiment le socle : la mission 2, on revoit les fondamentaux en communication et marketing ; la mission 3, on se crée ses profils sur les réseaux sociaux et la mission 4, on crée son blog, voilà. On crée l'architecture pour pouvoir travailler ensuite. Et après, toute l'action du *Community Manager*, elle se fait quasiment tout le temps en *social learning*. Écrire pour le Web, ça se fait en *social learning*, un exercice qu'on leur propose. Alors, sur la veille et la curation non, car là c'est se créer un Feedly qui est propre à son blog, mais ensuite sur tout ce qui est « stratégie *social media* », influence, etc., c'est du *social learning*. Donc on en mettra peut-être même plus les années suivantes, on va voir, on va étalonner sur cette 1re session…

Int : Quand je parlais de relancer la motivation, je pensais par exemple… est-ce que le mobile, c'est-à-dire le Smartphone, est utilisé pour envoyer des alertes ou ça se passe juste par méls ?

Loc A1-02 : Oui oui, pour l'instant c'est envoyé par mél et c'est envoyé à partir du LMS directement, mais ce qui va se faire… enfin c'est… ça peut être un message par le tuteur, un appel téléphonique par le tuteur, enfin, voilà il y a plein d'options possibles… Et le mobile, le stagiaire peut suivre son parcours via le mobile, mais l'affichage sur l'écran est pas extraordinaire, on est *responsive*, mais…

Int : J'imagine que pour ce type de formation, qui demande quand même beaucoup justement de ressources différentes, {ce n'est} pas facile de les étaler sur un petit écran ?

Loc A1-02 : C'est ça. Alors après, cela dépend, si on est sur de la vidéo, ça se lit très bien sur un mobile. Si on est sur un PowerPoint enrichi, bon là, il faut un ordinateur ou une tablette pour suivre un parcours, de toutes les façons…

Int : Voilà, il y avait juste une question… on avait terminé la dernière fois sur l'idée du *blended learning*, enfin non, sur l'idée que la plateforme pouvait aider aussi le présentiel. Pour l'instant elle a évolué cette idée ?

Loc A1-02 : Cela commence à évoluer…

Int : Il y a une demande aussi ?

Loc A1-02 : On est sur un projet en fait. On a répondu à un appel d'offres de la Région {Île-de-France} et on attend la réponse, mais on a été sollicité pour la négociation financière, donc on pense que… voilà, on a quand même une bonne chance qu'on ait des groupes. Et dans la réponse que l'on a faite à la Région, nous avions indiqué que nous avions dans la 1re partie du parcours, des modules qui étaient accessibles pour les stagiaires, nous avons « apprendre à apprendre », tout ce qui concerne le développement durable et tout ce qui concerne la construction de son profil sur les réseaux sociaux : ça, ce sont des capsules que nous avons créées ici. Et ensuite, dans la 2e partie de suivi, pendant le stage pratique, on a aussi dit que nous avions un accompagnement et des ressources disponibles sur une plateforme, pour aider les stagiaires à for-

maliser leur dossier professionnel, pour répondre à leurs questions lorsqu'ils sont un peu perdus en entreprise, ou qu'ils ont une thématique particulière qu'ils ne savent pas trop par quel biais aborder et donc on est en train d'écrire le scénario — c'est plutôt {une autre personne du département*[1]} qui s'en charge — sur justement cet accompagnement pendant le stage en entreprise.

Int : D'accord ! Là c'est un appel d'offres sur *Community Manager* ?

Loc A1-02 : Non, c'est un appel d'offres « programmes qualifiants de la Région » donc il y a un certain nombre de métiers sur lesquels il y a une demande de formation, et des organismes répondent. On a répondu sur l'ensemble des métiers sur lesquels on était compétent, et après ils font des sélections…

Int : Oui ils font des panachés… Très bien, j'avais plein de questions, mais qui sont un peu en avance ; sinon, j'ai assisté une longue conférence sur la nouvelle loi, ça va changer quelque chose pour vous, vous pensez ?

Loc A1-02 : La réforme de formation professionnelle ?

Int : Oui.

Loc A1-02 : Alors on attend. Ça peut changer effectivement, d'abord parce que le « congé individuel de formation » disparaît, les derniers dossiers pourront être faits jusqu'au 20 novembre {2018}, avec une rentrée au plus tard fin mars en formation. Le CPF transition on ne sait pas encore à quelle sauce il va être mangé et quel sera le montant exactement qui pourrait être attribué pour un CPF. On est sur un coût de formation qui est à 6 000, si c'est 5 000 comme il semblait nous le dire, je crois que c'est 500 € par an maximum 10 ans, quelque chose comme ça…

Int : ça passe juste…

Loc A1-02 : ben, ça ne passera pas ! Voilà… Après, qu'est-ce qui se passe pour l'organisme de formation en termes de positionnement et de prix ?

Int : Il faut attendre pour voir les dernières dispositions…

Loc A1-02 : Voilà, exactement. La période de professionnalisation restera en place et c'est plutôt bien. Vous connaissez le dispositif ?

Int : Moi j'ai assisté à une conférence, mais faite pour les DRH, [détails sur la conférence, hors sujet]

Loc A1-02 : En fait, dans le plan de formation tel qu'il existe aujourd'hui, pour faire simple, il y a 3 possibilités : soit le plan de formation de l'entreprise, soit la période de professionnalisation pour un salarié, soit le congé individuel de formation, et puis éventuellement l'utilisation de son CPF. Le plan de formation c'est l'entreprise qui dit : « Tu vas partir en formation et je ne t'autorise pas à dire non. Tu y vas point, tu es payé, je te paye la formation, etc. » Le congé individuel de formation {CIF}, c'est le salarié qui dit à son employeur : « Je vais partir en formation, après vous êtes d'accord ou pas d'accord, vous avez le droit de refuser 2 fois et après vous ne pouvez plus ! » Voilà. Et puis, la période de professionnalisation, c'est un dispositif un peu hybride qui est un projet partagé entre un salarié et une entreprise qui… l'entreprise souhaite faire monter en compétence son collaborateur et lui proposer un nouveau poste, etc., et le salarié est d'accord et donc, la période de professionnalisation est financée par l'OPCA sur les fonds de la professionnalisation.

Int : L'ancienne OPCA qui va devenir France compétences…

1 Il s'agit de la locutrice A6.

Loc A1-02 : C'est un dispositif intéressant parce que l'entreprise cotise à la professionnalisation, et si elle ne met pas en place de professionnalisation, elle ne récupère jamais les fonds.

Int : Elle est motivée pour…

Loc A1-02 : C'est un dispositif complémentaire au plan de formation et ça ne grève pas son plan de formation, donc c'est intéressant !

Int : Mais ça, ça existait avant ?

Loc A1-02 : Oui, mais ils le maintiennent, ils avaient hésité à la supprimer et visiblement ce serait maintenu !

Int : Parfait ! Ben voilà ! je crois que je n'ai plus d'autres questions.

Loc A1-02 : Donc il faudra revenir en octobre, novembre.

Int : Oui absolument même en septembre, octobre on va dire.

Quelques phrases de conclusions non transcrites, durée 6s.

2.3. Locutrice A2, le 25 juin 2018, entretien 1/2

L'entretien est fait au siège l'entreprise au sein de laquelle cette locutrice est ingénieure pédagogique dans l'Institut de formation qui constitue notre chantier 1, partie 1. Il est réalisé juste après l'entretien précédent, noté A1-02, et dans le même lieu, une salle de réunion. L'enregistrement débute par la la première phrase transcrite après un préambule de présentation rapide qui n'a pas été enregistré.

Locutrice A2-01 : Donc il me fallait vraiment des bases solides qui ne pouvaient pas être justes des simples lectures… bien évidemment avant de faire le DU, j'ai compulsé tout ce que je pouvais compulser, aussi bien sur le Web que dans des livres sur le e-learning, mais ça suffisait pas, il fallait mettre les mains dans le cambouis. Et c'est ce qui m'a conduit à ce DU, parce qu'il était très, justement, très… terrain, donc c'est ce qui m'intéressait. J'ai eu de la chance parce que ça a coïncidé avec la volonté {de mon entreprise*} de commencer dans l'e-learning.

Interrogateur : Le DU était sur {la ville de B*} ?

Loc A2-01 : {non, la ville de R*}.

Int : Et ça, c'est passé comment, vous vous êtes déplacés là-bas ou c'était entièrement en e-learning ?

Loc A2-01 : Alors c'était entièrement en e-learning et il y avait… il y avait une, non deux jours de regroupement, mais sinon tout était en e-learning. C'était le soir, donc voilà quoi, beaucoup de travaux de groupe, beaucoup de travaux de groupes travaux personnels…

Int : Déjà juste une appréciation sur l'université et le e-learning : ça vous a paru efficace, bien adapté, en fait le fait que ce soit en e-learning ?

Loc A2-01 : Je peux parler que pour ce que je connais, c'est-à-dire {cette expérience*}, pour moi, je ne dirai pas que ça a changé ma vie, il ne faut pas exagérer, mais franchement, ça m'a ouvert des perspectives que je ne soupçonnais pas. D'ailleurs je suis en train de continuer sur le master.

Int : Ah ! Très bien ! Et {l'université*} avait fait un choix de LMS ?

Loc A2-01 : Ils sont sur Moodle, ça c'est les universités, toutes les universités sont sur Moodle tout simplement parce que c'est gratuit, et parce qu'ils ont du personnel {… *} pour travailler là-dessus, ils peuvent le développer. Pratiquement toutes les universités {… *} sont sur Moodle. Et puis c'est aussi un parti-pris : logiciel libre…

Int : open source…

Loc A2-01 : Voilà ! Donc voilà !

Int :… et du point de vue de l'apprenant, c'était… ?

Loc A2-01 : Ah ! la sauce a pris tout de suite, j'ai trouvé ça absolument incroyable, franchement. Et c'est ce qui m'a donné… quand j'ai su {que mon entreprise*} projetait de faire, non pas la même chose, mais en tous les cas, de mettre ses formations, certaines formations en e-learning, ça m'a enthousiasmé parce que vraiment je crois que de toutes les formations que j'ai pu faire, c'est celle qui m'a apporté le plus… pédagogiquement parlant, socialement parlant bizarrement ; c'est très bizarre, mais c'est là où j'ai eu le plus d'interactions avec d'autres apprenants, c'est là où j'ai appris le plus, j'ai emmagasiné, par rapport à ce que je pouvais emmagasiner dans d'autres formations où je n'allais pas chercher aussi loin. Là, forcément, le fait de savoir… que ce soit à distance et qu'ils nous laissent un petit peu nous débrouiller quand même… C'est toujours quand même guidé, mais on est quand même assez libres, cela fait qu'ont fait des recherches beaucoup plus poussées, on confronte avec nos pairs et on apprend beaucoup entre nous… c'est vraiment une expérience super. Moi, j'ai trouvé ça génial !

Int : L'aspect social… c'était des gens qui étaient un peu dispersés ?

Loc A2-01 : Ah partout ! Toute la France, certaines parties du monde, l'Europe voire en Afrique, il y en avait…

Int : Et des profils professionnels un peu identiques ou…

Loc A2-01 :… de tout, de tout, de tout !

Int : Et ça, ça ne vous a pas paru un handicap ?

Loc A2-01 : Pas du tout, non pas du tout et comme je vous dis, je suis assez pré formatée pour ce genre de choses, parce que moi-même, j'ai un petit peu, je me suis un peu baguenaudé un peu partout, et donc moi je trouve qu'on peut apprendre, même des gens qui ne sont pas du tout du même métier. De toute façon, il y a toujours des choses que l'on peut transformer…

Int : Et après la formation, par exemple aujourd'hui, vous avez encore des contacts avec le groupe ?

Loc A2-01 : Ah oui, tout le temps !

Int : Donc il y a eu un effet de promotion ?

Loc A2-01 : Complètement ! Une chose que je n'ai jamais connue ailleurs !

Int : C'est le monde à l'envers !

Loc A2-01 : Non, mais ça… j'étais très surprise, personnellement, je ne m'attendais pas du tout… je m'attendais pas… à rien, en fait je m'attendais à apprendre des choses, bon voilà c'est le minimum que l'on demande à une formation ! Mais je pensais pas voir cet échange avec les gens, avec les formateurs même, avec les tuteurs, franchement formidable !

Int : C'est intéressant parce c'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui a fait une formation complète en e-learning {à l'université}, c'était quel type de tutorat, un seul tuteur qui s'occupait du groupe ou plusieurs ?

Loc A2-01 : Nous, on était 75 en tout et il y avait deux tuteurs, donc le groupe était séparé en deux et de temps en temps, on avait des interactions entre les deux groupes. Mais il y avait un tuteur pour chaque… un tuteur pour une trentaine, 30-35 personnes.

Int : Avec quand même des classes virtuelles ou vraiment que du…

Loc A2-01 : il n'y avait pas de classe virtuelle de… comment dire, d'apprentissage, mais c'étaient des classes de remédiation donc quand on avait fait une éval{uation} ou un truc comme ça, ou un exercice ou un travail de groupe… là ils faisaient une classe virtuelle et on échangeait sur ce qu'on avait compris, ce qu'on n'avait pas compris, voilà quoi. Mais il n'y avait pas de classe d'apprentissage, tout l'apprentissage se faisait via des capsules de ressources, des trucs comme ça.

Int : La classe virtuelle, ça vous a paru décisif ?

Loc A2-01 : Moi personnellement non ; à la limite c'est peut-être ce que m'aurait peut-être le moins… enfin si c'était rigolo, c'était un peu potache, quoi ! Ou voilà, c'était sympa, mais en terme d'apprentissage, ce n'est pas là où j'ai appris le plus.

Int : Mais comme ça, intuitivement, vous pensez qu'il y a des personnes qui, au contraire ont capitalisé beaucoup là-dessus, qui est vraiment besoin de ça, ou pour tout le monde c'était un peu le…

Loc A2-01 : Non, je ne pense… là, j'aurais du mal à vous répondre… comme ce n'était pas des classes où on apprenait *stricto sensu*, c'est difficile à dire quoi, c'était plutôt des classes où on papotait entre nous, avec le tuteur, toujours sur le sujet, bien sûr, mais c'était plutôt des échanges, enfin des choses comme ça. Mais moi, personnellement, si ça n'avait pas eu lieu, cela ne m'aurait pas dérangé outre mesure…

Int : Alors ensuite il y a eu la décision de prendre le cours *Community Manager* et de le « e-learningiser ». [rires] Ça s'est passé comment ? Le choix a été fait en prenant dans le portefeuille des projets ?

Loc A2-01 : Oui parce que c'est une formation qui s'y prêtait bien, tout simplement, et parce que c'était une formation que l'on a besoin de revisiter assez souvent, comme c'est quelque chose d'assez mouvant. Donc oui, ça s'y prêtait bien tout simplement.

Int : Vous avez participé au choix ou c'était…

Loc A2-01 : Non, non, c'était quelque chose qui était…

Int : À partir de là, ce que m'a expliqué {l'interlocutrice A1*}, c'est qu'il y a eu un découpage en missions, c'est là vous avez commencé à intervenir ?

Loc A2-01 : Ouais, tout à fait.

Int : Alors pourquoi dix missions ?

Loc A2-01 : Pourquoi dix missions parce qu'on a cherché un petit peu, avec des intervenants, hein, tout simplement du métier, quelles pouvaient être les missions principales d'un *Community Manager*. Toujours dans l'esprit « faire » : qu'est-ce que qu'est-ce que fait un *Community Manager* ? Parce que c'est sûr par exemple en formation présentielle, on peut peut-être brasser

un peu plus large, tandis que là, en e-learning, il faut vraiment aller directement, il faut que ça soit plus pointu, il faut que ça soit… pas plus pointu mais plus direct en tout cas, que l'on aille directement sur ce dont ils vont avoir besoin au jour le jour et dans leur métier, quoi. Donc on en a tiré 10 missions principales de, enfin d'un *Community Manager*, tout simplement…

[marque de fichier son: 8 min 45 s]

Int : Alors, vous dites « on », ça veut dire… vous avez réuni…

Loc A2-01 : Alors, on était avec deux consultants, avec {une collaboratrice du département*[1]} et moi-même.

Int : Et les deux consultants étaient deux formateurs en présentiel ?

Loc A2-01 : ce ne sont pas des formateurs de {du groupe*} ce sont des consultants externes.

Int : Mais qui ont… qui connaissent le métier, en fait ?

Loc A2-01 :… qui sont eux-mêmes du métier et qui sont profs, mais dans d'autres structures…

Int : Vous n'avez pas pris des profs en présentiel {du groupe*} ?

Loc A2-01 : Pour tout vous dire, on a essayé, on a eu du mal. Je sais pas vraiment pourquoi, mais… visiblement c'est assez difficile, quand on a fait beaucoup de présentiels… les deux consultants sont très très jeunes dans le métier, enfin pas dans le métier, mais enfin dans la pédagogie, dans le professorat. C'est vrai que {dans le groupe*}, vous connaissez un petit peu {le groupe*} on a très souvent des gens, et bien parce qu'on est satisfaits d'eux tout simplement, avec qui on travaille pendant des mois, des années et voilà quoi. Et… les quelques personnes avec lesquelles on a essayé, ça n'a pas été super concluant, quoi…

Int : Finalement vous êtes, d'une certaine manière, reparti à zéro ?

Loc A2-01 : Pas complètement, mais oui, on a détricoté un petit peu…

Int : Enfin vous ne vous êtes pas vraiment inspiré du présentiel, vous êtes vraiment repartis du métier ?

Loc A2-01 : Ouais ouais, le seul truc pour lequel on s'inspire vraiment du présentiel, c'est l'esprit de groupe !

Int : Oui…

Loc A2-01 : La volonté de travailler en groupe et d'avancer… que tout le monde avance en même temps parce que ça, ce n'est pas quelque chose qui se fait beaucoup en e-learning. Le e-learning c'est plutôt « entrées sorties permanentes » en général. Ça ne convient pas… ce que je pense… enfin pour le genre de choses que l'on fait nous, je pense pas que ce soit vraiment une bonne solution, surtout si on veut une dynamique de groupe hein, on ne peut pas voir des gens qui partent et qui viennent toutes les cinq minutes, quoi. Donc là c'était vraiment un choix, on y a réfléchi longtemps, on a vraiment cherché cherché puis en fait… déjà c'est quelque chose qu'on connaît bien, c'est quelque chose qui fonctionne bien. Moi je sais que c'est quelque chose que j'ai apprécié dans mon DU, hein ! parce que c'était ça aussi ; c'était le même groupe pendant toute l'année ; et c'est peut-être là où on s'approche le plus de notre formule présentielle, quoi…

1 Il s'agit de l'interlocutrice A6.

Int :… et puis de l'esprit {du groupe*}. Donc ce premier travail, ça a été faire dix missions et c'est avec le même groupe que vous avez redécoupé, soudé, coupé chaque mission ?

Loc A2-01 : Alors on a fait un découpage assez… pas empirique, mais des grandes missions, quoi voilà et ensuite, après on a quand même des gens qu'on connaît depuis le temps, avec lesquels on travaille, et qui ont pu coopter d'autres personnes. Enfin bref, on s'est fait un petit panel d'intervenants, qui étaient peut-être, pour certains, plus… professionnels sur certaines parties du métier, d'autres dans d'autres, certains c'était en marketing, d'autres en communication, d'autres en animation sur les réseaux sociaux, enfin, voilà, donc on a travaillé comme ça.

Int : Donc ça veut dire que vous avez construit une sorte de *story-board* à partir de ça ?

Loc A2-01 : ce n'était même pas une sorte, mais un vrai *story-board* ! D'abord un scénario général, on a posé les jalons et ensuite on a découpé chaque mission plus finement, quoi, en fait le système de l'entonnoir !

Int : et dans le *story-board* à quel moment est-ce qu'on dit : « bon et bien ça, c'est un PowerPoint amélioré, ça c'est un film… »

Loc A2-01 : Ben, on en parle avec l'intervenant tout simplement. Pour les vidéos après, c'est un parti-pris de chez nous c'est… peut-être que d'autres centres de formation ne diraient pas la même chose, la vidéo, ça coûte extrêmement cher, c'est pas à vous que je vais apprendre ça ! Donc le *community management* étant quelque chose d'assez mouvant, faire de la vidéo pour des cours qu'on est obligé de changer tous les six mois, c'est un petit peu difficile. Donc, on a des séquences vidéo, mais pour des choses qui sont assez pérennes, qui ne sont pas vouées à changer tous les six mois, et sinon, sinon on fait beaucoup de Powtoon, on fait des animations… on a deux personnes qui travaillent en motion webdesign qui font de très très jolies choses et des PowerPoint scénarisés, c'est-à-dire des PowerPoint avec voix, mais où on rajoute… ça passe dans Storyline donc on rajoute des effets, des choses comme ça…

Int : Ah oui, Storyline qui permet d'animer les… alors un exemple de film, par exemple où vous êtes dit : là il n'y a pas d'autre solution ? Enfin quand je dis « film », c'est vidéo, pardon !

Loc A2-01 : De toute façon dans toutes nos vidéos, il y a toujours une part d'animation aussi, c'est-à-dire que l'on a la personne qui est incrustée d'un côté, et puis des animations sur le côté ; donc ce n'est pas juste une personne qui fait la vidéo quoi, qui parle, je veux dire… Eh bien, on l'a fait pour l'environnement Web, pour l'environnement juridique…

Int : Ah oui, pour le juridique c'est intéressant. Là vous avez un juriste qui parle à l'écran et des messages à côté ?

Loc A2-01 : Alors on a une personne qui, qui… Alors là, pour le coup, là je me fais mentir moi-même, c'est un nos intervenants {du groupe*} qui le fait…

Int : Oui mais parce que là, ça se justifie peut-être parce que c'est le, l'un des spécialistes.

Loc A2-01 : après je veux dire… quelles que soient les formations {du groupe*}, quel que soit le centre de formation, quand c'est une formation… on sait ce qu'il faut mettre pour euh… on sait ce qu'il faut mettre pour avoir un bon *Community Manager*, ce qu'un *Community Manager* doit savoir, on sait ce que ce qu'un bon RH doit savoir, on sait ce qu'une bonne secrétaire doit savoir… Après c'est… je dirais pas que c'est accessoire, pas du tout, les ressources c'est quand même important, mais le plus important c'est la manière dont on va se les accaparer. À la limite… papier crayon, ça pourrait presque suffire, je fais exprès de dire ça ! mais ce n'est pas le

plus important. Il faut que ça soit agréable à écouter, il faut que ce soit agréable à voir, parce qu'on est quand même tout seul devant son écran bien sûr, mais ce n'est pas ça le plus important.

Int : Mais il y a une part de… je cherche à savoir… mais il y a une part de motivation, justement quand on est seul devant son écran, qui passe quand même par la forme ?

[les échanges se superposent les uns aux autres sans réels tours de parole définis]

Loc A2-01 : C'est juste impossible sinon… c'est pas possible…

Int : Il faut quand même aller chercher le…

Loc A2-01 : ah oui ça c'est la condition *sine qua non* ! C'est vrai en formation, dans toute formation. Mais encore plus là.

Int : En présentiel, on est sur place…

Loc A2-01 : Ah, oui, mais ça ne veut rien dire.

Int : Non non, je sais ! Mais ce que vous êtes en train de dire, c'est intéressant. Cela veut dire que : « je prends un sujet que l'on est tous sûr de ne pas aimer, qui est le droit. Quelque part, que je fasse une animation, un film, ou bien un PowerPoint je dirais la même chose ? »

Loc A2-01 : Pareil. Bien sûr !

Int : Il n'y a pas de passage obligé ?

Loc A2-01 : disons que le fait de faire un film avec des animations, c'est moins rébarbatif, tout simplement ! voilà… c'est, si je peux dire, je vais me faire taper dessus par les gens qui sont fanas de droit [rires] non mais bon il y a des matières qui sont plus ou moins…

Int : Sexy ?

Loc A2-01 :… sexy, voilà, mais le fond, ça ne change rien…

Int : D'accord ! J'avais une question qui m'étais passé à travers la tête mais je l'ai perdu. Oui, le le… Ah ! le timing… Chaque mission doit faire à peu près le même temps, c'est cela qui vous a guidé ?

Loc A2-01 : Oui parce que… ça, c'est les grandes notions de e-learning. En général on dit entre… il y en a qui vont vous dire cinq minutes, mais bon quand même on peut porter son attention un petit peu plus que 5 minutes. Mais au-delà de 20 minutes, ça devient très très difficile, donc on essaye de faire des séquences entre 10 minutes et 15 minutes, et au-delà on fait des découpages.

Int : Ce que l'on appelle une séquence, c'est déjà quelque chose qui est déjà composite ?

Loc A2-01 : Une ressource, oui.

Int : Qui peut être partagée entre deux ou trois ressources… Vous n'a pas été tentés un moment, puisqu'on est sur la vidéo, d'avoir du testimonial : je fais l'interview d'un *Community Manager* ?

Loc A2-01 : Si, bien sûr on en a quelques-unes, c'est précieux ça !

Int : Là pour le coup, le PowerPoint ne peut pas le faire…

Loc A2-01 :… il y a des choses comme ça bien sûr. Là je vous parlais juste des ressources « cours », en fait.

Int : Et cette partie testimoniale, vous l'avez beaucoup développée ou ? C'est des petites choses…

Loc A2-01 : Pas énormément, c'est des petites choses, c'est surtout dans la mission une, où on parle de la découverte du métier en fait, et là, rien de plus parlant que de faire parler des gens qui font ce métier. Donc euh voilà… Donc on a interviewé d'anciens stagiaires, des chefs d'entreprise, des… voilà quoi…

[Marque 02 : 18 min 10 s]

Int : Ah oui vous avez aussi fait le : « qu'est-ce que j'attends d'un *Community Manager* ? » pas uniquement… d'accord !

Loc A2-01 : Oui, c'est important aussi, il faut avoir les deux sons de cloche, ils doivent être les mêmes en général, mais bon !

Int : Question outil, donc vous avez bon une caméra, un studio et alors Storyline qui sert un petit peu à faire l'animation entre différentes…

Loc A2-01 : Storyline qui est un outil auteur, on a Storyline, on a Powtoon qui fait des petites animations. [petit échange de quelques secondes pour noter les noms des logiciels] Oh c'est assez marrant à faire. On va bientôt utiliser peut-être Ice Screen[1] qui est aussi un outil auteur et euh… il y en a un autre mais ça m'échappe, je sais plus, un autre encore qui fait aussi des petits films d'animation…

Int : Là-dessus, vous avez l'entreprise qui fait le LMS {… *} {qui} vous aide un peu ? Sur l'aspect un peu technique ?

Loc A2-01 : Ah non ! Sur la plateforme LMS oui !

Int : Oui ! Non mais pour développer ces outils…

Loc A2-01 : Non du tout !

Int : D'une manière générale, finalement tout ce qui est le découpage, le story-board…

Loc A2-01 : Tout ça c'est nous !

Int : c'est vraiment interne {au département*}.

Loc A2-01 : Oui !

Int : Mais vous l'avez testé un peu ?

Loc A2-01 : On est en phase de test justement…

Int : Mais avant ça, est-ce qu'au niveau du *story-board* par exemple, vous en avez parlé ? Non, il y avait des intervenants ?

1 Le nom exact de ce logiciel n'a pas été identifié. Il peut s'agir de *Icecream Video Editor*, qui est un logiciel gratuit de montage.

Loc A2-01 : oui il y avait les intervenants déjà, entre nous {aussi}, après on a vu avec aussi des gens {du groupe*}, enfin des confrères quoi, tout simplement, mais je dirais que ce n'est pas la phase la plus difficile. Comme je vous dis : on sait ce qu'il faut mettre dans une formation, je veux dire, depuis le temps, on sait quand même ce qui ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, mais euh… Non, le plus de ces formations ça va être le tutorat, quoi !

Int : D'accord ! Le tutorat et le *social learning*, comment on fait pour que le groupe existe ?

Loc A2-01 : Oui !

Int : Et ça vous avez déjà anticipé ?

Loc A2-01 : On est dessus en ce moment. Justement on travaille dessus !

Int : Il faut le tester pour voir si ça…

Loc A2-01 : Oui !

Int : Finalement c'est amusant, non ?

Loc A2-01 : Moi j'adore ça ! C'est passionnant, c'est passionnant !

Int : Vous, la formation est lancée, votre travail s'arrête là… et vous passez sur un autre projet de *story-board* ou est-ce que vous accompagnez le ?

Loc A2-01 : Non holà non ! Non, non, elle est loin d'être lancée déjà ! et puis on continue à produire des ressources. Et puis, et puis il y a toutes les phases de tests, mais une fois qu'elle sera lancée, on va dire, une fois que ça sera lancé, je vais voir comment ça se passe, bien sûr, et je passerai à autre chose, quoi. Et puis de toute façon il y a toujours aussi ensuite, il faut toujours réviser les ressources, hein. On ne produit pas une ressource une bonne fois pour toutes. Ce serait trop beau [rires] !

Int : Surtout dans ces métiers-là !

Loc A2-01 : il y a un taux d'obsolescence, quoi, c'est…

Int : Que vous avez calculé un peu ?

Loc A2-01 : Qui est d'un an à peu près.

Int : Parce que sur l'ensemble des dix missions, est-ce que vous avez une idée du nombre de ressources qui existent, qui seront nécessaires ?

Loc A2-01 : Ben, ça dépend des missions, non là j'aurais du mal à vous répondre ; non là j'aurais du mal à dire !

Int : par exemple il y a un ou deux films par missions ?

Loc A2-01 : non parce que c'est même pas calculé comme ça. Il faudrait reprendre tout le truc… je ne l'ai pas en tête.

Int : Cela m'intéresserait de savoir, même à la louche !

Loc A2-01 : Sinon ce qu'on fait aussi, c'est par exemple ce qui est plus technique comme le HTLM, Photoshop, et tout ça donc, là il y a des tutoriels…

Int : Donc là justement parce que Photoshop, {l'interlocutrice A1} m'a donné le nom de {votre collaborateur*} Jacques*[1], il a travaillé comment ?

1 Il s'agit de l'interlocuteur A10.

Loc A2-01 : Ce sont des vidéos d'écran…

Int : Des captures d'écran et lui il parle en disant : « je fais ça, je fais ça… »

Loc A2-01 : enfin c'est pas des captures d'écran statiques…

Int : Non non oui, c'est comme on fait quand on fait des, d'accord, des tutoriels…

Loc A2-01 : Ben disons que, après pour le technique…

Int : C'est irremplaçable…

Loc A2-01 : il n'y a pas 36 manières de faire…

Int : Non non il n'y a pas 36 manières… Alors il y a toujours 36 manières

Loc A2-01 : Oui il y a 36 manières…

Int : Mais je pense qu'il n'y en a qu'une de bonne !

Loc A2-01 : Plus ou moins efficace, on va dire ! [rires]

Int : D'accord ! Là-dessus, l'exemple de Photoshop, par exemple, vous vous êtes vraiment appuyé sur {l'interlocuteur A10} ? Vous lui avez dit : « voilà ce qu'on veut, c'est comme ça »

Loc A2-01 : On lui a dit : « nous on veut ça, qu'ils sachent faire à peu près ça, on dispose de tant de temps, qu'est-ce que vous pouvez nous faire ? » Il nous a fait une proposition, on a dit ça oui, ça non. Quand même, il fallait qu'on reste dans notre référentiel puisque c'est une formation qui est RNCP dont il fallait que l'on reste dans notre référentiel, mais là, on fait confiance aux gens qui savent !

Int : Oui c'est un aller-retour en fait !

Loc A2-01 : Oui c'est un aller-retour !

Int : Parce que le référentiel RNCP, il décrit très précisément le contenu ?

Loc A2-01 : Alors, pour ce pour tout ce qui est technique, Dieu merci non ! Il dit juste : « voilà, il faut savoir faire ça, ça, ça… » Après comment est-ce qu'on arrive à faire, ça c'est à nous d'amener les choses, quoi !

Int : Dernier aspect, on approche des dernières questions ! ce sont les vérifications, les quiz… ce qui permet de vérifier que l'information est bien passée, la validation, je cherchais le terme… Comment vous avez travaillé là-dessus ?

Loc A2-01 : La validation par les quiz… les quiz, ils sont faits par les profs, enfin par les intervenants. Encore une fois ce n'est pas tant la question, c'est le feed-back qui est important. Ce n'est pas d'avoir vrai ou pas vrai, ou faux, ou peu importe, enfin c'est toujours mieux d'avoir des bonnes réponses, mais euh… en l'occurrence, ce n'est pas très important pour les apprenants, puisque ce ne sont pas des quiz notés, hein ! c'est vraiment uniquement pour qu'ils sachent vraiment où ils en sont dans la connaissance, et puis si le taux est trop bas leur dire « il faudrait peut-être revoir quelques trucs » !

Int : À quel moment vous notez ?

Loc A2-01 : Il y a des évaluations qui sont spécifiées dans le référentiel, donc on est obligé d'avoir ce genre de choses.

Int : Les évaluations se font comment ? C'est des…

Loc A2-01 : C'est des études de cas.

Int : …qu'il faut remplir, je les envoie au prof et lui il les note ?

Loc A2-01 : Lui il les note et ensuite il y a une correction par une classe virtuelle, un retour.

Int : D'accord ! donc la classe virtuelle, il y en a à peu près une par mission ?

Loc A2-01 : alors y en a forcément une par mission puisque chaque mission est clôturée par une classe virtuelle, de synthèse en fait. Après dans certaines missions, il y a des classes virtuelles qui accompagnent les ressources ; il n'y en a pas énormément, mais il y en a quelques-unes quand même.

Int : Le choix s'est fait comment ? Bon une pour clore d'accord ! ça c'est un principe de base, qui n'est pas obligatoire, mais vous y avez tenu parce que c'est lié à ce qu'on a dit, le groupe… Et puis après, la classe virtuelle on y fait appel à quel moment ? Quand on sent que…

Loc A2-01 : Alors c'est pas tellement quand on sent, c'est parce que… c'est des choses qui sont prévues à l'avance. C'est suivant certains exercices, par exemple. On sait très bien que certains exercices vont demander d'avoir recours au prof, beaucoup de questions vont être suscitées, vont être mis à jour. Donc là, ça demande à un moment donné un échange, autre que… enfin qui sera virtuel de toute façon puisque c'est une classe virtuelle, mais d'échanges en direct.

Int : Est-ce que vous avez un exemple, qui vous viendrez à l'esprit ?

Loc A2-01 : Par exemple dans une des missions, ils font un audit de plusieurs sites pour faire des reco[1], des choses comme ça. Et donc, ça c'est vrai que c'est un gros travail. Ils vont travailler en sous-groupes, donc il faut déjà gérer un peu tout ça, et puis les profs nous ont prévenus de toute façon que c'était quelque chose qui suscitait beaucoup de débats et de questions en général, donc c'est vrai que c'est idéal pour faire, pour faire un cours, quoi.

Int : D'accord ! Donc le cheminement c'est : on envoie l'étude de cas, vous travaillez dessus, ensuite vous vous mettez à deux ou trois pour réfléchir et produire une étude…

Loc A2-01 : Et ensuite, ils restituent ça avec un PowerPoint commenté, comme nous on fait en classe virtuelle, en fait hein ! Voilà… Et puis devant leurs autres camarades pour que tout le monde profite voilà. Et puis donc le prof note, et fait des commentaires et il y a une classe qui reprend tout ça, quoi.

Int : Je suis un peu précis là-dessus puisque ça m'intéresse beaucoup cet aspect : le moment où on ouvre la classe virtuelle, moi j'ai fait mon PowerPoint et je le commente en direct, je n'enregistre par ma voix ?

Loc A2-01 : Non je le commente en directe.

Int : Je le commente en directe au nom des trois avec qui j'ai travaillé ?

Loc A2-01 : Ou alors les trois commentent en direct.

Int : ou alors les trois commentent en direct, en se préparant le travail, quoi, d'accord ! Et ça si j'ai 25 personnes ça veut dire que j'ai au moins cinq groupes… on fait les cinq les uns à la suite des autres…

Loc A2-01 : Ouais, ils passeront…

Int : C'est une classe virtuelle qui a du contenu ! On commence à 20 heures…

1 Apocope du mot « recommandation ».

Loc A2-01 : Un gros truc ! après ça peut être deux classes qui se suivent. On les fait bosser, il faut quand même qu'ils aient un retour, ce n'est pas juste travailler dans le vide, et puis on n'apprend beaucoup justement avec les retours que l'on peut avoir…

Int : D'accord ! très bien ! parfait et bien j'ai déjà beaucoup d'infos…

[Marque fin : 29 min 17 s]

Quelques phrases de conclusion non transcrites, durée 15 s.

2.4. Locutrice A3, le 26 juin 2018, entretien 1/2

L'enregistrement effectué dans le bureau de la locutrice. Cet entretien appartient à un ensemble de deux entretiens et est donc noté A3-01. L'entretien suit une réunion préalable où l'interrogateur expose le projet global lié à son travail de thèse ; aucune note n'a été prise à ce moment-là. Au moment de l'entretien, l'interrogateur dispose de quelques questions préparées sur un canevas. La locutrice « joue » très souvent les situations sous forme de dialogue, par exemple lorsqu'elle explique les relations entre l'institut de formation et ses partenaires, Pôle Emploi, DIRRECTE ou avec les individus : apprenants, enseignants, etc. D'où le recours assez fréquent aux guillemets annonciateurs d'un style direct.
Cette locutrice A3 est secrétaire générale d'un institut de Formation pour adultes, notre chantier n° 1, elle est en charge du développement.
Quelques phrases d'introduction non transcrites, durée 3 min 8 s

Interrogateur : La première chose que je voulais vous demander c'est comment vous êtes arrivés {dans ce Groupe*} ?

Locutrice A3-01 : Je suis, je crois, arrivée {dans ce Groupe*} par hasard et par décision. Par décision, parce que dans mon cursus professionnel, j'avais décidé de faire autre chose, je tournais en rond et que je n'arrivais pas à savoir quelle serait la porte de sortie. Je ne l'imaginais pas, je ne la voyais pas, je ne la comprenais pas. Et, par hasard, par une connaissance que j'ai depuis un certain nombre d'années m'a dit : « je pense que ça serait bien pour vous… » et il se trouve que c'était le président {du Groupe*}. Donc, premier rendez-vous avec {le directeur général*}, deux rendez-vous avec {le directeur général*}. Maintenant il est président exécutif, puisque le président a passé la main, d'un commun accord d'ailleurs entre eux deux et le directeur général de l'époque { … *} me dit : « ce serait bien, au moment où de la puissance publique s'en va, quelqu'un qui est tatoué du sceau de fonction publique d'état, ce serait bien » et je lui dis, encore attirée par le chant des sirènes de mon administration : « non, non, je vais attendre encore » et puis un beau jour, je me réveille, j'ai dû avoir un rêve très fort, je lui dis « le poste est pris ? », il me dit « non », « j'arrive ! ». Voilà comment ça s'est fait. {…*} Parce que {ce Groupe*} c'est de la formation professionnelle, ça a du sens, on remet droit des gens qui ont été cassés par la vie, on leur redonne une deuxième chance… alors ils la choisissent, pour certains qui sont en reconversion professionnelle, mais on les accompagne parce que je m'aperçois que ce n'est pas si simple… Moi-même qui {suis} pourtant « bordée de chez bordée », parce que je suis en détachement, il ne peut rien m'arriver… {malgré cela} il faut sauter le pas, il faut se dire que ses anciens réflexes, ses anciens carnets d'adresses, ses anciennes habitudes, ses anciennes très grandes habitudes d'être logée, entretenue, etc., du jour au lendemain, il n'y plus rien. Donc, j'imagine que n'importe quelle reconversion professionnelle, c'est un peu ça. Et donc ce que

j'ai trouvé {dans ce groupe*}, c'est cette reconversion, cet accompagnement qui sont très fort et qui sont payés en retour, parce que les responsables de formations accompagnent chacun de nos stagiaires et ça marche ! puisque que cette année on a un taux de reprise dans l'emploi de 91 pour cent…

Int : petites parenthèses sur ce taux qui m'intéresse, parce que c'est pour ça que c'est la formation pour adultes qui m'intéresse le plus… parce qu'on en vérifier la qualité tout de suite…

Loc A3-01 : et puis surtout la véracité ! C'est-à-dire que, comme nous avons des titres, on en a 24 maintenant, qui sont déposés auprès de la commission nationale de la certification professionnelle, donc qui sont RNPC, qui sont inscrites au répertoire, qui ont un code CPF, on est obligé, pour avoir la reconduction de ces formations de prouver qu'elles sont bien faites, intelligemment composées, pour avoir des gens dans l'emploi. Donc on est obligé de suivre tous nos stagiaires, qui suivent ces formations, pour savoir s'ils sont dans l'emploi ou pas. Et pendant la durée de validité de la formation qui est de 2 ans 3 ans 5 ans, on est obligé de les suivre pour dire : « vous voyez telle que j'ai créé ma formation, telle qu'elle est décomposée en heures, en modules, etc., ça a du sens parce que j'en avais 100 et j'en ai 90, 80, 83, 85 qui sont dans l'emploi ! » On a l'obligation de suivre nos stagiaires, ce qui est très lourd, donc si jamais on avait un mauvais chiffre, on serait pas reconduits. Ce qui est, entre nous soit dit, n'est pas le cas des formations de l'Éducation Nationale, pas besoin de dire… Tous les autres organismes de formation qui ont un diplôme en propre, leurs titres en propre, ont cette obligation de suivi. L'État, en centre d'apprentissage, il y a des diplômes oui, mais… pas besoin de dire si les apprentis formés à serrer des boulons ça a encore un sens ou pas…

Int : Il a des retours, il y a des statistiques, mais…

Loc A3-01 : mais ils n'ont pas besoin… tandis que nous, si on avait un mauvais taux… d'ailleurs on a pas proposé un certain nombre de certifications, de formations, parce qu'il n'y avait pas de débouchés, les chiffres n'étaient pas bons, donc on allait se faire retoquer. Donc quand on annonce en moyenne depuis trois ans de façon linéaire sur toutes nos formations 84 pour cent, on ne peut pas tricher c'est la CNCP[1] qui a ces chiffres-là, donc voilà !

Int : Une chose importante pour moi {dans ce groupe*}, il a une structure associative, est-ce que ça change quelque chose ?

[Marque 01 : 5 min 51 s]

Loc A3-01 : Oui. C'est une entreprise {où} on a quand même 140 personnes, on ne peut pas se tromper dans la gestion, dans les choix que l'on fait, d'autant plus que cette année c'est la première année {où} on n'a pas la puissance publique, puisque l'État, par la loi de la formation professionnelle a dû se désengager de la formation professionnelle… puisque c'est une compétence des régions. L'État n'a conservé qu'un particularisme pointu dans certaines formations : on aurait fait des formations pour tisser les fils d'or, on avait peut-être une subvention de l'État. Nous, c'est un {type de} formation… il y a plein d'organismes qui font cela, donc l'État c'est désengagé. Il nous l'a dit, nous a accompagnés et a dit : « Je vous donnerai une subvention qui ira decrescendo et en 2018 il n'y aura plus rien ». Donc, on n'est pas comme certains organismes qui disent : « Si jamais ça va pas, l'État vous pouvez me compléter ? » Il n'y a rien. Donc, cette structure associative nous permet de répondre à des appels d'offres, d'être en

1 La Commission nationale des Certifications professionnelles (CNCP) tient à jour la RNCP, répertoire national des Certifications professionnelles. Cet organisme disparaît en 2019 et ses fonctions sont reprises par France compétences, instance créée par la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 (art. 36) pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

connexion avec l'économie sociale et solidaire, mais on gère ça comme une entreprise. C'est-à-dire que, quand on doit recruter, on fait attention à la masse salariale. Quand on doit faire un plan de communication, on fait attention à avoir des retours sur investissement. Quand on a décidé {de lancer} {le département E-learning*} bon, on avait des réserves qui permettaient de le faire, parce qu'on avait bien géré, mais maintenant il faut qu'il y ait un retour sur investissement, comme une société, finalement ! Mais l'état d'esprit est peut-être différent… des valeurs humaines, c'est certain et puis l'argent que l'on peut produire par bonne gestion, il est réinvesti. Il est réinvesti dans {le département e-learning*}, il est ré investi dans les locaux que l'on vient d'acheter {dans la ville de X*}, pour avoir un centre plus grand… d'ailleurs ce sont les locaux de Pôle Emploi, c'est assez drôle, donc on va déménager, mais il y a des travaux à faire. Ici, on investit dans le cadre d'un {projet d'académie*} pour des nouveaux locaux d'un CFA d'un nouveau genre, avec {plusieurs partenaires*} donc on pas fait des re distributions de dividendes, on ne s'est pas gavé, on le met au service des autres, donc ça, c'est une attitude totalement différente…

Int : ça change beaucoup les choses…

Loc A3-01 : ça change beaucoup les choses, je gagne pas de l'argent pour en avoir à la fin de l'année : ou {bien} je suis rentable ou je suis équilibré, voire un peu plus parce que je veux ré investir, dans des locaux pour {dans la ville de X*}, augmenter l'offre de formation, ici créer quelque chose de complètement nouveau et {le département e-learning*}, d'être les premiers de cette taille-là à se lancer, mise à part {un site Web de formation en ligne*} qui… cet organisme fait des levées de fonds démentielles, jusqu'à quand ?

Int : là on n'est pas dans l'associatif !

Loc A3-01 : on est dans la fuite en avant…

Int : est-ce que depuis la fondation il y a des constantes qui restent, qui resteront toujours…

Loc A3-01 : oui il y aura des constantes : je suis tous mes stagiaires. La constante c'est notre force c'est le « référent formation », il est détaché des cours, il ne fait pas de cours ; il est là pour faire le lien entre ceux qui donnent des cours, les intervenants et les stagiaires, et les aider, les re booster, leur aider à trouver des stages. [partie non transcrite, hors sujet]

Int : malgré tout, l'une des forces aussi c'est de s'adresser à tous publics en formation ? Soit des entreprises, soit du compte individuel, est-ce qu'il y a un panachage ?

Loc A3-01 : on prend tout le monde, en fonction de notre catalogue de formation : demandeurs d'emploi salarié en reconversion et puis des entreprises qui nous demandent aussi de « l'intra ». Quand on a le groupe « X[1] » qui nous dit : « j'ai besoin de faire du management, et puis tous les gens qui font du RH {chez nous} je m'aperçois qu'ils n'ont aucune culture RH, montez-moi quelque chose ! ». Donc la fille qui s'occupe de la RH, un peu mieux que les autres, est en train de voir avec notre commercial comment on peut bâtir quelque chose, et là on va le faire en intra. On fait des cours… on fait tout, on fait un devis, on les accompagne, mais c'est dans l'entreprise, les gens ne viennent pas vers nous. Parce qu'ils s'aperçoivent que les gens en RH chez « X », ils n'ont de RH {que} le nom, ils ont fait de la socio, ils ont fait de la psycho, on attrape tout, donc tu es RH, tu ne sais pas ce que c'est, le management, non plus…

Quelques phrases sur la politique du groupe «X» en matière de RH, hors sujet, non transcrites.

1 L'interlocutrice cite ici le nom d'un groupe important de la communication en France.

Int : Je reviens sur le désengagement de l'État, c'est dans le cadre de la nouvelle loi formation ?

Loc A3-01 : exactement puisque la nouvelle loi formation a dit : « c'est la compétence pleine et entière des conseils régionaux de faire de la formation professionnelle » l'État n'en fait plus. Plutôt que de dire, du jour au lendemain : « vous aviez {telle somme*}, vous n'avez plus rien ! » en trois ans, c'est passé de 3,5 à 0.

Int : donc c'était déjà engagé avant ?

Loc A3-01 : Oui, c'était la loi de 2014, qui a dit que la formation pro était dédiée aux régions, donc toute structure qui était accompagnée par l'État plutôt que de couper du jour au lendemain {les subventions} et de faire des dégâts, ils l'ont accompagné. [comprendre : l'État a accompagné] Comme {le groupe*} a été créé par la puissance publique : {le Groupe*} c'est la création de l'État, au moment où, partant des halles de {Paris}, les socioprofessionnels sont allés voir l'État en disant « J'avais ma brouette pour mes cageots, je vais me retrouver à Rungis, c'est moderne, il y a de l'informatique, je ne sais pas, c'est grand, aidez-moi, je suis paumé ! ». [coupes de plusieurs phrases sur l'histoire du groupe*, hors sujet]

Int : {Le Groupe*} se trouvent au milieu d'un certain nombre d'acteurs, donc ça va changer, est-ce qu'on peut les définir ? Par exemple le rapport avec Pôle Emploi… [passage sur Pôle Emploi supprimé, hors sujet]

Loc A3-01 : C'est difficile de les avoir et c'est d'autant plus difficile que nous ne rentrons pas dans leurs cases : on rentre pas dans les cases à cocher. Parce que dans les cases à cocher : je rentre {en formation}, j'ai une période d'application pratique, donc si je rentre, je dois avoir déjà l'entreprise {où j'effectuerai mon stage}. Et nous, on se tue à leur expliquer que notre modèle fait que : la personne a un projet, qu'on va lui expliquer le premier mois de sa formation théorique comment trouver le stage pratique, comment démarcher l'entreprise, comment se vendre, comment démontrer qu'on a des compétences et comment décrocher le stage d'application pratique que l'entreprise va financer. « Vous vous rendez compte : s'il ne trouve pas de stages, c'est le demandeur d'emploi qui va financer ! » « Non ! il ne peut pas… » « Oui, mais on ne sait jamais » « Non ! il ne peut pas… » « Mais, il faudrait qu'ils aient l'entreprise avant… » et moi de leur dire : « Quand vous avez fait votre première leçon de natation, on vous a dit de traverser la piscine et vous avez su le faire ? », « C'est pas la même chose ! » « C'est la même chose, on leur apprend à nager : vous, c'était la même chose. Souvenez-vous, vous étiez incapable de faire des 25 mètres au bout de la première leçon, eux aussi. Au bout de la dixième, ils sauront. Vous, au bout de la dixième, vous savez traverser la petite largeur, mais pas la grande longueur… » « Oui ! mais s'ils ne trouvent pas ? » « S'ils ne trouvent pas on aidera, on trouvera une entreprise, ils feront des stages plus courts, mais si vraiment notre modèle n'avait pas été bon, ça fait longtemps qu'on n'existerait plus, on ne serait pas là depuis 50 ans »… Donc on ne rentre pas dans leurs cases ! [passage sur Pôle Emploi hors sujet]

Int : En dehors de Pôle Emploi, c'est la région qui…

Loc A3-01 : Comme prescripteurs de demandeurs d'emploi, vous avez Pôle Emploi et puis les *missions locales*. Les missions locales c'est pour les jeunes de 16 à 26 ans. On en a peu… c'est pas notre public, mais c'est un gros pourvoyeur, dans certains organismes de formation, c'est LE pourvoyeur… [passage sur les missions locales hors sujet]

Loc A3-01 : C'est la même chose que Pôle Emploi, mais pour les jeunes, plutôt des niveaux 5 et 4, oui c'est vrai. Mais en même temps, je suis persuadée… On a essayé de les approcher : « Ah ben non ! ça rentre pas dans nos cadres ! », je suis persuadé qu'il y a tout un tas de décrocheurs, première année, deuxième année de fac qui y sont. Quand j'étais dans l'Est, le directeur de la mission locale de {nom de localité*} me disait : « on en a de plus en plus » D'habitude c'est ceux qui sortent, bac pro qui n'ont pas réussi BEP, CAP, bof c'est pas leur truc… et là, on s'aperçoit qu'on a de plus en plus de décrocheurs de l'université. Première et deuxième année, beaucoup de dégâts. Là aussi j'étais allé voir en disant : « on doit pouvoir récupérer des jeunes dans les universités ? » « Ah on s'en occupe, on les réoriente » bon ça n'a pas marché.

Int : D'une manière générale, {le groupe*} est plutôt vers le tertiaire, pas vers l'artisanat ?

Loc A3-01 : Non jamais, absolument pas. Au début c'est un peu commerce, logistique, vente, ça continue, mais après c'était tout ce qui était ressources humaines, gestion de la paie, contrôle de gestion, maintenant toute l'offre digitale, et puis des incursions vers d'autres champs : on a adjoint de l'hôtellerie restauration, on va avoir formateur de formateur, ça va être nouveau…

Int : il y avait la compta, également ?

Loc A3-01 : Oui. [précisions hors sujet]

Int : Aujourd'hui, enfin, pour l'instant tout a été fait en présentiel, on voit bien que c'est assez cohérent avec les valeurs humaines et… comment va se passer la bascule, j'imagine qu'on ne va pas tout passer en distanciel, c'est un changement de…

Loc A3-01 : c'est un changement, mais qui va en être un de façon modérée. Premièrement on va prendre deux formations pour le moment *Community Manager* et *Assistant Ressources Humaines*, qu'on va faire en pur distanciel, qui ne vont être offert qu'aux salariés, avec, et {notre collaboratrice*[1]} a du vous l'expliquer, une présence, des rendez-vous, avec un intervenant, avec un formateur, des classes virtuelles, toujours pour que toujours ce lien ne se perde pas. Moi j'ai suivi un MOOC, il fallait en faire un pour la région sur la laïcité, je l'ai suivi pour savoir ce que c'était… Intéressant et je me suis dit : j'ai trois vidéos, une de 8 min, une de 5, puis après j'ai le quiz, et là {au vu des résultats}… je me suis dit : « tiens, tu as dû louper une marche !» Donc j'ai pris mon cahier, j'ai recommencé. J'ai pris des notes et puis j'ai fait le quiz. Parce que chaque mot de l'intervenant, chaque phrase de l'intervenant a un sens. Les profs, ils répètent une fois, puis une autre fois, puis une troisième fois… voilà c'est ça, {de différentes façons} et puis : « ah tiens au bout de la troisième fois, on avait compris ! » Là c'est toujours la même portion de phrase, là on a compris tous les mots, mais on n'a pas compris, parce qu'on a pas droit à deux explications, trois explications. On passe à l'idée suivante. Ça, c'est cruel, donc il faudra que, les intervenants, par derrière en classe virtuelle, disent : « Vous avez bien compris ? Ça veut dire ça. » Si des idées-forces sont importantes, il faudra qu'ils les ré expliquent sûrement. Donc on va faire ces deux formations-là, puis progressivement on va en mettre d'autres, pour pouvoir absorber le maximum de salariés qui veulent de la reconversion, et puis après des demandeurs d'emploi. Mais on a parallèlement décidé de mettre en distanciel et en suivi distanciel, plus exactement, la période d'applications pratiques.

[Marque 02 : 32 min 56 s]

[quelques phrases concernant un contrôle en cours de la DIRECCTE supprimées, durée 41 s]

1 Il s'agit de la locutrice A1.

Loc A3-01 : On a créé une offre distancielle, qui va faire que, à des temps bien précis, quand il {l'apprenant} va être en période d'application pratique, il faudra qu'il revienne se brancher sur la classe virtuelle, en disant « j'ai pas compris ci, j'ai pas compris ça » ou « j'ai fait ci, j'ai fait ça. Mon projet professionnel, voilà le plan, ça va, ça va pas ? » pour qu'il échange avec l'intervenant, le RF, pour qu'on puisse le tracer.

{retour au contrôle de la DIRECCTE, coupes de quelques phrases, durée 27 s*}

Int : Quand il est en stage, on peut penser qu'il est dans l'entreprise, qu'il a moins besoin…

Loc A3-01 : oui, mais il a un tuteur, en même temps ça vaut le coup peut être pour certains aspects de reprendre le contact avec ceux de son groupe, avec le RF, avec un intervenant… « Mon projet professionnel : j'ai fait le plan » {et} plutôt que de s'apercevoir que 15 jours avant, il a plus ou moins bien fait, non c'est fait c'est validé, tu peux avancer ! ». Donc il y aura un meilleur suivi de la période d'application pratique, ce qui fera dire à la DIRECCTE qu'on suit nos stagiaires de A jusqu'à Z, alors qu'il y avait une période qu'ils trouvaient un peu lâche. Je ne pense pas que ce soit totalement lâche, mais les mailles du filet pouvaient être un peu plus serrées. Et on va mettre ça en application pour les stagiaires, dans le cadre du prochain appel d'offres de la région parisienne pour lequel nous avons répondu, donc si on est gagnant ; on prendra les lots que l'on aura gagnés puisqu'on s'y est engagé.

Int : quand vous parler de la DIRECCTE c'est…

Loc A3-01 : La Direction des Entreprises, de la Concurrence et du Travail. C'est le rassemblement de ce qui avant, était, la direction du travail et la direction de la concurrence. [quelques développements hors sujet sur les services de l'État, durée 1 min 36 s]

Int : Donc les partenaires ? C'est la région…

Loc A3-01 : C'est la région, c'est Pôle emploi, et puis c'est les organismes paritaires collecteurs de la taxe d'apprentissage, les OPCA qui vont s'appeler *opérateurs de compétences* : les OPCO.

Int : Qui vont être réunis sous France compétences ?

Loc A3-01 : Les OPCO d'abord, les opérateurs de compétences qui vont être là, dans des branches professionnelles pour récolter des fonds des entreprises et les reverser pour les salariés qui ont besoin de faire de la formation et qui vont être sous la coupe de France compétences, je n'ai pas lu la dernière version, j'attends que la commission mixte ait mis un point final… [partie hors sujet sur la réforme, durée 2 min 30 s]

Loc A3-01 : Donc on a répondu aux 21 critères sur des formations en tout cas pour nous qui ont été payées par les OPCA, avant le 31 décembre 2017. Donc on avait une liste de formations que l'on a données à l'auditrice qui a choisi en disant : « Sur ces quatre-là, je veux tous les justificatifs ! »

Int : Mais je ne vais pas voir dans la salle de cours pour voir si les profs sont bien, si les apprenants apprennent ?

Loc A3-01 : Non ! j'ai le questionnaire du groupe qui me dit que la formation s'est bien passée, parce que pour les six critères on s'engage « à faire telle chose ». Donc après, il faut qu'on démontre que l'on s'est vraiment bien engagé à faire telle chose. Et là, l'auditrice nous a donné raison sur tous les critères, donc là on est contents. [détails sur les conditions du contrôle, hors sujet]

Int : Quand il y a tous ces partenaires, ça marche. Est-ce qu'il y a une logique globale. La France a besoin de former sur tel type de filière, on va aller là… ou bien chacun suit sa logique régionale…

[Marque 03 : 43 min 22 s]

Loc A3-01 : Alors, il y a une logique régionale, quand il y a des appels d'offres, puisque la région met un certain nombre de millions dans des domaines qui sont en pénurie de main-d'œuvre, donc elle fait une analyse et elle dit : « Je demande de la formation dans ce domaine parce que je sais que ça marche pas, j'ai pas assez de monde {ou que les entreprises de la région ont besoin de main d'œuvre[1]} ». Donc, on peut considérer que les appels d'offres sont faits en raison de la demande locale. En ce qui concerne les organismes nationaux comme Pôle Emploi, ils relaient la demande locale, mais ils sont dans une logique de : « il faut placer quoi… il faut placer… »

Int : Vers les filières qui…

Loc A3-01 : Voilà… qui peuvent embaucher ou essayer de montrer qu'il y a des sas pour passer d'un niveau à un autre en construisant le parcours de formation. Et puis il y a aussi des branches professionnelles qui ne sont pas intelligentes, depuis 20 ans on entend dire que dans l'hôtellerie-restauration, il manque de personnes, ce sont des métiers en tension, oui, mais c'est des esclaves modernes ! Tant que la branche ne fera pas un peu d'effort, ce sera toujours comme ça, quel que soit l'argent qu'on injecte. Le bâtiment était {comme} ça il y a trente ans.

Int : Ça a changé !

Loc A3-01 : Parce qu'ils ont fait des efforts, ils ont compris qu'on n'attire pas des mouches avec du vinaigre et que un maçon, si on voulait le conserver, il fallait le payer, que un chaudronnier si on voulait le conserver il fallait le payer, que les soudeurs…

Int : {Il faut} qu'ils soient qualifiés…

Loc A3-01 : {Il faut} qu'ils soient qualifiés, et il y a des soudeurs… il vaut mieux être soudeurs que boulangers !

Int : Et puis les horaires…

Loc A3-01 : Après… j'ai entendu, j'étais à une réunion à la mairie de Paris, qui essayait de trouver des façons de mieux travailler, la dame dit : « vous savez ce sont des petites structures, ils ont le nez dans le guidon, ça c'est toujours fait comme ça… ». Oui, mais, il y a peut-être façon de dire qu'au lieu que ce soit toujours fait comme ça, on peut faire autrement. {…*} Au MIN de Rungis {le groupe*} n'a aucun stagiaire, il doit y en avoir cinq par an… il y a mille entreprises ! « On a toujours fait comme ça, donc on continue à faire comme ça, on est de père en fils et puis on trouve toujours des gens… Partir quatre mois en formation ou un bloc pour arriver en compétences ? Mais non il va apprendre sur le tas. Donc on a pas besoin et 21 jours {de formation} ? Beaucoup trop long ! » « Ah oui, je vous l'ai pas envoyé, parce que j'en ai besoin »… « Oui, mais il suit une formation… » « Oui, mais moi j'en ai besoin ! » Qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse ? [quelques phrases sur l'ambiance de Rungis, hors sujet]

Int : Le CIF peut aider un peu, parce qu'il peut y avoir des projets personnels…

1 Rajout de la locutrice à la relecture.

Loc A3-01 : Oui, alors là j'espère que ce sera suffisamment déverrouillé pour que les gens osent ! Normalement, on pourra le faire de son smartphone, on pourra dire : « tiens j'ai telle formation, j'y vais, je n'ai pas besoin de Pôle Emploi, et je fais la formation que je veux ! »

Int : Et avec mon employeur je peux négocier…

Loc A3-01 : Je peux négocier, il peut remettre un peu au pot par le conseil en évolution professionnelle qui pourra dire : « ça sera bien que votre patron, il puisse appuyer votre demande et mettre un peu pour votre formation ». En même temps si c'est pour faire du « tissage façon amérindienne », il n'aura rien, il faudra que ça soit lié au métier, c'est un peu normal…

Int : Cet aspect-là de la formation existe encore ? Moins qu'avant…

Loc A3-01 : Ç'a été canalisé, ça pouvait exister un peu dans les boîtes publiques, collectivités territoriales ou très grosses boîtes où on pouvait faire des choses qui n'avaient pas beaucoup de sens, mais à mon avis c'est de moins en moins vrai.

Int : Si une majorité de formations passe en e-learning quels risques ? Par exemple le réseau d'intervenants qui est assez fort {dans ce groupe*}, ce sont souvent des professionnels qui travaillent, est-ce qu'il n'y a pas un risque de les perdre de vue ?

Loc A3-01 : Je pense qu'il faudra… on n'aura pas le droit de les perdre de vue, parce que c'est eux qui vont nous apporter la connaissance de leur métier pour faire les bons cours en e-learning. S'exprimer devant une caméra avec des mots clairs, c'est pas donné à tout le monde et en même temps ça s'apprend, ce n'est pas si compliqué que ça. Mais utiliser les bons termes, se soucier du détail, du métier pour faire comprendre en face que, c'est ça qui est important dans une boîte, et pas la théorie… On aura toujours besoin d'eux. Donc on ne va pas les perdre, certains vont lâcher prise, parce que c'est pas leur truc… Mais de la part des intervenants qui sont encore dans les boîtes, encore dans les entreprises, il faut qu'on les garde et on les gardera sous forme de rendez-vous des intervenants pour modifier, repenser nos programmes, on les conservera toujours. Et puis il le faut, sinon on met la clé sous la porte.

Int : C'est eux qui connaissent le métier finalement…

Loc A3-01 : C'est eux qui connaissent le métier, là j'ai vu qu'avec notre directrice « produit » on a créé une formation pour répondre à {un*} appel à projets, l'année dernière { … *}. Elle vient d'une autre planète comme elle dit, comme moi, elle était la directrice d'un « centre annexe formation ». Donc, elle est venue chez nous, avec tout son savoir-faire et il est grand, mais elle est allée voir des intervenants qu'elle connaissait pour bâtir ça : « Tu crois qu'il faut ceci, ou cela ? » Elle a réuni tous les intervenants, les siens, pour faire des trucs très techniques et puis les nôtres {ceux du groupe*} qui font des choses plus généralistes. Ils étaient un peu secoués : « Tiens, il y a des nouveaux ! » Cette émulation est de bon augure, moi je dis, parce que [un ou deux mots inaudibles] tout le monde. Ça fait du bien, c'est bénéfique…

Int : Je vais faire une petite pause [d'enregistrement] je reprendrai juste pour une dernière question…

[fin de l'enregistrement à 50 min 30 s]

Fichier STE-007. Suite de l'entretien, même jour, mêmes conditions. L'entretien commence dès le début de l'enregistrement.

Int : Ma question… vous avez été la seule personne qui m'ait parlé d'aménagement du territoire par rapport au e-learning[1]. Est-ce que le e-learning pour vous c'est une révolution, quelques outils en plus, en essayant d'avoir une vue d'ensemble ?

Loc A3-01 : Moi je dirai une vraie révolution ; j'avais oublié que je vous avais parlé d'aménagement du territoire, mais c'est vrai. Celui qui est au fin fond de la vallée des Hautes-Alpes, se faire deux heures de voiture pour aller à Gap, pas sûr qu'il ait envie. Demain matin, il va se brancher, il va faire sa formation s'il est suivi, s'il est pris, il la fera ! {…*}, Mais il faut qu'on garde toujours cette idée de rapprocher les stagiaires, de faire des groupes parce que sans émulation de groupes, ça ne marche pas ! Et même si vous tchattez en posant des questions, on vous renvoie les réponses, etc., je l'ai vu dans le MOOC : je n'ai pas envie de poser des questions, les autres les poseront à ma place. En revanche, si vous avez une classe virtuelle, comme si vous étiez assis à votre table et que vous voyez tous vos copains qui sont là, ou tous les gens du groupe, ou tous ceux qui sont avec vous dans la même matière, avec l'intervenant, cela ne crée pas le même lien et ça ne crée pas le même rapport. Donc ça, que vous soyez à Gap, à Briançon, à Marseille, n'importe où, vous allez suivre la même formation et puis vous allez vous retrouvez quand même. [quelques phrases sur les réseaux sociaux, hors sujet]

Loc A3-01 : Là vous allez voyager avec tous ceux de votre groupe et vous retrouver à faire la même formation qu'eux. Donc ça va carrément changer la façon… ça devrait plus être un frein, à la formation…

Int : C'est une révolution, ou en tout cas un changement profond de la manière d'enseigner ?

Loc A3-01 : un changement profond d'enseigner, oui je pense que les intervenants vont être un peu secoués. Ça peut plaire à une nouvelle génération, parce vous n'êtes pas obligé d'être assis pendant trois quarts d'heure ou 50 minutes, de toute façon vous ne retenez que 20 minutes, dans le meilleur des cas…

Int : {En même temps} ce n'est pas un jeu vidéo… ce n'est pas que ça…

Loc A3-01 : non ce n'est pas que ça, il faut que ce soit encadré, il faut que ce soir pro, il faut les gens se sentent tenus.

[quelques phrases coupées, hors sujet]

Int : Pour terminer, un peu dans la philosophie, y a-t-il des domaines qui ne seront jamais en e-learning, un peu de prospective…

Loc A3-01 : Écoutez, je pensais que les domaines révolutionnaires ne pourraient pas gagner par exemple la cuisine, la pâtisserie… Pour discuter dans le cadre de {l'académie que nous lançons avec certains partenaires et*} qui prépare à la restauration, les métiers de bouche, etc., vous arrivez à voir des cours donnés par un grand chef avec un écran, vous avez des imprimantes 3D, vous arrivez à faire des plats ! je ne pensais pas que ça serait possible !

Int : C'est le projet que vous mettez en place actuellement ? Là aussi il y aura du e-learning ?

Loc A3-01 : Oui ! il y aura du e-learning, on regardera comment fait le chef, il faudra refaire les gestes après, mais il y aura du e-learning et si le chef italien va leur montrer une recette, ils seront tous là devant leur fourneau et le type va dire « ce n'est pas comme ça qu'il faut faire » on aura l'impression qu'il est là, alors qu'il est à Rome. Alors, je ne sais pas si en matière de plom-

1 Cette remarque sur l'aménagement du territoire renvoie à un entretien préalable non enregistré.

berie, ébénisterie, si on pourra faire ça. En même temps, vous avez des vidéos pour « comment pour faire une bibliothèque », est-ce qu'après… pour un plombier si vous vous ne vous êtes pas frotté au robinet qui fuit, la vision ne pourra pas vous le donner…

[interruption extérieure]

Loc A3-01 : donc je pense qu'il faudra quand même… dans certaines matières, il n'y aura pas de e-learning. En revanche pour ces matières-là, il y aura l'intelligence artificielle. Vous avez lu le rapport Villani ? J'étais en train de me dire : « je ne vais rien comprendre » ! mais il écrit en français ! Il faut continuer sur le rapport de France Stratégies qui est moins bon, mais qui décline les trois domaines qui sont autopsiés, l'automobile, le bancaire et les transports…

Int : si on leur dit que l'agence bancaire va disparaître…

Loc A3-01 : Villani décline en disant « il faudra de la formation », moi je veux bien, mais je vais voir qui ? Renault il n'a pas besoin, il a tout son staff, mais l'équipementier de Renault ? La PME : je vais former les gens comment, je vais les aider à se reconvertir comment ? [digression sur l'Intelligence Artificielle, hors sujet] Donc là ça va changer radicalement les choses pour tout le transport routier où il y a pléthore de monde…

Int : et beaucoup de petites entreprises…

Loc A3-01 : et beaucoup de petites entreprises. Alors, comment je les forme. {…*} Et moi, ma question c'est : « et moi, je forme, moi {institut de formation*}, comment à l'intelligence artificielle ? où je vais trouver mes intervenants ? ». On me dit : « tu fais déjà de l'intelligence artificielle, avec le distanciel », mais ce n'est pas la même chose…

Int : quels types d'emploi ça ouvre ? Pour l'instant c'est un peu flou…

Loc A3-01 : Il y aura des développeurs…

Int : Il faudra former celui qui met de l'essence dans la voiture ?

Loc A3-01 : Si les pompes ont toujours la même tête, ça devrait y aller… [quelques phrases hors sujet sur les emplois ouverts par l'IA] Donc lisez-les, ça se lit très bien, c'est intéressant…

Int : France Stratégie, c'est un rapport commandé par qui ?

Loc A3-01 : Par le ministère du Travail, pour savoir comment on allait faire la formation professionnelle pour les PME, les TPE, etc. Les grands groupes, ils n'ont besoin de personne, mais l'équipementier, pour baisser ses coûts, pour être toujours pris par Renault, alors qu'au lieu d'avoir dix personnes à faire des sièges auto, il va avoir, il y a bien des robots qui existent, mais jusqu'où, comment… qui former, qui prendre ?

Int : Très bien ! Merci beaucoup ! Je n'ai plus d'autres questions…

Quelques phrases de conclusion, puis l'entretien repart sur quelques précisions.

Loc A3-01 : Il y a aussi CAP emploi, tout ce qui est secteur handicapé. Vous avez Pôle Emploi pour les demandeurs d'emploi « classique », la mission locale pour les demandeurs d'emploi « jeunes » de 16 à 25 ans, Cap Emploi pour les personnes qui ont une reconnaissance de travailleur handicapé, et les opérateurs de compétences pour les salariés en reconversion. Et puis après, vous avez tous les cabinets de reclassement, qui peuvent nous en envoyer aussi, dans le cadre d'un plan de licenciement, d'une reconversion, etc.

Int : Le plan de licenciement ouvre des droits à la formation professionnelle, c'est ça le principe ?

Loc A3-01 : Le plan de licenciement l'entreprise doit abonder un fonds, à raison de tant de personnes licenciées pur et sec, multiplié par un coefficient de 3 ou 4. Et ce budget-là permet à la cellule de reclassement de proposer des formations à ces demandeurs d'emploi pour les reconvertir. Et c'est généralement la DIRECCTE ou le préfet, ou le sous-préfet qui animent ces cellules de reclassement, quand il y a des licenciements.

Phrases de conclusion, non transcrites, durée 1 min 3 s

2.5. Locutrice A4, 30 juillet 2018, entretien 1/2

Entretien sur le site « La Poste » d'Issy-les-Moulineaux. Cet entretien, qui appartient à un groupe de deux, est noté A4-01. Le fichier d'enregistrement se nomme STE-0000.mp3. Sa durée totale est de 47 min 57 s
Cette locutrice appartient à la direction de la formation du groupe La Poste. Compte tenu de la taille du groupe « La Poste », nous avons jugé qu'il n'était pas nécessaire de pseudonymiser le groupe ; en revanche les références concernant la locutrice et le département auquel elle appartient ont été pseudonymisées.
Quelques phrases d'introduction concernant le projet global non retranscrites, durée 5 min 15 s

Locutrice A4-01 : Je travaille sur la conception et la production, pour la première fois de ma vie, d'un module e-learning sur l'intelligence artificielle, d'acculturation sur l'intelligence artificielle. On va évidemment commencer par introduire la *data* : sans données de masse, l'intelligence artificielle a moins d'impact et est moins pertinente dans notre vie, et là justement, on est en train de faire le *story-board* donc si ça peut être un cas d'étude pour toi, moi je peux partager. Je suis dessus là ! Le *story-board* a été fait la semaine dernière, on a choisi nos personnages, on est sur du story-telling, donc un petit feuilleton [rires] où il y a des personnages ; il y a un couple, il y a des enfants, il y a notre personnage-clé qui sera une femme, qui sera Alex, qui s'appellera Alex.

Int : C'est un prénom d'hommes !

Loc A4-01 : C'est un prénom mixte !

Int : Épicène…

Loc A4-01 : Alex… On tenait à ce que ce soit une femme pour plusieurs raisons et la principale raison, c'est que aujourd'hui dans le monde du digital, on souhaite promouvoir la place des femmes dans l'entreprise, c'est un vrai sujet, il y a Mounir[1] qui en parle, il y a Cédric Villani qui en parle ; {une*} directrice chez nous {… *} qui en parle, et nous, on est une équipe de filles et il y a mon responsable qui valide nos choix, on est sensible à ça, on est deux à piloter ce projet, donc deux femmes, donc on est sensible à ça !

Int : Qui sont les cibles ?

1 Il s'agit de Mounir Mahjoubi.

Loc A4-01 : Tout le monde ! tous les postiers ! Quand on fait de l'acculturation, c'est un module qui va adresser le postier dans son environnement de travail et le postier en tant que citoyen, on fait toujours les deux et d'ailleurs on commencera par le postier en tant que citoyen, pour le capter et puis lui parler… ça va lui parler !

Int : un petit point technique quand on dit « postier » c'est tous les gens qui travaillent à la poste c'est pas uniquement le monsieur qui fait le courrier ?

Loc A4-01 : Oui ! Oui ! Ce sont les 250 000 en gros. Et donc c'est un module qu'on mettra en libre-service, c'est-à-dire que la personne de l'entreprise qui souhaitera le suivre n'aura pas besoin de validation particulière pour le suivre, ce qui n'est pas le cas de tous nos modules en e-learning. C'est en libre accès ; ils peuvent le suivre autant de fois qu'ils veulent, et quand ils veulent, au rythme où ils le veulent…

Int : Est-ce qu'il débouche sur un classement, un ranking ?

Loc A4-01 : on va donner des petits badges, mais on n'ira pas plus loin pour l'instant parce que c'est la brique « acculturation », après on a l'objectif d'aller plus loin à partir de cette brique, mais pour l'instant on travaille sur la brique « acculturation ». On veut démystifier en fait ; ça peut questionner « l'intelligence artificielle » et l'utilisation de la donnée. Tu parlais de la CNIL, aujourd'hui il y a RGPD qui est encore plus fort pour nous, pour nous protéger en tant que citoyen, citoyen européen. Et donc, nous, on est vraiment sur ce sujet d'acculturation pour répondre à ces questions, donc on va parler de cette actualité réglementaire, on va parler de la donnée, on va montrer aussi qu'on en fait déjà beaucoup sans le savoir, qu'on en utilise sans le savoir, enfin sans mettre ses mots là-dessus donc pour, oui, pour démystifier le sujet…

Int : quand on parle d'acculturation, est-ce qu'on est ouvert sur le citoyen ? Ou est-ce que quand même on garde en mémoire le fait qu'il travaille à la Poste ?

Loc A4-01 : Non non, on est ouvert : c'est un citoyen, un citoyen français. On est international, mais aujourd'hui on est « focusé » sur le citoyen français…

Int : Je vais poser une question non pas polémique, j'essaye de bien la formuler, l'entreprise a le devoir ou cette mission pour toi ?

Loc A4-01 : Oui ! Ah oui ! c'est clair pour moi ! L'entreprise, surtout une entreprise comme la Poste qui a des missions de service public encore, doit et à la mission de réduire la fracture numérique de ses employés et si possible des citoyens par extension, mais évidemment que c'est un sujet très très important chez nous ! donc là il y a la fracture numérique, on a déjà commencé avec un programme qui s'appelle « tous numérique ».

Int : Qui existe déjà ?

Loc A4-01 : Oui ! moi je n'étais pas là, je pense qu'il a été lancé en 2014 ou 2015, et c'est sur le même principe : un programme très riche, qui parle de la Poste et qui parlent du citoyen, il y a toujours les deux aspects. Il y avait tout un environnement d'apprentissage qui a été mis à disposition de nos postiers qui traitaient essentiellement la partie citoyenne. C'est l'offre d'un {… *} « observatoire mondial des usages du numérique ». Ce sont des {ex-grandes écoles*} qui portent cette entreprise, c'est une boîte à taille raisonnable et ils sont à la pointe de ces sujets, et nous, on leur achète l'ensemble de leur formation sur ce sujet-là. Et là encore. Quand tu disais : « est-ce qu'on remet quelque chose au postier qui a suivi cette formation ? », quand on a mis en

place cette formation on leur remettait un passeport digital ; ils avaient leur petit passeport digital imprimable et ils pouvaient l'afficher et après le passeport, on pouvait faire des voyages et obtenir des visas, c'est un peu l'idée qu'il y avait avec cette plateforme.

Int : des voyages… c'est-à-dire ?

Loc A4-01 : Des voyages virtuels, bien sûr ! Non malheureusement ! [rires] Du coup, oui oui, on à cette mission-là, bien sûr ! Il y a aussi la fracture, qui est moins évidente peut-être, il y a aussi la fracture qui est liée… alors je ne sais pas comment le dire… tout ce qui est « savoirs fondamentaux ». On essaye d'y travailler à travers une offre toujours en libre-service qui permet aux collaborateurs de se former librement à tout ce qui est bureautique, les langues, donc le français, le programme Voltaire qui est un programme connu. On va mettre l'anglais, un niveau d'anglais, on va dire niveau un, en libre-service ; on a tout ce qui est autour de la culture d'entreprise plus classique : qu'est-ce que la cyberprotection ? Tout ce que sont mes devoirs, mes droits autour de la concurrence, voilà…

Int : Est-ce que là on est encore dans de la… Bon, la bureautique je vois très bien, les langues aussi… ou est-ce qu'on est vraiment dans de la formation ? Ou est-ce qu'on est dans un portail ouvert de culture générale, ce qui n'est pas péjoratif…

Loc A4-01 : non non je vois bien ce que tu veux dire !

Int : est-ce qu'on est dans formation dans le genre : « j'ai 15 jours, un nombre d'heures qui vont être sanctionnées par des étapes… » est-ce qu'on a ce type de schéma-là ou est-ce que c'est très très ouvert ?

Loc A4-01 : évidemment on a ce type de schéma, pas forcément sur ces domaines-là, tu me parles de ces domaines-là précisément ?

Int : Oui, je pensais par exemple à la culture d'entreprise…

Loc A4-01 : ça peut être de la formation ou de l'information, ça dépend des fois. On est plutôt autour de la formation, pourquoi ? Parce que, par exemple, sur les langues, tu me dis « la bureautique je vois ! », mais c'est valable aussi sur la bureautique et sur le français on a un premier niveau, et après on peut être certifié en faisant d'autres formations plus poussées en présentiel, etc. On a une palette d'offres, mais là on est sur un niveau, euh… [vérification de l'enregistreur, deux phrases non transcrites] c'est comme si c'était mon pack de base, quoi ! mes connaissances de base, mes compétences de base, pour travailler dans n'importe quelle entreprise finalement. Après avec une culture entreprise, on est « postale », mais sur le reste, on accompagne les collaborateurs justement, pour réduire cette fracture et pour leur ouvrir les portes ; si on schématise, c'est comme si on avait une bibliothèque merveilleuse avec beaucoup de savoirs, avec beaucoup d'exercices et qu'on la laisse fermée, tu vois ? Aujourd'hui on décide que non : cette bibliothèque elle doit être ouverte à tous, en libre-service, sur une catégorie de compétences et de savoirs.

Int : En fait, ma question est aussi concrète, si on prend la métaphore de la bibliothèque, c'est très bien ! Est-ce que l'idée c'est d'avoir une sorte de portail ouvert où le postier vient s'informer, se former ou est-ce qu'on reste quand même un peu dans le schéma annuel de formation ?

Loc A4-01 : Il y a les deux, ça n'est pas antinomique pour nous. Bien sûr, il y a des des formations réglementaires bancaires, des formations à ton métier qui évolue. Je suis conseiller financier, je suis responsable de clients courrier, j'arrive au colis : j'ai des parcours d'intégration, je suis nouveau manager : j'ai des parcours d'intégration très formels ; j'ai des entretiens avec mon

manager, il va me proposer des formations, on va en discuter… J'ai mon projet professionnel, je veux avoir aussi des formations certifiantes, qualifiantes, tout ce qu'on veut… on a des parcours qualifiants très clairs et très standardisés et très réglementés chez nous [rires]… donc il y a des deux. Pour moi, l'un n'empêche pas l'autre ! aujourd'hui la « machine formation » fonctionne bien dans la production de tout ce qui est classique, et nous on souhaite apporter plus de… comment dire ? Plus d'agilité, plus d'ouverture… nous notre ambition, c'est d'éveiller la curiosité… leur dire voilà : il y a tout ça ! et leur donner envie de venir et leur donner envie de revenir, leur donner envie de nous pousser des idées ; en fait aujourd'hui on a changé, on s'adapte : on est en 2018 ! on introduit du marketing digital dans la formation, on est sensible à « l'expérience apprenant », on a créé un club utilisateurs par exemple, on travaille avec nos clients finaux pour construire nos offres de demain… on est vraiment dans une approche « design thinking » orientée « expérience utilisateur », « expérience engageante » et après on travaillera sur la performance… on a ça en tête : quelle est la performance de la formation ? Là, le fait d'avoir mis un certain nombre d'offres en accès libre, en libre-service, on a des gains de productivité évidents dans le process de formation, d'inscription. Je m'inscris, je consomme, c'est immédiat, c'est deux clics ! je demande, je consomme. Il n'y a pas 10 000 personnes qui regardent, qui valident, un outil compliqué, des process, il n'y a rien ! Donc on a des gains évidents derrière, aujourd'hui on les connaît et que l'on va mettre en perspective globalement sur la performance de la formation : « comment la compétence acquise, je la mets en place dans mon travail » « qu'est-ce que ça va m'apporter, quelle porte ça va m'ouvrir, dans le cadre de mon projet professionnel ? » Ce qu'il faut savoir aujourd'hui, c'est que à travers notre club utilisateur, on a vraiment encore cette préoccupation : des collaborateurs veulent se former dans le cadre de leur projet professionnel, c'est vraiment ce qui les préoccupe le plus. C'est moins : « je suis en fonction, je veux m'améliorer » Ça, je pense qu'ils savent bien le faire et on y répond très bien… c'est plus dans le cadre du projet professionnel : « j'ai ma matrice de compétences aujourd'hui, je suis sur un poste A, je vais aller vers un poste B, quel est l'écart des compétences, qu'est-ce que je peux faire pour aller vers le poste B de façon sereine ? » C'est ça leur préoccupation aujourd'hui, clairement !

[marque 02 : 18 min 30 s]

Int : C'est la préoccupation que vous analysez grâce aux retours ?

Loc A4-01 : Oui, oui ! c'est la préoccupation qu'on a comprise. Ils ont celle-ci : bien comprendre les compétences nécessaires à leur évolution professionnelle ; comprendre sur quels métiers la Poste aujourd'hui mise… quelle est la stratégie de la Poste au niveau des métiers qu'elle a ? Aujourd'hui, on a par exemple 70 000 facteurs, leur métier évolue fortement, puisqu'on fait du service à la personne avec « Veiller sur mes parents », etc. Donc ils le savent, ils ont besoin de comprendre quelle est la stratégie de La Poste sur l'évolution des métiers. J'ai besoin de « *data Scientist* » ? J'ai besoin de quoi demain à la Poste ? Pour que eux puissent se positionner sur des métiers sur lesquelles eux ils ont envie d'aller, et la Poste investit aussi. Ils ne veulent pas aller sur des métiers qui vont disparaître dans un an, quoi ! donc ils ont aussi cette préoccupation-là.

Int : quand on parle de gains de productivité au niveau de formation… c'est difficile de se projeter… s'il n'y avait pas le numérique, s'il n'y avait pas le e-learning, s'il n'y avait pas les outils… est-ce que cette idée-là trouverait son chemin quand même ?

Loc A4-01 : oui oui je pense ! en fait tous les processus quels qu'il soit dans une entreprise, tous peuvent être améliorés, c'est une idée basique, hein !

Int : ce n'est pas l'outil qui a amené le…

Loc A4-01 : le digital ? Bien sûr ! Le digital c'est évident, le digital permet des gains de productivité, dans tous les métiers c'est évident ! L'information, elle devient quasi instantanée.

Int : maintenant, est-ce que l'idée… je reprends l'idée de la métaphore de la bibliothèque qui me plaît beaucoup ! Est-ce que l'idée c'est ça ? D'avoir une espèce de plateforme unique ?

Loc A4-01 : Oui ! c'est ce qu'on aimerait, en fait « unique » c'est notre idéal, on sait que c'est compliqué aujourd'hui parce qu'on en a plusieurs… mais le plus important, au-delà de la plateforme unique, c'est un point d'entrée unique, c'est ça qui préoccupe nos utilisateurs. C'est : « je veux aller à un seul endroit, quitte à rebondir derrière, mais que ce soit simple ». C'est comme quand on est à la maison : quand tu vas sur Amazon, par exemple ou à la Fnac pour prendre un site français, parce que moi je fais attention… je suis très franco-française pour les achats ! [rires] [une phrase hors sujet] ; donc quand tu vas à la Fnac pour acheter un bouquin ou acheter un nouveau téléphone, même si c'est un revendeur de la Fnac, c'est transparent pour toi, et c'est ça qu'on veut. C'est avoir un point d'entrée unique… où moi j'ai toujours mon panier, mon profil, les suggestions, c'est la même chose ! En fait, l'éditeur que l'on a aujourd'hui, que l'on souhaite mettre en point d'entrée unique c'est {… *} c'est un éditeur américain qui travaille à avoir une « expérience utilisateur » proche de NETFLIX. Voilà ! un truc hyper simple ! Hyper simple, ça ne veut pas dire que ça n'est pas sophistiqué derrière ! hyper simple avec des algorithmes… plus tu simplifies pour l'utilisateur plus tu complexifies de l'autre côté ! hyper simple ça veut dire quoi ? ça veut dire que quand je me connecte on me dit « bonjour {prénom de la locutrice A4*}, bonjour {prénom de l'interrogateur*} », je suis identifiée. J'ai toutes les formations que j'ai faites, j'ai mon historique à jour, j'ai mon métier qui est à jour, donc j'ai des suggestions, des suggestions de formation. Je suis informée des formations les plus populaires, les mieux notées… celles qui correspondent à mon poste, à mon profil, à mes envies… je veux dire, moi j'ai envie de progresser sur la com par exemple, il va me pousser des formations sur la com, et ça derrière, il y a de l'intelligence artificielle, il y a des algorithmes qui tournent… parce qu'ils ont plusieurs millions de clients, et donc ils arrivent à pousser du contenu. Donc ça par exemple, nous c'est un des points importants, qui nous rapprochent des usages que l'on a nous, en tant que citoyens.

Int : Il pousse du contenu et ils arrivent à faire des propositions, être « force de proposition » pour les personnes… ça, ça fonctionne et il y a des très bons retours là-dessus ?

Loc A4-01 : Il n'y a pas forcément des très bons retours, parce qu'on ne l'a pas généralisé. C'est une offre qui existe depuis octobre l'année dernière. Je peux te la montrer, je pourrai t'envoyer des captures d'images, il ne faut pas hésiter à me demander si tu as besoin de captures d'écran et pour info je fais juste une petite parenthèse, la conférence à laquelle tu as assisté où j'étais, que j'ai faite avec {un*} partenaire {… *}, on est en train de la travailler pour mettre sur leur portail, donc elle sera disponible.

Int : D'accord ! sur le portail {… *} ?

Loc A4-01 : Non, le partenaire avec lequel on l'a fait c'était {un autre partenaire*}, je te donnerai le lien quand ce sera fait et en fait, tu pourras retrouver les messages clés de la présentation que tu pourras utiliser, ce sera sur Internet…

Int : J'avais pris beaucoup de notes…

Loc A4-01 : tu pourras utiliser sans problèmes. [silence de 11 s, pendant une recherche sur Internet] et c'est là, j'avais parlé de la page « accueil apprenant », j'en avais parlé, ça s'appelle comme ça. Donc tu vois [projection d'écrans] « bonjour, Annabelle*, que souhaitez-vous apprendre aujourd'hui ? » Là {la page} est en test donc on ne l'a pas trop travaillée. Là, on va mettre soit une image, soit un carrousel, entre « bonjour Annabelle* » et « Rechercher »… là tu as ce que j'ai envie de développer : mes compétences, oui ils appellent ça « matière » c'est une traduction de l'anglais ! Là tu vois, c'est mon panier, c'est ce que j'ai déjà commencé et que je dois poursuivre. Donc je peux le dérouler… ça, c'est ce que j'ai « *liké* » que j'ai mis de côté « sauvegarder pour une utilisation ultérieure» J'ai dit : « ah ça, ça m'intéresse, je le like ! »… ça c'est conseillé pour moi… ça, c'est tendance pour mon poste, donc pour mon métier, et ça s'est inspiré par les compétences que j'ai mises là… tu vois… et ça, c'est les plus populaires… voilà !

Int : effectivement on est très très proche d'une plateforme… je n'ai pas Netflix ! Mais « type Amazon »…

Loc A4-01 : oui on est sur un usage intuitif, c'est ça qui est important et personnalisé. Et en fait, ça c'est un point clé pour les utilisateurs : ils veulent du personnalisé sans que ça les enferme, donc il y a les deux, toujours. Il y a le « personnalisé » et j'ai toujours accès à l'offre de toutes les écoles parce que nous on a plusieurs écoles à la Poste : écoles et instituts, ça dépend des noms… j'ai toujours accès à leur offre, toujours.

Int : Qui là, sont des offres traditionnelles en présentiel ?

Loc A4-01 : Peu importe ! mais j'ai accès à leur catalogue. Ils font encore des catalogues. Tous les instituts, toutes les écoles publient régulièrement leur catalogue et nous ce qu'on en train de faire, au-delà de cet aspect personnalisé qui existe, qui est très attendu… on est en train, j'ai un autre projet qui s'appelle « catalogue marketing de l'offre », on est en train de marketer l'ensemble des catalogues des formations existantes…

Int : pour faire un seul gros catalogue ?

Loc A4-01 : Ça, on n'y arrivera pas tout de suite, mais pour apporter la vision de ce qui est important pour l'entreprise et des attentes que la formation a, vis-à-vis de ses utilisateurs. C'est-à-dire qu'on va mettre en évidence, en lumière, par exemple 50 parcours qualifiants de conseiller bancaire, parce que c'est un vrai besoin pour l'entreprise. C'est cela qu'ils attendent : quels sont vos axes côté formation, on va au-delà de la formation, on est au niveau du développement RH, quels sont les axes de développement RH pour La Poste ?

Int : A priori, si ce sont des écoles de la Poste, les formations qui sont à l'intérieur sont déjà très calibrées pour vos besoins ?

Loc A4-01 : Oui ; alors elles sont bien calibrées par rapport aux besoins « descendants ». En fait, ce qui est très bien calibré c'est : « j'ai une nouvelle règle, réglementation, j'ai un nouveau métier, j'ai des nouveaux principes de management, je vais monter mes offres, communiquer, inscrire parfois », parce qu'on a pas le choix ! Nouvelle réglementation : je vais inscrire tous mes conseillers en assurance, par exemple, ils n'ont pas le choix : il faut qu'ils fassent cette formation. Sinon, je vais juste la mettre en place et dire : « elle est disponible », c'est plutôt comme ça que travaille l'Institut du Management : « elle est disponible, venez vous former, quand vous ressentez que vous en avez le besoin ; vous êtes manager, vous êtes responsables, on va pas vous inscrire d'office », donc il y a les deux. Après, le besoin « remontant » on l'a aussi, mais la problématique qu'on a, c'est qu'on n'a pas une vision globale. Tu vas avoir par exemple l'école

« de la banque et du réseau » qui va avoir beaucoup de besoins, je dis n'importe quoi, sur « Développer son leadership », tiens un truc qui est partout et tu vas avoir « l'Université du courrier » qui va avoir « Développer son empathie », par exemple en besoin remontant. Là tu en as 100, là 200… nous on l'a pas cette vision. Donc on est en train de construire une brique et de recenser l'ensemble des formations qu'on appelle transverses, qui ne sont pas propre à un métier, pour pouvoir justement les optimiser et se dire : « bon, là il y a de l'optimisme, là il y a du leadership, il y a de l'empathie… on a cinq prestataires différents à chaque fois, on pourra adresser quand même un certain nombre de collaborateurs identifiés… Mais à mon avis il y a d'autres formations qu'on ne voit pas aussi, qui sont prescrites et qu'on ne voit pas. Parce qu'on peut prendre sur son propre budget formation : moi je suis à Bordeaux, j'ai une petite équipe, je veux les former, je veux faire un « team building » sur le leadership, ça ne se verra pas… je prends sur mon budget, ça ne se verra nulle part… donc on sait que ça existe, et nous on voudrait au moins mettre en lumière ce qui existe, rationaliser, voire généraliser quand c'est important…

Int : D'accord. Par rapport à cette page-là, est-ce qu'il y a une manière plus globale… où est-ce qu'on peut trouver une logique « réseau » est-ce qu'il y en a une justement ? Est-ce que les utilisateurs entre eux peuvent communiquer ? Je me doute que c'est oui ! mais comment se fait le retour ?

Loc A4-01 : Alors il y a plusieurs choses ; il y a « CONNECT » qui est un outil communautaire lié à notre offre de formation et à notre plateforme de formation, donc ça, ça existe. On a un réseau social d'entreprise qui existe également, où tout le monde peut communiquer. [La locutrice continue de chercher des exemples sur son écran et les montre à l'interrogateur] Ça, c'est le club utilisateur, tu vois : il s'est passé là et un utilisateur qui explique la page d'accueil idéale quand j'arrive sur la plateforme de formation, et c'est un facteur ! Donc tu vois, on était vraiment ravis, parce qu'on a tout type d'utilisateur ; on a vraiment un échantillon merveilleux ! Donc ça, ça existe et ce qui est en train de sortir sur {le portail de notre partenaire principal*} ce sont mes « playlists » donc ça colle parfaitement à ta question ! Moi, Anabelle*, je suis {dans telle activité*}, j'ai ma playlist ; je souhaite la partager avec les autres responsables {qui sont dans des domaines proches du mien*}, ou je souhaite la rendre publique : j'ai le choix et tout le monde peut regarder ma playlist et s'en inspirer, donc il y a cet aspect partage qui est en cours…

[marque 03 : 30 min 7 s]

Int : qui me paraît aller un peu de pair, justement…

Loc A4-01 : bien sûr, oui-oui, bien sûr…

Int : et la remontée d'informations ? J'ai envie de donner des idées… ça passe aussi par le même canal ou est-ce qu'il y un canal plus « je m'adresse à la formation » ?

Loc A4-01 : alors nous on a… c'est vrai qu'on a… enfin je pense qu'on pourrait avoir plus d'interaction avec nos clients. Alors il y a le « je note les formations », il y a cet aspect « je mets des étoiles et je mets un commentaire ». Bon, ça déjà c'est sympa, on a une petite remontée. Et puis nous on fait des enquêtes, on a décidé de faire des enquêtes, au moins une par an sur des sujets formation qui sont un peu sensibles, et cette année, ce qui peut t'intéresser, on a fait une enquête ciblée sur la e-formation !

Int : Ah ah [expression d'intérêt] !

Loc A4-01 : ah ah [la locutrice imite l'interrogateur] ! [rires] On a eu, je crois, 7 000 retours… {{wouah !}} Ah, pour nous ça n'est pas dingue, c'est bien, mais c'est pas dingue !

Int : c'est un beau panel quand même… sur 300 000, sur 250 000 ?

Loc A4-01 : on est 250 000 en tout, on a fait un adressage direct à 70 000 personnes, pas plus. Le reste, on a demandé à nos collègues des autres branches de la Poste — une branche c'est un métier ; on a la branche banque, réseau, la branche courrier-colis, etc. — de communiquer auprès de leurs utilisateurs, de leurs clients et de la filière RH pour qu'ils puissent participer au sondage… bon il n'y en a pas eu tant que ça, je pense… mais c'est bien ! 7 000, ça nous va !

Int : 7 000 sur 70 000 c'est un très bon…

Loc A4-01 : c'est la première que l'on fait à cette échelle, dans notre direction, donc tu vois [la locutrice montre un écran]… tu peux ne mettre que des étoiles et tu peux mettre un commentaire si tu veux, tu n'es pas obligé…

Int : ça, ç'a été dépiauté, analysé ?

Loc A4-01 : pas encore justement c'est un de nos chantiers aussi de dépiauter, d'analyser…

Int : je suis très intéressé évidemment, sur le numérique, de voir comment c'est perçu…

Loc A4-01 : alors l'offre libre-service telle qu'elle existe, elle existe depuis un an et demi donc c'est assez récent. C'est un e-learning qui est vieux, que l'on trouve obsolète qu'on veut refondre ! [rires] ça c'est un vrai sujet : l'obsolescence quand tu travailles sur le digital c'est monstrueux… C'est pour ça, c'est une des raisons pour laquelle on a opté pour le story-telling et l'idée du feuilleton pour les formations IA, ça nous laisse le temps de produire nos capsules. C'est comme quand tu vas sur NETFLIX, tu n'as que la saison un, tu dois attendre trois mois pour la saison deux, ça va être pareil !

Int : tu penses que le story-telling, ça se périme moins vite ?

Loc A4-01 : c'est l'idée qui a toujours une suite qui se périme moins vite ; c'est que moi je ne suis pas obligée de sortir aujourd'hui tout mon feuilleton ; tu vois je fais une saison. Je fais la saison un, le temps de réfléchir, de voir l'actualité, de voir ce qui se passe et après je fais la saison deux et puis dans ma saison un je peux revenir… on est vraiment sur des petites capsules consommables… je pense qu'on ira pas au-delà de 5, 10 minutes qu'on pourra enlever également quand elles seront périmées et changer…

Int : Ah oui ! c'est luxueux, ça permet de revenir en arrière, de changer les règles du jeu…

Loc A4-01 : on a pas le choix, ça nous coûte trop cher de tout refaire…

Int : pouvoir en refaire certaines c'est déjà très bien !

Loc A4-01 : oui-oui ! On refait certaines !

Int : pour l'intelligence artificielle l'idée c'est une petite fiction, on raconte une petite histoire ?

Loc A4-01 : ça sera justement pas une fiction, je pense, euh, je pourrai te partager le story-board. Ce sera pas une fiction, ce sera justement pas une fiction !

Int : Tout sauf une fiction ?

Loc A4-01 : Ben pour rassurer et démystifier… parce que si on raconte de la fiction, on a l'impression que ce n'est pas réel et que… et moi, je crains que ça les inquiète plus qu'autres choses… alors (elle cherche sur son ordinateur) story-board, vidéo, le voilà. Alors on a pris un univers graphique, moi j'adore Daft Punk, je ne le cache pas… ils ont le côté robot, ils ont le cô-

té manga j'adore ! Donc on a fait un univers graphique, qu'on va créer, en s'inspirant de Daft Punk. Donc il y aura l'univers manga, on va créer nos personnages à partir de l'univers manga, puis on va robotiser ! Donc voilà ! Dès qu'il voudra s'afficher, donc voilà le story-telling…

Int : là, vous êtes combien à travailler au niveau de l'élaboration ?

Loc A4-01 : le badge ce sera pas celui-là, il est trop moche hein ! Le badge là, je n'aime pas du tout. Ce sera une monnaie [mot douteux] finalement ce sera pas un robot, ça peut faire, ça peut être confusant. Alors moi j'ai une collaboratrice qui travaille dessus, donc il y a une collaboratrice et il y a moi, puis on travaille avec {… *} une grosse start-up et on a une université interne qui nous aide, qui est présente parce que c'est elle qui va produire derrière.

Int : Qui va produire les supports ? Qui va produire concrètement ?

Loc A4-01 : Oui, on fait la conception avec {cette start-up*} et la production sera faite en interne par une université, l'université du courrier, « service courrier colis ». Ils ont un campus numérique à Montpellier, si tu as besoin d'aller les voir, c'est une très belle référence, parce qu'ils sont vraiment super, très ouverts très pédagogues, si tu as besoin de les rencontrer, tu me dis je te mettrais en contact. [quelques phrases hors sujet]

Int : (regardant la charte graphique du module «IA») ah ! il y a Tania aussi !

Loc A4-01 : Oui ! il y a de la diversité à la poste, hein donc il y a Tania, il y a Mounir, c'est moi qui ai choisi Mounir parce que je suis fan de notre secrétaire chargé du numérique[1] ! Il y a Hugo, il y a Alex, il y a Nicolas, il y a Morgan, je crois…

Int : tout de même, quand je dis « Tania », je suis bien dans la fiction, je donne bien prénom à quelqu'un qui n'existe pas…

Loc A4-01 : Ah ! c'est ça la fiction pour toi ? D'accord ! oui c'est un prénom d'une personne.

Int : Je ne prends pas l'exemple de {prénom de la locutrice*} qui travaillait à tel endroit… Je suis déjà dans un univers inventé.

Loc A4-01 : Oui-oui-oui, on raconte une histoire, mais va se raccrocher très vite à la réalité parce qu'un moment ils sont dans la forêt, ils utilisent leur téléphone, je ne sais plus où c'est, ils se disent « c'est quoi comme arbre ? », « quel temps il fait », « comment je m'y rends »… des applications de base de la vie publique… Tu vois : « Hugo et Margot partent en balade en famille »

Int : Pour l'instant, il n'y a pas d'exemples métiers ?

Loc A4-01 : Pour l'instant, non ! Ce sera après, en fait-on à plusieurs niveaux. On commence par l'acculturation et après bien sûr qu'il y aura des exemples métiers ! Là, déjà ici, on a prévu de faire une interview du responsable de notre filiale spécialisée dans l'IA {… *}, donc le PDG de {cette filiale*} qui va nous raconter ce que c'est que la *data*, nous faire un lien avec la charte que l'on a… comment nous on se positionne au niveau de l'éthique par rapport à la donnée, pour garder la confiance de nos clients. Et il va nous parler de ce que lui il fait dans son entreprise sur l'intelligence artificielle, et les applications métiers. Nous, on pense le mettre dans un autre module, pas dans le premier module. Parce qu'on est vraiment très général pour l'instant, et à la poste. Là il y a {… *} en bas [la locutrice montre le bas de l'écran à l'interrogateur] notre filiale spécialisée dans l'intelligence artificielle ; on va juste l'évoquer là, je ne pense pas que l'on donne des exemples métier à ce niveau-là. Mais bien sûr c'est prévu ! L'idée c'est qu'on

1 Il s'agit de Mounir Majhoubi.

leur donne envie de poursuivre. Ah ben tu vois : étape sept : « Alex est à la poste ». Ah ben si ! Ah ils aiment pas le robot par contre, « suivi par un robot » je crois qu'ils ont pas aimé… En fait, ça c'est ce qu'on a fait avec {la start-up*} et ensuite on l'a partagé avec le club utilisateurs et je crois qu'ils n'aiment pas le robot…

Int : le robot c'est le…

Loc A4-01 : c'est le robot suiveur, là, qui te suit avec tout ton courrier. Je crois qu'ils ont pas aimé le robot… Euh… non ça c'est autre chose [la locutrice cherche dans les différents écrans] Je crois qu'ils ont pas aimé le robot… on les interroge…

Int : [lit les résultats du club utilisateur] « Les robots sont confusants »

Loc A4-01 : Voilà ! Nous, quand notre club utilisateurs nous donne des pistes, on les prend hein, on les discute pas et voilà l'univers graphique… ça c'est l'inspiration, c'est l'idéation [mot douteux] graphique, avec les couleurs…

Int : est-ce qu'à travers… à travers cette formation, on raconte une histoire, est-ce que globalement à travers la formation, on raconte une histoire ?

Loc A4-01 : on est censé bien sûr… tu veux dire à travers le portail ? Parce que la formation toute seule on a plein d'histoires à raconter !

Int : Est-ce qu'il n'y a pas à un moment donné une réflexion autour de « quelle est l'histoire, quel est le récit ? »

Loc A4-01 : si si ! c'est un peu ce que j'ai raconté à la conférence et j'en avais fait l'année d'avant où je parlais plus stratégie que celle-ci qui était un peu plus opérationnelle… si si ! on raconte une histoire, il faudrait que je te la passe en fait l'histoire qu'on raconte.

Int : Je pose la question, mais je le pressens, depuis qu'on parle je vois bien que tout est quand même…

Loc A4-01 : Oui-oui, bien sûr on raconte une histoire… on a beaucoup de projets, nous… ce qui est important pour nous, c'est que le collaborateur ait toutes les cartes en main pour gérer son projet professionnel et donc sa formation. Nous, on est « au service de », on ne se forme pas pour se former, hein… On peut… mais en général on est plutôt « au service de », c'est pour ça qu'on veut des catalogues marketing que le postier puisse comprendre… aujourd'hui on en a plusieurs, c'est compliqué pour eux… ils n'ont pas la même architecture c'est comme si tu avais plusieurs films en fait… plusieurs histoires. Nous on essaye d'apporter cette cohérence et ce cadre global, pour raconter « l'histoire de la Poste » et c'est la où c'est assez innovant.

Int : Dans la manière dont tu le dis, il y a une idée de « proposition » : je propose à mes collaborateurs…

Loc A4-01 : oui ! j'ouvre la bibliothèque ! il comprend la bibliothèque. Il sait vers quel rayon aller : science-fiction, policier, roman… j'en sais rien, moi ! Il sait ce dont il a envie et il sait le trouver, après même s'il n'y arrive pas tout de suite, l'idée que j'ai c'est quand je suis chez moi, que je cherche les choses, mêmes si je n'y arrive pas tout de suite, une fois que j'ai trouvé je me dis « ah mince c'était évident ! » Et c'est ça que j'ai envie qu'il retrouve : c'est cette idée d'être intuitif… même si j'ai fait trois clics de trop parce que j'ai pas compris le truc, mais je me dis : « ah oui c'est évident et la prochaine fois je saurai y aller, ce sera plus facile ».

Int : D'accord. Il y avait, je crois, dans la conférence « je propose, mais je donne envie aussi, quand même. »

Loc A4-01 : ça, je l'ai dit 1 000 fois ! « une expérience apprenant engageante », c'est ça ! On veut les capter !

Int : ça, c'est la base line de la formation à la Poste !

Loc A4-01 : Je crois qu'ils ont pas aimé le robot… ah oui, tout ça, c'est du marketing !

Int : Oui-oui ! c'est pas inutile !

Loc A4-01 : ah non ! c'est plus qu'utile même ! [rires] C'est-à-dire que, il faut qu'ils aient envie de revenir, c'est pour ça qu'on travaille, notamment pour ça qu'on travaille avec un club utilisateur, pour être au plus juste de leurs attentes, sinon ça n'a pas de sens…

Int : [regardant les différentes illustrations et le graphisme] c'est vrai qu'on est dans un univers très féminin…

Loc A4-01 : un peu androgyne Alex ? Tu vois !

Int : non je raisonnais plus sur les couleurs…

Loc A4-01 : on est deux femmes à la manette, on en profite ! [rires] on a besoin de casser aussi cette idée aussi que tout ce qui digital, IT est un univers masculin ; c'est pas vrai, surtout le digital ! surtout le digital !

Int : c'est pour ça que le robot était plus dans un univers…

Loc A4-01 : non, la confusion, c'est que les utilisateurs pensaient que le robot c'était plus de la robotique, que de l'intelligence artificielle… ils ne voient pas l'intelligence artificielle se concrétiser forcément avec un robot… [Quelques phrases sur le rapport sur l'IA de Cédric Villani, non transcrites. Durée 1 min 32 s]

Suite sur fichier n° 2.

Int : j'aurais voulu que tu te présentes très sommairement, comment tu es arrivée dans ce métier de la formation ?

Loc A4-01 : mon nom {… *}, j'ai fait ma carrière à la Poste, dans le groupe La Poste sur différents métiers j'ai commencé sur l'IT, je viens de l'IT.

Int : IT ? C'est ?

Loc A4-01 : Tout ce qui est « SI : système d'information » C'est en anglais ! Systèmes d'information, tout ce qui est système d'information, donc un univers plutôt technique masculin. J'ai occupé des fonctions de chef de projet ou manager ou responsable d'activité, donc j'ai fait ça… j'ai évolué vers la sécurité de l'information, j'ai travaillé également auprès du RSSI groupe ; avant d'être à la direction de la formation du groupe. J'ai intégré la direction de la formation du groupe en février 2016, justement sur deux principaux aspects : tout ce qui est pilotage de grands programmes de formation, puisque j'ai un bon bagage de gestion de projet, pilotage de grands projets de formation et tout ce qui en liaison avec la DSI et le digital.

Int : d'accord ! ton approche à la base était pas l'informatique plutôt la gestion de projet…

Loc A4-01 : j'en ai fait de l'informatique, ça me plaisait, après je n'ai jamais voulu être expert informatique, j'ai piloté des experts, mais je n'ai jamais voulu être expert ; j'ai plutôt évolué gestion de produits projet, management, je préfère ; ça m'intéresse plus.

Int : Quand on t'entend parler, il y a une dimension humaine très forte, qui est liée à la formation ? Aux RH d'une manière générale ?

Loc A4-01 : Qui est liée à moi ! et qui s'applique bien au monde de la DRH et de la formation !

Int : et qui trouve une cohérence à la Poste particulièrement ?

Int : oui bien sûr !

Int : alors voilà, je m'excuse c'est un peu personnel, mais c'était juste pour donner un petit cadre. Quand on parle du e-learning à la Poste, c'est une révolution simple ? Il n'y a pas eu de rupture, il y a eu une sorte de continuité avec le présentiel ?

Loc A4-01 : Je n'ai pas l'historique, je n'étais pas là. Je sais que ce qui marche bien, ça a peut-être commencé par ça, c'est le *blended*, le mixte entre le e-learning et le présentiel parce que tu as toujours un formateur qui t'anime, même quand tu fais ton e-learning, puisqu'il te dit de le faire, qui te demande d'en tirer des informations, des compétences, que tu vas mettre en œuvre, etc., donc je pense que ça : pas de soucis ! après sur le e-learning pur, c'est passé, sauf sur les problématiques techniques. On a encore des problèmes techniques soit de débit soit de postes de travail, soit juste de disponibilité de poste de travail. Il y a des endroits où il n'y a pas de salle de formation, il n'y a pas d'infrastructures… quand je suis facteur, je n'ai pas de poste de travail, quand je fais du tri dans un centre de tri, quand je travaille… oui à la distribution, je n'ai pas de poste de travail. Donc, il y a quand même beaucoup de problèmes techniques et d'accessibilité et de mise à disposition du matériel qui peuvent être un frein et qui restent un frein. Sinon sur le e-learning lui-même, jusqu'à aujourd'hui, ils étaient trop longs, perçus par les utilisateurs comme trop longs. Après, la modalité les intéresse, la modalité les intéresse, mais manque d'accompagnement encore. C'est-à-dire le manager pour motiver, expliquer, pourquoi il faut le faire, une fois qu'il est fait, débriefer sur cette partie-là. En fait, ce qu'on appelle le manager « développeur de compétences ».

Int : Ah oui d'accord ! Je reviens un peu en arrière parce que je pense que j'ai mal compris : le problème technique n'est pas lié à des formations qui seraient elles très techniques et qu'on préférerait en présentiel.

Loc A4-01 : non c'est lié à « je n'ai pas de poste de travail »

Int : il y a un effet dans le présentiel, qu'on connaît tous dans le présentiel, c'est « rendez-vous a telle salle », on sort de son poste de travail, ça est-ce qu'on en tient compte ? {{Oui ! Oui-oui !}} je ne sais pas comment on peut appeler ça : un effet « dépaysement », « parenthèse » ?

Loc A4-01 : il y a des classes virtuelles qui sont faites, il y a des sessions en classes virtuelles, après ce qu'il faut se dire c'est que le e-learning ne remplace pas le présentiel : on est à moins de 15 % aujourd'hui d'offre en e-learning, là où des entreprises sont à 50 60 70 % ; on n'est pas… on est conscient que ça ne remplace pas le présentiel. On est attentif à ça et très vigilant, et puis à, ce que tu disais, à l'adhésion, et à l'acceptation de l'offre entre guillemets : si tu proposes une offre et que ton public n'est pas prêt, ça ne sert à rien. « Au bon moment », c'est pour ça que le club utilisateurs ça nous permet en général de prendre la température…

Int : Plus globalement, mais ça c'est des problèmes de chiffres, donc peut-être c'est des choses que je peux récupérer après, la formation typique à la poste… enfin, est-ce qu'il y a une formation technique : non ! est-ce qu'il y a beaucoup de technique ? Quand je dis technique ça veut dire la technique bancaire, est-ce que ça prend beaucoup de place ? Le management…

Loc A4-01 : oui oui c'est plus de l'expertise métier plutôt que technique, il y en a beaucoup ! Il faudrait que je trouve la répartition par domaine de formation ; j'ai des infos, après est-ce qu'elles sont hyper fiables, je ne sais pas, parce que notre SI formation est très compliqué, il y a plusieurs outils, il est pas au top… [hors sujet sur les formations sécurité sur les chantiers. Durée 1 min 15 s]

Loc A4-01 : Sur la sécurité des données on a ça ! c'est très scénarisé, ce que l'on a. On a quelque chose de très scénarisé. Celle-là c'est sûr qu'on l'a ! Sécurité des données, on a fait justement quelque chose de… enfin « on » c'est pas moi personnellement, mais ça été fait comme ça. je peux te la montrer, c'est « Cyberprotection pour tous »… t'as deux personnages, déjà…

Visionnage de la formation.

Int : quand on voit marquer 1 h 30 à côté, c'est la durée de la formation ?

Loc A4-01 : Globale, mais tu vois elle a plusieurs petits modules. Bon c'est un peu long à charger parce que je suis en Wi-Fi… Elle est scénarisée, il y a deux personnages, il y a des incrustations 3D que je ne pourrais pas faire parce que c'est trop cher…

Int : c'est dommage…

Loc A4-01 : c'est dommage, hein !

Int : Quoi que dans le manga on est pas tellement en 3 D…

Loc A4-01 : tant mieux ! [rires]

Int : C'est plus un univers 2D, un univers de BD… un dernier mot que j'avais envie d'introduire dans notre conversation, c'était le mot « immersion », est-ce qu'il y a une réflexion par rapport à un poste de travail qui ne soit pas un écran, qui soit plus un environnement, dans lequel je peux m'immerger ?

Loc A4-01 : La réalité virtuelle ? Il y a des réflexions, c'est sûr. On fait de l'innovation, on fait des expérimentations… après on a un truc qui est très immersif, qui est du présentiel, qui s'appelle la FABEX, « la fabrication d'excellence », qui est pilotée par la branche « service courrier colis », que j'ai faite. C'est une formation d'un jour et demi, deux jours, qui se fait généralement par équipe, un directeur et son Codir par exemple, et qui nous permet d'apprendre en faisant. C'est-à-dire qu'ils ont simulé un pressing avec le service de prod, alors ce n'est pas un pressing tout seul, tu as tout l'écosystème : le service de production, le service support, deux clients et tu as le transporteur…

Int : Un pressing, de vêtements ?

Loc A4-01 : Bien sûr ! Un transporteur qui collecte et qui livre… tu as deux clients, tu as un service support qui réceptionne les commandes et qui émet les factures, qui répond aux incidents, et le service de production qui lave ! Et donc la « fabrique de l'excellence», c'est inspiré du « *Lean Management* », c'est une formation très immersive…

Int : Tout à fait ! mais en présentiel…

Loc A4-01 : c'est compliqué autrement puisque c'est un collectif, c'est ton équipe et toi…

Int : c'est une étude de cas, en fait ? On fait travailler le collectif sur un cas précis ?

Loc A4-01 : tout en apprenant des bonnes pratiques de l'excellence, il y a dix principes de l'excellence, ce n'est pas juste un jeu.

Int : Par exemple, ça veut dire qu'on rentre des données, on traite des cas et la machine nous dit si c'est bien fait ou pas ?

Loc A4-01 : non la machine nous dit : par exemple, il y a 10 commandes, tu en as livré que trois… chaque personne se positionne sur son ressenti comme elle se sent : est-ce qu'il y a trop de stress, trop de pression est-ce que le travail est confus, le travail est clair ? Le client intervient en disant : « ben, le service client est pourri ! » ou : « la qualité est bonne, le relationnel avec le transporteur est moyen… » ça brasse tous les aspects…

Int : tout ça c'est tiré au sort par la machine ? Les différents cas ?

Loc A4-01 : Non c'est scénarisé, je pense. [retour sur la formation « sécurité des données »] Tu vois il y a ça, il y a les deux personnages… [échanges et écoute de la formation, non transcrit. Durée 59 s]

Int : On est sur une formation qui a été fabriquée en interne et produit en externe ? Tout à l'heure tu évoquais la possibilité de produire en interne ?

Loc A4-01 : En fait, nous on confie la fabrication à « l'université du courrier », par exemple, et eux ils se font aider par un prestataire, mais nous notre point d'entrée c'est de l'interne, on fait travailler les internes en priorité…

Int : mais en termes de production, d'une manière concrète, la réalisation des supports peut être interne/externe, c'est plus un problème de coût ?

Loc A4-01 : C'est souvent lié à la charge de travail…

Int : Dans la conférence de janvier, c'était justement, beaucoup de choses avaient été faites en interne…

Loc A4-01 : Oui ! on a beaucoup d'équipes, conséquentes et compétentes ; [visionnage formation sécurité] ils sont allés filmer « en vrai » quoi… c'est là où les personnages sont incrustés, je me rappelle… [visionnage d'une séquence où un agent oublie son téléphone portable, quelques échanges sur la formation visionnée, hors sujet. Durée 20 s]

Int : je termine sur l'immersion parce qu'on avait parlé {une grosse entreprise extérieure*}, je ne sais pas si c'est avec eux que tu réfléchis…

Loc A4-01 : il faut que j'aille les voir, {… *}, début septembre ils viennent nous voir, ils ont une approche très intéressante ; ils sont {dans les environs de Paris*}, ils pourront te recevoir, l'idéal c'est de voir leur labo, en vrai, ce que ça donne au-delà des mots…

Int : ils font de la recherche plutôt sur l'aspect plateforme ? Sur l'aspect LMS ?

Loc A4-01 : je ne pense pas qu'ils soient sur le LMS, ils sont sur « comment je peux utiliser les données que j'ai ? » Ils sont plus [au sens de +] sur l'IA.

Int : Oui, sur le traitement de la grosse donnée ?

Loc A4-01 : comment je la mets en cohérence, qu'est-ce que je peux en tirer. Et puis, je trouve qu'il ont un coup d'avance sur leur philosophie de formation ; comment adresser, ce qu'ils m'avaient expliqué, par exemple pour illustrer, nous on n'en est pas là, franchement c'est quelque chose, à titre personnel que je trouve intéressant, c'est que eux ils donnent un forfait à leurs collaborateurs de formation. Ils leur disent : « Chaque année vous avez 40 heures de formation, vous faites ce que vous voulez ». Tant que c'est dans le catalogue ça ne pose aucun problème, il n'y a pas de validation particulière, par contre si je veux aller à une conférence, à une

formation externe où je dois engager des euros, là je demande une validation, mais sinon je fais dans mon écosystème interne, je fais ce qui me plaît. Et quand j'ai été à l'externe consommer une formation, elle peut réintégrer le catalogue…

Int : si j'estime qu'elle est…

Loc A4-01 : c'est pas moi, c'est le système qui va estimer qu'elle est intéressante !

Int : Là c'est {cette entreprise*}, non pas par rapport à son système de recherche, mais par rapport à ces propres collaborateurs…

Loc A4-01 : Après sur la recherche, ils font plein de choses, ils sont vraiment forts ; sur ce domaine-là, ils investissent beaucoup…

Quelques phrases de conclusion. Durée 6 s.

2.6. Locuteur A5, le 10 décembre 2018

Enregistrement effectué dans un bureau privé. Panne de l'enregistreur numérique et enregistrement sur téléphone portable, de moindre qualité, ce qui explique que certaines phrases ont dues être coupées. L'entretien fait suite à une intervention-conférence du locuteur, sur le thème « La formation tout au long de la vie » et dans laquelle l'exemple du CNAM a été mis en avant ; d'où les questions autour de cette institution. Rencontre faite ensuite via un intermédiaire ami, tutoiement d'emblée.
Le statut d'expert du locuteur, qui a travaillé dans de multiples Institutions dans le domaine de la formation permanente, depuis les cabinets ministériels jusque dans certains établissements d'enseignement supérieur fait que la pseudonymisation de cet entretien est très complexe. Beaucoup de personnes sont citées, beaucoup de situations sont reconnaissables, y compris certaines situations en cours d'évolution.
La rencontre a lieu le 10 décembre 2018 à 15 heures ; ceci explique les références, dans l'entretien, aux manifestations dites des « Gilets Jaunes » sur Paris.

Introduction et présentation du projet non transcrit. Durée : 1 min 20 s

Interrogateur : Ma première question est autour du CNAM, parce que, comme tout le monde, je connais sans connaître…

Locuteur A5 : De toute façon je {prends} des notes en même temps, je t'enverrai des documents, parce que si on fait tout ça, on y est encore ce soir. Le CNAM est un établissement d'enseignement supérieur, c'est un EPSCP, un établissement supérieur qui a statut de « grand établissement ». Je ne fais pas l'histoire, tu verras sur le site… Sur le site 1794, l'abbé machin, na na ni na na na… les évolutions, je te fais le panorama aujourd'hui, tu ne fais pas un truc historique, quoi ?

Int : Non… ce qui m'intéressait, c'est que les valeurs ont l'air d'être présentes dès le début ?

Loc A5 : Voilà, voilà. Il y a un truc important, quand le CNAM a été créé en 1794 par la Convention, il a été créé pour permettre de répandre dans la population, particulièrement parisienne, une culture d'industrialisation, et pendant très longtemps c'était un établissement qui ne faisait, entre guillemets, sans que ce soit péjoratif, que de la démonstration. Il y avait des démonstrateurs de matériel nouveau avec des séances publiques et gratuites, donc ça permettait de développer un petit peu… et dépasser certaines peurs qu'on a pu connaître, d'inquiétudes… Et

puis après, je fais un saut évidemment, ça c'est transformé au fur et à mesure, c'est devenu petit à petit organisme de formation, avec une spécificité : les professeurs du CNAM, voilà. Les professeurs du CNAM, les titulaires de chaires au CNAM, il y en a 64, je ne sais pas si elles sont toutes pourvues, parce que ça bouge de temps en temps… 64 chaires avec l'idée que c'étaient des professionnels qui avaient atteint un certain niveau d'excellence dans leur domaine et qui avaient envie de transmettre, et qui donc partaient bien d'un aspect concret, opérationnel, voilà. C'est-à-dire qu'on ne rentrait pas par le côté, entre guillemets, académique, c'était l'autre côté, voilà le grand truc… après il y a eu la loi de 1971. Le CNAM c'est plusieurs missions : la première c'est la formation tout au long de la vie, tu l'as cité, c'est la conservation et développement des cultures techniques avec un musée que je t'invite à visiter…

Int : Je l'ai déjà visité il y a quelques années…

Loc A5 : Il a été transformé radicalement, il y a peut-être dix ans…

Int : Non j'ai dû le visiter après !

Loc A5 : le musée du CNAM, le musée des techniques. Il y a des conférences, toujours ce coté « transmission », gratuit pour le grand public. Mais l'essentiel de l'activité, c'était de dispenser de la formation professionnelle, pour des adultes et dans le cadre de ce que l'on appelle la « promotion sociale ». C'est ce qui différencie fondamentalement le CNAM des établissements d'enseignements supérieurs comme les universités, qui font aussi de la formation continue. [une phrase hors sujet] Depuis la loi de 1971, la loi Delors, les universités peuvent proposer des formations pour des adultes, ce qu'elles faisaient pas avant, ce qui fait qu'avant le CNAM était tout seul sur le segment « supérieur ». {{D'accord !}} D'accord ? Alors, aujourd'hui donc, c'est le seul établissement qui propose tous les types de certification.

[Interruption enregistrement à 5 min 27 s]

Après une panne de l'enregistreur, l'enregistrement est fait à l'aide d'un téléphone portable. La suite de l'entretien se compose de deux fichiers, le premier de 52 min 47 s, le second de 27 min 14 s
Concernant le premier fichier, la transcription commence 9 s après le début du fichier.

Loc A5 : c'est ici qu'ont eu lieu les premiers travaux sur la prise en compte de l'expérience, donc c'était intégré dans les cursus. Et nos cursus, c'est aussi le premier établissement qui a proposé, au lieu d'avoir des diplômes locaux… comme t'appelles ça ? [le locuteur cherche une expression, quelques échanges non transcrits à ce sujet, durée 12 s] La capitalisation des unités, ce qui n'était pas le cas des universités, qui n'y sont pas encore… elles commencent à y aller et avec les réformes, elles sont obligées d'accélérer le mouvement, avec les blocs de compétence notamment. Pourquoi ? Parce qu'au CNAM, la majorité de notre public ne vient pas chercher un diplôme, il demande un diplôme quand il a fait tout un cursus… il vient chercher une unité pour se spécialiser et au fil des années… parce que les parcours, il y a encore quelques années, étaient assez longs, au bout de cinq-six ans il s'apercevait, et on lui disait aussi bien entendu, qu'il avait accumulé tellement d'unités d'enseignement qu'il pouvait prétendre à un diplôme… ce n'était pas la clé d'entrée première. En gros, on a 70 000 à peu près, ce qu'on appelle nous « des auditeurs », on dit auditeurs, et on ne délivre que 10 000 diplômes par an, 10 000 certifications, c'est pour ça que je te dis : « c'est pas neutre, c'est vraiment pas neutre. »

Int : Le public qui va venir au CNAM c'est un public qui a un métier ?

Loc A5 : Moyenne d'âge : 35 ans, technicien supérieur, bac + 2, bac + 3 c'est ce que l'on a à l'observatoire, on a des études, [quelques détails, sur l'observatoire, hors sujet] voilà en gros le public.

Int : et c'est un public qui est « en emploi » ?

Loc A5 : globalement, c'est un peu comme partout : demandeurs d'emploi, ça s'accroît, aujourd'hui on doit être à peu près, de mémoire, à 20 pour cent, mais prioritairement c'est un public en emploi. Deux aspects : des gens encore qui viennent en dehors de tout, on a encore beaucoup de gens qui viennent s'inscrire, parce qu'on est connu pour des formations « temps de travail », le CNAM, une des particularités tu l'as peut-être noté : il n'y a pas grand monde. Dans une université, il y a des jeunes partout, il y a des jeunes dans les couloirs, partout. Ici, il y a des moments, tu as même pratiquement personne. Tu viens à partir de 18 h 30 c'est l'inverse, parce que c'est de 18 h 30 à 21 h 30, pour les individus qui viennent s'inscrire {pour} suivre leur parcours. Et à côté, on a de plus en plus d'offres de formation dans le cadre de la formation professionnelle continue, pour les salariés d'entreprise, avec des conventions avec les entreprises, c'est ce qui se développe de plus en plus. On a ces deux publics, parce que simplement le public qui vient tout seul, pour une promotion sociale, il y en a de moins en moins…

Int : c'est curieux !

Loc A5 : Paradoxe à côté de ce qu'on entend, mais les habitudes de consommation changent et passer pratiquement toutes ces soirées ici, et travailler chez soi le week-end, quand on a autour de 35 ans, ça veut dire qu'on est marié, on a des enfants… on avait un taux de divorce absolument faramineux, parce que c'est long… si tu as un cursus là-dessus, en gros c'était cinq-six ans, donc il peut se passer beaucoup de choses sur une vie personnelle et professionnelle. Donc, sur ce côté-là, il y a eu plein de dispositifs qui ont été mis en place autour ; régulièrement il y a une érosion du nombre d'auditeurs pour la promotion sociale…

Int : là on est vraiment dans les habitudes de consommation au sens global quoi, hein.

Loc A5 : oui, tout à fait, on suit effectivement l'environnement, institutionnel, les pratiques de, tout ça !

Int : concrètement, une société [au sens d'une entreprise] va appeler le CNAM et dire : « voilà ! Nous on a ça comme besoins ? »

Loc A5 : {quelques mots supprimés*} Bien sûr : ben c'est la formation continue classique, standard, avec une convention avec une entreprise, pour un public particulier, on construit une offre, on construit un programme, voilà ! et puis avec le cours qui est payé par l'entreprise et qui se fait rembourser par son OPCA jusqu'à…

Int : Ça va changer de nom {les OPCA} ? Il va y avoir une période transitoire ? C'est ça l'idée ? [Plusieurs tours de parole se chevauchent et rendent la transcription difficile. Quelques phrases supprimées]

Loc A5 : C'est plus qu'une idée ! c'est la réalité ! Le cabinet du ministère le présente à chaque fois comme ça, quoi : c'est un choix politique ! Après…

Int : Une centralisation finalement, peut-être pour éviter une dispersion ? Il faut toujours voir le côté positif !

Loc A5 : On pourrait dire aussi pour ponctionner l'argent… et le mettre sur autre chose, ça c'est déjà vu, hein ! Quelle que soit la couleur politique entre guillemets. J'ai été dans un cabinet, on prend l'argent là où il l'est, on habille le truc pour ne pas que ça se voie ! Donc le CNAM, deux aspects, c'est qu'on a une présence sur l'ensemble du territoire, et à l'étranger dans pas mal d'endroits. L'une des particularités du CNAM, c'est {d'} avoir des centres régionaux. {… *} Le siège est {… *} en même temps le Centre de Paris, donc tu as les services et puis tu as le Centre de Paris qui reçoit et qui organise [un ou deux mots inaudibles] les formations et les profs sont ici. C'est pour ça que c'est un peu gros, mais en régions effectivement, on a des directions régionales avec des centres de formation au plus proche, et là on vient de passer par exemple, j'ai appris dernièrement, que Muriel Pénicaud {… *} avait commandé d'ouvrir une centaine de centres sur trois ans, donc en gros 30 par an, {… *} pour pouvoir former au plus près sur les territoires. La seule question, la seule question : il n'y a pas de financement ! [rires] Il faut trouver le financement dans les collectivités, qui ont plein d'argent et qui ne demandent que ça !

Int : 30 centres ?

Loc A5 : Oui en plus de… Je ne sais plus combien on en a, cent et quelques chose, on est partout !

Int : Quand on parle de directions régionales ou de centres régionaux, c'est des entités fortes avec beaucoup de monde ou des délégations plus réduites ?

Loc A5 : Non, c'est variable. Maintenant, avec la réforme des régions qui a eu lieu, il y a deux trois ans, on a regroupé. [une phrase sur le redécoupage des régions, non transcrite] Mais ce n'est pas énorme, ça dépend des endroits et un particularisme, c'est qu'il y a deux statuts dans cette maison : il y a un établissement public {… *}, donc sous tutelle directe, c'est le ministre de l'Enseignement supérieur, avec donc un budget d'État et tout le reste, tous les centres régionaux, ils sont associatifs loi 1901.

Int : Oui d'accord ce n'est même pas des EPIC, c'est encore autre chose.

Loc A5 : non, des associations donc sur fond propre, contrat de droit privé et tout et tout…

Int : mais éventuellement avec une aide de l'établissement public ?

Loc A5 : Non, normalement non ! Non, tu n'as pas le droit de subventionner un établissement privé !

Int : Une association loi 1901 peut être subventionnée.

Loc A5 : Pourquoi pas par un ministère, mais pas par un établissement public ! c'est du transfert d'heures, on le fait de temps en temps quand il y a de gros problèmes, mais on le fait avec l'accord des autorités. Normalement, tu n'as pas le droit, ce n'est plus du tout les mêmes comptes, comptabilité publique d'un côté et privé et puis la subvention, elle est donnée aux établissements publics, comme les universités, c'est le même type, on émarge si tu veux, au même budget, le budget de l'enseignement supérieur sur l'établissement public. Donc cela crée des difficultés de gestion, de tous ordres. Même d'unité, cela fait des années {qu'il y a des batailles*} pour arriver à unifier un tant soit peu tout ça. Ça fait la force, d'un autre côté, cela fait la force de la maison, {Le CNAM*} peut effectivement répondre à des besoins… par exemple, tu citais des entreprises, un grand groupe, qui peuvent avoir des usines un peu partout en France. {Le CNAM*} travaille avec le siège, {mais on peut après*} faire réaliser les formations sur la totalité du territoire où il y a des usines et des salariés, avec une unité de contrôle, ça il n'y a que le CNAM qui a ça. [passage hors sujet, durée 17 s]

Loc A5 : Alors qui est-ce qui dispense {les cours} ? On a un corps, on a un double corps ! On a un corps d'enseignants chercheurs traditionnels : maîtres de conf. et professeurs d'université et on a, à côté, ce que je te citais : 64 chaires avec des professeurs titulaires de chaire. Les universités n'ont que des enseignants chercheurs, les professeurs titulaires de chaire, {il n'y a que deux institutions à en avoir*} en France : le collège de France et le CNAM. Le reste, c'est des chaires industrielles, ça s'appelle des chaires, c'est des conventions avec des entreprises, par exemple {… *} la SNCF, {il y a*} une chaire SNCF et c'est la SNCF qui paie tout…

Int : mais, dans une université, il y a des professeurs titulaires ?

Loc A5 : Des professeurs d'université et des maîtres de conférences, il y a deux statuts. On a les mêmes, sur ça oui. Mais {il y a en plus*} des titulaires de chaire. Ça fait à peu près 450 personnes. Après, des corps administratifs, recherche et compagnie, il y en a à peu près 1 000, 1 200, pour donner une idée de. Et puis, {le CNAM*} fonctionne beaucoup avec des intervenants professionnels, ce sont des pros qui viennent dans le cadre d'une formation, c'est des vacations. Et là, ça fait 2 000 ou quelque chose comme ça…

Int : ça fait 4 000 personnes…

Loc A5 : Sous la tutelle d'un enseignant chercheur titulaire et qui contrôle la formation. Ce que je t'enverrais c'est le projet d'établissement, 2019-2020 il y a des choses dedans, c'est du baratin, mais c'est comme ça. {Le CNAM*} fait partie d'une COMUE…

Int : le nouveau système.

Loc A5 : depuis 2007. C'étaient les PRES avant, et c'est devenu les COMUE, ce qui est exactement la même chose. [Propos sur les COMUE, hors sujet. Durée 2 min 24 s]

Int : J'avais une question qui m'a frappé en allant voir le site {du CNAM*}, c'est qu'en 63 il a eu le début de l'audiovisuel, est-ce qu'il y a une volonté, est-ce que c'est arrivé comme une mode ?

Loc A5 : le CNAM a été le premier effectivement à faire de la formation ouverte et à distance. {Il a été*} en avance pendant très longtemps et puis, comme toujours, quand on est en avance, et bien les autres, ils rattrapent. Et là depuis quelques années, {le CNAM*} essaie de relancer, {il en est aujourd'hui*} à plus de 50 pour cent de {… *} cours qui sont également à distance, ce qui fait un énorme boulot. Et puis surtout, le CNAM est leader du MOOC ! {… *} Alors les SPOC aussi, mais c'est surtout les MOOCs {qui ont explosé*} les compteurs de la plateforme FUN MOOC, le truc du ministère de l'Enseignement supérieur. {Le CNAM*} doit faire les deux tiers des auditeurs et systématiquement il y en a des nouveaux, on a des enseignants qui sont impliqués vraiment dans le truc, y compris…

Int : {Les MOOCs}, ça correspond à une idée de distance ?

Loc A5 : j'en ai fait un ! [rires] c'était quoi l'idée ? À part s'amuser, c'est de ramener des « clients » après. Les questions qui se posent toujours sur les MOOCs c'est la certification [quelques mots inaudibles] il faut négocier pour que les enseignements, acceptent, « ça dispense de », ou pas… il n'y a pas de politique encore en la matière, il n'y a pas que le CNAM, tout le monde est dans les affres de ce genre de truc. Quel type d'évaluation, ce n'est pas évident parce que quelqu'un a suivi un truc, je ne sais combien d'heures et puis il fait un QCM… Bon, voilà.

Int : Qu'est-ce qui coince ? L'absence de rapport direct avec un prof ?

Loc A5 : C'est l'absence de rapport direct et puis les modalités d'évaluation : qu'est-ce qui dit que c'est bien la personne qui… On ne peut pas mettre en place des systèmes à ce point vertueux pour ce genre de truc ça coûterait… Quand tu as 10, 15 000 personnes qui suivent chez elle, c'est un vrai problème, on peut, par rapport au temps, contrôler et tout, mais bon, c'est limite… Quand ce sont des choses de vulgarisation, entre guillemets, ce n'est pas gênant, mais pour arriver à un aspect, si tu veux genre, faire tout ou partie d'un master, comme ça, ça fait moins rigoler. On y viendra ! On y viendra ! On y viendra : c'est la technique, après, qui doit suivre et puis le coût, qu'on arrive à amortir les coûts et que ça soit tout à fait réalisable. Parce que ce qui a fait {que le CNAM était parmi les premiers*} c'est {qu'il*} avait déjà un studio, puisqu'on {y} faisait de la formation à distance, on avait. {Mais ceux qui travaillaient dans les facs*} ils n'avaient rien, ils n'avaient pas de quoi investir, et même en termes de compétences, il faut bien avoir quelques personnes qui soient et d'un côté pédagogues et {possèdent} des compétences techniques et {soient} payées. Tel que c'est payé dans la fonction publique, il n'y a pas de postes spécifiques. C'est des gens qui sont [deux ou trois mots inaudibles] ils réalisent deux ou trois trucs et puis après ils vont dans le privé, c'est un des problèmes du public ; si on se met sur des trucs qui sont un peu à la mode, ben…

Int : s'il y a un marché par ailleurs…

Loc A5 : oui c'est humain ! t'as eu le même truc dans l'informatique, t'as eu tout çà ! {…*} C'est la galère pour garder des gens qui touchent un peu en informatique, {il faut*} suivre au niveau des tarifs.

[marque 01 : 18 min 38 s]

Int : Déjà il y a l'aspect « diplômant », à partir de quand peut-on considérer que le MOOC conduit à un diplôme ?

Loc A5 : il ne conduit pas à un diplôme, il conduit à une attestation, on ne remet aucun diplôme, c'est pour cela que j'insiste. Un diplôme étant… la certification, pour revenir là-dessus, depuis la loi de 2002 c'est trois choses en France : les diplômes délivrés par l'État ou au nom de l'État, LMD, et puis les diplômes d'enseignement professionnel, des diplômes d'agriculture… il y a un ministère qui met l'estampille de l'État. Il y a les titres délivrés au nom du ministère du Travail par… 95 pour cent {c'est} l'AFPA, il paraît que c'est ouvert, mais quand tu regardes, c'est 95 pour cent l'AFPA, c'est pas si ouvert que ça ! et les troisièmes c'est les certificats professionnels délivrés par les branches professionnelles. [Quelques phrases sur la VAE, non transcrites. Durée 1 min 8 s]

Int : Si j'essaie de reformuler, le MOOC bute sur plusieurs problèmes : le problème financier, on peut supposer qu'il va se solutionner…

Loc A5 : et puis l'amortissement derrière…

Int : et puis un problème pédagogique qui est : « comment certifier, à partir de… voilà c'est ça ! »

Loc A5 : la question de l'évaluation.

Int : Voilà : comment évaluer ?

Loc A5 : le fond c'est la question de l'évaluation à chaque fois Les débats ils portent toujours sur l'évaluation : qu'est-ce que vous évaluez ? Des savoirs, des connaissances, des compétences, des machins… Suivant où on est, on est sur un domaine, si on est professionnel, on va avoir quelque chose de plus pratique, si on est un enseignant-chercheur à 100 pour cent, ça va

être de l'académique, et donc là c'est compliqué, ça devient plus compliqué, parce que c'est réducteur quand même ! Je veux dire un QCM, mais j'ai vu, [deux ou trois mots inaudibles] on ne va pas faire dix mille pages. [quelques mots inaudibles]

Int : ça peut être des choix très multiples, mais…

Loc A5 : on ne peut pas en mettre 50, c'est limité… on se limite dans les formulations. Il est vrai que dans les examens aussi, mais quand il y a plusieurs modes de, d'évaluation : en cours de, en fin, en tout ça, ça permet de croiser un peu, en plus l'expérience, en plus un rapport, souvent… Là, on ne sait pas. Il y en a qui demandent un rapport en plus, mais c'est plus du MOOC, quoi je veux dire, c'est plutôt complètement... [quelques mots inaudibles] Suivant les profs, parce que c'est aussi comme ça que ça marche, c'est même pas les établissements, suivant les profs, ils mettent plus ou moins de barrières, de critères, de… voilà ! Mais, derrière il faut toujours regarder le niveau du truc et la validation, ce que ça permet après… Ça permet souvent une équivalence sur une unité pour entrer dans un truc, mais ça donne pas une certification totale.

Int : D'accord ! Je vais me faire l'avocat du diable, est-ce que sur le plan pédagogique, ce qui coince c'est aussi la manière dont on a l'habitude d'enseigner, tous autant qu'on est, c'est-à-dire la manière dont on a appris à enseigner, est-ce que c'est ça ? Et est-ce que ça peut évoluer ? Ou est-ce qu'il y a des limites, qui seront des limites et qu'on n'arrivera pas à dépasser ?

Loc A5 : Oui oui. Il y a deux questions dans la même question. Sur l'avenir moi je sais pas ! Ce que je sais c'est qu'aujourd'hui on continue à former dans le sup {érieur}, particulièrement les enseignants-chercheurs, comme avant, je vais donner un exemple. On a beaucoup du mal à faire intervenir des enseignants-chercheurs, et là je dis ça pour tout l'enseignement supérieur, on a beaucoup de mal à les faire intervenir sur des publics adultes. Alors il y a des problèmes de fric, et tout ça, bon là c'est en plus de, il faudrait qu'ils soient beaucoup payés… mais même je les vois, j'en connais, avant de passer à… ils paniquent parce qu'ils n'ont pas eu de formation pédagogique, ils n'ont rien eu. Ils ont eu une thèse, ils ont été qualifiés, et puis ils ont eu un poste de maître de conf, et puis du jour au lendemain, ils arrivent, ils sont devant un auditoire et puis voilà ! Cela s'institue « enseignants-chercheurs », leur carrière c'est uniquement sur le côté chercheur…

Int : [quelques mots inaudibles] ils sont entraînés à être chercheurs…

Loc A5 : pour monter en grade pour devenir professeur des universités éventuellement, ce n'est qu'à partir des publications, donc il ne faut pas s'étonner après que… Et moi je vois, il y en a qui fantasmaient sur les jeunes générations [quelques mots inaudibles]… Là c'est pareil, les jeunes maîtres de conf, ils sont plus raides que les vieux professeurs d'université qui {s'} ont un peu assouplis, qui ont vu qu'il y avait des réalités et tout. Les mecs qui arrivent, ils disent : « Je me suis fait chier pendant dix ans pour tout le parcours, avoir ma thèse et tout, maintenant que je l'ai, je fais mon cours et fais pas chier ! » C'est très compliqué à motiver… j'en ai un ou deux… j'ai une activité, je monte des formations aussi, j'ai quelques maîtres de conf jeunes, ben c'est au détriment de leur carrière de… ils font pas de recherches…

Int : exact, il faut qu'ils aient l'équilibre.

Loc A5 : ce n'est pas simple à faire, et puis il y a les centres d'intérêt. Pourquoi ils sont choisis cette carrière-là ? [quelques mots inaudibles] J'ai une fille qui est là dedans, la logique « enseignement supérieur » initiale, pas {comme} nous, moi j'ai fait comme toi : sur le tard… Mais dans l'initial, tu montes et puis tu arrives, tu as un prof des universités, son seul truc c'est la re-

production. Donc, il sélectionne pour arriver à en prendre quelques-uns, pour les emmener en doctorat dans son labo, s'il a un labo, et les autres c'est : « Dégagez, il n'y a rien à voir ! », en licence ou en master, pas tous, mais c'est la culture du truc !

Int : et d'ailleurs la VAE, bien souvent, va être la balle dans un jeu de quilles…

Loc A5 : oui, mais ça ne marche pas ! [quelques mots inaudibles] il a 2 200 diplômes délivrés par an, depuis des années… alors mes collègues ont truandé, ils ont changé des trucs par rapport au PLF, ce que je citais, il y a plein de choses dans la Programmation de la Loi de Finances toujours ! ils ont changé dans le PLF sur la formation [quelques mots inaudibles] du Sup, au lieu de compter que les diplômes délivrés en totalité, ils comptent les validations partielles et totales, comme ça ils ont doublé le chiffre ! on en est à 4 400 ! la réalité, [quelques mots inaudibles] c'est 2 200, ce qui est quand même, par rapport au besoin, par rapport aux possibilités, euh…

Int : 2 200 c'est le chiffre de… ?

Loc A5 : c'est le chiffre de diplômes délivrés par la VAE dans l'enseignement supérieur, tous ces chiffres sont publics ! tu les as sur le site de la DEPP[1] du ministère, et tu as des notes de, sur chaque domaine. Tous les ans c'est réactivé, par établissement tu as tous les chiffres, et c'est accès public et c'est gratuit, [quelques mots inaudibles] c'est tellement vaste, et comme ça on arrive à voir un peu où ça en est… bon c'est un autre sujet.

Int : Il y a une expérience de l'audiovisuel, mais ce n'est pas l'audiovisuel en tant que tel, il y a une expérience de la… d'un mode d'enseignement qui n'est pas le mode classique, je parle du CNAM…

Loc A5 : Les enseignants c'est des enseignants « standards », {on le voit*} dans le projet d'établissement : on parle de formation, ah ! je demande à voir ! Et c'est vrai qu'au niveau du ministère, maintenant c'est effectif, tous les maîtres de conf. nouvellement nommés, dans les établissements où ils vont, ils sont obligés d'avoir une formation, je ne sais combien c'est, si c'est un mois trois semaines, ou je ne sais pas, à la pédagogie, c'est tout nouveau, c'est une révolution ! On va voir ce que ça donne, qui fait quoi, je ne suis pas au courant, qui intervient et tout, c'est une vraie question… si c'est les mêmes… [rires]

Int : qui eux-mêmes n'ont pas eu d'enseignement pédagogique !

Loc A5 : tu parles à un enseignant, tu lui dis « il faut que tu ailles en formation », en sup, c'est un crime de lèse-majesté : « c'est moi la formation ! », c'est un vrai problème, mais ça vient de loin, ça vient du cursus, à partir du moment où ils sont en fac, les jeunes on les met dans cette logique-là. Ils travaillent comment, les jeunes ? Quelques enregistrements et encore… et puis du papier, on tape le machin et tout… il n'y a pas d'audiovisuel, alors les MOOCs et compagnie [quelques mots inaudibles] « qu'est-ce que c'est que ton truc ? » C'est grave ! C'est aussi des générations qui arrivent derrière.

Int : Ils sont normalement sensibilisés à l'image.

Loc A5 : ils manipulent des outils qu'on connaît un peu maintenant, à part dans les disciplines peut-être où il y a des études audiovisuelles, cinéma… mais dans les études classiques entre guillemets, il n'y a rien, il y a rien du tout du tout, c'est pour ça, tu me disais « l'avenir ». Si, l'avenir, ça va bouger de toute façon à cause ou grâce au privé : on a les ogres qui arrivent, les

1 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. https://www.education.gouv.fr/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance-depp-12389

gros machins qui débarquent, les trucs américains, chinois et compagnie qui vont obliger à ramer derrière, mais bon on n'anticipe pas, on n'accompagne pas, au niveau de l'État. En 1990, j'ai {participé à*} un groupe où on auditait les premiers projets en France sur la formation à distance, c'était financé par le ministère du Travail, voilà ! Et je suis allé notamment au CNAM, j'ai audité au CNAM et j'ai fait un rapport {…*}, le réflexe des enseignants chercheurs c'était : « on ne nous donne pas de fric en subvention pour équiper le labo, eh ben on va leur faire du " machin " et puis on va leur appeler ça " multi média " ! »

Int : c'était une occasion pour récupérer des sous !

Loc A5 : C'était il y a longtemps, mais je ne suis pas sûr qu'aujourd'hui… Parce que ce n'est pas systématisé, c'est comme pour la VAE, il y a des militants, il y a des gens qui aiment, qui voient l'intérêt, qui s'en empare. {Au CNAM, il y une prof*} [marque 03 : 30 min 43 s] prof de management, elle vient d'ouvrir sa chaîne YouTube et tout, elle va partout dans le monde, c'est la « reine » du MOOC. C'est elle qui a le MOOC avec le plus de…

Int : Et elle enseigne ici ?

Loc A5 : Oui-oui tout à fait, elle est prof ici, mais il y a « une » {prof comme elle*}, derrière c'est un peu désertique ; il y en a quelques-uns qui essaient de… mais parce que l'établissement ne peut pas non plus investir, voilà ! Et puis parce que les enseignants qui nous arrivent… il faudrait déjà les former à ça ! Et c'est ça qui manque…

Int : Et ce qui se fait dans l'entreprise privée, où en général il y a parfois de très gros moyens, {quelques mots supprimés*} est-ce que ça peut être une inspiration ou est-ce que c'est trop différent ? {quelques mots supprimés*}

Loc A5 : {Le CNAM*} travaille avec des boîtes, on a fait des SPOC avec SNCF ; parce que ils suivent la mode, il y a un côté : on va mettre dedans « machin ». Mais ils ont des ronds effectivement, ils associent des compétences autour de… Il y avait un copain-là qui faisait ça {… *} il pilotait ça, il avait une boîte genre *start up* d'un côté, il y avait la SNCF qui payait, il y avait… voilà ! et puis ils ont fait, ils font des réalisations autour de ça, mais pour moi, ça ne va pas au-delà. Ils ont un budget, ils ont fait le SPOC, mais derrière ça ne rejaillit pas dans la maison, c'est un secteur à côté…

Int : ça ne peut pas être inspirant, pour le CNAM, comme pour l'université ?

Loc A5 : Ça se cause pas beaucoup… On sait que les organisations ne parlent pas entre elles, mais au sein d'une organisation… et dans l'enseignement supérieur, moi qui n'ai pas toujours été là-dedans, waouh ! C'est des chapelles, les profs ce sont des PU, les professeurs d'université, ce sont des barons, des mandarins en médecine, et ils sont patrons de leur truc ; on ne peut rien leur dire, ils font leurs diplômes, ils sont responsables de leurs diplômes sous leur nom, ils valident tout, les cours, les épreuves, les machins, les… donc… je ne critique pas, mais il faut avoir ça à l'esprit.

Int : Ça a un côté figé…

Loc A5 : ils produisent leur truc, hein. Et puis ils défendent leur pré carré, ils ne parlent pas entre eux, on sait très bien que l'interdisciplinaire dont on nous rebat les oreilles…

Int : elles existent au niveau des doctorants… {quelques mots supprimés*}

Loc A5 : oui ! Mais après. Je ne veux pas être pessimiste, mais c'est compliqué et c'est de plus en plus compliqué. Ça, c'est un vrai truc pour moi : on est de plus en plus sur une notion d'appels à projets, les subventions se tarissent quel que soit le… C'est pareil, ils sont tous d'accord. Et comme c'est sur appels à projets, on peut raconter qu'« un des critères ce sera l'intermachin », la guerre est quand même ouverte. Il y a un établissement qui porte, toujours, {il} doit y en avoir qu'un. Moi j'ai fait ça, il y a quelques années dans une université, on portait le truc, il y avait deux ou trois établissements, on récupérait les postes, on n'en donnait pas. Quand on passait à l'administration, on nous disait « nous, on ne peut pas accueillir… » donc on garde ! il y a quand même une réalité… et je vois la COMUE en train de répondre à des gros trucs et des machins, la guéguerre en interne : j'ai besoin de ci, j'ai besoin de ça… participer à une réunion… ce qu'il y a derrière, tu vois presque les yeux ! [quelques mots inaudibles] c'est humain… il n'y a pas d'argent…

Int : il y a des chercheurs, même au CNRS, qui disent qu'ils passent 80 pour cent à chercher surtout des sous.

Loc A5 : et de plus en plus, il faudra être rompu… et puis l'aspect administratif parce que c'est compliqué de répondre, il y a des normes. Ceux qui se débrouillent pas mal, c'est ceux qui spécialisent des gens là-dessus. Les réponses aux appels d'offres, aussi en formation continue c'est le même problème, on a été avant déjà sur ça. Les universités n'ont pas réussi là-dessus parce que… comme ils n'ont pas réussi… moi j'étais à la conférence des présidents de machin, j'essayais de faire… de mutualiser, mais prendre l'idée de mutualisation pour répondre à quelque chose qu'on ne faisait pas avant : on ne prenait rien à personne, c'est des trucs où on n'avait jamais été. [Quelques phrases sur des appels d'offres régionaux, hors sujet. Durée 35 s]

Loc A5 : qui gère les boutiques ? Ce sont les enseignants-chercheurs ! Déjà ils s'auto… après ils s'élisent, et ils font fonctionner le machin en interne, ils n'y connaissent rien parce que ce n'est pas leur formation. Ça aussi c'est un vrai problème, alors le ministère de l'Enseignement supérieur, depuis des années, a eu une logique d'essayer de professionnaliser les directeurs généraux, pour qu'ils deviennent un peu plus des gestionnaires… ça ne marche pas si simplement, parce que le pouvoir est quand même aux enseignants. Le président, qui est prof de psycho, je n'ai rien contre, qui se retrouve après les élections, à gérer 200-300 millions… Ça ne s'improvise pas. Si on lui dit qu'il y a des cursus de, nous on avait essayé aussi… un DGS, un directeur général des services, lui il va en formation, parce qu'il a construit tout son truc, via l'ENA, machin, il a l'habitude. Un prof depuis qu'il a sa thèse, il n'est jamais retourné en formation, c'est lui qui explique aux autres comment ça doit être ! Donc un président d'université, on a essayé, il a eu des tentatives, je me rappelle, on a monté des trucs, mais ils ne voulaient pas y aller. Je ne veux pas dresser un truc « que » pessimiste, mais c'est quand même la réalité. Ce qui est fabuleux dans le système, c'est qu'il y a plein de choses qui se font quand même ! comme tout système, c'est la nature…

Int : c'est la systémique !

Loc A5 : Oui ! c'est extraordinaire, plus ça à l'air… {…*} Le ministère d'EN pas supérieur, mais scolaire, avec la chape de plomb, on dit toujours : « le mammouth » et tout… moi j'ai vu des choses extraordinaires. Avec des gens justement, qui ne touchaient pas à la chape de plomb, puis dessous ils avaient des espaces, ils se faisaient des carrières pas possibles, des trucs passionnants, où ils s'éclataient et tout, ben bien sûr. Mais sur ces sujets, c'est compliqué, des sujets comme l'e-learning c'est compliqué ; parce que ça fait depuis les années 90, ça fait des années qu'on essaie de…

[marque 04 : 38 min 29 s]

Int : oui il y a quand même des… alors, je sais pas, il y a un exemple que je n'ai pas encore beaucoup travaillé, mais la fac de médecine utilise l'e-learning une première année de médecine à bas prix…

Loc A5 : ouais ! c'est eux qu'il faut aller voir !

Int : Grosso modo : je fais la sélection avec ça, quoi ! ça me coûte pas trop cher enfin je dis ça, c'est caricatural parce que…

Loc A5 : c'est les premiers à avoir… ils se sont jetés dessus…

Int : oui ils ont vu l'intérêt parce qu'ils ont des amphis sur-bondés…

Loc A5 : et puis un fric pas possible, la formation continue chez eux c'est quelque chose, c'est un marché-là… c'est un marché fermé, tenu par les mandarins et ils ont en plus la recherche techno qui fait sur tout ce qui est intelligence artificielle, les opérations… les machins qu'ils font maintenant et tout… ça joue beaucoup, ils basculent tout ça sur leur formation, j'ai vu des trucs il y a plusieurs années déjà, j'étais impressionné en tant que néophyte curieux, je venais voir des trucs dans les facs. Ce qu'ils me présentaient, c'était assez impressionnant et on voyait que la logique, c'était d'intégrer ça dans les cursus de formation justement, tout de suite. C'était pour effectivement rentabiliser le truc et puis aussi évidemment pour une sélection… évidemment. Et nous ? Et nous ? Et nous ? Pourquoi il y a tant d'échecs en licence ? C'est des questions qui me font toujours rire ! Mais c'est fait exprès ! pour qu'il y en ait moins qui montent ! Sans ça on aurait mis il y a longtemps… on sait ce qu'il faut faire, pour en garder une bonne partie ! On ne va pas le faire dans l'enseignement supérieur…

Int : Ben, il n'y a pas beaucoup de postes derrière.

Loc A5 : Il n'y a pas beaucoup de postes et puis la sélection pour sortir les meilleurs, puis voilà, effectivement, c'est pour cela qu'on part maintenant en Afrique…

Int : C'est-à-dire ?

Loc A5 : Ben ouais ! C'est Macron, il faut que l'enseignement supérieur aille en Afrique et on va former des Africains à des boulots qui n'existent pas, concurrence bizarre. Quand on ne fait pas les choses chez soi, on va les faire ailleurs comme ça, ça occupe…

L'entretien évoque ici des expériences de missions de formations en Afrique, au Yémen, non transcrites. Puis, une évocation sur Passage sur les centres CNAM à l'étranger, non transcrite. Durée 5 min 26 s

Int : Est-ce que l'e-learning n'est pas une solution à plein de choses, si on arrive à former les gens chez eux ?

Loc A5 : La réponse est non. Pour moi non, c'est un outil comme d'autres, il y a un fantasme comme sur plein d'autres trucs. Non, parce qu'on ne remplace pas, ce que je citais au début sur l'évaluation ou alors il faut qu'on revoie nos théories en pédagogie… un être humain… par exemple la formation à distance, avait été dans les années 90, dans les entreprises… il y avait des groupes comme UAP, avant qu'ils se fassent bouffer, où ils avaient mis vachement de pognon et puis ils allaient former les gens sur leur poste de travail et sur leur temps de travail, et ça n'a jamais marché… s'il n'y pas d'accompagnement, s'il n'y a pas de… la personne elle est larguée très vite. Jouer oui ! mais les difficultés d'apprentissage, où il faut… l'apprentissage, il y a des théories là-dessus, il y a une partie de souffrance, entre guillemets, il faut s'accrocher, on ne

comprend pas tout… tout seul c'est pas possible, on a des pertes en ligne à part quelques formés qui ont fait des études, toujours les mêmes, ceux qui vont à la formation continue… on est rompu, on peut au contraire, mais les autres non, donc réponse A : non ! Moi je dis non ! Ça peut répondre à certains besoins à certains moments, mais avec des conditions spécifiques, mais pas globalement…

Int : est-ce que pour conclure, le rapport avec le maître, qui est fondamental dans la pédagogie, passe-t-il par un face à face ? Ce rapport avec le maître est nécessaire ?

Loc A5 : Je ne sais pas, mais la plupart des gens qui écrivent sur leur apprentissage, ils citent toujours un Pygmalion, un maître à l'école, un machin… c'est quand même quelque chose… moi j'en ai aussi, qui ont trouvé la manière de vraiment m'accrocher. Ma fille à la fac, elle a un prof, elle en a plein : c'est nul ! Elle en a un, elle est prête à aller en master avec, machin et tout, pour bosser avec… c'est ce qui a fait qu'elle ne lasse pas, elle en avait marre de l'amphi surchauffé, avec le prof qui lit sa thèse : « page tant et puis tu as ça à faire et puis tu as ta note, bon voilà au bout de trois ans », mais là, le mec il a l'air d'avoir d'autres trucs qui correspondent à la personnalité de ma fille, mais peut-être pas à d'autres. Ce n'est pas de l'e-learning, c'est des méthodes pédagogiques et ça, il ne faut pas l'oublier. Ce qui marche à peu près {… *} on ne fait pas de entièrement à distance, on fait toujours avec, associé, il y a toujours des regroupements de prévus et puis le prof a toujours des plages de suivi sur ordinateur, en direct…

Int : *Chat*, ce genre de choses ?

Loc A5 : Voilà ! pour répondre directement aux questions qui se posent, mais il y a toujours des groupes pour favoriser les échanges d'apprentissage et le soutien ; parce que les gens s'arrêtent en route. On a des adultes, ce que citais tout à l'heure : la vie de famille, les problèmes tout ça, « je vais me remettre », « je vais me faire un petit coup de »… « bon et bien là, aujourd'hui, je n'ai pas le temps, demain… et puis merde je suis en retard », c'est ça aussi : il n'y a pas le suivi, il n'y a pas cet accompagnement. Évidemment, le présentiel, comme on appelle ça, ça a ses limites, bien sûr, mais passer d'un truc 100 pour cent d'un côté 100 pour cent de l'autre, faux ! j'ai assisté à un colloque où ils remettaient... c'est la pédagogie {d'abord} et l'outil c'est après…

Int : la pédagogie reste la même, l'outil se glisse là-dedans…

[marque 05 : 50 min 21 s]

Loc A5 : Non ! L'outil il s'adapte, il faut après choisir son outil quand tu fais un projet ; d'abord c'est le projet, et avec ton projet tu choisis quel type d'outil tu vas… le « tout MOOC » le « tout SPOC », le « tout machin » non ! C'est pour ça… ç'a été créé fondamentalement comme un produit d'appel, c'était gratuit et tout et tout. En disant : « pour la suite, venez la chercher chez nous, inscrivez-vous ! et puis on vous dispense… allez ! on a dispensé de 10 heures, oui ! » Ça fait une économie ! Après, je n'en sais rien, dans quelques années, comme tout va tellement très vite, on verra, il y aura peut-être de tels progrès dans la technique, il y aura tellement d'aspects tellement plus pédagogiques que… mais aujourd'hui, ce n'est pas le cas, une machine, c'est une machine…

Int : c'est difficile d'être formé par une machine, pour résumer ?

Loc A5 : je n'y crois pas moi. Il t'apporte des, il t'apporte des éléments de connaissance, mais le travail c'est l'individu qui le fait, il ne le fait pas que comme ça : il le fait avec des lectures, il le fait avec des échanges, il le fait avec des recherches, avec des entretiens, avec des… tu vois ? Supprimer {tout ça}, tu n'es pas capable aujourd'hui, l'outil ne regroupe pas tous ces éléments ;

il nous fait gagner du temps, oui ! Tu as des choses que t'as plus besoin de… moi je me sers d'un truc comme Wikipedia ! Parce que je pense savoir m'en servir ; si tu ne sais pas t'en servir et que tu penses que tu vas faire des études avec Wikipédia, tu es mal barré !

Int : il y a des limites ! [rires]

Loc A5 : Tu ne vas pas aller très haut… [quelques mots inaudibles] mais voilà, par contre effectivement, ça peut gagner du temps, sur une biblio, sur… moi ça m'ouvre des trucs…

Int : oui ! ça centralise beaucoup de choses, donc c'est très intéressant pour ça hein ! enfin Internet d'une manière générale d'ailleurs, puisque finalement on a accès à toutes les bases de données…

Loc A5 : bien sûr ! ben oui ! moi je regarde toujours puis après : mise à distance, classique ! je croise, je vais chercher ailleurs, je regarde d'autres sources, pour relativiser quoi, souvent…

Int : OK ! Ben je crois que… Voilà…

Remerciements non transcrits. Durée 15 s. Enregistrement coupé à 52 min et 47 s. Puis la discussion repart sur la nouvelle loi de formation professionnelle. Fichier deux 27 min 14 s, la transcription commence à 2 s du début du fichier.

Loc A5 : Mais la vraie progression par rapport à la formation à distance, c'était dans la loi de 2014, on a vraiment commencé,

Int : 2014 c'était quoi ? C'était euh…

Loc A5 : c'était la précédente loi, c'est celle qui a institué le CPF et le CEP…

Int : c'était Hollande ?

Loc A5 : Oui. Aujourd'hui ce n'est, entre guillemets, qu'une accentuation de certains trucs…

Int : Et le bilan CPF, il est positif ? C'est quelque chose qui a fonctionné ?

Loc A5 : Non ! Oui ! pour ceux qui se sont formés, comme d'habitude !

Int : Là l'idée finalement, moi ce que j'ai retenu {dans la réforme prochaine,} c'est que les entreprises vont avoir une autorité et une légitimité pour former, en fait, parce que les centres de formation en entreprises vont gagner un peu le statut qu'ils n'avaient pas avant

Loc A5 : c'est-à-dire ?

Int : peut-être pour délivrer des diplômes ?

Loc A5 : C'est nouveau ! Je n'ai pas vu ça moi !

Int : Ah ! peut-être j'ai mal compris !

Loc A5 : On va monter au créneau ! Non, mais derrière, dans ce qui est écrit non. Ça peut être une réalité… après il y a une guerre toujours pour flinguer les diplômes de l'éduc, ce n'est pas nouveau… En 2002 {il y a eu des batailles*} dans le cadre de la VAE, {avec*} en face le cabinet de Nicole Perry avec Vincent Merle et compagnie, qui vendaient au patronat… ça, c'est des trucs…

Int : Vincent Merle, c'était une personne du CNAM ?

Loc A5 : oui il a été prof au CNAM, il a fini sa carrière au CNAM ; on lui avait fait une chaire ici. Et c'était un grand ennemi des diplômes, par exemple… déjà à l'époque, la grande attaque, c'était sur les diplômes de l'Éducation nationale. Aujourd'hui on en fait moins ouvertement parce que, malheureusement pour ceux qui veulent {les} attaquer, et bien les gens ne veulent que des diplômes *Éducation nationale* parce que c'est le seul truc qui se monnaye ! moi c'est ce que j'ai expliqué toujours et je continue dans mes interventions… je dis : « moi je ne fais pas de l'idéologie, je sais en faire, mais pas là ! » je dis : « regardez les chiffres ! les CQP, personne n'en veut ! un truc qui n'est valable que dans une entreprise… à peine dans une branche parce qu'ils n'ont jamais réussi à se mettre d'accord entre eux… » Donc je dis : « à quoi ça sert ? Les gens ils passent ça, quitte à… ils préfèrent avoir un CAP, parce que c'est valable dans toute une branche et c'est valable partout, c'est un niveau d'études ! »

Int : Mais est-ce que c'est iconoclaste de dire : « on peut avoir des diplômes de branche » ? Dans l'absolu c'est pas forcément idiot, non je sais pas…

Loc A5 : c'est dangereux ! Déjà aujourd'hui on se plaint qu'il y a trop de diplômes, la certification RNCP, de mémoire je ne sais plus, s'il y a 12 000 ou je sais pas combien… de trucs enregistrés dont les 3/4 c'est de l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur, c'est un scandale, aujourd'hui, tu es enseignant-chercheur, tu crées ton diplôme, et en plus, tu as une prime ; chut ! [rires] Mais… tu es le roi du pétrole ! Tu gères ton truc…

Int : C'est un peu un système qui s'autodétruit ? Parce que finalement il ouvre pas beaucoup sur des perspectives, hein ?

Loc A5 : Je ne sais pas s'il s'autodétruit, ça vit toujours comme ça et puis il y a de plus en plus de monde dans les universités que je sache… ben oui ! il faut regarder les chiffres [quelques mots inaudibles] un des problèmes de la crise dans les universités, et pourquoi il y a tant de monde dans les amphis ? C'est que ça a continué à progresser…

Int : dans les premières années oui ! Les débouchés sont quand même… après que deviennent ces gens ?

Loc A5 : Après tu prends les chiffres du CEREQ, plus tu es diplômé, plus tu as de l'emploi, et moins tu restes au chômage quand tu es au chômage. Globalement, je ne rentre pas sur les spécialités. Même un master de… pas de ping-pong, parce que ça n'existe pas ! mais de maths, de n'importe quoi, même si on ne veut pas faire enseignant, il vaut mieux avoir ça qu'un CAP, bien sûr. La France est complètement… les employeurs [quelques mots inaudibles] c'est le diplôme, bien sûr ! Parce que c'est le seul truc, c'est dans notre culture, pourquoi ? Parce que c'est le seul truc qui soit transversal, qui permet d'avoir des négociations. Quand il y avait les grandes négociations, sur des salaires, les classif. Et tout, c'était raccroché à quoi dans les branches ? Aux diplômes, et les mêmes ! pour négocier il faut avoir des éléments de partage…

Int : Oui, de comparaison…

Loc A5 : mais comme chacun fait son truc dans son coin, ça vaut quoi ? « Ton truc, il vaut plus que le mien ! », c'est la foire d'empoigne. Les facs aujourd'hui {avec le système} licence, master, on peut se balader dans toutes les facs. Les diplômes d'établissement, un DU, on a l'impression que… Bac + 3… Tu l'as à l'université machin, tu vas à l'université d'à côté, on te dit « non, ce n'est pas un LMD, tu continues dans la même fac où tu étais. » L'histoire des CQP c'est encore tout petit et puis les CQP… Et je les critique pas, ça a une fonction. Moi je me suis battu {… *} pour qu'on puisse articuler les trois certifications : ça été impossible, ça été la tuerie ! malgré les baratins… mais de faire qu'à chaque problématique correspondent un « niveau de ».

Le plus bas niveau c'étaient les CQP : c'est faire remplir une tâche à un machin… le côté un peu au-dessus, c'était le titre du ministère de l'Emploi parce qu'il y a un peu déjà de connaissance et le diplôme de l'éduc{ation} parce qu'il y a une plus grosse part encore de connaissances, de savoirs, donc ça permettait à quelqu'un d'avoir un parcours, celui qui s'arrêtait, il s'arrêtait, mais il y avait toujours quelque chose qui marquait le niveau de…

Int : Ça reste complètement étanche alors maintenant ?

Loc A5 : Ils en reparlent encore d'essayer de, il y a eu des groupes, des machins… Tout le monde était à mettre dans le même sac… on est dans des systèmes, chacun défend sa logique parce que tout le monde a peur de se faire bouffer et c'est vrai : ! d'un autre côté ! Là, actuellement, Blanquer[1] est en train de casser l'enseignement professionnel, il vide l'enseignement professionnel de l'enseignement général, comme ça au bout d'un moment on dira : « pourquoi il y a des diplômes, puisque finalement il n'y a plus d'enseignement général ? » Et bien c'est une manière de dézinguer… On a déjà eu {ça} dans l'histoire, ça fait trente ans que je suis là-dedans ! c'est les trucs à court terme et si on forme des gens à remplir une tâche et qu'on sait que les métiers évoluent tous les trois, quatre ans, et qu'il va falloir se reconvertir sans arrêt, quand tu n'as pas les bases, notamment pour apprendre, « apprendre à apprendre », tu fais comment ? Et tu sacrifies des générations… on l'a fait, ça devait être sous Mitterrand[2], avec toute une génération pour l'informatique ; c'était mes premières années, il fallait former… les employeurs avaient besoin de tonnes d'informaticiens, donc on a ouvert des formations partout, des tonnes d'informaticiens… on les formait à un langage, en trois mois ils étaient opérationnels, ils gagnaient bien leur vie, forcément au début… et puis le langage était obsolète au bout de… le mec qu'est-ce qu'il faisait ? l'employeur en prenait un nouveau et lui il se recyclait comment ? Et puis là les années passaient et on a fait des générations de sacrifiés là-dessus, et c'était des plans à 200-300 milles, à chaque fois, personnes. On a tendance à tirer des traits un peu facilement, « yaka », on va faire ci, on va faire ça, plutôt que d'essayer de comprendre pourquoi il y a quelque chose !

Int : En fait, ma question est plus globale, mais j'ai bien compris, je suis convaincu ! [rires] elle est autour de la formation à l'entreprise. Est-ce que, et-ce… disons les choses d'une manière très grossière : est-ce que j'apprends à apprendre et ensuite je rentre dans une entreprise qui me forme ? Évidemment ce n'est pas aussi simple que ça…

Loc A5 : si si ! ce que tu dis c'est l'histoire !

Int : je pense, à la banque par exemple qui a formé…

Loc A5 : oui à la grande époque, l'assurance {également} {quelques mots supprimés*} Elle fait encore pas mal de choses, ils ont une école…

Int : Non je veux dire, il n'y avait pas d'enseignement universitaire.

[Marque 01 : 8 min 31 s]

1 Jean-Michel Blanquer est nommé ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement Philippe I, du 17 mai 2017 jusqu'au 19 juin 2017. Il est nommé au même poste dans le gouvernement Philippe II, du 19 juin 2017 au 3 juillet 2020, l'intitulé du ministère étant alors ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Il est nommé à nouveau dans le gouvernement Castex, du 3 juillet 2020 au 16 mai 2022. l'intitulé est alors celui de ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

2 François Mitterrand a été président de la République française de 1981 à 1988 — premier mandat — et de 1988 à 1995 — second mandat.

Loc A5 : La banque c'était avec le CNAM, l'assurance c'était avec le CNAM, {quelques mots supprimés*} L'ENAS, l'école nationale d'assurance, on en a encore une petite partie, [quelques mots inaudibles] mais pendant des décennies, c'était un truc du CNAM donc il y avait les deux aspects : il y avait l'aspect professionnel et il y avait l'aspect plus académique.

Int : mais alors est-ce que ce modèle-là, qui a fonctionné un moment, il est obsolète aujourd'hui ?

Loc A5 : Je ne sais pas s'il est obsolète, mais il y a eu des combats, chacun a voulu reprendre, surtout les branches ont voulu re piloter le truc et puis il a eu des combats de… AXA, pour l'assurance, avait foutu la merde. [quelques mots inaudibles] Parce que les premières entreprises qui ont voulu créer leur truc à elles, ça a foutu à mal le dispositif ; parce tout mettre dans un dispositif, ça veut dire derrière : des cotisations « salariés employeurs », pour que le truc fonctionne pour toute la branche. Ça voulait dire « passer sous les fourches caudines du truc ». À l'époque, Bebéar[1], c'était lui le fondateur d'AXA, ben il a dit « moi non, je ne veux pas de fourches caudines, je suis numéro un, je crée mon truc ! », et après {phrases supprimées, durée 28 s*} l'autre a fait ci et l'autre a fait ça, voilà. T'as vu les cotisations ont commencé à fondre, voilà ! c'est ça aussi qui il y a derrière, les banques c'est à peu près pareil…

Int : c'est une logique…

Loc A5 : on avait l'ITB, {quelques mots supprimés*}, l'Institut de Technique Bancaire, pendant des décennies et puis quand ils cassent les logiques de branche, ben euh, il y a ça aussi… Non-non c'est très… potentiellement, si tu veux c'est très possible en termes de réflexion, c'est très possible et c'est même souhaitable pour moi, cette collaboration en amont effectivement dans des lieux dédiés, après il faut des volontés de, {… *} Ils ont repris leurs petits parce qu'ils ne sont pas mis d'accord, mais c'est dommage, ils ne sont pas mis ailleurs, ils se sont mis tous seuls. C'est maintenant un truc vraiment « pro », puis ils font des partenariats avec l'université machin sur le master machin, c'est peut-être aussi une autre configuration… [quelques phrases hors sujet, non transcrites, durée 1 min 43 s]

Loc A5 : C'est un vrai problème et une boîte comme le CNAM est de moins en moins proche des entreprises, ce qui est grave. Il y a plusieurs phénomènes, comme toujours. Il y a un phénomène qui est lié au fait que « professeur du CNAM », c'était mieux payé et avec plus de pouvoir qu'un PU. Ici, il y avait les barons, les mandarins. Historiquement, c'était les professeurs titulaires de chaire et dans leur chaire, ils avaient des PU à qui ils donnaient des ordres. Ils avaient le rang de chef de service, ils avaient du personnel, ils géraient leur budget et tout. {quelques mots supprimés*} alors qu'est-ce qu'ils ont fait, les professeurs d'université, pas cons ? Ils ont investi les commissions qui sélectionnent les gugusses et ils ont investis au fur et à mesure... les mecs qui partaient : on mettait un PU, un PU, et maintenant ils recrutent beaucoup de professeurs d'université sur des postes de titulaire de chaire, les derniers qui sont entrés, leur parcours c'est des profs qui étaient en fac, qui n'ont jamais été en entreprise. Là, c'est un truc pas bon, on se coupe, on grossit le truc des standards entre guillemets, on dévoie quelque chose, mais bon c'est une tendance comme ça. Et puis, il y a de plus plus, tu me citais à un moment donné, des centres de formation des entreprises, beaucoup appellent ça des « universités d'entreprise ». Tous les grands groupes, moi j'ai été il n'y a pas longtemps {dans une très grosse entreprise*},

1 Claude Bébéar, né en 1935, entre aux Anciennes Mutuelles d'assurance à Rouen en 1958. Il est nommé Directeur général en 1975 dans ce qui devient AXA RE. En 1985, le groupe prend le nom d'AXA et C. Bébéar en devient le PDG. Source : Site Axa https://www.axa.com/fr/a-propos-d-axa/profil/claude-bebear

j'ai été visité leur centre de formation, « université machin », un château, un machin, avec des conditions, c'est fabuleux ! Donc, on n'a pas ça, on ne peut pas rivaliser avec ce genre de truc. Le budget qu'il y avait, je ne sais plus, si c'était 90 millions ou 100 millions… bon et bien {la subvention du CNAM*} du ministère c'est 110 millions ! D'accord ! On se dit : « on n'est pas à la même échelle ». Le fric qui est quand même essentiel sur tous ces trucs-là, on ne l'a pas… Par contre, les universités sont en train de prendre de risques qu'elles ne maîtrisent pas : elles sont en train de vendre des diplômes {… *} Pour avoir des sous, il y a de plus en plus d'entreprises qui passent des accords, y compris avec des boites privées de formation, la fac ne fait plus rien, elle ne fait plus que délivrer… elles vendent des masters, elles vendent des machins, dans un premier temps, ils vérifiaient un peu les examens, maintenant… c'est dramatique. Ah ben, c'est de plus en plus ! il y a le pognon qui tombe tout seul : tu fais une convention et puis chaque gugusse qui suit le truc, tu as un pourcentage et tu n'as rien à faire, et en fin de truc, tu as la machine à délivrer le diplôme, tu signes et tu mets le tampon de l'État, et hop ! et à chaque coup c'est de l'argent qui rentre. Mais c'est des calculs à court terme, ils n'ont plus de sous, ils compensent comme ils peuvent. Ça pose des questions, moi je le dis comme ça, ça pose des questions ! et je l'explique aux présidents : les mecs si vous tenez aujourd'hui, c'est que vous détenez la certification. [marque 02 : 16 min 27 s] Si la certification, au bout d'un moment, on s'aperçoit que c'est du vent, pourquoi ne pas la faire délivrer par d'autres ? Qui mettent des systèmes qualité, comme on dit maintenant. Je dis : « vous aurez quels arguments pour défendre ça ? » Qui va s'y intéresser sur un sujet comme ça ? Je dis : « là, ça va exploser, comme dans d'autres pays et puis on achètera son diplôme, comme aux États unis où on achète son diplôme ». C'est classique, mais en France, on était pas là-dessus, c'est un autre système, c'est un autre modèle… après, qu'est-ce qu'on veut, c'est la question, toujours la même. Qu'est-ce qu'on veut bâtir ? Pourquoi pas ? Qu'ils m'expliquent. L'intérêt d'avoir un système comme ça, quand on n'est pas bourré de fric ?

Int : Le problème c'est les effets pervers, à la base, la fac a besoin d'argent…

Loc A5 : on l'a asséché {la fac}, sur des mouvements à la con. Pourquoi on prend tant de personnes en fac ? Ce n'est pas compliqué : parce que l'Europe ! 80 pour cent d'une classe d'âge au bac, il faut l'amener… on l'a amené {quelques mots supprimés*} sans cela la France est mal classée, on a tout un pataquès, et puis il y a du fric derrière et tout ça. On est dans un système, c'est bien bloqué à ce niveau-là. Et honnêtement, ce n'est pas simple de… C'est facile de faire ce que je fais, d'observer : tout est à disposition, je connais assez de monde et tout, mais proposer de vraies évolutions, tu touches à un truc, tu déséquilibres tout… on est arrivé à des systèmes tellement complexes et tellement imbriqués que… ben oui quoi… comment réformer ? [marque 03 : 18 min 22 s] Alors, réformer, à la façon de la loi de septembre 2018, présenté politiquement, dans le cadre {du ministère, par} la ministre :

— « Il y a un gâteau, aujourd'hui. {Hier}, il y en avait un peu partout, nous demain on met tout le gâteau sur du public, [mot douteux] du jeune et puis les demandeurs d'emploi de longue durée non qualifiés… »

— « Euh… et tous les gens en entreprise ? » Attends ! Avec tout ce qui se passe ? Les transitions professionnelles, les modifications avec l'intelligence artificielle, la digitalisation ?

— « Tu as raison ! mais on a fait un choix politique. »

Int : Former les demandeurs d'emploi c'est une bonne idée à la base, mais pas que…

Loc A5 : avant on saupoudrait, on mettait un bout sur… et finalement… les mecs qui font des rapports feraient bien de temps en temps de se poser des questions, c'est bien de dénoncer le… mais c'est facile de dénoncer les limites d'un système, parce que derrière il y a des politiques « apprentis sorciers ».

[hors sujet de 24 s sur l'offre de formation]

Loc A5 : à chaque fois ça continue, le système de formation va toujours, depuis des lustres, au plus formé. Il vaut mieux être homme, avoir une quarantaine d'années, être dans une grosse boite et dans une grosse métropole. Et les autres ? Ben, ils se débrouillent ! Et bien c'est pareil… Un exemple, Pénicaud[1] :

— « CNAM, ouvrez des centres !

— « Oui, mais avec quel argent ? On ouvre du bâti, on fait comment ? »

— « Mobiliser des ressources ! »

— « Oui… on va faire la manche ? »

Non, mais… ce n'est pas sérieux, quoi ! La même qui a dit, avant-hier… qui a demandé aux entreprises d'augmenter leurs salariés. Pour une fois le MEDEF a été pas trop mal :

— « Arrêtez de déconner, facile ! » [rires]

— « Non c'est pas nos sous, c'est les vôtres, donnez-les ! »…

Non, mais ils jouent à quoi ? Alors cette loi[2] où avec ça, tu vas gérer tout ton parcours professionnel toute ta vie… Tu es loin avec ton e-learning, t'es dépassé ! [rires] les gens… tu imagines, ont déjà du mal… parce que c'est ça, hein ! dans un an l'application qui va bien…

Int : qui permet de savoir le nombre de points…

[marque 04 : 21 min 17 s]

Loc A5 : non oui, mais ça, c'est rien ! mais tu as l'offre de formation qui est dessus, d'accord ! tu choisis, tu mets tes critères, tu mets en lien ton CPF avec tes droits, tu t'inscris, ta facture est envoyée, on ne sait pas trop où, et puis tu commences ta formation la semaine prochaine ! Et les gens… c'est l'autonomie, c'est le français responsable !

Int : c'est l'esprit start up !

Loc A5 : ben oui, ben t'imagines ! il y en a pour qui ça ne va pas poser de problèmes, ils vont s'amuser au contraire, ils vont chercher comment… c'est comme ça qu'on fonctionne maintenant : ce n'est pas inintéressant, si tu veux, mais c'est pour combien ? Moi c'est toujours ce que je dis ! {partie pseudonymisée, durée 1 min 51 s*}

Int : c'est la centralisation ?

Loc A5 : on est à l'époque où on dit que c'est les territoires, c'est les territoires… il faut être au plus près de… là c'est l'État qui arrive, c'est le centralisme et pas démocratique en plus ! France compétences qui va gérer la formation, tu as vu le projet de décret, c'est dans la loi, sur le site

1 Muriel Pénicaud fut Ministre du travail sous les gouvernement Philippe I et Philippe II, du 17 mai 2017 jusqu'au 3 juillet 2020.

2 Il s'agit de la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel ». Loi votée le 1er août 2018 (137 voix pour, 30 contre), promulguée par le Président de la République le 5 septembre 2018. Source : site du ministère du Travail.

Légifrance. C'est les patrons de [quelques mots inaudibles] ; ils décident de tout et qui est le patron de France compétences ? C'est l'État. Les syndicats gueulent et tout, parce que de toute façon ils ne pourront que constater : ils n'auront aucun pouvoir de blocage, c'est un choix qui est fait. Le choix est fait : l'État reprend la main…

[marque 05 : 24 min 30 s]

Int : et là cette loi, elle est passée là ? Elle n'attend plus que d'être mise en œuvre, finalement…

Loc A5 : Ben « les décrets doivent tous sortir avant Noël » dit le dir-cab[1], et les projets de décrets, on en a déjà une douzaine… je sais pas, avec les évènements, on ne sait pas, ou ça va s'accélérer… tout est possible dans des stratégies comme ça. Mais, pour dire, c'est un bordel sans fin ! Il y a de vraies questions, la gestion paritaire, le machin tout ça… oui, bien sûr et alors ? On va faire {faire} la gestion par la Caisse de dépôts et consignations, l'URSSAF va récupérer le pognon… et qu'est-ce que tu fais des mecs qui bossaient dans toutes ces différentes structures ? Les Fongecif, les OPCA c'est pas des centaines de personnes, tu as à peu près les deux tiers qui sont au chômage à la suite de ça. J'ai des copains qui sont directeurs d'OPCA et de Fongecif, et tout, ils cherchent tous du boulot, même les directeurs et oui ! parce que le truc change complètement de logique donc on commence par…

Int : s'il n'y a plus de relais régionaux, c'est vraiment une centralisation ?

Loc A5 : France compétences, c'est un truc national.

Int : il n'y aura pas de délégations régionales ?

Loc A5 : Non non ! c'est, pour moi, pour moi, mais là je dis : c'est pour moi, c'est tout simplement mettre la main sur le pognon, hein ! et l'État l'a toujours fait, sauf que là, ils y vont franchement ! À la direction générale de l'enseignement sup, qui est la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, il y a trois, quatre ans, ils cherchaient des ronds parce qu'ils n'arrivaient pas à boucler le budget pour les universités. Ils ont regardé les fonds propres des universités… Putain ! ils sont tombés sur 400 millions ! « Waouh ! » et bien ils ont tout ponctionné ! C'était quoi les 400 millions ? La plupart, c'étaient des universités qui avaient monté, développé la formation continue, qui avait ramené des fonds propres. L'année d'après, les présidents de ces universités ont dit : « Je ferme, je vais pas m'emmerder à investir, à avoir des gens à payer, machin et tout ça, si c'est ça, on nous prend pour des cons, on bosse et on nous prend le pognon ! » Ceux qui n'avaient rien fait… [rires] c'est pour ça, je te le dis… des fois il ne faut pas trop se bousculer, parce que si tu y vas et tu te retrouves : t'as plus rien… Voilà cher ami !

Int : merci pour tout !

Formules de conclusion non transcrites, durée 14 s, puis coupure de l'enregistrement à 27 min 14 s.

2.7. Locutrice A3, le 12 février 2019, entretien 2/2

L'entretien est réalisé dans un café proche du département « e-learning » déjà évoqué dans les entretiens des locutrices 1 et 2. Beaucoup de brouhaha autour et donc quelques mots inaudibles. L'enregistrement se compose d'un fichier numérique STE-017.mp3 d'une durée de 53 minutes. La transcription débute après 11 s.

1 Apocope pour *directeur de cabinet*.

Interrogateur : La dernière fois que nous nous sommes vus, {votre Groupe*} était à la veille de… avait répondu à un énorme appel d'offres…

Locutrice A3-02 : de la région Île-de-France ?

Int : je pense oui !

Loc A3-02 : on a gagné !

Int : ah ! et bien, voilà… Vous m'avez dit « revenez me voir après » !

Loc A3-02 : Oui. On a gagné 5 lots sur 1, 2, 3, 4, 5 formations dont 4 d'entre elles se départagent en des parcours certifiants longs et professionnalisants plus courts. Donc, on a pas mal d'heures, on a été bien lotis. On a été en {partenariats} avec d'autres et… ça n'a pas marché. Donc on a eu les lots tous seuls. Ce qui est plus facile à gérer.

[coupe sur les conditions de l'appel d'offres, hors sujet, durée 1 min 9 s]

Loc A3-02 : On s'est mis à concevoir pour la région Île-de-France, pendant les 4 mois d'application pratique, des jalons, des obligations pour le stagiaire de revenir vers nous, des obligations pour le tuteur d'écrire un certain nombre de choses, des obligations d'avoir des forums, des obligations d'avoir des classes virtuelles, tout ça vu et surveillé par les responsables formation qui sont dans les centres, mais aussi par quelqu'un qui anime la communauté d'apprenants. Et on a dit : « on fera cela avec le marché CRIF » CRIF : conseil régional d'Île-de-France. Donc on a commencé et ça marche bien. Dans la salle à côté, il y avait des gens de chez nous, on est en train de former tous nos responsables de formations pour qu'à partir du 2 avril {2019}, tout le monde qui rentre chez nous en formation théorique soit dans ce cycle-là de : « Attention dans 4 mois je vais sur la plateforme, je me frotte de temps en temps, je poste quelque chose » Et pour nos responsables de formations, cela va être une facilité parce que, au lieu d'écrire peut-être un mél, de rechercher, de faire la liste de diffusion des 15/20 personnes dans le groupe, ils vont poster et ça va être réglé.

Int : Cela veut dire que il y a toujours des formations en présentiel, il y a toujours une composante mixte ?

Loc A3-02 : Oui ! Durant nos 4 mois de présentiel, on leur donne la possibilité d'aller sur la plateforme pour avoir un certain nombre de capsules : le développement durable, apprendre à apprendre, le Web juridique… avec des quiz, etc.

[marque 01 : 3 min 58 s]

[Retour sur le contrôle DIRECCTE, non transcrit. Durée 1 min 18 s]

Int : Ces formations-là sont à 100 %… il n'y a plus de présentiel ?

Loc A3-02 : Non, dans les 4 mois c'est vraiment la période d'application pratique et ils sont en stage en entreprise…

Int : D'accord !

Loc A3-02 : Donc 4 mois en Centre : présence. Avec {la possibilité de} regarder sur des capsules mises à ma disposition, des recherches complémentaires et 4 mois dans l'entreprise et dans ces 4 mois dans l'entreprise, on a mis en place des moments de distanciel avec les RF[1], avec des intervenants, avec la communauté d'apprenants, avec des forums qu'ils peuvent organiser. Le but c'était, pour nous, que quand ils sont en entreprise, on ne casse pas le lien…

Int : Ça, c'est pour les formations Community ?

Loc A3-02 : Ah c'est pour toutes ! C'est pour toutes nos formations, ça va être comme ça, et puis, en dehors de ces formations, je veux dire de type classique, 4 mois de présentiel, 4 mois en entreprise avec un peu de distanciel, on a une formation complètement en distanciel : c'est *Community Manager*. Mais on l'a aussi en présentiel. Elle continue en présentiel parce que le distanciel c'est uniquement pour les salariés… [quelques phrases hors sujet]

Int : Oui, il y a un côté ludique, mais le côté ludique c'est… ça part assez vite…

Loc A3-02 : Il faut être fort soi-même…

Int : Finalement est-ce qu'il y aura que les plus motivés qui vont s'en sortir, est-ce qu'on peut craindre ce genre de choses ?

Loc A3-02 : Dans le distanciel ou toutes les formations ?

Int : Dans le distanciel oui…

Loc A3-02 : oui, oui ! ou les plus motivés, ou ceux {qui ont} une empathie avec tous les moyens modernes, en classe virtuelle, etc. ; mais il faut être très motivé. Il faut être sacrément costaud pour se dire que tous les soirs, quand on est salarié, j'y vais ! ou même quand on est chez soi et qu'on préfère pas faire du repassage pour regarder la télé plutôt que de se mettre sur son ordinateur…

Int : Oui ça demande une autre, euh, une certaine discipline de vie… [Quelques phrases sur la difficulté de travailler chez soi, non transcrites]

[Marque 02 : 9 min 58 s]

Int : Je reviens à l'appel d'offres, c'était quel type de métier ?

Loc A3-02 : C'est des métiers qui sont, qui font partie de nos titres à nous. Donc on a eu « *négociateur immobilier* », on a eu « *assistant ressources humaines* », « *comptable* », « *contrôleur de gestion* », « *développeur-intégrateur Web* ». [retour sur l'appel d'offres et la demande de la région Île-de-France, hors sujet]

Int : La dernière fois que l'on s'est vu au contraire, {j'avais compris que} les régions faisaient des appels d'offres qui imposaient beaucoup de e-learning…

Loc A3-02 : Et bien elles imposent du e-learning, c'était surtout sous forme de *blended*. Donc vous mélangez un peu. Nous on fait du mélange, on va mélanger un peu plus qu'on ne fait…

[Phrases sur les formations qui peuvent fonctionner en *blended,* hors sujet]

[Marques 03 : 15 min 8 s]

Int : Sinon, dans la sensation, par rapport à ce que demande la région, est-ce que vous sentez qu'ils évoluent sur ce chapitre ou pour eux, c'est pas… Est-ce qu'ils se retirent un petit peu ? Est-ce qu'ils ont tiré des leçons un peu négatives de ce qui a été fait ou non ?

1 Référents formation.

Loc A3-02 : Non… Comment dire, je ne suis pas vraiment à leur place, mais ils essaient de rentabiliser au mieux l'argent qu'ils donnent aux organismes de formation. Autrement dit, tout ce qui va permettre le retour à l'emploi et pouvoir le tracer, en terme d'efficacité, ils sont contents ! et ça ils ont fait quelque chose de supplémentaire d'un marché à l'autre. C'est-à-dire que on aura une prime supplémentaire, les OF, si on a un taux de retour à l'emploi. Donc il y a un bonus !

Int : Ah ! qui existait pas avant ?

Loc A3-02 : Non. Donc il y a un bonus. Vous me prouvez qu'il a trouvé un CDD de plus de 6 mois ou un CDI ou au bout de 6 mois, je vous donne un plus financier. Donc ça, ça n'existait pas.

Int : D'accord. Oui c'est intéressant ça. C'est un changement de…

Loc A3-02 : Ah bien complètement ! Je donne de l'argent, mais je veux que ça serve !

Int : Très pragmatique…

Loc A3-02 : Euh, un peu normal non ? Je veux avoir un retour sur investissement !

Int : Je reviens un petit peu sur la formation adaptée à chacun : individualisation. C'est effectivement assez intéressant. Lorsqu'il y a un peu moins d'heures d'anglais, parce que la personne parle très bien anglais, est-ce qu'on a pas un problème en nombre d'heures que doit constituer la formation en elle-même : on a acheté une formation de tant d'heures ou est-ce que c'est devenu plus souple ?

Loc A3-02 : Et bien c'est devenu plus souple ; c'est-à-dire que quand vous allez avoir un devis pour 2 personnes venant d'organismes différents, 2 personnes au parcours différent, vous n'aurez pas forcément le même devis, parce que vous n'aurez pas forcément le même nombre d'heures et tous les organismes qui vont payer au nom de l'entreprise, parce qu'ils récoltent la taxe d'apprentissage et qui sont les OPCO, vont regarder de plus en plus l'individualisation, les prérequis… Si elle nous dit qu'elle a passé 10 ans en Angleterre, on ne va pas lui faire des cours d'anglais, et donc à force de… ils vont rentrer ça dans leur machine et quand ils vont appuyer sur le bouton {de notre Institut*}, s'ils vont s'apercevoir qu'ils ont 50 demandes avec 50 fois le même nombre d'heures, cela ne passera plus. Ça ne passera plus parce que sur 50, il y en aura bien 1 ou 2 qui seront différents des autres. Sur une cohorte de 2/3 c'est compliqué de prouver, mais… si on a du nombre voilà…

Int : ça veut dire qu'il faut gérer au cas par cas ?

Loc A3-02 : Presque…

Int : pour vous c'est une complexité terrible non ?

Loc A3-02 : Oui, ça, ça risque de l'être ! [phrases sur le calcul d'heures, hors sujet, durée 36 s]

Int : Vous voulez dire si…

Loc A3-02 : Exemple : j'ai 2 personnes normalement nous notre modèle c'est 560 heures. j'ai une personne qui dit : « j'ai passé 10 ans aux États-Unis. » Bon allez je vous enlève 24 heures d'anglais, ça fera 560 moins 24…», l'organisme financier va dire : « très bien ! » Lui il va dire : « Tant mieux, j'ai pas besoin d'apprendre l'anglais puisque je le sais suffisamment». J'ai une autre personne qui elle, elle a besoin de l'anglais, mais elle parle l'anglais comme une vache espagnole. Donc c'est pas 14 heures c'est au moins 50… Il va falloir que j'argumente pour lui faire passer 50 {heures} et en face : « oui, mais vous croyez, est-ce que cette formation c'est fait

pour elle ? ». Donc il va y avoir une discussion, je dirai pas de marchand de tapis, mais… difficile… est-ce qu'on va pas dire, bon et bien, on fait 560 et puis c'est tout. Donc l'individualisation va être un peu vers le bas financier, en fonction de la personne qu'on a en face, mais quand il faudra monter la marche supplémentaire pour aider certains à arriver au bon niveau, il va falloir utiliser de la salive ! Beaucoup de salive ! Pour qu'en face, ils acceptent alors que ça fait des heures supplémentaires. Ça va être un peu compliqué de faire de l'individualisation ! [quelques phrases sur l'individualisation hors sujet]

Loc A3-02 : ça, c'est vraiment ce qu'on voit le plus, l'individualisation, ça c'est très fort, individualisation des parcours comme si chacun était différent, certes, mais… Il y a quand même des modules que l'on pourra pas changer, les modules métiers de base, ils ne vont pas changer, ce sont les a-côtés qui vont changer. Peut être, une très bonne secrétaire elle aura pas besoin de faire du Word, si elle a fait ça toute sa vie, mais un nouveau qui n'a pas fait ça, il en aura besoin, peut être 2 fois plus. C'est vraiment des éléments périphériques, utiles pour le métier, mais pas fondamentaux…

Int : c'est quand même du cousu main ! le cousu main, c'est toujours plus cher que le…

Loc A3-02 : oui que l'industriel ! [une ou deux phrases supprimées, hors sujet]

Int : là, la formation *Community Manager* est partie d'après ce que j'ai compris, et ça se passe bien ?

Loc A3-02 : oui très bien, on a 3 groupes et le dernier groupe était tellement gros qu'on a été obligé de le scinder en 2 groupes. On en est au 3e, oui ça marche bien !

Int : Et les stagiaires vous avez des retours sur…

Loc A3-02 : moi j'en ai pas, c'est elle qui pourra vous dire quand vous irez la voir, moi j'en ai pas. Je pense qu'ils doivent être contents ; il y a eu la dernière fois une classe virtuelle qui s'est bien passée, là non bon retour dans l'ensemble, des gens qui en veulent, qui ont mobilisé leur CPF, qui paient, quand vous payez vous êtes exigeant, vous en voulez pour votre argent donc vous êtes motivés.

Int : donc finalement ça donne un retour très positif sur le CPF, finalement ça s'appelle plus le CPF ?

Loc A3-02 : si !

Int : ça a changé de mode de calcul c'est ça ?

Loc A3-02 : oui ça a changé de mode de calcul oui, le compte personnel de formation. La Caisse des Dépôts est en train de faire sa plateforme pour que chacun puisse y avoir accès à partir d'octobre, librement. [une phrase hors sujet] Au moins pour le salarié. Pour le demandeur d'emploi, ça passera toujours par le Pôle Emploi.

Int : qui va gérer ça en fonction de…

Loc A3-02 : jusqu'à ce qu'il n'ait plus à gérer…

Int : l'avenir tel que vous… ça serait effectivement que tout se regroupe sur une plateforme commune ou…

Loc A3-02 : pour la gestion du CPF, oui. Oui je pense que la Caisse des Dépôts, elle doit avoir ça en tête, {puisque} c'est elle qui construit la plateforme. Elle commence par le gros vivier des salariés et après elle s'attaquera à l'empire Pôle Emploi qui gère ça…

Int : et ce sera peut-être lié à une réforme de Pôle Emploi aussi… C'est toujours aussi bloqué de ce côté-là ?

Loc A3-02 : ça dépend des individus. Quand ils sont compréhensifs, on peut faire affaire, quand ils sont pas compréhensifs… j'imagine que c'est vrai partout…

Int : oui, mais ce qui parait bizarre, on a l'impression que la structure Pôle Emploi est décentralisée, mais pas tant que ça finalement si ? Ou est-ce que chaque région a…

Loc A3-02 : Non, en termes de gestion du personnel et de messages c'est centralisé. C'est une agence, donc c'est national, donc les antennes locales n'ont pas de pouvoir. En revanche, la formation professionnelle est une compétence des Régions. Les Régions décident si elles prennent toute l'offre de formation pour elles, ou si elles en laissent une partie à Pôle Emploi. Donc il y a des Régions où on dit : « finalement, je laisse tout à Pôle Emploi, vous êtes mes opérateurs et je vous vérifie ». Des Régions qui ont dit : « moi je prends tout le champ Formation en offre conventionnée et le Pôle Emploi ne fait plus que l'aide individuelle à la formation. Donc moi je prends des marchés, des places, je les achète et puis vous, vous m'envoyez des demandeurs en emploi vers ces places que j'ai achetées, puis quand c'est plein, vous donnez de l'aide individuelle à la formation ». Et puis il y a des Régions, qui ont dit : « moi je prends presque toute l'offre de formation, mais sur telle branche, tel public, etc., je vous laisse gérer, Pôle Emploi. Vous passez les marchés, vous vous débrouillez. » C'est comme ça qu'en Bourgogne–Franche-Comté, Pôle Emploi vient de passer un marché… très orienté vers l'AFPA ; il y a UN titulaire du marché, il n'y en a pas 2, il n'y en a pas 3. Il y en a un pour ce lot-là, un pour ce lot-là, un pour ce lot-là, et dans ce lot-là, ils doivent avoir tous les départements de la Région. Il n'y en a qu'un qui peut faire ça, c'est l'AFPA ! [quelques phrases hors sujet sur l'AFPA]

[marque 4 : 26 min 13 s]

Loc A3-02 : En Occitanie {la région} a dit : « moi je prends toute ma place en formation professionnelle, j'achète tous les secteurs. Vous allez m'envoyer des gens dans les places, vous allez remplir les places que j'ai achetées, et puis quand elles seront complètes vous donnerez de l'AIF». Donc ça dépend des régions.

Int : L'Île-de-France se positionne comment ?

Loc A3-02 : L'Île-de-France elle se positionne sur : « J'achète les places conventionnées » et jusqu'à plus ample informée, j'ai entendu dire qu'il y aurait un appel d'offres pour Pôle Emploi, et il y a 15 jours j'ai entendu dire que finalement Pôle Emploi n'irait pas. Donc ça voudrait dire qu'ils ne feraient que l'aide individuelle ; nous, ça nous va bien !

Int : ce qui passait directement… parce que l'aide individuelle c'est de toute façon Pôle Emploi.

Loc A3-02 : Ah, oui. Ce n'est que Pôle Emploi. {… *} Donc c'est très variable… Quelques fois c'est 3 000 euros, puis 2 ans après, c'est annoncé 1 500, « Mais pourquoi ? » « C'est comme ça ! » Donc c'est leur conseil d'administration qui en fonction de l'argent décide de réduire, d'augmenter. Au plan 500 000 c'était open-bar ! et puis 6 mois après, {réduction drastique}. Avant on finançait, on avait 3 000/4 000 euros, puis après c'est 1 500 pour tout le monde. « Mais là, vous ne pouvez pas donner 1 600 ? » « Ah non, c'est 1 500 pour tout le monde… »

Int : Ah oui c'est très rigide !

Loc A3-02 : Voilà…

Int : D'accord très bien. OK, donc là maintenant il faut attendre un peu pour voir les derniers décrets d'application ?

Loc A3-02 : Oui. Ça fait longtemps que je ne les ai pas vus, mais je regarde le journal officiel tous les jours, mais ça fait longtemps que je n'en ai pas vus. Ils doivent s'échelonner toute l'année 2019. Ah oui, oui oui, c'était fin 2018 et toute l'année 2019, certains pour… et on va avoir une année 2019 qui est vraiment une année de transition.

Int : Ça a pris du retard, parce qu'au début il était question, fin de l'année dernière, que les décrets soient publiés ?

Loc A3-02 : Ah oui ça a pris du retard parce que c'est parti au Conseil constitutionnel ; l'opposition est allée porter la loi devant le Conseil constitutionnel, puis les vacances d'août… ce n'est pas sorti avant la mi-septembre, donc on a perdu 2 mois.

Int : Mais alors comment ça se passe en ce moment c'est… Les financements sont pas regroupés ?

Loc A3-02 : Euh, si les financements continuent, mais…

Int : Sur France compétences, ce n'est pas encore fondé.

Loc A3-02 : Non il y a juste le Conseil d'administration qui est là, le reste, {si} on visite leur site, il n'y a rien. C'est France compétences qui va reprendre ce que faisait la Commission nationale des certifications professionnelles la CNCP donc, c'est eux qui vont donner l'agrément ou l'accréditation pour les titres.

Int : c'est bizarre ça…

Loc A3-02 : On ne sait pas comment cela va se passer. Ils vont resserrer tout ce qui est titre, liste nationale, gestion des fonds, et qualité de la formation, de l'offre de formation.

Int : Ah oui ils reprennent tout quoi !

Loc A3-02 : Ils reprennent tout. Donc, on va avoir de nouveaux décrets Qualité qui vont de nouveau paraître.

Int : Et *a priori,* il y a de nouvelles personnes ou ça va migrer des anciennes {structures}…

Loc A3-02 : Ils reprennent, oui ça va migrer parce que tout ce qui était le Fonds de sécurisation des parcours professionnels FNSPP, oui c'est ça l'acronyme… ils prennent un certain nombre de personnes, les gens de la CNCP, ils en reprennent un certain nombre [une phrase hors sujet] Il y a 4 opérateurs qui sont de droit conseiller en évolution professionnelle c'est Pôle Emploi, l'Apec, Cap Emploi, les Missions locales… 4, il me semblait qu'il y en avait un 5e et puis, dans chaque région il y aura un conseiller en évolution professionnelle supplémentaire par rapport aux 4, et là le cahier des charges n'est pas encore sorti. J'imagine que les FONGECIF locaux vont se mettre là dedans avec d'autres partenaires… pour recaser leur personnel.

Int : Et ce seront des missions rattachées à la région ?

Loc A3-02 : Non ce sont des missions rattachées, un jour ou l'autre, à France compétences. [quelques phrases sur France compétences, non transcrites]

Int : finalement il y a pas eu de réforme de cette ampleur depuis le début de la formation professionnelle dans les années…

Loc A3-02 : moi qui ne suis pas habituée à ce monde-là, on me dit que tous les 3 ans il y a une grande réforme. Donc la dernière remonte à 2014.

Int : Oui, mais là on, on refond tout le circuit financier quand même…

Loc A3-02 : Oui c'est vrai euh, et on rationalise davantage parce qu'il y avait les OPCA, de 25 on passe à 11 OPCO. Les branches professionnelles, là aussi les branches professionnelles, elles se regroupent. Obligation de se regrouper : y en a 400 y en aura 250 ou 250 {vers} 125 enfin il y a du ménage fort… On réduit et on mutualise. Oui on rationalise il va y avoir des OPCO qui vont avoir des fonds, qui vont être riches.

Int : Et d'autres qui vont être ruinés…

Loc A3-02 : D'autres qui vont pas être ruinés parce que la masse de 25 va être réduite à 11.

Int : Qui vont disparaître…

Loc A3-02 : Après c'est pour les personnels, je sais pas…

Int : J'entends moi beaucoup parler d'intelligence artificielle, alors je voulais savoir si cela faisait partie de la réflexion {de votre groupe de formation*}, à moyen et long terme pour préparer déjà ne serait qu'à la…

Loc A3-02 : Oui, mais je sais pas comment l'aborder. Je me suis mis ça dans la tête et je sais pas comment faire ; je voudrais, mais je sais pas à quelle porte frapper. Donc j'ai vu un ingénieur informaticien, j'ai vu des gens de chez {un constructeur informatique*}, ça n'a rien donné. Je voudrais que l'on puisse me dire quels métiers vont être impactés par l'intelligence artificielle, même si on sait les 3 premiers, c'est la banque, les transports et la santé, et ça j'avais lu le 1er rapport de France Stratégie là-dessus. Puis il y en a un 2e sorti là-dessus avec 3 autres champs de métiers, mais je l'ai pas lu.

Int : L'éducation aussi de manière…

Loc A3-02 : Oui sûrement ! Et donc je voudrais trouver la porte d'entrée qui me permette de savoir quels sont les métiers qui vont être impactés par l'intelligence artificielle, sur quel champ et comment me dire « attendez dans mes formations, j'ai 3 modules qui ne servent plus à rien ». Je vais former des gens qui n'en auront pas besoin. Donc, arrêtons de former des gens pour lesquels ça ne va pas servir, et dites-nous plutôt sur quoi je dois les amener à se positionner ; et ça je ne sais pas où trouver. Exemple : alors quand j'essaie de poser la question de façon récurrente, on me dit : « tu sais c'est uniquement de la data ». C'est la data que l'on va chercher, mais les masses de données que l'on a et qui te permettent de sortir une solution technique, mais ça va pas changer ta formation. Quand même un peu ! Avant, j'avais les assistants juridiques qui compulsaient le JurisClasseur et le Dalloz pour savoir quelle était la jurisprudence ; maintenant j'appuie sur le bouton, je rentre un certain nombre de choses et j'ai toute la jurisprudence qui correspond à mon cas pour me dire : « Oui ça c'est bon ! Non c'est pas bon, etc.». La data permet ça. Et donc j'avais des tas de personnes qui regardaient, qui n'auront plus besoin de regarder, qui auront juste à mettre le bon libellé pour faire émerger les solutions. Et on me rétorque : « mais y avait des formations pour tes juristes qui consultaient le Dalloz et les Jurisclasseurs ? ». Non. Il n'y avait pas de formation. Mais pour passer les écritures comptables, il y a des logiciels qui vont faire… Donc, j'ai l'impression que ma question est à la fois judicieuse pour le futur, mais techniquement pour le moment sans réponse, et ça m'agace parce que je sais pas qui voir et à quelle porte frapper. Je sais que les métiers de comptables, contrôleur de gestion, tout ça, avec des automatisations, ils vont être impactés. Jusqu'où ? Comment ?

Int : Pour l'instant on est dans l'entre-deux quoi ?

[marque 05 : 36 min 15 s]

Loc A3-02 : Oui. Les grands groupes savent sûrement. Les grandes entreprises savent. Renault sait… Les grands groupes, enfin les banques savent. J'ai rencontré quelqu'un qui est dans une banque, il m'a dit : « Oui… ce sont des données qui sortent, donc il faut toujours l'intelligence qui puisse les exploiter. Donc c'est uniquement quelque chose qui sort ; il faut le comprendre ; mais ça n'impacte pas la personne qui devait rentrer les écritures, elle sera toujours obligée de les rentrer. »

Int : Il faut que {les données} soient saisies d'une manière ou d'une autre…

Loc A3-02 : Voilà. Donc là je comprends pas tout et ça m'agace et je sais pas vers qui je peux me tourner. Alors de temps en temps je pose ma question stupide et j'ai des réponses aussi stupides que ma question ! [quelques phrases sur le secrétariat au numérique, puis sur l'intelligence artificielle, hors sujet]

Int : Est-ce que ce n'est pas étonnant d'avoir un exécutif qui soit assez libéral et qui propose quelque chose qui très centralisé. Le contraste…

Loc A3-02 : Oui, quand vous avez baigné là-dedans pendant toutes vos études et ailleurs et avec les mêmes personnes, ça fait des petits…

Int : Ah oui vous pensez que c'est ça ? C'est le tropisme ?

Loc A3-02 : On a beau se dire : « ça c'est plus à moi, ça je dois plus le faire, ça je dois le laisser dans le cadre de la réorganisation de la réforme de l'État », je l'ai entendu pendant 20 ans, ça. « Faisons des choses qui sont régaliennes, laissons tomber, occupons-nous de la Justice, de la Police, de la Gendarmerie, de l'éducation, le reste donnons-le aux autres ! » Et puis, à chaque fois qu'on laisse filer : « Ah non non il faut qu'on ait un œil, il faut qu'on regarde ! Vous vous rendez compte, tout, mais pas ça ! Distorsion d'égalité, hop hop hop principe républicain de la distorsion d'égalité, etc. ». [disparités des régions, quelques phrases hors sujet]

Int : mais malgré tout on entend une sorte de projet de société qui serait de se former tout au long de la vie, on va vers ça quand même ?

Loc A3-02 : c'est indispensable !

Int : J'en suis persuadé, moi le premier !

Loc A3-02 : Ah oui oui oui, mais il faut qu'on se sorte de la tête qu'on rentrera dans un métier et qu'on fera ce métier jusque là. C'est pas possible, c'est c'est c'est plus pensable… Et j'ai un peu peur, avec la reconversion professionnelle, qui est vraiment à 180 degrés, telle qu'elle est présentée pour le moment, on ne pourra pas. A 90 {degrés} peut être, ou améliorer les compétences.

[quelques phrases hors sujet sur la reconversion]

Loc A3-02 : Là, y a des salons chaque année qui sont fait par un organisme qui s'appelle AEF, qui sont des salons sur la reconversion professionnelle, ils font le plein… en mettant des avocats, des consultations : « qu'est-ce que je peux faire, est-ce que je fais, est-ce que je donne ma démission tout de suite, est-ce que je fais la reconversion, qu'est-ce que je peux utiliser ?… » Et

ils font le plein pendant 2 jours. Ils sont obligés maintenant d'ouvrir leur site pour prendre des rendez-vous, sinon il y a des queues pas possible… [quelques phrases sur le salon de la reconversion, hors sujet]

Int : Ah oui, oui, étonnant ça !

Loc A3-02 : Regardez sur le site vous trouverez. Et donc ça s'appelle le Salon de la reconversion professionnelle et y a un monde fou !

Int : C'est étonnant. Ça veut dire que c'est un concept quand même qui est bien…

Loc A3-02 : Ah oui, oui, ça marche !

Int : On va vers une société finalement plus souple, plus incertaine aussi, mais…

Loc A3-02 : Pour l'individu oui, après pour ceux qui rament derrière, je sais pas si c'est plus souple. Comme nous, organismes de formation, ce n'est pas plus souple. Au contraire, c'est plus contraignant. Les décrets Qualité, ils avaient 6 grands critères et 22 objectifs, 22 paramètres, il y aura 7 grands critères et 35 paramètres dans le nouveau décret qualité…

Int : C'est-à-dire que… on contrôle de plus en plus, c'est ça que vous voulez dire ?

Loc A3-02 : Ah oui ! Nous on en est au 4e contrôle de Pôle Emploi. Depuis 6 mois. Chaque fois ils viennent dans nos centres. Comme on en a beaucoup en région parisienne, on leur dit : « mais vous savez on fait la même chose partout ! »

Int : Et ça, c'est plus qu'avant ?

Loc A3-02 : Autant, mais c'est beaucoup !

Les contrôles évoqués ici concernent : la DIRECCTE, le fisc, Pôle Emploi, la Région, plus Datadock, l'opérateur certificateur.

Int : C'est curieux parce qu'en même temps {votre groupe*} a une antériorité… que l'on contrôle un organisme qui a deux ans d'existence…

Loc A3-02 : J'imagine qu'on le fait, je n'en sais rien…

Int : Il faut l'espérer !

Quelques phrases de conclusion. Durée 1 min 16 s

2.8. Locutrice A1, le 19 février 2019, entretien 3/4

Troisième entretien sur une série de quatre avec l'interlocutrice A1. Cet entretien comporte trois fichiers sons : STE-018.mp3, STE-018.mp3, STE-018.mp3.
Quelques phrases d'introduction non transcrites.

Locutrice A1-03 : Donc on s'était rencontré quand la dernière fois ?

Int : La dernière fois, c'était en fait au moment où le test avait été lancé.

[marque 01 : 11 s]

Loc A1-03 : ah c'était, mai-juin l'année dernière. Ah oui, il y a beaucoup de changements !

Int : Oui j'imagine. C'est pour ça que c'est bien ! Des changements positifs en plus !

Loc A1-03 : Hé ben, c'est-à-dire que là le parcours est vraiment en place, donc c'est ça qui est intéressant.

Int : Donc là, vous avez lancé plusieurs… la formation est partie et vous avez trois groupes c'est ça ?

Loc A1-03 : Exactement. Et on a le quatrième qui rentre le 1er mars.

Int : D'accord. Vous avez d'abord lancé un groupe, ou {bien} il y a eu… tout de suite, vous avez dissocié le premier groupe en deux ?

Loc A1-03 : Non, on a eu au départ, on a eu donc 25 apprenants pour la première session {{d'accord}} qui est rentrée le 28 septembre, et on a continué bien sûr les recrutements. On a mis en place une grosse action de communication via notre site Internet {du groupe*} et {celui de notre département e-learning*}, on a eu les deux sites qui ont porté le projet, plus un certain nombre d'actions sur les réseaux sociaux, tous les organismes qui pouvaient porter l'offre. On avait pour cible essentiellement le salarié d'entreprise. On s'est rendu compte au fur et à mesure des missions que… ben il y avait quand même des demandeurs d'emploi qui étaient fortement intéressés par le dispositif, surtout lorsqu'ils sont en province, parce que l'offre de formation n'est pas présente sur leur territoire. Et c'est vrai que c'est une façon souple de se former et qui n'empêche pas de rechercher en parallèle un emploi.

Int : Comment ça se passe pour les salariés d'entreprise ? C'est le CPF ?

Loc A1-03 : C'est du CPF, on a sur le premier parcours, on a eu trois CIF, trois congés individuels de formation, hors temps de travail. Ça peut être l'entreprise qui finance, et ça peut être aussi de l'autofinancement, on a deux personnes sur le 1er parcours qui ont autofinancé, à hauteur de 6 000 euros.

Int : Gros engagement, quand même !

Loc A1-03 : Une grande volonté de se reconvertir et de développer son employabilité sur un autre métier.

Int : Mais alors, pour le demandeur d'emploi, lui, est-ce que Pôle Emploi ne suit pas dans ces cas-là ?

Loc A1-03 : Alors Pôle Emploi ne suit absolument pas en Île-de-France, parce qu'on a beaucoup d'offres en présentiel. Mais, sur les territoires en province, on a effectivement quelques Pôle Emploi qui nous ont financé des parcours entre 5 500 et 6 000 euros donc quasiment la totalité.

Int : Ah oui c'est bien !

Loc A1-03 : oui c'est bien !

Int : ça montre que…

Loc A1-03 : ça montre que c'est une offre de formation comme une autre offre de formation.

Int : Enfin en tout cas ils l'ont reconnu comme tel.

Loc A1-03 : Oui tout à fait.

Int : Le principe de l'Île-de-France c'était surtout de dire non : il existe plein de choses à côté.

Loc A1-03 : oui ! L'Île-de-France, il y a déjà énormément de demandeurs d'emploi et énormément de budgets pour l'aide individuelle à la formation. Et que aujourd'hui le Conseil régional d'Île-de-France finance beaucoup de parcours de formation, ce qui fait la gratuité pour le stagiaire que Pôle Emploi oriente en priorité sur ce qu'on appelle des formations de droit commun. Et puis, c'est vrai qu'il n'y a pas d'intérêt au regard de… quand on est demandeur d'emploi, il est préférable de faire une formation en présentiel, parce qu'on a aussi cette partie de stage en entreprise qui permet de reprendre confiance, qui permet un certain nombre de choses. Voilà, si on a du temps, c'est bien de faire une formation en présentiel. Si on n'a pas l'offre de formation vers chez soi, si on est en poste, c'est bien de faire une formation quand même ! pour se reconvertir, pour évoluer, etc. Ce n'est pas tout à fait le même objectif en fonction du public.

Int : D'accord. Les demandeurs d'emploi qui étaient en région, est-ce que c'est eux qui ont fait la démarche auprès de Pôle Emploi, est-ce que c'est vous qui avez fait passer l'info ?

Loc A1-03 : c'est toujours le demandeur d'emploi qui fait la démarche.

Int : D'accord… vous n'avez pas relayé derrière.

Loc A1-03 : Même si on relayait, on n'a jamais personne au téléphone. Enfin c'est très compliqué d'avoir Pôle Emploi au téléphone,

Int : Même pour vous !

Loc A1-03 : Même pour nous, on les a par mél, au départ. Ça arrive quand on a un conseiller qui est extrêmement mobilisé sur le projet du candidat, ça nous arrive d'avoir des gens en ligne. Mais, mais non… Et puis nous, sur la partie financement, nous notre travail c'est de… présenter notre formation, de mener un entretien de recrutement avec le candidat pour évaluer sa capacité, son projet, sa motivation, etc., pour suivre le parcours de formation. Une fois que ça s'est fait, on établit tous les documents administratifs, le devis, etc., on lui formalise tous les documents dont il peut avoir besoin, mais à lui après d'aller chercher le financement. C'est pas à nous ça.

Int : Juste pour conclure sur cet aspect financement, surtout pour les demandeurs d'emploi, un taux d'échec, c'est-à-dire des demandeurs d'emploi qui avaient envie de la faire, cette formation, en dehors de l'Île-de-France et qui n'ont pas réussi à convaincre ?

Loc A1-03 : Oui ben, comme tous les demandeurs d'emploi qui demandent une formation et un financement, j'ai pas le taux de…

Int : c'est pas particulièrement lié à l'e-learning ?

Loc A1-03 : Non non, c'est lié au budget que peut avoir le Pôle Emploi et aux projets qu'ils ont envie de porter.

Int : Et puis du degré de conviction du candidat ?

Loc A1-03 : oui aussi, bien sûr ça joue…

Int : sur ces 25 premiers, en gros, qu'est-ce que vous avez appris ? Ça s'est déroulé comme sur des roulettes, comme vous imaginiez ?

Loc A1-03 : alors sur les 25 premiers apprenants, déjà ils sont tous toujours là ! On est à la mission 7. Il y a 10 missions. Voilà donc le parcours. On va terminer le parcours mi-mai. Aujourd'hui, ils sont toujours là, toujours motivés ! On a fait un premier, un regroupement avec eux, qui a eu lieu début novembre qui s'est très bien passé. Qui a été vraiment, les gens sont venus en présentiel ici, {{d'accord}} ça a été vraiment l'occasion de dynamiser le groupe, de fédérer le groupe. Après la formation, elle est un peu longue quand même, elle est fatigante, elle est stres-

sante. Donc là on a des stagiaires qui, on sait, qu'il faut vraiment être présent. Il faut vraiment soutenir, il y a bien sûr le tuteur qui accompagne l'intégralité du groupe. Mais il y a la responsable de formation, Anna* qui a recruté tous les stagiaires, qui par exemple, au moins une fois par mois, passe un appel téléphonique à tous les stagiaires, pour voir ce qui se passe, si tout va bien, etc. On a aussi été très attentif aux retours qu'ils pouvaient nous faire au fur et à mesure sur les différentes missions, puisque c'était la première fois qu'on mettait en place le parcours. Donc on a commencé déjà à réajuster le parcours pour le groupe, pour les groupes qui sont rentrés en décembre. {{D'accord}} Voilà. Donc on a mis à disposition des ressources complémentaires. On a organisé différemment la mission qui est un peu technique, voilà… pour éviter que le stagiaire se sente trop en difficulté, que ce soit trop douloureux pour lui à vivre, quand il est tout seul chez lui.

Int : D'accord. Les ressources complémentaires, c'étaient des films, des explications, des études de cas ?

Loc A1-03 : ça peut être une classe virtuelle complémentaire. Il y a une classe virtuelle qui a été organisée sur la mission 4 en plus pour ce groupe-là, pour aider tout le monde puis pour rassurer surtout, parce qu'au-delà de l'aspect technique, des gens ont vraiment besoin d'être encore plus rassurés parce qu'ils ne sont pas en présentiel et qu'ils sont tout seuls derrière leur ordinateur, donc c'est important d'être là ; on a mis à disposition une ressource sur HTML par exemple, en plus. Voilà, il y avait déjà des ressources en ligne, mais on a proposé une version PDF à télécharger sur les principales balises HTML, qu'ils aient un petit guide pour eux.

Int : Mais sinon, vous gardez, vous pensez garder toujours cette souplesse-là ? L'idée c'est de parfaire un peu le premier module et puis après ça va automatiser un peu ?

Loc A1-03 : Je pense qu'on va continuer à être dans une dynamique qualité ! C'est-à-dire : je mets en place, je regarde j'ajuste, je mets en place je regarde j'ajuste, etc., etc., c'est un process continuel. C'est-à-dire que d'abord nos ressources, à un moment donné, vont être à mettre à jour, ça c'est clair, c'est inévitable. Et puis sur le format, tous les groupes sont différents et c'est vrai que chaque groupe nous permet de nous améliorer. {{D'accord}} Donc à un moment donné forcément ça va se stabiliser, mais l'idée c'est qu'on est assez agile sur ça. Le canevas général du parcours il est là. Donc après c'est à la marge, mais c'est une marge qui est importante.

Int : et la mise dans le bain là, comme ça, ça n'a pas révélé des choses vraiment qui étaient mal ajustées dès le départ, ou qui se sont révélées pas utiles ?

Loc A1-03 : Non, parce qu'en fait quand on a créé le parcours, on avait le parcours donc sur la plateforme, et à côté de ça, on avait le tuteur que l'on a formé et à qui on a proposé aussi des outils. Notamment, on a proposé un guide tutoral qui lui a expliqué, mission par mission, ce qu'il allait devoir faire, ce que les stagiaires allaient devoir faire, ce qu'il fallait produire, etc., et des exemples de posts sur le forum pour dynamiser. En faisant ce guide tutoral, ça nous oblige, nous, à regarder le parcours et à nous dire : « ben oui, ça, ça peut fonctionner ; ça, ça ne fonctionne pas ! » {{D'accord}} C'est dire qu'au-delà de l'architecture du parcours qu'on a créé, après on a aussi nous-mêmes, avant même qu'il soit en ligne, ajusté ce qu'on a proposé aux stagiaires.

Int : D'accord ! Et donc, quand vous avez lâché le produit, il n'y a pas eu de surprises de ce côté-là, quoi ?

Loc A1-03 : Non ! Non euh… non ! [un ou deux mots inaudibles] il y a eu un très gros travail et surtout, la clé du succès, c'est vraiment le tuteur. C'est-à-dire la personne qui va coordonner le groupe, qui va coacher le groupe, constamment sur la plateforme. C'est un intervenant {de chez nous*}, c'est quelqu'un qui connaît bien la maison, c'est quelqu'un qui connaît bien le parcours de *Community Manager*. Et c'est vrai que c'était intéressant de commencer avec lui, parce que du coup on a aussi formalisé nos process, pour que ces process, qui sont mis en place sur la première session, eh bien soient dupliqués sur la session 2 3 4 5 6, etc.

Int : Sur les autres sessions, on y reviendra après, mais c'est le même guide tutoral ou {bien} à chaque groupe…

Loc A1-03 : C'est le même guide tutoral, il n'a même pas été revu. Le guide tutoral, il faudrait que je le réajuste parce que maintenant, du coup, on a l'expertise du premier groupe. C'est vrai que c'est pas tout à fait la même chose.

Int : Sinon c'est la même personne qui suit tous les groupes ou c'est un par groupe…

Loc A1-03 : non c'est un tuteur par groupe et nous avons recruté en décembre en fait, un très gros groupe et comme on a bloqué notre nombre de stagiaires par groupe à 25 apprenants, en fait on a dédoublé notre groupe, ce qui fait qu'on a un groupe à 18 et un à 19.

Int : D'accord, ça, c'est la rentrée de décembre.

Loc A1-03 : La rentrée de décembre. On n'avait qu'un seul tuteur et on en a cherché un deuxième. Voilà, qu'on a formé rapidement en 15 jours.

Int : Donc y a un tuteur qui a deux groupes ?

Loc A1-03 : Non ils ont tous un seul groupe.

Int : D'accord… vous en aviez un !

Loc A1-03 : J'en ai un, j'ai le tuteur Louis* sur septembre, j'ai Bénédicte* sur le groupe 3 et sur le groupe 2 j'ai Gisèle*.

Int : ah oui c'est ça, puisque quand vous avez ouvert en décembre, il y avait déjà quelqu'un qui était prévu, c'est logique. Y a pas mal de, comment ça se passe ?

Changement de lieu pour l'entretien, mais sans couper l'enregistrement. Durée : 54 s non transcrites. Marque 02 : 12 min 30 s

Loc A1-03 : Je voulais vous montrer… je ne sais pas si ça peut vous intéresser, des exemples de posts sur le forum, pour voir comment le groupe interagit.

Int : Oui c'est curieux, c'était ma question ! Justement, comment vous aviez organisé le réseau entre eux. [Parlant d'un écran sur l'ordinateur] Ça, c'est l'interface qu'ils ont eux ? [la locutrice montre différents écrans]

Loc A1-03 : non, c'est l'interface que j'ai moi ! Mais eux ils ont cette interface-là. Bien sûr, ils ont des blocs en fait de cours, *Community Manager* en mission 1 2 3, ils ont les 10 missions qui apparaissent. Moi, c'est parce que je suis administratrice, donc j'ai tous les cours auxquels je suis inscrit et il y en a beaucoup. Donc on va aller chercher celui…

Int : sinon visuellement ça ressemble à ça ?

Loc A1-03 : Visuellement, ça ressemble à ça. Sauf que pour eux c'est facile de cliquer, et moi {je dois} aller chercher l'info. C'était un choix qu'on avait, en fait, quand on a créé le parcours : que ce soit facile pour l'apprenant. Et puis nous, ben voilà en tant qu'administrateur, on s'adapte. Si je vais sur la mission 4, par exemple, si je vais sur le forum… Donc oui vous n'avez, vous n'aviez pas vu, peut-être en fait l'apprenant quand il rentre dans la mission…

Int : j'ai vu le story-board papier…

Loc A1-03 : ouais, quand il rentre dans la mission, il a la présentation des activités qui vont lui être proposées, il a les objectifs du module, enfin de la mission, il a le programme de la mission, il a la durée, la date de début, la date de fin, à chaque fois. Ensuite dans l'onglet présentation, on va toujours lui faire un petit Powtoon c'est-à-dire une présentation de ce qu'il va trouver dans cette mission. Ensuite il a les activités qui lui sont proposées et demandées, avec des dates de remise, là [la locutrice indique un emplacement sur l'écran] il doit déposer son devoir et puis ensuite il y a les ateliers qui sont les ateliers Ressources. Donc pour réaliser les activités qui sont en mode présentation, dans l'onglet présentation, il va avoir les différents ateliers : atelier 2, atelier 3, 4, etc., etc. Et en synthèse, c'est toujours la classe virtuelle de fin de mission qui est close par le tuteur.

Int : D'accord, à 20 h 45.

Loc A1-03 : Et donc dans le cadre de son parcours, il voit la progression de son cours, il voit tout ce qu'il a fait, etc. Il voit les évènements à venir. Il voit son groupe, donc il peut mettre un message à son groupe ; il voit le forum, les badges, s'il a des badges, etc. Donc là, quand on va au forum, par exemple…

Int : des badges ? C'est des récompenses, non ?

Loc A1-03 : ce sont des petites récompenses, voilà ! quand on a des travaux qui ne sont pas notés, ça permet de valoriser le travail de l'apprenant. Alors… Donc ça, c'est des échanges… Alors c'est pas là, ça va être dans…

Int : bon la machine à café [il s'agit d'une rubrique sur le LMS] j'imagine, c'est tous les messages un peu autour du…

Loc A1-03 : Oui Exactement ! On va aller voir sur « le tuteur vous parle », donc y a un fil de discussion qui est créé par le tuteur, euh… donc là 14 décembre, 20 décembre. Je pourrai choisir de mettre le dernier qui s'affiche, mais c'est la première fois que j'y vais, moi ! donc je pense que eux ils vont… Tac tac tac… On va voir sur les derniers messages parce que j'ai vu qu'il y avait des *posts*... 13 février, euh… voilà, voilà : « Merci. Une belle soirée de mariage » y avait un autre qui était adorable de message. Voilà, ça, c'est le message de Bénédicte*, la tutrice qui vient de corriger un travail, enfin qui va corriger leur travail. On est très attentif, en fait, sur cette formation, à ce que le tuteur soit vraiment valorisant pour le travail qui est fait par l'apprenant. Quel que soit le travail, c'est un travail qui a été fait, ils sont tous motivés pour le faire. Donc l'idée c'est pas de casser, c'est vraiment d'encourager pour que le stagiaire puisse donner le meilleur de lui-même. Du coup, on a des retours stagiaires voilà : « merci pour ces encouragements » « gonflés à bloc » et ils vont avoir besoin… voilà !

Int : Tout ce qui se passe entre eux, ou entre… C'est-à-dire sans passer par le… est quand même supervisé par le tuteur ?

Loc A1-03 : par le tuteur ? Tout ce qui est sur le forum, oui ! quand ça passe sur euh… et puis ils peuvent se créer un WhatsApp, un groupe Facebook, etc., et là on ne voit plus rien, hein ! Et ils ont un groupe Facebook, c'est sûr, ce groupe-là…

Int : mais c'est bien, non, qu'ils aient ?

Loc A1-03 : oui-oui ça fédère le groupe d'une façon différente, mais s'ils veulent poser des questions techniques c'est plutôt, plutôt là que ça se passe.

[marque 03 : 18 min]

Int : D'accord ! Donc ensuite y a eu ces dédoublements de groupe, donc il y a eu un moment où vous avez, vous avez toujours trois groupes, en fait, en cours ?

Loc A1-03 : On a trois groupes en cours…

Int : Et la charge se répartit en fait ? C'est-à-dire, ça multiplie pas les problèmes ?

Loc A1-03 : Non parce que… en fait les trois groupes sont gérés par trois tuteurs différents. On a toujours {une de nos collaboratrices*} qui est notre responsable de formation ici, qui coache les 3 groupes et qui coache surtout les tuteurs et qui apporte aux tuteurs la matière notamment quand ils vont préparer une classe virtuelle. On leur propose le PowerPoint, la trame en fait du PowerPoint avec les bonnes dates, on leur prépare un certain nombre de travail en fait. Ce qui fait que le tuteur, ben lui, il a à animer, il a à compléter, etc. Mais il y a beaucoup de choses qui sont déjà prévues pour lui, qui lui rappelle les grandes lignes, etc. Donc on ne part pas du tout à l'aventure sur le parcours, c'est extrêmement cadré.

Int : Classe virtuelle c'est une par mission ?

Loc A1-03 : Alors ça peut être une, c'est obligatoirement une par mission. Et après, parfois dans certaines missions il y en a deux, par exemple là sur la mission qui concerne la veille et la *e-réputation*, il y a eu une classe virtuelle animée par une formatrice, qui a visé à faire créer aux stagiaires leur Feedly, C'est-à-dire leur flux d'informations pour alimenter leur blog. On va avoir la semaine prochaine, une autre classe virtuelle sur le premier groupe. Ils en sont à la mission « audit et stratégie *social media* » et il va y avoir un intervenant qui va intervenir sur la « stratégie *social media* ».

Int : quand y a classe virtuelle, la classe fait le comble, enfin, tout le monde y vient quoi, hein ?

Loc A1-03 : Alors… ben hier soir il y avait une classe virtuelle sur le premier groupe avec une seule personne absente. Et en général, quand ils sont absents c'est qu'ils ont une bonne raison, parce que c'est vraiment le moment où on retrouve le groupe, où on échange avec son tuteur, enfin c'est un moment assez convivial. J'aurais bien aimé vous montrer la classe, mais hier on a eu un problème technique et on n'a pas été enregistré. Par contre, je peux vous en montrer une autre si ça vous intéresse.

Int : oui je veux bien…

Loc A1-03 : [recherche…] Ben on va aller sur… missions, mission 1… Alors j'aimerais bien, mais je peux point. Alors pourquoi ?

Int : là c'est des classes qui clôturent. J'avais gardé l'idée qu'il y avait toujours une classe pour ouvrir…

Loc A1-03 : Oui tout à fait, en fait il y a une première classe qui a ouvert le parcours et ensuite la classe qui clôt la mission 1 ouvre aussi la mission 2. Bon, je sais pas pourquoi on arrive pas sur cette classe-là. On va essayer, on va tenter notre chance ailleurs. Je suppose qu'il y a un problème de connexion.

Int : en fait tout ça est stocké sur le serveur, toutes les classes sont enregistrées…

Loc A1-03 : Sur la plateforme.

La locutrice reçoit un appel téléphonique, coupure de l'enregistrement à 21 min 44 s Changement de fichier son, fichier suivant : STE-019.mp3.
On quitte ici le domaine du *Community Manager* pour évoquer l'apport du e-learning sur des formations « classiques » en présentiel.

Loc A1-03 : L'idée c'est, aujourd'hui, on leur propose un timing sur chaque mois avec un *e-formateur* qui va corriger le dossier, enfin qui va les aider dans l'accompagnement pour réaliser leur dossier professionnel ou leur site Internet, leur site projet. Il va y avoir deux classes virtuelles d'animées sur ce parcours en entreprise qui réunit l'ensemble du groupe à distance.

Int : Ça c'est pour les formations classiques {données par l'Institut de formation*}, dans les formations classiques {du groupe*}, vous vous allez intervenir pour injecter un peu du e-learning ?

Loc A1-03 : Ah ben c'est fait là !

Int : ah c'est ça d'accord !

Loc A1-03 : Toutes les formations CRIF sont sur ce dispositif aujourd'hui, et toutes les formations à partir du 2 avril seront sur ce dispositif.

Int : vous appelez quoi les CRIF ?

Loc A1-03 : Conseil régional d'Île-de-France.

Int : Ah c'est ça d'accord !

Loc A1-03 : C'est-à-dire que le Conseil régional Île-de-France finance des parcours de formation. Il a fait un appel d'offres à chaque… enfin tous les 4 ans, et on a répondu l'année dernière et on a eu 19 groupes de financés, alors qu'habituellement, on avait 7-8 maximum à chaque fois, {{Ah oui !}} et on pense que c'est lié au fait qu'on a fait une proposition en indiquant que nous allions avoir un suivi à distance de nos apprenants.

Int : D'accord. Alors ça, c'est un autre volet, finalement que vous ouvrez ! {{Oui tout à fait}} c'est plus… D'accord ! Là il faut que je fasse une deuxième… [rires]

Loc A1-03 : Oui, tout à fait, tout à fait !

Int : C'est passionnant… C'est-à-dire que…

Loc A1-03 : ben, c'est-à-dire que… en fait ce qui s'est passé, c'est qu'on a, pendant un an et demi, on a créé un parcours, une plateforme, des outils, des modalités pédagogiques, enfin on a réfléchi à plein de choses, on les a expérimentées sur le parcours *Community Manager* et donc cette expérimentation et cette expérience, en fait de la plateforme et des outils, nous a permis aussi de, maintenant, pouvoir proposer notre expertise sur les parcours présentiels. Et donc ça se fait là, sur l'accompagnement pendant les stages en entreprise, et ça va se faire en juin et à partir de septembre l'année prochaine, aussi sur du *blended*, c'est-à-dire que, demain, nos formations présentielles intégreront aussi des ressources à distance qui seront intimement mêlées, en fait, au

cours du formateur. L'idée étant de donner plus de valeur ajoutée aux cours du formateur en face à face, {{D'accord}} en favorisant les études de cas, les mises en situation, etc. Et tout ce qui est information descendante, et connaissances, voilà, je sais pas moi : en droit social, etc., voilà, tout ce qui est « grattage », c'est de la ressource en ligne un peu plus interactive avec des exercices, etc. Et puis, par contre, on partage en cours ! avec l'expert !

Int : Alors si j'ai bien compris, il y a du cent pour cent, on va dire le *Community Manager*.

Loc A1-03 : y a du 100 %.

Int : c'est du 100 %. Ensuite, pour les opérations CRIF… qui sont des formations de quel genre ?

Loc A1-03 : Oh, on a Développeur-intégrateur, comptable, assistant ressources humaines, négociateur immobilier, des formations tertiaires hein ! Il y a aucun souci, donc, celles-ci, elles se font en présentiel et l'accompagnement est distanciel en entreprise.

Int : Et donc, là, vous avez un petit bout qui est en e-learning ?

Loc A1-03 : Oui !

Int : qui est petit-petit ou moyen ?

Loc A1-03 : euh, je vais vous montrer, car c'est intéressant d'aller regarder. En fait, ce n'est pas la bonne version, mais ce sera déjà une version pour vous ; comme ça vous verrez ce que voit le stagiaire. Voilà. Le stagiaire, quand il est, quand il entre en formation, on lui ouvre déjà un espace « ressources complémentaires ». Dans cet espace ressources complémentaires, il va y trouver quoi ? Il va trouver un atelier sur « J'apprends à apprendre », « Je m'immerge dans l'histoire du Web », c'est-à-dire un socle de compétences qui devrait être un socle de compétences basiques et universelles, aujourd'hui, parce qu'on est vraiment dans le monde du Web. Et puis, un module sur « Je développe de bonnes pratiques en matière de développement durable ». C'était une demande de la Région, il y a quelques années, qu'on a maintenue ; pour les parcours CRIF, ils ont à réaliser une charte de développement durable pour leur groupe.

Int : quel que soit leur… {{quelles que soient leur métier !}} leur métier.

Loc A1-03 : ils sont avant tout citoyens, voilà. Donc, il y a trois ateliers qui leur sont, qui leur sont proposés dans cet espace « ressources complémentaires », c'est ouvert au démarrage de la formation. Ce qui s'est ouvert au démarrage de la formation aussi, c'est le forum. {{D'accord, ah oui !}} C'est-à-dire qu'ils peuvent échanger avec leur groupe, avec leur responsable de formation. Et c'est la possibilité pour le responsable de formations de poster un certain nombre de ressources sur ce forum. Voilà, plutôt que de les transmettre en version papier, on les met sur le forum, et puis on les télécharge, etc.

Int : ou des liens, ou…

Loc A1-03 : Voilà exactement. Et puis, E.M.E., en pratique c'est le dispositif d'accompagnement pendant le stage en entreprise, qui repose sur 4 mois. Donc là, c'est vraiment la version *bêta* puisque là, il y a même pas le Powtoon. Donc, on a, au premier mois, on leur donne le guide de rédaction du dossier, qui est adapté à chaque formation qu'ils téléchargent. Ils peuvent aussi aller visionner une vidéo : « C'est quoi un dossier professionnel et une problématique ? » C'est une directrice de centre qui a été filmée. Ensuite, on leur demande de nous présenter leur entreprise. En fait, l'objectif de ce dispositif, c'est de leur permettre de mieux s'intégrer en entreprise, de réaliser correctement leur dossier professionnel et sans le syndrome de la page

blanche, donc de vraiment, méthodologiquement, structurer les attendus à différents moments, de les aider, bien sûr, à réussir leur diplôme, hein ! Et puis de se repositionner dans l'emploi aussi, en fin de parcours, enfin voilà : quand on est bien intégré dans l'entreprise, quand on a bien compris l'environnement, quand on a bien compris le métier, ben c'est plus facile de transposer ailleurs. Donc, on leur demande de présenter leur entreprise, c'est à rendre sur la plateforme et c'est noté par un, c'est évalué par un formateur.

Int : Il y a un ? C'est quand même interactif ?

[marque 01 : 5 min 47 s]

Loc A1-03 : Oui, il y a un retour. Le retour sur la présentation de l'entreprise, il y a un retour collectif sur le forum, c'est-à-dire que le formateur ne va pas faire un retour individuel à chaque stagiaire, parce que chaque présentation de l'entreprise, elle est-ce qu'elle est. Mais il va, par exemple, faire une synthèse en disant : « Voilà, vous êtes dans des entreprises de 2 à 50 salariés, ce que vous m'avez mis c'est extrêmement riche. On voit que les organisations sont fonctionnelles et hiérarchiques, matricielles, etc., etc. On voit que vous avez bien compris l'environnement du métier. Attention ! quand vous faites cette présentation-là, par contre, à bien penser à faire ci, à bien penser à faire ça, si vous êtes sur " assistant ressources humaines "… » moi, je sais pas « … présentez bien la convention collective et surtout les statuts des collaborateurs qui font partie de l'entreprise, est-ce qu'il y a plus d'hommes ou de femmes ?… » Moi j'en sais rien… Et puis, on leur demande d'identifier les compétences qu'ils sont en train de développer, d'avoir une première réflexion sur leurs compétences, ce qu'on ne faisait pas avant. C'est-à-dire, en gros, vous avez… vous êtes dans une entreprise, on vous confie des activités. L'activité qu'on vous confie, ça nécessite d'avoir quelles compétences en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être ? Et cette première grille d'analyse, on leur demande de faire ça sur deux activités. Ça leur permet d'aller voir leur entreprise pour faire remplir leur première grille d'évaluation, au début du deuxième mois.

Int : ça, c'est quelque chose qui était fait avant, en papier, en présentiel ou ?

Loc A1-03 : La grille d'évaluation, avant, elle était envoyée au responsable dans l'entreprise qui la retournait ou pas. Donc il fallait relancer {… *}. Et très souvent, la problématique, c'est que la grille d'évaluation, elle était notée par le responsable en entreprise, mais elle n'était pas vue par le stagiaire. {{ah oui…}} Très souvent. Alors là, l'idée, c'est de… on est sur un stagiaire qui est un professionnel avant tout à un autre professionnel. Ce stagiaire, il a choisi de suivre un parcours de formation pour se repositionner sur le marché de l'emploi, enfin il est acteur de son projet. C'est normal aussi qu'il soit acteur de cette grille, puisque c'est quand même son manager responsable en entreprise qui va évaluer un peu sa progression. Donc, l'idée, c'est qu'il télécharge la grille sur la plateforme. Il l'a fait renseigner par son entreprise, ou il la pré-renseigne et il la re-poste sur la plateforme. Et on lui a proposé un petit guide d'entretien, voilà, pour savoir comment on prend rendez-vous avec son responsable. Qu'est-ce qu'on prépare avant l'entretien ? Voilà. Notamment la première analyse de son premier mois en entreprise : « voilà ce que j'ai fait. Voilà les difficultés que j'ai rencontrées. Voilà mes demandes, etc. » Ça se prépare un entretien et notamment la posture aussi qu'on adopte. C'est-à-dire que, même si le responsable il n'est pas très content, hé ben il faut que l'entretien soit constructif. L'idée c'est pas de clasher, l'idée, c'est de faire mieux après ! Donc euh…

Int : C'est d'identifier ce qui va pas bien et euh…

Loc A1-03 : Exactement. Ça, c'est ce qu'on fait sur la première feuille.

Int : et ça on le fait sur… mois par mois ?

Loc A1-03 : Mois par mois, C'est-à-dire qu'il y a des échéanciers mois par mois. Au deuxième mois, donc, on leur propose un petit guide méthodologique sur les bonnes questions à se poser quand on fait un dossier professionnel. C'est un tableau Excel avec « Fait » « À faire » « En cours ». Ils se l'enregistrent sur leur ordinateur. C'est pour eux. S'ils veulent l'utiliser. On leur propose des modèles de plans sommaires, enfin un modèle de plan sommaire adapté à leur formation. Et on leur demande de nous rendre leur plan, de déposer leur plan, au deuxième mois, {plan du} dossier professionnel. Ce plan, bien sûr, il est lu, corrigé, et il y a un feedback de l'intervenant, qui va cette fois-ci être individuel, {{Individuel, oui bien sûr}} et qui va dire : « voilà, on vous demandait le plan qui vous permet de na na na…. Merci pour avoir déposé ce plan ! » et puis là, il va y avoir des remarques sur l'organisation des différentes parties, les pièces manquantes, et je ne sais pas… Au troisième mois… euh vous étiez pas venu pour ça, mais je vous présente quand même !

Int : Mais en fait, c'est intéressant, parce on reste dans le même sujet, tout de même !

Loc A1-03 : Ah ben on est dans le même sujet !

Int : {le département e-learning*} qui revend son savoir-faire {au groupe*}…

Loc A1-03 : Exactement !

Int : Et ça vous l'aviez prévu ? Imaginé ?

Loc A1-03 : Eh ben, je pense que notre direction l'avait prévu, oui-oui. L'idée, c'est que ça coûte tellement cher de mettre en place une plateforme et de créer des ressources, qu'il faut à un moment donné, que l'équipe qui est une équipe de neuf personnes aujourd'hui, voilà, aboutit à une réinjection des différents travaux…

Int : une optimisation…

Loc A1-03 : Oui. {{Très bien !}} Et donc, au troisième mois, on leur redonne des petits, et des petites, une petite vidéo sur « comment je… », les 4 conseils rédactionnels, voilà ! qui sont importants quand on rédige un dossier pro. On leur redonne les critères, enfin on leur donne les critères de notation de l'écrit. Donc, ils viennent les télécharger. Ça veut dire que maintenant, c'est zéro papier. On ne donne plus les supports-papier pour le dossier professionnel. Ils viennent les télécharger sur la plateforme. Ensuite, on dépose une partie rédigée du dossier pro, c'est-à-dire que, quelle que soit la partie, le stagiaire a commencé son rédactionnel. Il le poste sur la plateforme et le formateur va regarder le travail qui a été posté par le stagiaire. Donc là, l'idée, c'est pas de corriger, corriger les fautes d'orthographe, etc. ça c'est pas du tout… sinon, il ne va pas s'en sortir. Mais c'est de prendre de la hauteur et de dire : « ben voilà, au regard du plan que vous m'aviez déposé, ça me paraît clair, ça paraît bien reprendre le plan. » Ou « Ben, cette partie-là, attention à bien présenter lorsque vous présentez une activité, le contexte, le pourquoi, les enjeux pour l'entreprise, les outils que vous utilisez, etc. Pensez à bien faire des phrases d'articulation entre vos différentes parties. » Enfin, les conseils méthodo…

Int : oui les conseils méthodologiques de base quoi, mais importants. Ça, c'est le troisième mois hein ?

Loc A1-03 : Ça, c'est le troisième mois.

Int : Quasiment la fin de sa mission…

Loc A1-03 : Exactement. Donc, c'est pour ça qu'on lui donne le petit guide pour les consignes pour l'oral. Et puis, qu'on lui donne aussi la grille de notation pour l'oral. Il sait sur quoi il va être évalué. Et comme on est en fin de troisième mois et que pour certains de nos stagiaires, le stage ne dure que trois mois, on leur met aussi une petite ressource, sur LinkedIn, un tutoriel en fait, pour qu'ils puissent faire leur profil ou compléter leur profil. Et puis, au quatrième mois, c'est la fin de la formation. C'est la deuxième grille d'évaluation à rendre, pareil : à télécharger et à rendre. Et puis, la remise du dossier pro.

Int : D'accord, très bien. Ça, c'est bien pour un ensemble de formations qui ont été signées avec la Région…

Loc A1-03 : et à partir du 2 avril, pour toutes les formations {du groupe*}.

Int : Et à partir du 2 avril, pour toutes les formations {du groupe*} ! À neuf, vous allez y arriver ? Ou en fait, vous, vous faites la méthodologie ?

Loc A1-03 : Nous, on duplique les parcours. Donc les centres, sur leur planning, maintenant, ben il y a des dates de rendu de devoirs qui doivent être indiquées. Donc ils nous envoient leur planning, ils nous envoient la base de données de leurs stagiaires. Nous, on duplique le parcours, on inscrit les stagiaires et après, c'est surtout les centres qui vont gérer. Nous, on est là en support technique, mais on n'a pas fait une usine à gaz…

Int : Ça ne passe pas par vous en fait, après…

Loc A1-03 : Non.

Int : Mais comme tout ça se retrouve sur le même serveur…

Loc A1-03 : oh ça peut tenir jusqu'à plus de 3 000 stagiaires, ça, c'est pas un souci… {{Ah oui ! Vous avez prévu large !}} Oui oui c'est pas un souci ! Et on n'est pas sur le même serveur exactement. C'est-à-dire qu'en fait, on est sur deux plateformes : y a la plateforme {de notre département e-learning*} où j'ai mon parcours 100 % en ligne, et toutes mes formations 100 % en ligne seront ici, et j'ai ma plateforme {du groupe*} qui est du complément, voilà. Et quand on est sur mes cours demain, en septembre, enfin en juin pour {un nouveau centre digital*}, on aura aussi un bloc, ici, ou plusieurs blocs « ressources métiers ».

Int : Qui sont les ressources de type films, PDF animés ?

Loc A1-03 : Non. De tout. C'est-à-dire que là, je suis par exemple en train de faire du *blended* sur le parcours « assistant ressources humaines ». Donc, ça veut dire que tout le module de droit « administration du personnel » sera fait entre le distanciel et le présentiel. Donc sur la plateforme, je vais mettre à disposition un certain nombre de ressources comme des PowerPoint sonorisés, etc., sur ce que c'est qu'un CDD, ce que c'est qu'un CDI, des animations sur les sources du droit, l'organisation du droit, l'organisation juridique en France, etc., etc. Avec des quiz, avec un certain nombre de choses. En fait, en fonction du module sur lequel on sera, ben le stagiaire ira sur le bon blog de…

Int : sur le module qui l'intéresse. Et dans un proche avenir, ou peut-être déjà, le formateur ou celui qui conçoit la formation peut se dire : « ça, on le fera en présentiel, mais il vaudrait peut-être mieux le basculer en ressources… »

Loc A1-03 : ça peut, ça peut. Ben, en fait, on en a fait un scénario pédagogique, *a priori*, le scénario pédagogique qu'on a créé, le formateur était plutôt à corroborer ce scénario. L'idée, c'est de faire avec eux parce que l'idée, c'est que derrière, et on a eu des réunions de travail avec des intervenants, d'ailleurs, qu'on a payés pour leur temps de travail qu'ils ont fait avec nous, parce que c'est important qu'on soit au plus près de ce qui se passe réellement sur le terrain.

Int : Vous avez des intervenants qui vous disent, qui identifient la part de ce qui peut être ressourcé ?

Loc A1-03 : En fait, quand on les sollicite, oui ! Autrement, non. Mais quand on les sollicite, oui. Quand on a travaillé, par exemple, sur le module de « GPEC formation recrutement », l'intervenante nous a dit: « Ben oui, ça, ça pourrait être fait en distanciel. »

Int : D'accord, d'accord. Si je reviens sur la partie *Community Manager*, je ne vais pas trop abuser de votre temps, juste pour terminer, un peu de typologie dans les différents outils que vous avez : Classe virtuelle, film, animation. Qu'est-ce qui fonctionne vraiment bien ? Qu'est-ce qui…

Loc A1-03 : Alors, on n'est pas, on n'est pas un MOOC ! C'est-à-dire qu'en fait le MOOC, le principe, c'est qu'il faut aller au bout pour que vous payiez la certification. En général, c'est comme ça le financement MOOC. Le MOOC a tout intérêt à faire des ressources extrêmement interactives et extrêmement séduisantes pour que le stagiaire aille à la fin du parcours. Nous, quand on est sur un parcours de 150 heures, on a 30 heures de ressources qu'on a produites. On ne peut pas s'amuser à ça, parce que c'est juste pas possible. Donc nous, ce qui fonctionne bien, je dirais, c'est toutes les ressources qui permettent aux stagiaires de monter en compétence. On a très peu de vidéos, en fait, sur le parcours parce que ça coûte très cher et c'est très vite obsolète. On a beaucoup de PowerPoint sonorisés. {{D'accord}} On a quelques tutoriels. Ce qui fonctionne bien, ben c'est les classes virtuelles, ça, c'est sûr. Les stagiaires sont très demandeurs de classes virtuelles, parce que c'est un espace-temps où on se retrouve avec son groupe, avec son tuteur, et on n'est pas tout seul.

Int : Mais en même temps, on est chez soi ?

Loc A1-03 : En même temps, on est chez soi. Voilà. Ce qui fonctionne très bien aussi parce qu'on l'a impulsé dès le départ et que ça a vraiment bien fonctionné, c'est le forum, les forums sur les 3 groupes qui sont extrêmement actifs. C'est l'entraide entre les stagiaires qui est très très forte. {{D'accord}} Ce qui fonctionne aussi très bien sur ce parcours, c'est le regroupement présentiel. Ce n'est pas une ressource en ligne, mais sur 150 heures, il y a 14 heures qui sont prévues en présentiel, il y a 2 jours, et à chaque fois, les stagiaires quand ils quittent le regroupement, disent « Mais c'est génial, quoi ! C'est génial de s'être rencontrés ». En fait, ils ont commencé à tisser des liens au démarrage de la formation, on fait le regroupement en général à un mois et demi après le début de la formation, donc ils ont commencé à tisser des liens, à s'échanger plein de choses sur la plateforme, sur le forum, etc. Et puis, à un moment donné, ils se rencontrent, et là, ça resserre encore plus les liens.

Int : Oui, oui… Et là, ils viennent tous de la France entière ?

Loc A1-03 : France entière, et y en a même un qui est venu de la Guadeloupe.

Int : Ah oui c'est énorme quand même !

Loc A1-03 : Oui oui, il s'est déplacé. On a quelques stagiaires à la Réunion qui ne sont pas déplacés, ni sur la session 1 ni sur la session 2, mais on a un candidat de Guadeloupe qui est venu.

Int : D'accord ! En fait, c'est la rareté de la relation qui fait qu'elle devient exceptionnelle.

Loc A1-03 : Exactement. Exactement.

Int : D'accord là-dessus. Par rapport à cette, toujours cette typologie, il n'y a pas de nouvelle, de manque que vous avez identifié en disant : « il faut vraiment qu'on aille dans cette direction ». Je pensais à un truc. Par exemple, je ne sais pas si vous utilisez beaucoup, j'ai pas l'impression, interviewer des Community Manager*s* pour qu'ils expliquent leur métier, l'aspect un peu testimonial. Un exemple parmi d'autres il y a comme ça des manques qui vous ont amené à dire : « là y a quelque chose qu'il faudrait qu'on évolue, il faudrait qu'on évolue vers ça ».

Loc A1-03 : Ben c'est plus sur de la ressource… Euh… Parce que sur les témoignages, il y a eu des témoignages pendant le regroupement, donc ça, c'est… on fait venir des experts, il y a pas que le tuteur, c'est pas que « entre nous », voilà. On fait venir des gens aussi, autres. Notamment, on a fait venir {une personne référence en matière de *Community Manager**}.

Int : oui vous m'aviez donné son nom, j'ai vu ses activités…

Loc A1-03 : …voilà, voilà, qui est un ancien stagiaire. Voilà, qui ça fait deux fois qu'il vient et il est ravi de, à chaque fois, des présentations qu'il a faite. Non, après, c'est plus sur de la construction de ressources complémentaires. Là, on va mettre en place une classe virtuelle sur du référencement, parce que c'était quelque chose qui… le tuteur en a parlé pendant les classes virtuelles, mais faire vraiment une classe virtuelle sur cette thématique, c'était, je pense, une demande des stagiaires. Et on a l'opportunité de pouvoir la mettre en place. Donc, on l'a mise en place. Sur HTML, par exemple, on a plein de ressources. Voilà, c'est des ressources qui vont être construites au fur et à mesure. On a fait un teaser sur le regroupement de novembre, avec un petit film qui, normalement, devrait normalement sortir de l'eau, là il est complètement monté. Effectivement, ce qui peut être montré aux prochaines sessions. Mais non, les stagiaires sont pas très demandeurs, en fait. Ils sont, ils sont demandeurs de contenus, d'expériences et d'échanges. En fait, non, parce qu'ils échangent beaucoup entre eux.

Int : Oui, oui. Ma question n'était pas vis-à-vis des stagiaires, mais bien vis-à-vis de vous. Si vous avez identifié des manques… mais apparemment pas ?

Loc A1-03 : non, non.

Int : les stagiaires, eux, ne, j'imagine, ne se déterminent pas s'ils préfèrent ça ou pour eux c'est…

Loc A1-03 : alors si. La seule chose sur laquelle on va agir, mais pour les prochaines sessions, c'est que les stagiaires sont très demandeurs de télécharger des ressources. Or, nous, on a des PowerPoint sonorisés qui ne sont pas téléchargeables. C'est-à-dire, on les écoute, y a de l'audio dessus, et on ne peut pas télécharger la version papier, en fait. Donc, ça, c'est ce qu'on va faire sur les prochaines publications de cours, pour nos prochaines sessions, c'est de pouvoir donner, sur certaines ressources, l'accès à un PowerPoint à télécharger de façon à ce qu'il puisse prendre des notes sur ce PowerPoint. Ils ne téléchargeront pas bien sûr, la voix off, etc., mais ils auront au moins le support qui reste et sur lequel on peut écrire un certain nombre de choses. Parce que sinon, c'est vrai que les ressources sont toutes en ligne et que, ben six mois après la fin de parcours, ils n'ont plus accès à ces ressources.

[marque 02 : 20 min 52 s]

Int : Pendant la formation, ils ont accès à toutes leurs ressources ?

Loc A1-03 : toutes les ressources.

Int : Y compris la mission 1 qu'ils ont finie depuis… Ils peuvent remonter en arrière…

Loc A1-03 : Tout reste toujours ouvert…

Int : D'accord, très bien parfait. J'ai appris beaucoup de choses. Il y a peut-être des choses en cours de route, mais je crois que ça a été évoqué… Ah oui, le présentiel, euh non ! le regroupement présentiel. Oui, c'est ça deux jours en fait, vous le faites ici ?

Loc A1-03 : Alors le premier regroupement s'est fait {dans ce quartier*}. Mais en fait, je ne suis pas ERP, ici je suis en droit du travail, donc je ne peux pas intégrer des gens de l'extérieur. Donc pour la deuxième session, et d'autant plus que le premier groupe, ils étaient 25, mais une deuxième groupe, ils étaient 37, on l'a fait sur Paris 13. Donc, deux jours sur Paris 13.

Int : Là, c'est carrément comme un petit…

Loc A1-03 : comme un séminaire !

Int : comme un séminaire. On les accueille, et on les relâche le soir, vannés !

Loc A1-03 : Exactement exactement ! Et on avait prévu le vendredi soir, enfin on réserve toujours un restaurant pour qu'on puisse aller manger avec eux quelque part, etc. Et effectivement, on les accueille à 10 heures, y a tout un calendrier d'animations. L'idée, c'est de fédérer le groupe. Donc on commence toujours par… en fait l'idée de ce regroupement, c'est bien sûr d'apporter de la valeur ajoutée au parcours, d'avoir des témoignages et d'avoir du contenu. Mais il y a un autre élément, c'est bien sûr de fédérer le groupe, de leur permettre de mieux se connaître, parce qu'il y a certaines missions qui sont en *social learning*, c'est-à-dire en travail de sous-groupes. Et c'est au regroupement qu'on constitue les sous-groupes. {{D'accord !}} Donc, on leur propose un certain nombre d'activités où ils vont travailler par trois-quatre, à chaque fois différents hein ! pour apprendre à se connaître, etc. Et pour pouvoir, à la fin du regroupement, identifier avec qui ils ont envie d'être ; parce c'est pas nous qui allons imposer les groupes, ça n'a aucun intérêt…

Int : les groupes se forment pendant la journée, quoi. Très bien… Super… Ben je crois que j'ai à peu près fait le tour de toutes les questions que j'avais à poser !

Fin du fichier à 23 min 1 s.

2.9. Locutrice A6, le 19 mars 2019

Cette locutrice est directrice des pédagogies digitales au sein d'un Institut de formation pour adulte qui constitue notre chantier 1, partie 1. L'entretien a lieu dans un café proche de ses bureaux, à Paris. L'entretien se compose d'un fichier son de 56 min 36 s, de type mp3 (le nom du fichier d'origine comporte le nom de la locutrice). La transcription commence dès le début du fichier.

Interrogateur : Voilà. Est-ce que vous pouvez déjà me dire un peu comment vous êtes arrivée {dans le groupe*}, où dans le monde {de la formation*}… en quelques mots, que je situe un petit peu ?

Locutrice A6 : Donc moi, j'ai toujours travaillé dans le secteur de la formation. Je suivais une formation, sur la négociation commerciale, {dans une école de gestion*}, en formation pour adultes, et en fait, j'ai été recrutée par le centre de formation continue de {cette école*}, et j'ai travaillé sur la conception d'une offre de formations pour les entreprises. Création d'un catalogue de formation, réponse à des appels d'offre en fait, avec des formateurs, c'était mon premier travail. Au départ, j'avais un DEUG d'Histoire et donc DEUG d'Histoire et première année, enfin une année dans le centre de formation continue de {cette école*}.

Int : Donc, la conception que vous avez faite, c'était concevoir le module d'enseignement ou plutôt concevoir l'offre ?

Loc A6 : C'était concevoir l'offre, et aller chercher des compétences pour concevoir les modules, donc on cherchait des formateurs et on leur exprimait notre conception en fait, les objectifs recherchés, le public. Et il y avait un volet traditionnel, inter-entreprise et intra-entreprise. L'intra-entreprise, on répondait à des cahiers des charges, à des appels d'offres. Et moi assez vite je me suis tournée vers des écoles de vente ou des écoles de formations intégrées, donc j'ai travaillé avec des grands comptes, qui constituaient, à titre prévisionnel, des pépinières…

Intervention du serveur.

Loc A6 (suite) : Donc du coup, j'étais sur la conception de dispositifs sur mesure. Par exemple j'ai travaillé avec {un groupe international important d'électroménager*}, on formait les technico-commerciaux, on prenait des profils en recrutement très technique et ils avaient une formation sur mesure, conçue avec l'entreprise. On allait visiter leur centre de logistique, on associait les directeurs de marque, les directeurs marketing, etc., donc j'étais immergée, n'y connaissant rien, ne connaissant absolument rien au monde de l'entreprise. Ensuite, j'ai travaillé dans un autre centre de formation. Là c'était… on proposait des contrats de professionnalisation, mais je n'y ai pas passé beaucoup de temps, ça ne m'intéressait pas beaucoup. Après, j'ai travaillé très très longtemps en OPCA, organisme paritaire collecteur agréé, donc j'ai travaillé pendant dix ans en relation avec des entreprises qui nous confiaient leurs plans de formations, leurs budgets et donc on allait voir les entreprises. Donc secteurs hyper variés, tailles d'entreprises très variées, puisqu'on avait des secteurs géographiques. Donc l'idée c'était : voilà, on collecte des fonds, on essayait de voir, au regard de la stratégie de l'entreprise, quelles étaient les pistes de formations que l'on pouvait travailler avec ces entreprises. J'ai fait ça pendant une dizaine d'années et j'ai travaillé aussi sur des dossiers… je venais en appui technique, sur des projets cofinancés par le fonds social européen. [redite supprimée] Là, j'étais sur des plus grosses entreprises souvent, et sur des projets de formations avec des assiettes un peu importantes, et en proximité aussi avec les services de l'État, parce que ce sont eux qui instruisaient les dossiers, donc il fallait travaillait en médiation, quelque part. Ensuite ? J'ai travaillé pendant sept ans à AGEFOS PME au service branches et grand compte, donc là c'était…

Int : AGEFOS, c'est ?

Loc A6 : AGEFOS PME, c'est, bon maintenant ça va changer, mais c'était le plus gros collecteur formations…

Int : Ah, c'est comme une OPCA ?

Loc A6 : C'est une OPCA en fait, donc c'était l'OPCA interprofessionnel, donc moi je travaillais au service national avec les branches et les grands comptes, là on avait des collectes de formations au niveau national en fait, et on travaillait dans le cadre de structures paritaires. Du

coup, moi je participais aux sections qui définissaient les financements de la formation sur tout le territoire national, pour des branches comme… je travaillais avec la répartition pharmaceutique, avec les libraires, avec la Banque populaire, avec la BPCE…

Int : Ce n'était pas une structure de branches alors, c'était multi-profession ?

Loc A6 : Si. C'étaient des branches professionnelles, on hébergeait…

Int : C'est ça, il y avait plusieurs branches ?

Loc A6 : C'est ça ! on hébergeait… ils sont arrivés jusqu'à quarante branches professionnelles. Moi, je travaillais avec, à peu près sept-huit branches, et en fait je travaillais avec les représentants professionnels de la branche, les représentants employeurs et représentants du collège salarié. Et donc c'était au regard des fonds collectés et au regard de la politique de la branche, quelle répartition des fonds sur la professionnalisation, sur le plan de formation et sur l'observatoire aussi. Et j'ai pas mal travaillé aussi sur la création d'observatoires prospectifs des métiers en fait, et des qualifications, qui ont été créés. Et donc là moi j'ai travaillé vraiment sur quelle offre de service on pouvait apporter…

Intervention serveur du café.

Loc A6 : Donc les observatoires prospectifs, les OPCA accompagnaient en fait les branches professionnelles, ce qui fait qu'on était aussi en interactions avec les CPNE, les commissions paritaires pour l'emploi et pour la formation, bon ce n'est pas trop le sujet alors, mais c'est…

Int : Mais ça m'intéresse, je dirais pourquoi après…

Loc A6 : Oui, c'est dans le cadre aussi de ces travaux avec les branches professionnelles que j'ai travaillé, sur les besoins, sur les métiers en fait, l'identification d'évolution de métiers et puis le repérage d'offres de formation. Est-ce qu'elles existent ou pas, recherche de partenaires pour éventuellement créer des certificats de qualification professionnelle. Et puis comme je m'intéressais pas mal au sujet en fait, j'ai été aussi associé à des travaux inter-branches, l'idée…

Int : Des commissions ?

Loc A6 : {L'idée} c'était de trouver des synergies : une branche qui avait des besoins en recrutement, une autre qui avait moins de besoins sur certains métiers, est-ce qu'on peut faire des passerelles ? Et on a observé, parce qu'on n'est pas allé très loin sur le sujet, parce que les branches venaient d'univers trop différents, et n'avaient pas les mêmes caractéristiques. On n'avait pas suffisamment de thématiques communes à partager en… de besoins communs en fait.

Int : Vous voulez dire qu'on ne forme pas les pharmaciens comme on forme les libraires ?

Loc A6 : Non… c'était plutôt parce l'idée des CQP, {ce sont} des certifications, des certificats de qualifications interprofessionnels. C'était de dire par exemple en restauration rapide, il y a d'énormes besoins et, je caricature, et dans le secteur des libraires, finalement, on a plus besoin de libraires, est-ce qu'on peut faire des connexions entre les secteurs ? Et, en fait, rien que quand on fait ce comparatif-là, on voit qu'il n'y a pas tellement de pistes de connexions possibles, donc on a regardé au niveau de plusieurs branches professionnelles. Mais ce qui fait que, du coup moi, j'ai assisté à des conférences ou des interventions, sur ce qu'était une certification professionnelle, comment on décrivait un métier et dans le cadre des branches aussi, on approchait vraiment les référentiels, en fait, de certifications, enfin d'activité d'abord, de compétences et de certifications. Donc moi j'ai une culture comme ça, en travaillant avec des consultants, etc.

Int : Et en plus {une culture} multibranches !

Loc A6 : Et multi-branches, donc avec des cultures, des besoins et des façons de négocier aussi très différentes, et…

Int : Petite parenthèse sur la certification, qui certifie, qui doit certifier ? Est-ce qu'il n'y a que l'État qui puisse certifier ? Là, c'est vraiment votre point de vue à vous {que je demande}, est-ce que la certification pourrait être quelque chose qui peut être interentreprises ou est-ce qu'il faut forcément une compétence étatique ?

Loc A6 : Bien, par exemple dans les certifications, dans les CQP, Certifications Qualifications Professionnelles, c'est typiquement des entreprises au travers d'une branche professionnelle qui expriment un besoin et qui crée une nouvelle qualification. Moi j'avais, je leur exprimais souvent un bémol sur les CQP en disant : « Vous êtes tellement sur vos besoins immédiats et sur mesure que ça ne donne pas tellement d'agilité ensuite aux personnes, pour aller sur d'autres sphères, en fait ! ». C'est-à-dire qu'une fois que des personnes ont leur CQP, voilà, comment {elles} peuvent le valoriser ? Donc c'était pour ça qu'il y avait l'idée CQPI, {qui} au moins les valorisaient entre plusieurs branches

Int : CQPI c'était ?

Loc A6 : Interbranches, donc cela a été fait dans certains secteurs d'activité, mais nous on n'est pas allé plus loin, donc on était en réflexion : voilà, est-ce que ça peut se faire ? Et donc, pour répondre à votre question je pense que dans les besoins, l'État va être certificateur unique, parce que, il n'y a pas suffisamment d'agilité pour aller sur un certain nombre de métiers en fait : nouveaux, émergents… et après derrière la capacité de… non, c'était essentiellement ça le bémol… Par exemple, sur tous les métiers du digital, comment on peut aller très vite sur ces métiers-là, dans un système…

Int : [inaudible]

Loc A6 : Oui, il y a un risque.

[marque 01 : 9 min 52 s]

Int : L'inverse, et après j'arrête mes questions, je vous laisse parler !, mais parce que ça m'intéresse beaucoup. Lorsque les entreprises fabriquent de la certification, est-ce qu'elle est vraiment centrée sur l'apprenant, ou est-ce qu'elle est centrée sur leurs problématiques ?

Loc A6 : Elle est centrée sur leurs problématiques, c'est le bémol. Disons qu'une entreprise, elle n'a pas une valeur, elle n'a pas une capacité normative de créer de la certification, elle a une capacité normative dès lors que ça passe par une branche professionnelle, où là ce sont les partenaires sociaux, qui vont… cela va faire un avenant à la convention collective qui crée ce CPQ et donc du coup, il y a quand même une recherche, de répondre à un besoin, puis d'intérêt quand même pour l'individu. On retombe dans le travers de la formation professionnelle continue en entreprise, où on répond beaucoup plus aux besoins immédiats de l'entreprise et pas aux besoins de la personne en fait. Alors, elle pourra valoriser ou pas, mais, ce n'est pas le sujet, en entreprise, ce n'est pas le sujet !

Int : Oui je comprends, les deux choses sont bien, un peu antagonistes, quoi ! C'est soit l'un soit l'autre…

Loc A6 : Ça peut l'être, disons que… donc l'intérêt pour l'individu, ce n'est pas lui qui est le demandeur, et donc après il peut quand même le valoriser. Ce qui a été fait en entreprise, ce qui a été acquis en entreprise, ça peut être valorisé bien sûr sur un CV, mais souvent c'est très court et trop « one shot » pour qu'on puisse parler de qualifications vraiment, en fait. Et donc du coup, suite à des réunions avec les observateurs de branches, où je voyais que ça n'avançait pas en fait, que les uns, les autres, s'objectaient des choses, je me suis dit : « bon allez je vais changer, je vais partir ! ».

Int : Vous aviez une solide expérience quand même…

Loc A6 : J'avais une expérience, mais très spécialisée en fait et puis totalement autodidacte, et donc je me suis dit : « bon je vais essayer de voir, de faire autre chose » et donc j'ai cherché et j'ai rencontré le directeur général {du groupe dans lequel je travaille actuellement*} qui m'a proposé un poste. C'était une création de poste qu'on allait construire ensemble, donc j'ai travaillé sur… j'y suis depuis huit ans, le sujet qui m'avait été posé, c'était de dire : voilà, on a un modèle économique où on a aujourd'hui des subventions de l'État, on vise une autonomie, donc on va voir avec, pas qu'avec moi, mais avec… j'avais un métier qui s'appelait « directrice de projet », on va voir sur quels leviers… comme je connais l'environnement, etc., on peut appuyer. Et donc ensuite… je chapeautais les réponses aux appels d'offres, commandes publiques en fait, et mon projet ça été assez vite de travailler sur l'offre, d'être « directrice produit », ce qui est une fonction qui n'est pas très commune, on sait que les fonctions marketing, elles intègrent de plus en plus…

Int : {dans le groupe*} ils n'avaient pas de…

Loc A6 : Et bien, il y avait un service certification, en fait.

Int : D'accord, oui donc ça rejoint…

Loc A6 : Et donc du coup l'idée, c'était d'être un petit peu en supra, de voir à la fois, sur les métiers, d'assurer la poursuite, parce qu'on est certificateur aussi, {le groupe*} est certificateur, donc, dépose des demandes de certifications à la CNCP. J'avais dans mon périmètre de voir l'évolution des formations, quand on dépose les dossiers, de voir sur quel nouveau métier aller, et puis aussi de voir comment, valoriser quelque part, déjà, on avait je crois, douze certifications… comment on les programme…

Int : Douze ?

Loc A6 : Oui douze, maintenant il y en a beaucoup plus, le nombre s'est multiplié…

Int : J'hésitais entre deux et douze, deux ce n'est pas possible !

Loc A6 : Non, on avait douze ou treize certifications qui étaient certifiées il y a huit ans… Donc l'idée c'était de se mettre en ordre de marche pour travailler sur de nouveaux métiers, et puis c'était aussi de voir dans la liste des certifications que l'on avait, quelle récurrence, quelle programmation on organisait sur les centres. Je travaillais aussi sur la politique tarifaire, et en lien vraiment avec la direction opérationnelle…

Int : D'accord, très bien !

Loc A6 : Et puis on a toujours… je suis sur des chantiers à moyen terme, et donc l'idée c'était toujours de réfléchir sur quelles évolutions, à quels moments on prenait certains virages. Et donc en 2017… et puis comme {le groupe*} a structuré ses fonctions supports, donc l'idée c'est qu'on a un poids, enfin je veux dire on n'a pas un poids, mais ce sont des charges, et donc l'idée

c'est toujours de dire, de développer notre activité. {Le directeur général*} s'est mis en ordre de marche pour développer l'activité, donc on a eu à des moments des stratégies un peu régionales, et puis là on s'est dit : « eh bien, on va avoir une stratégie hors murs », donc au travers du distanciel, en fait.

Int : Ça, c'est 2017 ?

Loc A6 : 2017, à la suite d'échanges, aussi des échanges avec {un site important de formation en ligne*}. Moi, en termes de maturité, j'ai suivi un MOOC sur la gestion de projet, qui est fait donc par {un enseignant de l'université*} et qui est extraordinaire. Et je me suis dit : « moi qui ne suis pas hyper techno, pas du tout du tout, j'ai suivi ce MOOC jusqu'au bout, j'ai passé la certification authentifiée, donc avec le service de certification, avec la certification par webcam, par l'authentification, etc. » Je suis allée jusqu'au bout et j'y ai trouvé un grand intérêt. Je me suis dit : « c'est une façon d'aborder des notions de façon extrêmement pertinente, structurée et fine » et je me suis dit que finalement, ce qu'on abordait en une semaine de cours, on pouvait l'aborder dans des temps beaucoup plus restreints et que ça convenait bien à mon cerveau, que l'on ne s'est pas noyé dans plein de choses. En même temps, c'est vrai que comme quelque part mon ADN, c'est la gestion de projet, donc j'en avais fait sans arrêt, mais du coup ça m'a vraiment éclairée et je me suis dit : « et bien là, j'ai moi-même expérimenté le fait que, oui, on peut vraiment se former à distance ! » J'ai vu aussi que si on écoute juste des vidéos et on répond à des quiz, on ne mémorise rien. Donc je suis passée… enfin, il proposait aussi des PDF, etc. Donc j'ai alterné un petit peu, j'ai vu que, si on n'avait pas un objectif de, quelque part {de} certification, et bien on n'allait pas, on n'allait pas bien loin…

Int : Oui ça reste de l'information générale…

Loc A6 : Donc j'ai regardé, j'ai pu identifier les leviers et ma conclusion a été de dire : « ça marche ! » Ensuite on a eu des…

Int : D'autant que vous ne vous définissiez pas comme « geek »…

Loc A6 : Ah moi je ne suis pas du tout technophile, enfin vous me voyez, enfin je suis…

Int : C'est ça finalement qui a été votre déclencheur, c'est que malgré tout c'était accessible.

Loc A6 : Et en même temps donc on a eu effectivement avec {le directeur général du groupe*} des échanges avec {le site de formation en ligne que j'évoquais*}, qui nous prouvait aussi que : « oui c'est bon, qu'on pouvait y aller maintenant ! Avant, on en parlait beaucoup, mais ça nous paraissait trop tôt et là, ç'a été un peu quelque part les déclencheurs, et donc ensuite on est passé par plusieurs étapes. Déjà on a beaucoup réfléchi, quelque part, à la place de cette expérimentation et finalement on a convenu avec {le directeur général du groupe*} qu'on allait travailler plutôt sur un projet sorti de l'organisation… C'est-à-dire {la création d'un département e-learning*}, au démarrage on envisageait même de créer une structure dédiée et l'idée c'était de pouvoir être agile, d'aller vite et de ne pas être dans des process de recrutement trop longs, dans des process de ceci… trop longs, parce {notre groupe*} c'est quand même un paquebot, il y a quand même des circuits décisionnels…

Int : Ah oui, je comprends !

Loc A6 : Donc, l'idée était de raccourcir quelque part les circuits décisionnels, pour aller vite sur cette offre de formation. Moi je démarrais complètement, et je me suis dit finalement, je suis ni plus légitime ni moins légitime qu'une autre pour le faire. Parce qu'à un moment {le directeur général du groupe*} aurait pu dire : « là je prends quelqu'un qui a déjà fait, un directeur qui

a déjà mis en œuvre une pédagogie numérique dans un autre centre ». Moi je n'y connaissais rien, donc on a, en fait… j'ai repéré des consultants, et en même temps j'avais {ma collègue[1*]}, qui s'était formé au DU de scénarisation pédagogique à distance, donc on a… {… *} on a repéré des intervenants, moi j'ai regardé, j'ai fait des recherches sur le web, j'ai écouté des vidéos, tout ça, et je trouvais {qu'un intervenant, enseignant universitaire, me convenait*} bien en fait, s'il était bien d'accord pour travailler avec nous… {… *} Et donc on est parti des trois feuilles du référentiel métiers, c'est juste effectivement quelques feuilles, et on a travaillé dans le cadre d'un groupe avec des intervenants et des profs, des intervenants qui connaissaient le métier et qui étaient plutôt {déjà dans le groupe*}. Et on s'est aperçu assez vite, donc là on a fait des *workshops* accompagnés par {l'intervenant que j'évoquais*[2]}, et assez vite, on a travaillé sur notre modèle pédagogique…

[Interruption due au serveur du café]

Loc A6 : Donc, en fait on a eu ces *workshops*, on a associé aussi une personne du service communication qui est elle-même *Community Manager*, qui a été formée {dans le groupe*}, on a eu un groupe projet, où on a pris le référentiel, et on s'est dit : « on ne veut pas que la personne lâche, donc il faut qu'elle ait une visibilité sur les différentes étapes et que les différentes étapes soient très parlantes ». Donc on a eu l'idée de découper en missions. On s'est dit : « voilà, les missions elles doivent être autonomes quelque part, et la personne, à l'issue de la mission, elle doit savoir mener telle et telle activité ! » et puis on s'est dit…

Int : Avant ça vous aviez fait le choix de *Community Manager* ?

Loc A6 : Oui ! alors ça je ne vous ai pas raconté puisque effectivement, on s'est interrogé sur quelle offre produit, enfin quelle offre de formation…

Int : Oui, vous en aviez plusieurs…

Loc A6 : Et on a hésité, entre le domaine RH en fait, et le domaine digital, le développement web on l'a écarté parce qu'il y avait trop de monde déjà sur le secteur, et puis on s'est dit que *Community Manager,* c'est un métier qui est, quelque part, favorable et que l'on connaît bien, et puis ensuite on a travaillé sur ce même métier en partenariat avec {un site important de formation en ligne*}. {Ce site*} propose aussi notre certification, on aurait pu se dire [un ou deux mots inaudibles] : « elle est un peu "zinzin", pourquoi elle fait un truc à distance et elle le propose en partenariat ? » Et en fait, moi, je me suis dit que le principal frein à la formation 100 % en ligne, c'est un problème de représentation. C'est-à-dire qu'un adulte salarié, dans la rue, ou demandeur d'emploi, dans la rue, ne se représente pas ce que c'est que de se former en ligne et d'avoir un diplôme. Donc je me dis que, plus c'est… {si} la formation est {déjà} développée sur le distanciel… {le site de formation en ligne*}, c'est vraiment un spécialiste de la formation 100 % digitale, je me suis dit que partager avec eux, cela nous donnait un peu plus d'audience sur le sujet, en fait ! C'est un marché qui est vraiment totalement balbutiant au point de vue certification…

Int : En fait {le site de formation en ligne*} a réutilisé votre parcours certifié, et il l'a développé de son côté ?

1 Il s'agit de la locutrice A2.
2 Il s'agit du locuteur A9.

Loc A6 : Oui, il n'a pas réutilisé notre parcours certifié, il a réutilisé notre référentiel et il l'a créé lui-même. Eux, ils ont fait un management, enfin un dispositif par projet, avec des sas de validation, etc., donc on s'est assuré que c'était bien dans les clous, mais ils ont leurs propres nombres d'heures, leurs propres façons de faire…

Int : C'est intéressant, et ils n'ont pas découpé…

Loc A6 : Pas la même approche !

Int : Ils n'ont pas fait le même découpage ?

Loc A6 : Pas tout à fait le même découpage, mais ils sont aussi sur huit ou neuf projets, nous on est sur dix missions. Mais l'idée c'est que… on vise les mêmes compétences, mais que pour aller vers ces compétences, il y a plein de chemins, et on peut aller aussi plus ou moins loin, en fait. C'est-à-dire que nous, notre parti-pris, c'était vraiment d'adresser une cible de salarié en entreprise, et donc du coup on est parti de ce cadre contraint. En disant : « et bien voilà, un salarié, il n'y a jamais eu autant peu, aussi peu de démissions en France, donc il y a plein de gens qui sont dans les starting-blocks, et qui ont envie de se former. » Aujourd'hui, au regard de mon expérience et de ce que j'ai observé, il y a très peu de formations vraiment diplômantes, à part le CNAM[1]. Ce n'est pas évident, quand on est un adulte, d'être… de travailler et de… on peut aussi aller à l'université, pour continuer à se former, moi j'avais suivi un DESU de consultant {au sein d'une université à Paris*}, justement où j'étais quatre jours à l'université par mois, et le reste du temps je travaillais, mais j'avais des travaux à rendre, etc. Du coup en fait, on a travaillé sur cette architecture-là, dans le cadre des *workshops* avec {l'enseignant universitaire que j'évoquai précédemment*} et {nos} intervenants, et lui, il a été vraiment très très précieux pour nous dire : « finalement, c'est comme quand vous entrez dans une salle de classe, ça ne se passe pas sur le même format, etc., mais il faut que vous expliquiez à l'apprenant exactement chaque fois "et bien voilà vous allez débuter une séquence aujourd'hui, qui va porter sur tel et tel élément". » Donc le niveau description, il nous l'a bien mis en face, ce qui fait que déjà dans la première maquette, on pouvait aller quand même… on est allé assez loin quand même dans la description de…

Int : Vous voulez dire qu'il faut être plus descriptif que lorsqu'on est en présentiel ?

Loc A6 : Et bien, c'est-à-dire que la description qui est fait en présentiel, on n'en détient pas le texte puisque chaque intervenant en est l'auteur, c'est-à-dire qu'il y a le volet pédagogique, mais il y a le volet aussi, quelque part, de présentation de l'offre qui est important, et assez vite dans nos réflexions… avec ma collègue*[2]}, on regardait ce qui dans les conférences auxquelles on assistait, ce qui nous semblait marcher, ne pas marcher. Par exemple, on a très souvent entendu : « le 100 % distanciel, ça ne marche pas du tout, c'est une hérésie ! » [marque 02 : 25 min 39 s] et moi j'observais aussi chez {le site de formation en ligne que j'évoquais*}, eux ils ont un mentorat individuel vraiment au cordeau, chaque semaine, etc., et je me suis dit : « qu'est-ce qui marche {dans notre groupe*} ? » Je me suis dit : « ce qui marche, c'est qu'il a un groupe, donc on ne va pas rentrer dans les modalités de consommation du web : " je m'inscris quand je veux, je fais ce que je veux " ! » Voilà, donc il y a un groupe, donc on table sur un groupe, un groupe de combien ? On s'est dit 25 personnes, ça va être l'unité tutorée, en fait. On s'est dit : « ça marche quand il y a des travaux de groupe, ça marche quand on sait se situer dans un parcours et ça marche surtout… » Je n'ai pas voulu faire, alors ça c'est vraiment moi, je n'ai pas du tout voulu faire : chapitre un, chapitre deux, chapitre trois, un exercice… J'ai voulu, en tant

1 Conservatoire national des arts et métiers. Voir interview locuteur A5.

2 Il s'agit de la locutrice A2.

qu'adulte, j'ai besoin de visualiser ce que je vais savoir faire, et donc avoir une entrée par activité, et après je vais chercher ce qu'il me faut. Donc sur la plateforme, vous verrez, il y a toujours une entrée par activité, et ensuite il y a, et bien voilà, pour faire cette activité il y a tel et tel et tel…

Int : Oui, mais il y a quand même des missions qui sont les unes derrière les autres… c'est découpé ?

Loc A6 : La mission c'est l'activité en fait ! Voilà c'est un peu : vous avez telle mission à réaliser, la mission, elle se confond, peut-être, quelque part avec l'activité, un peu supra, c'est vraiment centré sur cette organisation-là…

Int : Sur un savoir-faire finalement, à chaque fois…

Loc A6 : Voilà ! à l'issue de cette mission, voilà ce que saurez faire, et voilà ce vous allez avoir à faire. Puisque c'est plus facile pour moi, et dans ce que j'ai pu observer… Mais tout le monde n'apprend pas de la même façon, c'est sûr, l'idée c'était de rapprocher les notions à des activités, et de ne pas partir sur un chapitre un, deux, trois dont on ne sait pas très bien à quoi il va me servir à la fin.

Int : Exact.

Loc A6 : Donc l'idée c'était de créer, d'éviter les décrochages en fait, donc du coup, moi j'ai créé la… pas toute seule bien sûr, avec {les différents collaborateurs*}…

Int : [confusion de l'interrogateur sur le nom d'un intervenant, hors sujet de quelques phrases]

Loc A6 : {L'intervenant enseignant universitaire que j'évoquais était un consultant extérieur*} mais hyper pragmatique et extrêmement… son process c'était X *workshops* et à l'issue de ces *workshops ;* on a utilisé une plateforme aussi pour faire ces *workshops ;* on aura le dispositif, et donc ensuite il faudra entrer dans toutes les mailles… Et on était parti sur une logique de prototype, pour voir, puisqu'il fallait expérimenter…

Int : oui c'était le premier !

Loc A6 : oui c'était aussi travailler sur une première mission, et concevoir un prototype de vidéo, un prototype de PowerPoint sonorisé, un prototype d'étude de cas, pour voir justement quel maillon on prenait, comment on travaillait, etc., parce que du coup il a fallu aussi structurer une cellule, donc moi j'ai pas mal galéré sur… de quels métiers j'ai besoin ? De combien pour fabriquer…

Int : Pour fabriquer la vedette à côté du paquebot ?

Loc A6 : Voilà, on a aussi testé de l'externalisation, donc on s'est rapproché {d'une agence spécialisée dans les MOOCs, qui avait eu des premiers prix*}. Donc on a travaillé en synergie avec eux sur peu de ressources, mais on a expérimenté, on a travaillé avec des indépendants aussi, bon je n'aborderai pas très précisément les questions financières, mais c'est un investissement colossal en fait ! et on a eu surtout un souhait de la direction d'internaliser le process de conception, en fait, et on partait…

Int :… donc, créer une structure qui puisse être pérenne ?

Loc A6 : Autonome et pérenne dans la conception, et on a des, on avait, on a toujours, des freins considérables de par notre modèle, puisque la pédagogie est assez externalisée… puisque les intervenants {on leur donne*} des objectifs pédagogiques, mais on {… *} laisse une liberté d'ac-

tion très forte, et pour nous c'est la richesse. C'est-à-dire que l'on a, du coup, quand on est en conception pédagogique, on n'a pas de matériaux, on a assez peu de matériaux et par exemple votre module, vous l'avez exécuté à votre manière avec les compétences que l'on vous demandait d'atteindre, un autre intervenant peut avoir une méthodologie différente. Donc du coup, le recueil de matière pour concevoir était… est très compliqué chez nous et impossible. Et après, ce qui est compliqué, c'est que là, on travaille sur trente métiers différents…

Int : C'est-à-dire ?

Loc A6 : C'est-à-dire {que notre groupe*} forme sur une trentaine de métiers, enfin un peu moins…

Int : Ah oui pas que *Community Manager* !

Loc A6 : Voilà ! on n'est pas spécialisé, ce serait beaucoup plus facile pour nous…

Int : Oui si vous ne faisiez que de la Ressource Humaine par exemple ?

Loc A6 : Voilà, que DRH… Et quand je vous parle de tout ça, là on sort de l'ingénierie, c'est plus la partie économique. C'est-à-dire : comment on valorise ce que l'on a créé, comment on réintroduit du *blended* en présentiel, voilà, mais je ne vais pas…

Int : Ça c'est la page que vous allez ouvrir bientôt ?

Loc A6 : C'est la page que l'on est en train de tourner. Mais en termes de conception pédagogique pure, le fait que l'on dise, le fait que l'on ait externalisé quand même pas mal la pédagogie, nous conduit à rechercher au sein {de notre groupe*} des intervenants, mais aussi à l'extérieur, des intervenants qui ne nous connaissent pas, ce n'est pas évident de… la recherche d'intervenants n'est pas à sous-estimer en fait !

Int : est-ce qu'il y a bien un moment où vous êtes un peu obligé de figer des choses, lorsqu'on fabrique le module, on contacte un enseignant qui a fait le module, et puis là on fait un choix !

Loc A6 : Oui non, mais le choix on le fait, mais c'est plus d'aller rechercher l'intervenant qui est difficile en fait.

Int : Et dans l'avenir, vous imaginez que l'intervenant qui a été choisi, qui a conçu, qui a aidé à concevoir le story-board, ça peut encore changer ou alors les choses vont se figer quand même un petit peu de manière à ce que le produit finalement puisse être décliné, puis se rentabiliser, sur quelques années, je ne sais pas si vous voyez bien…

Loc A6 : En fait, quand, par exemple sur une formation certifiante, on a créé cent ressources différentes, voilà…

Int : Ce qui est beaucoup !

Loc A6 : Ce qui est beaucoup, ce qui est peut-être trop d'ailleurs. C'est très dense, et encore notre approche a été vraiment une approche de *sur mesure* puisque notre cahier des charges, c'est : « je dois former des adultes qui travaillent, je dois avoir vraiment validé que c'est leur projet personnel et professionnel, qu'ils ne vont pas lâcher au milieu du gué, je dois aussi valider qu'ils ont bien les prérequis, parce que *Community Manager*, c'est une formation qui nécessite, on est quand même au niveau stratégique, etc. {au niveau de l'entreprise} » Donc, quand j'ai vérifié cela, je me suis assuré d'un certain nombre de prérequis… on a quand même toujours aussi regardé, quand on a le module déployé en présentiel et le module déployé en distan-

ciel, on réduit considérablement le temps, et {la responsable du projet*[1]} me dit : « là on peut pas aller beaucoup plus loin dans la réduction de ce qu'on apporte en fait », parce que moi je trouve aussi que cent ressources c'est beaucoup, justement au regard, au regard de la population salariée…

Int : susceptible d'être intéressée…

Loc A6 : susceptible d'être intéressée et détenant déjà un certain nombre de compétences aussi.

Int : D'accord, vous voulez dire que vous avez la crainte que certaines choses soient superfétatoires ?

Loc A6 : Il faut se poser la question, moi je n'ai pas de craintes, je me pose la question. Je me dis : « voilà, on a fait un dispositif, on a une centaine de ressources, cela nous a paru à chaque fois cohérent au regard des notions à apporter… » Maintenant, c'est vrai qu'il faut toujours regarder si on ne noie pas trop les personnes. Je vous donne un exemple de ce qu'on a fait par exemple sur HTML, pour le Community Manager, où {le site de formation en ligne*} va mettre à disposition sa brique, qui est aussi la brique que vont suivre les développeurs web, nous on a dit : «on va regarder précisément ce que doit savoir un Community Manager en matière d'HTML», c'est comme ça qu'on a travaillé dans du « sur mesure », mais peut-être qu'il y a encore… on a quand même, peut-être qu'on est encore quelque part trop disant par rapport à ce que l'on apporte…

Int : Et ça, est-ce que c'est une intuition, est-ce que c'est un… un retour concret que vous avez sur la première génération déjà de…

Loc A6 : Moi, c'est un peu une intuition sur la densité. Mais là, on va analyser le retour, puisque qu'on a une formation qui a commencé le 28 septembre {2018}, et là, on a déjà un certain nombre de retours, on va réajuster, et une des questions qu'on se posera c'est ça ! C'est : « comment on apprend, est-ce qu'on a besoin de tant de matière extérieure pour apprendre, au regard de l'objectif visé ou pas ? »

Int : Très concrètement par questionnaires : « qu'est-ce qui vous a aidé, qu'est-ce qui a été de trop, qu'est-ce qui vous a manqué par rapport… », est-ce que vous avez l'intention de faire ce type de travail ?

Loc A6 : Alors, pas forcément par questionnaires, on va voir comment on le fait, mais… là on a déjà un point, avec les tuteurs, sur le retour parce qu'ils sont vraiment en relation directe avec les apprenants et puis on va structurer effectivement la démarche avec {la responsable du projet*}, on n'en a pas parlé en détail, mais c'est sûr que l'on va regarder, surtout qu'on est en…

Int : Ma question est très intéressée, parce que, si c'est possible, est-ce que moi je peux faire passer un petit questionnaire, quelques… quatre questions, à toute la petite promotion ?

Loc A6 : Oui ce serait…

Int : Totalement anonyme…

Loc A6 : Oui ce serait…

Int : Ou alors si vous vous le faites de votre côté, est-ce que je peux récupérer vos données ?

1 Il s'agit ici de la locutrice A1.

Loc A6 : Non, on peut partir de vos questions ou même bâtir le questionnaire ensemble, parce que pour nous c'est crucial, un regard de… un pour les sessions à venir, et puis deux parce qu'on va un petit peu monter en charge, on va développer de nouveaux produits donc c'est crucial de voir…

Int : C'est une population de vingt-cinq personnes, c'est ça ?

Loc A6 : Oui ! On a vingt-cinq personnes, ça peut être vingt-et-une personnes sur certains groupes, mais on… C'est la maille qui nous semble bien pour créer une dynamique, et puis pour avoir un tutorat vraiment sur mesure. Moi aussi, ce qui m'a stupéfait quelque part, je dis stupéfait, c'est que la relation entre tuteur et l'apprenant, elle est plus individualisée que dans une relation en salle, on voit très bien dans les classes virtuelles, en entrée de classe, tout le monde met son petit mot, alors que quand on est en présentiel, on est plus en situation de…

Int : Il y en a plein qui ne disent rien !

Loc A6 : Voilà il ne se passe rien, alors que là on est plus, et le tuteur aussi quand il répond individuellement à des questions qui ne sont pas forcément posées en salle, du coup cela crée une dynamique, après je passe un peu du coq-à-l'âne, parce que j'oscille entre pédagogique et puis l'animation, après il y a un point… vous me dites si c'est trop décousu…

Int : En fait vous avez attaqué la partie que je voulais vous posez, mais ce n'est pas très important, qui est le bilan justement de, qu'est que vous retirez de… bon déjà globalement ça fonctionne ? Vous trouvez que ça fonctionne bien ?

Loc A6 : Bien, à partir du moment où on a commencé avec vingt-cinq apprenants, le 28 février {2019} et que là au jour, donc aujourd'hui nous sommes le 19 c'est ça ? 19 {mars 2019}, il y a une seule personne qui a abandonné pour problème de santé, c'est un tour de force, voilà ! Mais c'est un tour de force parce qu'il y a eu énormément d'accompagnement, on a une responsable formation, Anna*, qui assure du coaching, pour ne pas que les gens décrochent aussi, et qui répond à toutes leurs questions, quand ils ont… qui fait la médiation avec le tuteur, et on a identifié le fait qu'elle ne peut pas assurer un sixième groupe. C'est cinq l'unité, et c'est la même unité que l'on connaît en présentiel, parce qu'on ne peut pas se dire : « allez ! on va faire du distanciel, c'est gratuit, c'est top, et puis voilà ! Ben finalement, l'animation, pourquoi on pourrait pas animer dix groupes, et pourquoi pas vingt ?». Donc on a observé, on a regardé, et notre conclusion c'est qu'on est sur les mêmes standards que les standards en présentiels. Et c'est ce qui fait qu'il n'y a pas de décrochage, mais tout cela à un coût, et nécessite des compétences énormes !

Int : Mais ça, ce n'est pas une surprise ?

Loc A6 : Bien, disons, que moi, souvent quand j'ai commencé justement, et là les consultants avec qui je parlais, ils me disaient : « mais non, mais de toute façon on est sur des coûts vraiment bas, il ne faut vraiment pas dépasser tels budgets, tels coûts, etc. ». Et bien moi je disais non ! On regarde ce qu'on fait, on ne peut pas… sinon on le fait pas, voilà il y a une…

Int : Mais est-ce que vous pensez que ça peut évoluer dans un certain sens pour deux raisons. D'abord parce que vous allez roder la mécanique, et puis aussi parce que les apprenants ont de plus en plus avoir à être face à leur console, à leur ordi et vont prendre de plus en plus l'habitude d'être autonome ?

Loc A6 : Alors, curieusement, je pense que c'est plus le désir d'apprendre, et quelque part expérimenter, avoir expérimenté un MOOC, et se dire : « tiens finalement ce n'est pas si mal ! » qui va être déclencheur, que le fait d'être toujours face à une console ou un PC en fait. C'est-à-dire

que… moi, je crois même que la modalité distancielle peut être rejetée par des… vraiment des geeks pour l'apprentissage, parce que c'est autre chose l'apprendre, c'est autre chose que le quotidien, c'est autre chose que le jeu, c'est autre chose, donc du coup la représentation d'apprendre à distance, ce que je disais tout à l'heure, pour moi elle n'est pas encore très ancrée, en fait, enfin elle n'est pas ancrée du tout, donc c'est plus ça le…

Int : Et justement est-ce que ça, c'est un facteur qui est susceptible d'évoluer ?

Loc A6 : Oui bien sûr qu'il est susceptible d'évoluer !

Int : Donc, si une certaine habitude se fait d'apprendre un peu quand je veux, où je veux, à mon rythme, c'est quand même un plus !

[marque 03 : 40 min 40 s]

Loc A6 : Oui, c'est indéniable ! C'est un plus, mais on se rend compte quand même qu'apprendre à toute vitesse, n'importe où, n'importe comment, ce ne sont pas des conditions qui permettent un ancrage mémoriel !

Int : C'est possible !

Loc A6 : Donc, du coup, on se rend compte que même dans la conception des ressources, etc., à un moment les gens doivent être dans un univers calme, avec une séquence de travail possible, d'un temps…

Int : Continue…

Loc A6 : Continue ! Ce qui va un petit peu à l'encontre de tout ce que l'on dit sur… « il ne faut pas de capsule de plus de dix minutes, pas de, etc. » en réalité moi j'ai vu une doctorante, il y a pas longtemps, qui travaille {sur le campus de formation d'une grande banque française*} elle disait qu'en fonction de l'activité que l'on menait, ce qui est un peu logique, on va surtout, parfois, ne pas avoir besoin de coupures en fait, pour bien s'immerger dans l'activité, quand on est en train de faire de l'analyse. Évidemment on va avoir sa ressource de dix minutes et pas de une heure trente, mais on va s'engager dans des séquences un peu plus longues, et qui alternent justement, du travail personnel que l'on va faire et puis en même temps de la vidéo et puis en même temps un quiz, mais ce sont des séquences, en fait.

Int : Ça veut dire que ça repose le problème de la concentration, quelle que soit la modalité…

Loc A6 : Ça pose le problème de concentration, c'est-à-dire que le *Rapid Learning*… dire : « OK, on fait une séquence de sept minutes, ou de dix minutes… » cela peut avoir une petite utilité, mais tout est une question {… *} de dosage en fait ; on peut très bien imaginer… parce que le fantasme d'apprendre sur des applications, sur des applis mobiles par exemple… nous on réfléchit, on regarde le *micro learning*, évidemment si vous avez un dispositif très très bien ficelé, où les sept notions que vous devez retenir, on va vous poser des questions le matin sur votre mobile, et bien cela participe à l'ancrage mémoriel, mais voilà ça participe !

Int : Mais ça peut être effectivement des piqûres de rappels…

Loc A6 : Oui voilà…

Int : Ce n'est pas comme ça que l'on va apprendre la mécanique des fluides, c'est sûr…

Loc A6 : Et après, si on est intéressé par la mécanique des fluides, on peut très bien écouter une vidéo complètement soporifique, ou un podcast, voir une vidéo ou un podcast, enfin quand je disais : « écouter une vidéo », ce n'est même pas regarder la vidéo, mais l'écouter, d'une heure trente parce que le sujet nous intéresse, donc il faut vraiment sortir des idées reçues aussi là-dessus !

[quelques phrases hors sujet sur les archives de cours]

Int : Mais en fait vous avez parlé de tout ce que j'avais prévu : « on n'apprend jamais seul, on apprend seul, mais jamais sans les autres… »

Loc A6 : Ça, c'est fondamental !

Int : C'est la dimension collective…

Loc A6 : C'est fondamental, parce qu'au dehors, au-delà de : « on n'apprend jamais seul, on apprend avec les autres » c'est aussi : « on est tenu par le groupe, quelque part… »

Int : C'est l'effet promotion ?

Loc A6 : C'est l'effet promotion et c'est l'effet de quelqu'un qui à un moment va nous envoyer un petit mot aussi, il y a des signaux, et on est dans le groupe et on n'a pas envie de décrocher. Et d'où, on peut avoir aussi, comment dire, on peut avoir des dynamiques de groupe infructueuses, c'est-à-dire que…

Int : En présentiel ?

Loc A6 : En présentiel, et en distanciel, et ce que nous disait {notre animateur enseignant d'université*} : « moi j'ai un groupe, ça marche super bien ! j'en ai un autre, j'ai le sentiment de faire la même chose, et la dynamique de groupe, elle ne se met pas en place », parce que, peut être, il y a des dosages de compétences différents, de caractères, la dynamique de groupe, elle…

Int : Elle doit fonctionner différemment…

Loc A6 : Elle fonctionne forcément différemment. Il y a ça, et puis nous, ce qu'on a expérimenté, ce qui n'est pas mal aussi, {la responsable du projet*} a eu recours à trois tuteurs différents. Donc c'est aussi intéressant d'observer ! Parce que moi, la question que je me pose c'est… moi je vois, dans quel niveau d'énergie, dans quel niveau d'accompagnement… et ce que je crains moi, c'est que quand on duplique, on ne soit pas dans ce même niveau de détails dans l'accompagnement, c'est une des questions…

Int : On perd l'apprenant un peu quelque part, en fabriquant un objet qui soit compliqué ?

Loc A6 : C'est-à-dire qu'il y a le dispositif, il y a le groupe, il y a l'animation par le tuteur, il y a le responsable formation, en fait, qui les coache un petit peu. Et ce sont quand même des nouveaux métiers, donc ce n'est pas évident de trouver la compétence et de dupliquer en fait, c'est ça que je voulais dire en…

Int : Ah oui-oui ! Ce n'est pas la peur de dépersonnaliser ? En appliquant, devant plein de groupes…

Loc A6 : Non, c'est pas la peur de dépersonnaliser, c'est plus le niveau de compétences et d'aptitudes et la « part d'âme » qu'on y met en fait, parce qu'il y a une part d'âme, en fait, quelque part ! {{tout cela fait}} que eh bien voilà : les vingt-quatre sont encore là ! Et dans les autres

groupes, ça nous a permis aussi cette première session d'ajuster. Il y avait une mission qui était trop costaud, on a vu que là on perdait des gens aussi. C'est-à-dire que si les gens sont face à une charge trop importante, on a un risque de désengagement de l'apprenant…

Int : si la charge est très importante…

Loc A6 : Trop importante !

Int : Si la charge est trop importante, est-ce que l'accompagnement peut aider à…

Loc A6 : Et bien là…

Int : Il faut personnaliser plus ?

Loc A6 : Là, c'est l'accompagnement qui a aidé à ne pas décrocher, par contre pour les prochaines {sessions}, on a vu que c'était tellement lourd que l'on allait découper un petit peu différemment. Après, moi je suis moins dans le détail de la mise en œuvre, c'est {la responsable du projet*} en fait {qui s'en occupe}, parce que moi je suis intervenue sur quelque part la maquette, le process de création, les grands… les piliers, ce que je vous ai expliqué, et la mise en œuvre, c'est vraiment {la responsable du projet*} qui est plus…

Int : Et maintenant, votre travail reste le suivi financier, budgétaire, de la chose… ?

Loc A6 : Mon travail c'est, au regard de ce qui a été fait, quel est le « temps 2 », en termes de développement de cette activité-là, avec {la responsable du projet*} et puis avec le comité de direction et comment aussi, on valorise ce qui a été fait, en faisant d'autres offres. Et puis aussi, comment on travaille sur le *blended*, et puis moi, j'ai pas mal travaillé aussi avec {la responsable du projet*} sur… au regard maintenant des maquettes que l'on a conçues, on a travaillé sur : « comment on accompagne les 3 000 stagiaires actuels quand ils partent en entreprise ? », puisqu'ils ont un stage de quatre mois en entreprise. Donc on a utilisé la plateforme sur : « voilà, ils partent en entreprise, comment on les accompagne sur ces quatre mois, qui fait quoi, et sur quelles thématiques, etc. ? »

Int : Et là vous imaginez un réseau, un forum ?

Loc A6 : Et bien là c'est déjà fait, c'est en cours maintenant, c'est lancé ! En fait c'est lancé dans le cadre de la commande publique, il y a dix-sept groupes qui sont concernés ! Et puis, à partir du 2 avril {2019}, chaque groupe {de formation dans notre institut*} va rentrer dans cette maquette-là. Et on est en train de travailler également sur l'accompagnement à la recherche d'entreprise, qui est vraiment… c'est la pièce maîtresse de notre modèle en fait, comment on utilise la plateforme pédagogique, pour mieux accompagner et travailler dans le cadre d'un triptyque entre le stagiaire, l'intervenant et toujours le responsable formation.

Int : Mais l'aide, ça peut aller jusqu'à de l'aide à trouver un stage ou on ne fait pas trop ça ?

Loc A6 : En fait, aujourd'hui, les stagiaires ont cinq jours d'accompagnement par un responsable formation et ils ont cinq jours d'accompagnement par un intervenant externe, un formateur, qui déploie une méthodologie qu'on appelle « Entreprise Mode d'Emploi »[1]. Et donc voilà, ce sont des étapes : un, il faut avoir une vision claire du nouveau métier, et donc au travers de la plateforme, comment on peut aider à avoir une vision plus claire de son métier, le sujet numéro deux, c'est identifier ses compétences transférables, faire son CV, comment… enfin voilà…

Int : Là vous me parlez de blocs, en fait, qui sont en e-learning, qui sont destinés à tous les stagiaires ?

1 Abrégé en EME.

Loc A6 : Donc l'idée c'était de dire : on crée une structure en fait, là c'est un département, qui va aussi impulser des modalités un petit peu différentes, en présentiel. Donc on regarde à quels moments on peut apporter une plus-value par rapport à ce qu'on fait, sans déstabiliser ce qui fonctionne. Et donc là on est en déploiement de l'accompagnement pendant la période en entreprise, et maintenant on va travailler sur « comment on accompagne mieux à la recherche d'entreprise », en sachant qu'on n'est pas dans : « on a des fichiers avec dix mille entreprises et appeler ces entreprises-là ». On est plus dans : « l'individu avec son projet, qui va rencontrer un projet au sein d'une entreprise » en fait.

[marque 04 : 50 min 13 s]

Int : Pour le préparer finalement…

Loc A6 : Pour le préparer, l'outiller !

Int : Mais alors quand vous faites ça, comment, l'outiller oui…

Loc A6 : Pour l'outiller, le préparer et c'est surtout respecter des étapes, c'est-à-dire si on procrastine un peu trop, et bien cela ne va pas le faire, il faut vraiment…

Int : Ça n'arrive jamais ! [rires]

Loc A6 : Bien sûr que ça n'arrive jamais ! [rires]

Int : Quand vous faites ça, c'est une question un peu subsidiaire, mais quand vous faites ça ici {sur la région parisienne*}, est-ce que {l'institut de formation qui appartient au groupe, qui est à Toulouse*} comment il prend ça en fait ? Est-ce que pour lui c'est une aide géniale, est-ce qu'il a… {… *}

Loc A6 : Sur l'accompagnement pendant la période de stage, en fait ?

Int : {… *}

Loc A6 : Alors en fait, moi j'ai commencé à travailler sur une proposition, quelque part, de dispositif que l'on avait déposé dans le cadre du Conseil Régional, on a dû aller très très vite, et ensuite moi j'ai présenté cette démarche aux directeurs. Donc je n'ai pas eu de grands souhaits de modification, donc on l'a présenté en réunion de directeurs, j'ai eu aussi des échanges bilatéraux avec les directeurs, on leur a montré dans le détail et ensuite on a conçu. Après, dans le déploiement, c'est vrai que cela pose question pour les centres, parce que c'est une action supplémentaire à réaliser… Donc, du coup, on est un peu là-dedans, enfin on est à ce stade-là, où on va voir s'il faut avoir une stratégie de moyens complémentaires. Sachant comme je vous le disais : tout ça à un coût, et on est aujourd'hui… on investit davantage, mais on n'a pas valorisé, on n'a pas augmenté nos prix, on n'a pas… Donc il faut toujours regarder les questions d'équilibre. Mais pour mettre en œuvre, on a formé 80 personnes en fait, pendant une demi-journée donc on a formé tous les responsables formations, on a formé tous les assistants pédagogiques…

Int : Au niveau national ?

Loc A6 : Oui ! au niveau de tous les centres. On est très implanté en Île-de-France, mais bien sûr {toutes les régions sont venues !*} On a formé aussi les services supports, donc « communication », « produit », « comptable », des personnes de la RH, parce que c'est un changement très important, c'est une autre façon… c'est une nouvelle modalité… et il fallait aussi que les responsables formations, etc., soient en confort pour pouvoir la proposer aux stagiaires qui allaient venir. Donc c'est vrai que ça demande, en termes de déploiement, et on n'est pas au bout de…

Int : oui, il y a certainement… c'est censé pouvoir évoluer… ma question c'était, mais peut être c'est… Est-ce {que dans certaines régions*} la manière de chercher son stage et la spécificité des entreprises de cette région sont liées ?*}

Loc A6 : Alors oui, votre question là, elle était sur la recherche d'entreprise, alors la recherche d'entreprise on a standardisé une méthodologie, mais cela n'a rien avoir avec les entreprises, ou le type…

Int : D'accord. Quelle que soit l'entreprise…

Loc A6 : C'est-à-dire, voilà… si je ne suis pas à l'aise… je me forme à un nouveau métier, pour que je ne retourne pas sur mon ancien métier, parce que par dépit, ou parce que je n'ai pas le choix. Il faut que j'aille très vite en fait, donc il faut que je me sente légitime et très très vite {que} je comprenne quel est mon métier, quel est mon contexte, que je comprenne aussi comment est structuré le bassin de l'emploi. Alors évidement il n'est pas pareil partout, mais la méthode elle est générique…

Int : La méthode pour vous elle est…

Loc A6 : Elle est générique. C'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'on ne va pas prospecter plus un secteur {qu'un autre*}.

Int : {… *}

Loc A6 : Bien, on va avoir quand même la même démarche. [quelques mots inaudibles]

Int : Très bien, alors j'avais juste une dernière question, mais c'est parce que j'ai oublié, donc je reviens un peu en arrière, lorsqu'on est dans le parcours, on a un certain nombre de ressources, il y en a beaucoup, mais j'ai vraiment besoin d'une ressource qui n'existe pas, est-ce que j'ai un petit réservoir ? Ou est-ce qu'on peut imaginer qu'il y a une fabrication de ressource un petit peu, extra ?

Loc A6 : Ah oui. Non, mais ce n'est pas figé en fait, non non. Si {la responsable du projet*} dit, pour la prochaine promo, il y a un point à creuser, il y a une latitude totale de l'équipe à ajuster, voilà !

Int : D'où l'intérêt d'avoir un service interne finalement, qui fabrique ?

Loc A6 : D'où l'intérêt ! Mais ça posera quand même la question de la connaissance des métiers, parce qu'aujourd'hui on travaille sur des métiers que l'on connaît très très bien, quand on sera sur le métier de comptable, on sera moins à l'aise en fait, mais on s'appuiera sur un référent, qui reste à trouver à chaque fois.

Int : Voilà… c'est parfait alors ?

Loc A6 : Je ne sais pas, mais… je vous ai expliqué un peu le… comment on s'y est pris, par quel… c'est un peu aussi, ce n'était quand même pas évident à… ce n'était pas évident. Comme la feuille était blanche au départ, ce n'était pas évident de voir dans quelle direction, de voir si les options prises… Comment cela allait évoluer, etc.

Int : Il me semble que votre difficulté peut-être était aussi de vouloir garder un certain esprit {du groupe*} ?

Loc A6 : Oui !

Int :… qui soit vraiment centré sur l'apprenant, qui soit assez respectueux… ce n'est pas une mécanique automatisée…

Loc A6 : Non, et puis en fait on apporte de la plus-value quand même, en matière de corrections, on a des corrections qui sont correctement rémunérées pour l'intervenant, et du coup qui sont qualitatives ! Donc du coup… puisqu'on attache aussi… voilà… les gens rendent des travaux, il faut qu'ils aient un retour, un retour qualitatif, sinon ils lâchent, donc il y a plein de facteurs…

Int : Très bien, merci beaucoup !

Loc A6 : Merci à vous !

Quelques phrases de conclusion, non transcrites.

2.10. Locutrice A4, le 20 mars 2019, entretien 2/2

Enregistrement de deux fichiers numériques de 18 min 32 s et 16 min 32 s Il s'agit du deuxième enregistrement d'une série de deux. Dans le précédent entretien, réalisé environ 7 mois auparavant, la locutrice expliquait la genèse d'un projet de MOOC, destiné à l'acculturation des personnels de La Poste au numérique, à l'intelligence artificielle et à la *data*.

Interrogateur : alors j'enregistre, attention c'est parti !

Locutrice A4-02 : c'est parti. Alors on a commencé la conception cet été et on l'a mis en production en décembre.

Int : d'accord.

Loc A4-02 : d'accord. La luminosité est pas terrible.

Int : non c'est parfait pour moi.

Loc A4-02 : ça va ? On l'a mis en production en décembre c'est-à-dire…

Int : en fabrication ?

Loc A4-02 : Non. On a commencé la conception, je crois en juin-juillet, de mémoire, et on l'a terminé en décembre, et ouvert aux utilisateurs.

Int : d'accord.

Loc A4-02 : d'accord ? On a fait une première liste de diffusion aux personnes qui avaient participé, à des sponsors, aux personnes qui ont été interviewées, etc. On leur a envoyé en avant-première.

Int : d'accord.

Loc A4-02 : et voilà. Donc il existe depuis décembre. On n'a pas fait de grosse campagne de com, on va faire une campagne de mailing marketing, mais pas tout de suite parce qu'on voudrait le coupler avec une autre, d'accord ?

Int : qui sera de quel type ?

Loc A4-02 : qui sera, rien à voir avec la data. Rien à voir avec la data, puisqu'on est dans une offre en libre-service, une offre e-learning exclusivement en libre-service, pour tous les collaborateurs, qui adresse tout ce qui est culture digitale et culture d'entreprise.

Int : d'accord.

Loc A4-02 : voilà. Donc on essaie de pousser des nouveautés, mais pas que sur un module. Après nous on a décidé de passer aussi par nos organismes de formation interne en attendant pour qu'ils fassent un peu plus de pub. On a fait un teaser, que je peux te montrer.

Int : [regardant la bande-annonce] ah oui ça a un peu changé !

Loc A4-02 : alors ça, ça c'est la présentation du, de la formation. En fait quand l'utilisateur arrive sur le LMS, il voit ça. Est-ce que tu veux une copie d'écran ?

Int : je veux bien.

Loc A4-02 : tu me dis à chaque fois que tu veux une copie d'écran, je te la fais ! Fonction, hop et je te la mets dans le mél que je viens de créer, voilà comme ça c'est fait, on va tout faire faire au fur et à mesure. Donc quand tu arrives là, donc t'as le descriptif, t'as les personnages, et t'as un petit teaser. Le teaser est assez court. Euh, j'ai pas le son… j'ai pas le son parce que j'ai un casque qui est connecté. Alors on a tout mis en forme de BD pour pas sous-titrer. Tu vois avec des bulles de BD pour pas sous-titrer. Par ce qu'on a intégré beaucoup de contraintes d'accessibilité pour les personnes qui ont des handicaps, qui soient visuels, moteurs, auditifs, etc., c'est donc… chez nous c'est important et c'est même un impératif. Et donc voilà. On a fait un petit teaser avec quelques personnages de la formation. Je vais pas te le passer en entier, ça sert à rien. Ensuite… ah c'est embêtant là, on va pas entendre la formation… comment je vais faire ? Parce que comme j'ai un casque. Mais je vais essayer avec ça pour qu'on ait le son. Parce que si tu veux que je t'en montre des bouts vaut mieux… ah, mais j'ai plus ça sur ce nouveau PC. J'ai plus, attends je vais essayer comme ça pour voir si le son va… si ça va marcher ! Ah il est sur mon casque.

Int : mais là est-ce que tu peux cliquer et changer l'affectation ?

Loc A4-02 : ben en fait il le fait tout seul, j'ai débranché mon casque. Ah voilà ! Donc voilà. Ensuite, donc hop, je reviens en arrière. Donc c'est, on a, on a on a construit ça en plusieurs séquences, tu vois : séquence 1, 2 jusqu'à 6, qui est tout ce qui est documentation. Est-ce que tu as besoin du plan, est-ce que ça t'intéresse d'avoir le plan ?

Int : alors, déjà tu m'avais fait passer un certain nombre d'éléments, qui sont des fichiers en fait. C'était des PowerPoint.

Loc A4-02 : oui c'est des PowerPoint, c'était pour la conception.

Int : est-ce que « est possible d'avoir un PowerPoint de une ou deux séquences finalisées ?

Loc A4-02 : non faut que je les retrouve. Si si c'est possible !

Int : c'est pas pour tout de suite.

Loc A4-02 : oui oui c'est possible, faut que je demande. Est-ce tu veux que je te fasse des copies d'écran de quelque chose ? Il y a la partie Poste, ou la partie conclusion. Je sais pas ce qui peut t'intéresser.

Int : les applications de groupe, qu'est-ce qu'on appelle les applications de groupe ?

Loc A4-02 : c'est comment, comment c'est appliqué. Comment la data et l'intelligence artificielle sont utilisés au niveau du groupe La Poste.

Int : ça je pense que c'est intéressant pour moi.

Loc A4-02 : alors. Il y a peut-être de la documentation, faut qu'on aille dans « documentation » pour voir s'il y a de la documentation qui peut, que je peux te faire suivre sur La Poste qui peut t'intéresser, dans le module.

[quelques phrases sur l'impossibilité pour l'interrogateur de se connecter sur le serveur des formations internes, hors sujet]

On entend le son du MOOC et notamment la voix d'Alex, jeune femme, personnage principal du MOOC, qui a déjà été évoquée dans le précédent entretien.

Alex : …prendre un exemple de ce que peuvent apporter ces nouvelles technologies dans les métiers et les activités du groupe la Poste, ainsi que les évolutions qu'elles entraînent, c'est le moment de partir en tournée… venez avec moi !

Loc A4-02 : Là c'est un moment sympa, parce que c'est un Motion Design.

On entend le son du MOOC :

Alex : Voici mon chariot suiveur, il contient toute ma tournée et m'accompagne en parfaite autonomie.

– Bonjour, Monsieur Marchal ! voici votre courrier et un colis pour vous.

– Bonjour, merci Madame la factrice. Il a l'air très moderne votre chariot, comment fonctionne-t-il ?

– Il analyse tout d'abord son environnement grâce à ses capteurs ; puis le logiciel intégré traite les données récoltées…

Int : c'est bien, on est vraiment dans le concret !

On entend le son du MOOC :

… et génèrent les ordres de navigation. Il me suit donc partout et sait s'adapter à ma tournée.

– C'est fou le progrès !

– Dites-moi, je vois que vous recevez vos factures par courrier. Savez-vous que vous pouvez également les obtenir de façon digitale, directement dans votre coffre fort Digiposte ?

– Oui j'en ai entendu parler. Ça a l'air très pratique. Je pense d'ailleurs que je vais opter pour cette solution prochainement.

– Vous verrez cela va simplifier vos démarches et ce n'est pas le seul service innovant que nous pouvons proposer.

Int : en fait là, si j'analyse la scène, mais peut-être que je me trompe, on donne des sortes d'arguments aux facteurs pour qu'il puisse répondre ou éventuellement suivre une discussion avec un utilisateur. C'est vraiment le but ?

Loc A4-02 : Non. Le but c'était vraiment d'illustrer et d'illustrer à travers une histoire. Comme le chariot suiveur et là tu as plein de vidéos sur Internet : tu peux en trouver si tu tapes « chariot suiveur La Poste » tu peux en trouver. Et le but c'était de pouvoir illustrer ce qu'on pouvait faire grâce à la data et l'intelligence artificielle. Donc on a pris cet exemple parce qu'il existe le chariot suiveur et qu'il est parlant, comme tu dis.

Int : très parlant ! c'est vrai ! le chariot suiveur, est-ce que dans l'imaginaire comme ça des postiers, j'imagine qu'il n'est pas encore très répandu, est-ce qui fait plutôt peur, est-ce qu'il y a besoin de dédramatiser ou au contraire…

Loc A4-02 : non il ne fait pas peur.

Int : c'est quelque chose qui est plutôt attendu.

Loc A4-02 : oui. En fait c'est quelque chose qui fait pas peur, parce que ça va, ça va aider le facteur tu vois. Au lieu d'avoir à tirer un chariot.

Int : quand je dis peur c'est dans l'aspect, c'est différent, c'est nouveau…

Loc A4-02 : oui. Oui bien sûr. Ah peut-être. Ça je sais pas, ça je sais pas. Bah, t'as toujours une catégorie de la population qui est un peu réticente au changement. Mais d'une façon générale, c'est quelque chose qui va les aider parce qu'aujourd'hui, soit ils ont un vélo, soit ils ont une voiture, soit ils tirent quelque chose donc, c'est quand même vachement plus reposant pour eux. Pour les charges aussi, pour la charge que tu peux supporter. Et là tu vois, on a mis d'autres exemples d'applications, qui utilisent la data et l'IA.

Int : pour terminer sur les robots, est-ce que, quand vous avez conçu le module, vous avez pensé à : « premièrement, car ce serait bien de dédramatiser ! » ou pas du tout. est-ce que vous avez pensé à la relation avec l'utilisateur, à ce qu'il peut poser comme question ? Ce que je peux répondre ? Est-ce que tout ça a été un peu scénarisé ?

Loc A4-02 : oui, oui, oui ! En fait on a utilisé, on a un « club utilisateurs » à la formation, et on les a interviewés à chaque fois que c'était nécessaire. On les a interviewés sur le graphisme, sur l'univers, sur les personnages, sur le niveau des attentes en termes de contenus. Parce que c'était compliqué pour nous de mettre le curseur sur le niveau, et on les a interrogés sur les illustrations, sur beaucoup de choses, beaucoup de choses, même sur le teaser : on leur a montré plusieurs scénarios. Donc on s'aide beaucoup de ce groupe, ce Club Utilisateurs qui nous alimente et qui nous permet de, nous nous ajuster.

Int : le Club Utilisateurs c'est des volontaires, des gens que vous, vous avez identifiés ?

Loc A4-02 : Non. C'est des volontaires qui ont été identifiés par les branches du groupe ; les branches c'est nos Business Unit. On a souhaité que ce soit vraiment très représentatif. Donc on a beaucoup de personnes avec des profils différents et des activités différentes.

Int : et des niveaux de compétences aussi j'imagine, différents ?

Loc A4-02 : ah oui. Il y en a qui connaissent un peu, y en a qui connaissent pas du tout, y en a qui connaissent très bien. C'est pour ça que pour nous, c'est vraiment une aide précieuse !

Int : d'accord très bien. Donc là c'est les différentes applications. Je veux bien une copie.

Loc A4-02 : oui c'est un exemple.

Int : oh je vais peut-être prendre mon appareil photo {pour faire des copies d'écran}.

Loc A4-02 : comme tu veux, on peut faire les deux en même temps, il n'y a pas de souci. Moi de toute façon, le mél est prêt. Si c'est plus joli pour toi avec appareil photo, je t'en prie.

Int : non ce sera peut être plus joli, mais plus pratique oui, peut être… Là on a toutes les applications finalement que vous avez voulues ?

Loc A4-02 : c'est un exemple il y en a d'autres. Il y en a sur lesquelles on n'a pas voulu communiquer.

Int : finalement, la formation telle que tu me l'avais décrite au départ c'était vraiment expliquer aux gens, aux postiers, quand je dis postiers c'est bien…

Loc A4-02 : oui c'est « postiers » c'est tout le monde !

Int : d'accord. Leur expliquer ce que c'était la data et l'intelligence artificielle, là on va plus vers, aussi vers un « film produit », c'est-à-dire, on va en profiter pour vous expliquer qu'est-ce que ça va changer dans votre quotidien…

Loc A4-02 : on essaie. Mais oui c'est vrai, qu'on a mélangé les deux parce que, on aime bien faire la relation entre le quotidien, la vie de citoyen, pas forcément que le quotidien, mais notre vie de citoyen, notre vie en entreprise, parce que c'est de plus en plus mélangé. On a commencé le module en illustrant avec une famille qui allait faire une balade à Fontainebleau qui utilisent différentes applications. Donc ça, on a commencé là-dessus. Donc le motion existe aussi là dessus, si tu veux que je te le montre.

Int : oui je veux bien. C'est l'introduction en fait ?

Loc A4-02 : oui c'est l'introduction. Et c'est vrai qu'on aime bien, on aime bien leur parler comme ça, pour leur dire que ça existe déjà, on l'utilise déjà. Après on ne le sait pas forcément. Je sais pas si c'est dans celui-là ou celui d'après ?

On entend le son du MOOC :

Alex : Bonjour ! moi c'est Alex. Bienvenue dans cette formation. Vous vous posez des questions sur la data, le big data, l'intelligence artificielle, moi aussi ! Je vous propose de découvrir tout cela ensemble. Suivez-moi !

Loc A4-02 : Tu veux que je te fasse une copie d'écran du nuage de mots ? C'est bon ?

Alex : Je vais vous en dire un peu plus sur moi avant de commencer. Comme vous je suis postier…

Loc A4-02 : Donc là on a utilisé tes conseils !

Int : c'est l'ancrage du personnage…

Loc A4-02 : oui.

Alex : Je suis là pour vous accompagner tout au long de cette formation durant laquelle je vais vous faire rencontrer mes amis. Mais voyons tout d'abord les principes de navigation de cette formation.

Loc A4-02 : Bon ça c'est pas passionnant. J'espère qu'on peut passer…

Alex : Voilà pour la navigation. Commençons par un jeu pour voir ensemble ce que vous connaissez déjà. Pour ce qui est moins clair, vous trouverez des réponses dans cette formation. Des affirmations vont s'afficher à l'écran.

Loc A4-02 : ça, j'ai pas le choix, je suis obligée de le faire.

Int : oui, bien sûr.

Alex : positionnez-le soit dans l'ordinateur si elles sont vraies. Soit dans la corbeille si elles sont fausses. A vous de jouer.

Loc A4-02 : Bon je vais le faire au pif. Je vais pas le lire pour que ça évite… donc tu es obligé de faire « suite ». Ça c'est, on a fait exprès pour pas qu'il soit passif. Voilà. De toute façon t'as forcément juste, parce que tu as vu le bruit qu'il fait quand c'est faux ?

Int : ah oui d'accord !

Loc A4-02 : Il faut toujours mettre dans la corbeille par défaut. Tu vois ça, c'est pas bon, il veut pas que je mette dans la corbeille. Voilà. Hop !

On entend le son du MOOC.

Voix de narration : Bravo, vous venez de franchir une étape de la formation. Cette séquence est maintenant terminée. Cliquez sur quitter ou sur la croix du navigateur pour revenir au menu.

Loc A4-02 : Ah mince, c'était pas là, c'était la 2e. Désolée.

Int : C'est intéressant de voir comment vous faites l'entrée en matière par un jeu. Ça, c'est une stratégie aussi, c'est une idée que vous aviez dès le départ ?

Loc A4-02 : Dès le départ peut-être pas, mais, nous on aime bien porter un côté assez ludique. On sait que c'est ça marche bien en neurosciences, assez ludique, assez court, raconter une histoire, tout ça. On a essayé d'utiliser toutes ces pratiques-là.

Alex : Nous allons à présent entrer dans le vif du sujet de la data, du big data et de la sécurité des données. Pour cela, je vos propose de rencontrer mon amie Tania. Tania aime voyager, mais elle n'a pas toujours beaucoup de temps pour s'organiser.

Tania : C'est vrai Alex. Justement, il faut que je prépare mes prochaines vacances en…

Int : les graphismes ont beaucoup changé…

Loc A4-02 : Excuse-moi ?

Int : Les graphismes ont beaucoup changé depuis les premiers…

Tania : je ne me déplace plus dans une agence de voyages, je préfère rechercher mes destinations sur Internet. C'est beaucoup plus pratique et plus rapide.

Alex : Tania ne se doute peut être pas qu'elle est en train d'utiliser de la data. Et vous savez, vous ce qu'est la data ? La data, donnée en français, ce sont les informations numériques issues de toutes les actions humaines sur ordinateur, Internet, Smartphone…

Int : [quelques mots inaudibles]

Loc A4-02 : attend il y en a encore une… attend, le dernier… Voilà, là tu as une bonne photo ! Je vais te faire la prise d'écran. Je te le copie aussi.

Voix de narration : Sélectionnez parmi les éléments qui vont s'afficher à l'écran, ceux qui font appel à la data !

Loc A4-02 : du coup je sais pas si tu veux regarder, où tu veux qu'on aille…

Int : c'est toujours intéressant de voir comment vous avez…

Loc A4-02 : d'accord. Là on lui demande de valider, je vais pas tous les mettre exprès. Mais en vrai, c'est tous qui sont concernés.

Alex : Toutes les applications proposées ici, et bien d'autres utilisées quotidiennement nous montrent la diversité des usages possibles de la data. Depuis la fin des années 90, on ne parle plus simplement de data, mais de big data ou méga donnée en français, à cause de l'explosion du volume de données. Aussi pour les entreprises, la collecte, l'analyse, et l'exploitation de ces données est devenu un enjeu stratégique. L'usage accru d'Internet et de ses déclinaisons a engendré une augmentation des données, en termes de volume, mais également en termes de variété et de vélocité : c'est ce qu'on appelle les 3 V du big data.

Loc A4-02 : Je te le prends. Alors y a plusieurs, t'as des fois les 5 V, les 10 V, etc. Nous on s'est entendu avec notre responsable data. On allait rester sur les 3 V. Et en fait les définitions, tu dois cliquer pour les avoir, tu vois ! Je crois que t'es obligé de cliquer sur tout, sinon tu avances ou pas. Voilà, on a cliqué.

Tania : Alors mes données personnelles elles sont accessibles à tous ?

Alex : Non Tania. Car depuis mai 2018, le règlement général sur la protection des données RGPD, protège les données de tous les citoyens…

Int : alors ma question. C'est Alexandra le personnage principal ?

Loc A4-02 : c'est Alex. C'est elle, c'est la jeune femme…

L'entretien est interrompu à la suite d'une intervention d'une personne pour laquelle la salle était réservée.
Fichier suivant.

Int : Oui ma question c'était par rapport aux personnages, et l'ex - euh le graphisme a été validé comment ?

Loc A4-02 : Eh ben c'est nous tu sais !

Int : oui, mais ça vous l'avez fait valider par votre groupe d'utilisateurs, ou ils l'ont vu ? Ils n'ont pas eu de remarques particulières ?

Loc A4-02 : Oui oui oui on leur avait montré l'univers graphique - ah voilà ils sont là les petits [un mot inaudible] C'est donc telle motion sur… je pense sur leurs déplacements sur l'expédition, dans la forêt…

Int : ah très bien.

Loc A4-02 : oui y a une petite musique, mais je ne mets pas de son du coup.

Int : oui oui. On peut revenir un tout petit peu en arrière.

Loc A4-02 : bien sûr.

Int : j'aurais bien voulu reprendre, quand on est dans la cuisine là,

Loc A4-02 : alors, comment on revient en arrière là-dessus ? Non j'y arrive pas. Attends on va reprendre comme ça. Tu me dis je fais pause. Quand on est dans la cuisine, tu veux ?

Int : oui, mais je vais…

Loc A4-02 : donc là il coupe. Là… ça tu veux ?

Int : en fait c'était cet environnement puisque je trouvais que…

Loc A4-02 : oui, dis-moi.

Int : d'une manière générale, vous avez beaucoup de fonds neutres, vous avez beaucoup de… et assez peu finalement de scènes, un peu de vie, c'est intéressant… C'est peut-être un choix…

Loc A4-02 : tu sais nous c'est, on a essayé, excuse-moi ça a glissé… on a essayé de faire en sorte que ça plaise au maximum. C'est dur de concevoir quelque chose pour tout le monde en fait !

Int : oui.

Loc A4-02 : quand t'as pas une cible précise, c'est compliqué je trouve. Tu vois là, il interroge son téléphone…

Int : d'accord. Et quand vous avez fabriqué, est-ce qu'il y a eu des choses qui sont remontées de l'Unité ou de la boîte qui a fabriqué des choses ?

Loc A4-02 : oui qu'on nous fait essayer bien sûr.

Int : quel type de…

Loc A4-02 : bah en fait ils nous proposaient des maquettes. Nous on leur disait juste : voilà on veut tel environnement, on veut telle histoire, et c'est eux qui mettaient, qui font tous ces choix-là, c'est eux !

Int : d'accord.

Loc A4-02 : Nous on leur raconte l'histoire, les personnages, et après, ils ont créé, ils ont produit quoi.

Int : d'accord !

Loc A4-02 : Tu vois, là ils sont en voiture. Tu vas voir… hop. Tu veux celle…

Int : finalement la fabrication s'est fait comment là ? C'était l'unité de Montpellier qui a travaillé ?

Loc A4-02 : oui avec un prestataire. Ils ont travaillé, on faisait beaucoup d'aller-retour, puisque nous c'est le premier qu'on a, c'est notre première conception et production, donc ça nous a demandé du temps. Donc là, ils sont dans la forêt, ils s'interrogent « c'est quoi cette plante ? »

Int : mais finalement pas tant de temps que ça. Plusieurs mois de…

Loc A4-02 : oui après j'ai pas d'abaque [un mot incertain] pour savoir si c'est long ou pas long, mais nous on a travaillé beaucoup beaucoup. Ce qui nous a donné beaucoup beaucoup de travail. Parce que c'était nouveau…

Int : Parce que l'ensemble des ressources, c'était à peu près combien de temps ?

Loc A4-02 : plutôt 40 minutes !

Int : ah oui c'est carrément…

Loc A4-02 : plutôt 40 minutes. Sauf si, ça c'est, si tu fais que les ressources de base, si tu vas jusqu'au bout pour aller plus loin, non incluant les jeux. Mais parce que, on a mis, par exemple on est mis beaucoup de vidéos en annexe, de document en annexe, on ne les compte pas. Tout ce qui est documentation annexe, on ne les compte pas, parce que sinon c'est plusieurs heures.

Int : Oui. Mais ça c'est des choses que vous avez récupérées, que vous avez achetées, mais pas produites.

Loc A4-02 : Oui oui tout à fait. On a juste le lexique qu'on a produit. On a produit un lexique…

Int : Le lexique, il est accessible à n'importe quel endroit de la formation, ou c'est à la fin ?

Loc A4-02 : Alors c'est une bonne question ! Sur la navigation, en fait il est accessible dans la base documentaire. Tu peux sortir, faire pause, aller au niveau de la base documentaire et tu l'as. Là ça rame… J'ai le wifi qui doit pas bien marcher…

Int : Parce que là on est sur le serveur, sur le LMS quoi…

Loc A4-02 : Oui !

Int : Donc là-dessus finalement, quelles sont les prochaines étapes ? Une petite campagne de mailing marketing ? Tout à l'heure, tu disais que c'était couplé avec d'autres modules, mais qui sont dans le même esprit…

Loc A4-02 : Non…

Int : pas forcément.

Loc A4-02 : C'est vraiment sur le catalogue. C'est d'autres modules sur le catalogue. Pas d'autres modules dans le même esprit.

Int : Mais qui sont…

Loc A4-02 : En libre-service. A l'offre « libre-service » uniquement. Je veux bien reprendre où je me suis arrêtée… On continue à illustrer.

Int : D'accord…

Loc A4-02 : là on explique ce que c'est qu'un algorithme. On a repris l'image de la recette de cuisine.

Int : Oui je me souviens !

Loc A4-02 : voilà. Ça, ça n'a pas changé.

Int : ça, c'est la recette de cuisine mathématique. D'accord ! Donc la campagne de mailing se fera d'ici les vacances, ou euh…

Loc A4-02 : ou d'ici cet été, je n'ai pas de date. C'est en cours, ça dépend de l'autre formation, est-ce qu'elle sera disponible ?

Int : l'autre formation elle est fabriquée en interne aussi ?

Loc A4-02 : non si je ne me trompe pas, je ne suis pas sûre, je pense qu'on va la coupler à une nouvelle offre sur les langues.

Int : ah oui c'est très dur…

Loc A4-02 : sur l'anglais. Ah oui ça n'a rien à voir.

Int : alors le l'idée du couplage c'est quoi, c'est heu…

Loc A4-02 : c'est de communiquer sur l'offre. Mais en parallèle, en attendant, nous on va communiquer via d'autres canaux qui ne sont pas les nôtres. Via les écoles internes. On va communiquer via nos écoles internes…

Int : ça, je sais pas l'organigramme en fait des écoles internes. C'est lié à chaque département ?

Loc A4-02 : chaque business en fait, ça... a une branche.

Int : Business Unit c'est ça ?

Loc A4-02 : nous on dit pas Business Unit ; on appelle ça des branches. Donc tu as « Service Courrier Colis », c'est pour que ça te parle que je dis BU en fait, pas Service Courrier Colis qui a une université. C'est eux les plus gros puisque tu as tous les facteurs, c'est 70 000, et puis t'as…. le « Courrier » c'est plus de 100 000 personnes. Tu as la branche « Réseaux » donc réseau des bureaux et « Banque postale » qui adressent une grosse population aussi, je crois que c'est autour de 60-70 000.

Int : c'était combien ici : 140 ?

Loc A4-02 : non un peu moins de… ça doit être autour de 105-110. mais je sais pas, j'ai pas les chiffres précis. Mais c'est les plus gros. Tu as une d'un Institut pour les filières « Support et le Management ». En définitive, Support c'est RH, Com, Sécurité, SI, etc. Là c'est en gros 20 000 managers, 20 000 filières Support. Puis t'as l'offre Libre-service en plus, qui est accessible à tous. Alors ça, c'est les grosses offres. Après, à chaque fois, par exemple pour le « Courrier-Colis », t'as l'École du Facteur, t'as l'École Qualité, t'as l'École des Ventes, t'as beaucoup d'autres écoles intégrées.

Int : mais qui sont chapeautées par une organisation unique ?

Loc A4-02 : La Direction de la Formation sur la politique, et les projets transverses. {{oui.}} Oui y a une cohérence.

Int : OK chacun finalement, a sa propre structure…

Loc A4-02 : ses ingénieurs de formation, ses chefs de projet, son budget, ses ambitions. Et ils ont communiqué, eux, dans leur catalogue sur ce module, et ils vont continuer à communiquer.

Int : Je comprends. Très bien. Bon ben je vois à peu près comment ça a évolué, et à quoi ça aboutit.

Loc A4-02 : donc là, c'est encore un jeu. Tu veux prendre la photo quand il sera fait ? Ce sera peut-être plus joli.

Int : oui peut être !

Loc A4-02 : Attend on va prendre la correction, parce que là si c'est faux, ça va pas faire bien que tu prennes une image fausse. Voilà. Je vais le mettre aussi dans le mél.

Int : en fait, ce que j'aurais aimé pour conclure un peu sur ce module, dont j'ai vu la naissance, est-ce que c'est possible d'avoir quelques exemples de retour du Club Utilisateurs ?

Loc A4-02 : oui je vais demander.

Int : anonymisés évidemment avec toutes les précautions d'usage. Pour voir un peu quel a été le type d'échange. Je serais preneur aussi s'il y a une petite campagne de pub marketing en interne, savoir qu'elle est la teneur.

Loc A4-02 : même si c'est pas tout de suite, ça t'embête pas ?

Int : non non. J'ai encore quelques années devant moi. Je ne suis qu'en 2e année !

Loc A4-02 : donc campagne et com, quelques éléments…

Int : et après les retours, évidemment c'est très intéressant. L'idéal étant, mais c'est pas toujours possible, d'avoir du brut, des échanges.

Loc A4-02 : oui ils ont dû prendre des notes plus fidèles…

Int : si c'est une note de synthèse, c'est pas gênant.

Loc A4-02 : je vais avoir avec… je sais pas si elle a des verbatim.

Int : et moi ce que je trouve, là où ça prend sa place dans mon travail, c'est la scénarisation.

Loc A4-02 : d'accord.

Int : tout ce qui concerne les personnages, l'univers graphique aussi je trouve ça fait partie de la scénarisation.

Loc A4-02 : je te l'avais donné le…

Int : oui, mais quand je pense, du côté Utilisateur, comment l'Utilisateur s'approprie, quelles sont les remarques qu'ils ont vis-à-vis du graphisme. Pour te donner un exemple qui peut-être, qui va peut-être fait te faire rebondir : je trouve que Alex est un personnage extrêmement « gravure de mode » !

Loc A4-02 : oui c'est vrai.

Int : et c'est bien en même temps.

Loc A4-02 : elle est est Manga en fait.

Int : oui elle est Manga. Très gravure de mode aussi…

Loc A4-02 : ah j'ai pas fait attention.

Int : et voilà, je sais pas si ça a créé quelque chose dans l'imaginaire des utilisateurs ou pas. Possible qu'ils soient pas du tout… Ce type de retours intéresse beaucoup pour savoir comment les gens se projettent dans une histoire.

Loc A4-02 : On m'avait, il y avait une personne qui me l'avait dit comme ça très cash, devant moi : « elle est un peu trop moche ». Une femme qui est un peu ronde. « Elle est un peu trop mince. »

Int : ah c'est les canons…

Loc A4-02 : j'ai pas pensé. Bah c'est sûr quand on… On a mis ça en signature de mél, au niveau de l'équipe, tu vois. Tu l'auras. Tu l'as normalement dans le mél que je t'ai envoyé. C'est une image, tu cliques dessus, tu arrives sur la formation.

Int : très bien.

Loc A4-02 : c'est une façon de communiquer, de faire de la pub. Elle est très « gravure de mode » c'est vrai. Pas les autres par contre.

Int : ce n'est pas un reproche, c'est une typologie.

Loc A4-02 : oui, mais les autres non, ils font plus quelconques…

Int : et puis la 2e… et même carrément… C'est pour ça j'aimais bien l'idée de la famille, je trouve au contraire que là, on est prêt dans le quotidien, la forêt, ça marche très bien aussi. Et l'autre chose qui me surprend, mais qui est sans doute involontaire, c'est qu'elle n'a pas de signe distinctif de la Poste. Alors je sais que c'est difficile, parce que…

Loc A4-02 : un moment si : elle est habillée en factrice quand elle est avec Monsieur Marchal. Elle a son uniforme. En fait, elle l'a pas tout le temps.

Int : oui, ce qui ce serait peut-être un peu lourd.

Loc A4-02 : oui, mais elle l'a, si si elle l'a.

Int : y a une chose que j'ai vue, dont on avait parlé, mais je me souviens plus, donc je repose la question. À la fin de la formation, est-ce qu'il y a une certification, un *ranking* ?

Loc A4-02 : oui y a un petit. Mais qui n'a pas de valeur autre qu'un certificat de suivi de formation. Après il y a des quiz tout le temps, y a des jeux, des quiz tout le temps. Les jeux c'est une forme de quiz, hein.

Int : oui tout à fait.

Loc A4-02 : donc ça c'est permanent. Il a tout le temps, tout le temps, il y en a à la fin, et il y a une petite synthèse.

Int : mais une fois que la formation est terminée, on quitte l'univers. Il n'y a pas, quinze jours après, un petit truc qui arrive sur le mél…

Loc A4-02 : Non. Non. Tu vois là, elle est postière. Tu veux que je la prenne en photo ?

Int : ah oui, oui je veux bien fait. Oui elle est très bien là !

Loc A4-02 : je vais la mettre dans le mél.

Int : effectivement la casquette la change complètement. Ça l'identifie beaucoup plus « métier » Elle perd ce côté Manga. Non le côté Manga ne me gêne pas du tout, je trouve qu'il est très porteur, et même je m'attendais à plus dans le décor… mais vous l'avez utilisé dans le teaser.

Loc A4-02 : oui oui, mais bien sûr !

2.11. Locutrice A2, le 2 avril 2019, entretien 2/2

Entretien réalisé au siège du département e-learning du groupe de formation pour adultes. Un seul fichier (STE-025.mp3) de 1 h et 47 s. Il s'agit du deuxième et dernier entretien avec cette locutrice, ingénieure pédagogique. Les deux entretiens sont séparés de presque 10 mois d'écart.

Interrogateur : je crois qu'on en avait déjà fait un entretien sur : « comment vous êtes arrivé dans cette aventure ? »

Locutrice A2 : oui oui.

Int : voilà, moi j'avais identifié la mission quatre.

Loc A2-02 : oui, qui est la mission la plus technique de la formation Community Manager.

Int : Ah c'est peut-être pour ça que ça m'a tilté… parce qu'il y avait Photoshop dedans…

Loc A2-02 : il y a Photoshop, il y a la vidéo sur smartphone, il y a HTML, et WordPress.

Int : elle est plutôt orientée, cette mission vers : « Comment utiliser certains logiciels ? »

Loc A2-02 : voilà en fait l'idée, pendant toute leur formation, ils ont un projet fil rouge, et ce projet fil rouge c'est la construction d'un blog et donc au fur et à mesure qu'ils vont aborder les différents thèmes, les différentes missions, ils pourront incrémenter les différentes choses sur leur blog que ce soit… du marketing, du *webmarketing*, des stats… enfin un petit tout. Et ça, ça va les suivre jusqu'à la fin de la formation et donc il y a un moment où il faut bien le créer ce blog et donc on leur fait créer le blog sous WordPress.

Int : dès qu'il est créé, il est mis en ligne ?

Loc A2-02 : il est mis en ligne tout de suite oui.

Int : donc ils ont intérêt à ce que ça soit…

Loc A2-02 : alors on leur dit, ben qu'il faut qu'ils aient trois-quatre articles, déjà de prêt. Enfin, c'est mis en ligne, mais bon le référencement étant ce qu'il est, ce n'est pas visible non plus tout de suite directement à moins d'avoir l'URL !

Int : dans les millions de…

Loc A2-02 : voilà ! mais oui c'est mis en ligne directement !

Int : donc cette mission 4 elle est composée de combien de… est-ce qu'à l'intérieur des missions il combien de sous-missions, soumission le terme est malheureux !

Loc A2-02 : Non pas vraiment ! ça commence par le cahier des charges.

Int : pour chaque mission, ça ?

Loc A2-02 : le cahier des charges technique, c'est-à-dire : « quand on fait un blog ou un site, comment est-ce qu'il faut écrire le cahier des charges ? » Ensuite il y a, de mémoire, tout ce qui est l'environnement technique. C'est-à-dire installer WordPress, installer un FTP, enfin installer toutes les choses techniques dont ils vont avoir besoin par la suite. Ensuite il y a WordPress directement. Après le HTML, mais le HTML on leur donne… c'est uniquement à but, non pas consultatif, mais… s'ils veulent changer des choses sur leur *template* dans WordPress. Mais ce n'est pas du HTML vraiment, ils ne vont pas travailler vraiment de façon lourde avec ça, c'est vraiment juste pour avoir, on peut dire un vernis culturel en HTML. Et puis Photoshop et la vidéo sur smartphone. Alors, on a choisi vidéo sur smartphone tout simplement parce que déjà, tout le monde n'a pas Adobe Premiere, tout le monde n'a pas de caméra, tout le monde n'a pas non plus envie de faire des grosses vidéos. Puis un *Community Manager* souvent dégaine son smartphone pour prendre des choses sur le vif, des choses comme ça, donc ça ça leur permet de faire avec une qualité un peu plus professionnelle, tout simplement.

Int : alors par exemple la première, le premier item, le cahier des charges vous l'avez abordé comment ?

Loc A2-02 : Alors le cahier des charges, c'est très… en fait, c'est un PowerPoint scénarisé, on explique les différentes phases d'un cahier des charges, à quoi ça sert. Après, des cahiers des charges, il y en a une foultitude sur Internet, donc c'est à eux aussi de consulter et d'aller voir ce qui leur convient. En même temps, pour faire leurs blogs, on ne leur demande pas un cahier des charges très très dense, c'est juste qu'ils aient une idée de l'architecture, une ossature sur laquelle ils puissent travailler et s'ils travaillent avec d'autres personnes pouvoir passer les infos. Mais sinon, oui c'est assez light !

Int : qu'est-ce que vous appelez un PowerPoint scénarisé ?

Loc A2-02 : PowerPoint scénarisé, ouais.

Int : on va rentrer dans le détail, là !

Loc A2-02 : un PowerPoint scénarisé en fait, c'est ce qu'on passe sur Storyline qui est un outil auteur, outil auteur qui permet de… comment dire de, de faire des choses un petit peu interactives, quand on les met sur une plateforme pédagogique, un LMS. Donc quand on dit un PowerPoint scénarisé c'est parce que c'est un PowerPoint qu'on passe dans l'outil auteur et sur lequel on met des voix, on met des petites vidéos, on met des petits trucs qui bougent, enfin voilà, des choses qui arrivent en même temps que la voix, enfin c'est un peu plus sophistiqué qu'un PowerPoint tout court…

Int : comment se passe l'interactivité ? Il y a des moments on attend le clic de l'intervenant [lapsus pour apprenant] ?

Loc A2-02 : nous on le fait toujours au clic du stagiaire, de l'apprenant, parce que c'est lui qui maîtrise sa compréhension et sa façon de suivre le document, enfin la ressource, donc c'est à lui de cliquer à chaque fin de…

Int : quand il a compris !

Loc A2-02 : Ouais.

Int : Est-ce que la deuxième question technique, est-ce que le clic permet de revenir en arrière ?

Loc A2-02 : Oui il y a précédent, suivant…

Int : précédent suivant, il n'y a pas de séquençage ?

Loc A2-02 : alors si, parce qu'il y a un menu sur la gauche qui permet si on veut aller un petit peu en avant ou revenir en arrière de pouvoir cliquer dans le menu… on a pensé à tout ! [rires] non, mais loin de là ! mais on a essayé !

Int : oui je m'en doute ! mais c'est ça que je veux voir avec vous c'est vraiment comment vous avez conçu… parfois on peut concevoir aussi des PowerPoint où ça avance et on ne peut pas revenir en arrière pour des raisons pédagogiques.

Loc A2-02 : Ben, non, nous on est plutôt dans la répétition pour que ça rentre mieux quoi ! c'est un peu ça. L'intérêt du e-learning. Quand vous avez un cours, à moins de l'enregistrer comme ce qu'on fait là en ce moment, vous pouvez plus l'entendre, voilà ! l'intérêt d'un cours en e-learning c'est de pouvoir revenir dessus, revenir en arrière, aller plus en avant quand il y a des choses qu'on veut découvrir avant, c'est d'être libre à ce niveau-là !

Int : Par rapport au LMS, quelles informations vous récupérez sur ce… est-ce que vous savez par exemple que un stagiaire a fait du début jusqu'à la fin sans s'arrêter ?

Loc A2-02 : Oui, c'est le SCORM qui permet ça, le SCORM qui est permis par l'outil auteur également. C'est pour ça qu'on se sert de ces outils-là, sinon on pourrait balancer un PowerPoint tout court, mais non, ça serait moins efficace. Oui, ça nous permet de récupérer des statistiques, savoir où les stagiaires en sont, savoir combien de fois ils ont regardé telle ressource. Enfin, c'est justement des statistiques assez fines qu'on ne peut pas trouver, enfin on ne peut pas savoir en présentiel, en fait. Vous me direz, après quelqu'un peut aussi dire : « voilà j'ai regardé le truc » et être parti se faire un café, ça, c'est possible aussi. Mais bon… on peut savoir jusqu'où il a été dans la ressource, s'il l'a finalisée ou pas.

Int : et est-ce qu'un peut, sur ce SCORM-là, avoir le temps ?

Loc A2-02 : oui oui tout à fait ! alors il y a dans un temps, il y a un temps à chaque fois défini, mais on peut savoir combien de temps la personne a passé sur le…

Int : si elle s'écarte de la cible…

Loc A2-02 : oui tout à fait !

Int : quand vous dites scénarisé, ça veut dire qu'est-ce que ça veut dire que vous introduisez un personnage ?

Loc A2-02 : Oui ! scénarisé ça veut dire qu'on met en scène tout simplement la ressource. C'est-à-dire qu'on a la voix du prof, ou les voix qu'on met nous sur la ressource, et à certains moments qu'on juge opportuns, et bien on met soit des images soit… après ça peut être plein de choses sur une vidéo, du son voilà…

Int : quand je dis un personnage, je pense par exemple à un personnage qui serait récurrent, qui serait nommé, et dont on aurait une typologie.

Loc A2-02 : nous, on n'utilise pas trop les personnages, en fait. On n'utilise pas trop les personnages, mais… parce que c'est vrai que souvent dans les outils-auteurs les personnages sont un peu ringards… donc, ça fait un peu dessins animés ou enfin c'est un peu statique, donc on les utilise pas trop. On a un petit avatar qui vient de temps en temps…

Int : Ah oui je l'ai vu !

Loc A2-02 : on a un petit avatar, mais on ne le met pas toutes les sauces, non plus, mais des fois il arrive quand on veut vraiment mettre un point…

Int : mais qui n'est pas une figure humaine ?

Loc A2-02 : qui n'est pas une figure humaine, mais qui est bien sympathique quand même ! Non c'est vrai on n'utilise pas trop… quand on a des figures humaines, ce sont nos profs et ce sont des films…

Int : oui, ce n'est pas la scénarisation, ce sont des personnages qui existent vraiment !

Loc A2-02 : mais on scénarise quand même la vidéo, puisqu'on met des images à côté du prof, pour illustrer ce que le prof dit. Donc c'est pas juste la vidéo brute comme je vous prends en vidéo, vous faites un cours et puis voilà c'est tout, et je me balance ça, ce n'est pas du tout ça. On retravaille la vidéo, c'est André* justement qui retravaille la vidéo…

Int : …elle est habillée…

Loc A2-02 : on habille la vidéo, tout à fait. Vous savez quand on est tout seul devant son ordinateur, il faut quand même que ça soit un peu prenant, sinon on a vite fait de lâcher prise et de se lasser.

Int : en dehors de l'avatar… ah oui l'avatar, l'idée de l'avatar, en tant que figure, vous aviez un… fait un petit brainstorming là-dessus ? C'étaient quoi les idées maîtresses ?

Loc A2-02 : pour tout vous dire, je m'en souviens plus… c'était d'avoir un personnage un peu sympathique, on voulait justement qu'il ne soit pas genré, ça c'était important et qu'il représente un petit peu parce que dans notre logo {de groupe*} on a justement cette forme {…*}

{deux répliques supprimées…*}

Int : {…*} donc le PowerPoint est scénarisé, mais on ne suit pas une histoire : « je m'appelle Émile et je vais faire un cahier des charges devant vous », ce n'est pas le but ?

Loc A2-02 : ça dépend, en l'occurrence pour le cahier des charges, c'est pas ça le but, mais ça peut l'être pour d'autres pour d'autres ressources.

Int : ah ! on y viendra, ça m'intéresse aussi !

Loc A2-02 : D'accord.

Int : le cahier des charges, par rapport justement à la cible de temps que vous aviez fixé, le score montre que vous n'êtes pas très loin ? Tel que vous le décrivez, ce n'est pas très compliqué non plus, on ne rentre pas trop dans le détail ?

Loc A2-02 : Non, on ne rentre pas trop dans le détail parce que le métier ne l'exige pas. Je veux dire un *Community Manager*, ce n'est pas un développeur, ce n'est pas non plus la personne qui va construire des sites à tour de bras. Donc on lui donne les connaissances… après bien sûr et ça c'est comme en présentiel, libre à eux de creuser, s'ils veulent creuser. Mais bon, on en parle tout de même parce que c'est quand même l'ossature d'un projet donc, quel que soit le projet qu'on fait quand c'est technique, il faut un cahier des charges quoi, et même quand ce n'est pas technique d'ailleurs ! Donc ils ont ce cours-là ensuite, comme je vous disais, tout l'environnement technique…

Int : Avant, juste un dernier mot sur le cahier des charges. Est-ce qu'à l'issue de ce cours, ils font leur cahier des charges et est-ce qu'ils le soumettent comme une épreuve ?

Loc A2-02 : Ils sont censés le faire… oui alors nous on leur demande pas un cahier des charges écrit, on leur demande de nous soumettre une maquette.

Int : C'est-à-dire en fait le blog réalisé ?

Loc A2-02 : oui, une maquette avec telle chose se trouvera là… telle chose là, pourquoi est-ce que je la mets là ?

Int : Avec une part de commentaires… d'accord, très bien… après on passe à l'environnement technique. Juste, déjà un petit mot sur le HTML puisque je me souviens que justement {pendant les cours en présentiel*} le HTML c'était la terreur des…

Loc A2-02 : ah de toute façon générale, les Community Manager*s* que ce soit en présentiel ou en distanciel, c'est pas leur truc hein ! alors il y en a qui adore, mais ils ne sont pas nombreux, donc on essaie de faire quand même le plus intéressant possible, et puis le plus digeste possible ! et surtout on essaie d'aller sur les choses dont ils vont avoir besoin directement, parce que l'HTML on peut en faire pendant six mois, mais c'est pas le but pour ce genre de formation….

Int : d'accord donc dans l'environnement technique il y a WordPress et… Photoshop, ça vient après. Là, très concrètement comment est-ce que j'apprends à me connecter à un FTP ? Est-ce que j'ai une petite ressource ?

Loc A2-02 : Ça, on le fait lors de la journée présentielle. Lorsqu'ils viennent en présentiel, leur prof, leur intervenant leur fait installer justement le FTP, leur fait installer WordPress et enfin tout l'environnement technique, ils ont une ressource qu'ils peuvent voir et sur laquelle ils peuvent revenir, mais ça, on a voulu le faire en présentiel, c'est quand même plus simple !

Int : là, ça veut dire que la ressource elle est *a posteriori* si j'ai bien compris, je peux aller voir revoir la ressource. Je n'ai pas accès avant ?

Loc A2-02 : Si ! Ils ont accès avant, ils ont accès avant, ils peuvent le faire, s'ils se sentent prêts pour le faire, ils peuvent tout à fait le faire, il n'y a aucun problème. Mais la ressource est ouverte juste un ou deux jours avant qu'ils aient le groupement, donc en général ils attendent pour voir ! En général, ils jettent un œil sur la ressource et se disent : « Hou là là, je vais attendre de voir ! ».

Int : on a des modalités qui seraient un peu {type} classe inversé ? Ce n'est pas ce que vous avez cherché à faire ? C'est un peu : je donne la ressource, et après je débriefe ?

Loc A2-02 : Pas là-dedans, non, pas dans ce… Au départ, il n'y avait pas du tout de classe virtuelle dans ce module. On en a rajouté, il y en a deux. Parce que justement, c'était trop lourd à suivre juste comme ça, et puis les apprenants ont vraiment ressenti le besoin de poser des questions, mais en direct. Ça fait partie des choses qu'on rajoute au fur et à mesure. On a créé la formation telle qu'on l'a pensée, après il faut voir comment ça vit en réel et puis c'est là où il faut faire des ajustements…

Int : et comment ça vit en réel ? C'est à travers le forum ?

Loc A2-02 : à travers le forum, à travers les apprenants qui nous envoient des méls et qui nous disent : « je suis perdu ! », ou bien même le tuteur qui dit : « Là il y a peut-être… On va peut-être faire ça… » d'ailleurs on va rajouter certaines ressources dans ces cours, sur certaines choses qui ne sont pas abordées assez finement…

Int : d'une manière générale on ajoute, on ne retranche pas ?

Loc A2-02 : oui, on ajoute, on est en phase d'ajouter.

Int : la petite ressource sur le FTP ? Ça ressemble à quoi c'est un PDF aussi ou…

Loc A2-02 : non c'est pareil c'est un PowerPoint.

Int : oui, pardon !

Loc A2-02 : On explique pas à pas, on a des impressions écran, des choses comme ça. Sinon on fait beaucoup dans ces cours-là, on fait beaucoup de… justement on leur montre un écran…

Int : de tutoriel, classique, avec la souris qui se balade, je clique là ?

Loc A2-02 : Oui un tutoriel, c'est encore ce qui est de plus pratique, compréhensible…

Int : on s'est tous formés sur ce genre de choses…

Loc A2-02 : c'est un peu comme quand un prof fait ça sur un écran géant en cours, il montre : « là vous allez là, vous faites ça » c'est un peu la même chose…

Int : quand vous faites des tutoriels, c'est une question un peu plus technique, vous avez des aides, du genre pour grossir la souris ?

Loc A2-02 : Oui on peut avoir des choses comme ça.

Int : Et pour l'installation de WordPress, cela va être un peu le même genre ?

Loc A2-02 : Pour l'installation de WordPress, c'est pareil, sauf qu'ils le font pendant le regroupement…

Int : mais si trois jours après j'ai un petit doute, je peux toujours aller retrouver la ressource ?

Loc A2-02 : oui bien sûr !

Int : chaque fois que je déclenche la ressource, quelque part ça s'inscrit dans mon…

Loc A2-02 : oui, on peut suivre pas à pas… {{d'accord !}} ce que fait l'apprenant.

Int : tout ce retour SCORM, ça vous sert beaucoup ?

Loc A2-02 : ça nous sert beaucoup déjà nous, pour suivre leur progression déjà, savoir où ils en sont. Quand il y a quelqu'un qui reste trop longtemps sans se connecter ou sans regarder une ressource, on cherche à savoir…

Int : vous avez des alertes ?

Loc A2-02 : Oui on a des alertes ! on cherche à savoir pourquoi ; ou s'il n'a pas été assez loin dans la ressource soit c'est parce qu'il connaît bien le thème et il n'a pas besoin d'aller plus loin, et dans ces cas-là pas de problème ! mais ça peut être aussi parce qu'il a des difficultés, donc dans ces cas-là on appelle la personne. Alors nous ici, donc Anna* qui est responsable de formations, ou tout simplement le tuteur…

Int : oui c'est ça !

Loc A2-02 : la différence peut-être avec d'autres modalités dans d'autres instituts, c'est que nous on a recréé le même modèle que ce qu'on a en présentiel, c'est-à-dire que tous les groupes sont suivis par un responsable de formations au-delà du tutorat qui est réel dans la formation. Le responsable de formations vient suppléer aussi le tuteur…

Int : la responsable de formations n'étant pas du tout un technicien ou une technicienne en l'occurrence ?

Loc A2-02 : Non, mais elle suit cette formation, donc elle sait très bien ce qu'il y a de l'intérieur puisqu'elle le fait…

Int : grosso modo, puisqu'on est dans ces généralités-là il y a eu des grosses surprises par rapport à…

Loc A2-02 : grosses surprises ? Non, ça serait difficile [rires] ! Grosses surprises non, on a eu les mêmes problématiques qu'on peut avoir en présentiel, c'est-à-dire que les gens trouvent cela indigeste quoi, ce n'est pas leur truc quoi. Alors en même temps, après moi j'ai toujours… c'est vraiment purement pédagogique, mais j'ai toujours cette réflexion, je me dis est-ce que c'est vraiment nécessaire de leur faire faire tout ce côté technique ? Mais en même temps, le public qu'on a nous, ce sont des gens qui travaillent beaucoup dans les PME enfin dans les entreprises comme ça. Donc dans une grosse grosse boîte bien sûr, vous allez avoir le développeur, vous allez avoir le webmaster, vous allez avoir tout ça quoi… donc vous pouvez vous focalisez sur votre travail de *Community Manager*. Dans une boîte plus petite vous allez tout faire et donc le gars, s'il ne sait pas faire, qui peut le plus peut le moins, donc voilà. Il y en a qui ne toucheront jamais à ça. Mais ils sont assez rares. Moi, pour avoir suivi des groupes de *Community Manager* pendant des années, très souvent, ils mettent la main à la pâte, je dirais 90 % donc c'est quand même nécessaire même si ce n'est pas le cœur de leur métier ; c'est un petit peu bizarre. Mais c'est comme ça…

Int : Est-ce qu'il n'y a pas aussi, alors là on déborde un peu, mais on en avait déjà parlé, c'est pour ça que je reviens là-dessus, une notion même un peu plus large qui serait : le HTML par exemple c'est une forme de… d'esprit et même si ça ne me sert pas, ça m'ouvre des… enfin, c'est l'apprendre à apprendre…

Loc A2-02 : oui, on fait ça aux gamins à l'école maintenant donc… ça veut tout dire…

Int : c'est vrai que dans le blog… connaître ce qui se passe derrière l'écran…

Loc A2-02 : c'est important, quand on a un thème qu'on a choisi ou acheté ou installé, par exemple si on veut changer la couleur, ou si on peut rajouter un plug-in, il faut savoir où mettre les choses quoi sans tout déstructurer et tout casser. Parce que c'est le risque, quand on rentre dans le code, si on ne sait pas où mettre les choses… c'est sauvage, ça peut se passer très mal…

Int : est-ce que dans le module HTML il y a aussi une autre idée qui serait de pouvoir justement dialoguer avec la personne, le développeur qui va modifier les choses, c'est-à-dire pouvoir lui dire…

Loc A2-02 : bien sûr ça, c'est toujours ça c'est toujours en background, bien sûr. Si vous ne faites pas le blog vous-même ou le site vous-même, quelqu'un d'autre le fera, mais vous allez de toute façon être obligés de travailler dessus, donc si vous avez des questions, si vous avez des choses à rajouter, des choses à faire ou à faire installer, il faut pouvoir en parler intelligemment. Donc ça, c'est toujours…

Int : ça fait partie de la culture, finalement.

Loc A2-02 : La culture c'est important.

Int : Donc, sur WordPress on a vu comment on installait, mais ce qu'on voit ensuite comment il fonctionne avec une ressource…

Loc A2-02 : alors ça justement, c'est ce qu'on est en train de rajouter… parce que nous on pensait que c'était plus intuitif que ça. Enfin nous, ça me semblait plus intuitif et visiblement ce n'est pas si intuitif que ça. Alors on avait une ressource, on a une ressource, mais qui est insuffisante, et on est en train de la renforcer, de la muscler un peu.

Int : cette ressource elle se présente toujours sous la forme d'un PowerPoint ?

Loc A2-02 : PowerPoint et tutoriel animé.

Int : là c'est la partie…

Loc A2-02 : notamment sur tout ce qui est… [hésitation] le back-office voilà…

Int :… donc deux parties : une partie PowerPoint et une partie tuto. La partie qui vous a semblé la plus faible c'était plutôt la partie ?

Loc A2-02 : PowerPoint ! pour le technique ouais…

Int : Le PowerPoint permet de comprendre le logiciel de l'extérieur ?

Loc A2-02 : tout à fait et quand on veut vraiment mettre les mains dans le cambouis c'est quand même mieux de voir comment ça se passe quoi !

Int : Comment il se présente ce PowerPoint ? Toujours avec le personnage avatar ?

Loc A2-02 : Oui des ressources, des explications que l'on met en scène, tout simplement…

Int : Tout simplement [rires] ! Il faut que j'en regarde un, pour comprendre un peu mieux… Est-ce qu'il y a un état d'esprit global dans ces PowerPoint : on cherche à être plutôt amusant et plutôt décalé à sérieux, très factuel ?

Loc A2-02 : On cherche surtout à ce qu'ils arrivent à comprendre ! Non, on essaie d'être assez factuel, non pour le technique on n'a pas fait trop dans le rigolo ! C'est quelque chose qui les stresse beaucoup, donc on essaie que cela se passe le mieux possible. On essaie aussi de dédramatiser le truc, quand même, que ça soit… Mais malgré tout, on a toujours des mini drames et ça, c'est vrai même quand on a un prof en présentiel…

Int : *A fortiori,* j'allais dire ! En présentiel, on peut aussi pas être en forme ce jour-là ! La machine normalement est toujours en forme !

Loc A2-02 : C'est ça la force !

Int : Parce que vous avez identifié et scénarisé ces PowerPoint vous avez utilisé ces techniques, un peu d'identifier des grains de savoir ?

Loc A2-02 : Oui !

Int : C'est la technique que vous avez utilisée ?

Loc A2-02 : Oui ! on a tout granularisé ; on fait ça dans toutes les ressources. On essaie de pas ne pas dépasser 3 points vraiment bien distincts à chaque ressource, pour qu'il n'y ait pas de surcharge cognitive. C'est ce qu'on fait pour toutes les ressources en général.

Int : vous avez calibré la ressource, en disant il faut vingt minutes, un quart d'heure…

Loc A2-02 : vingt minutes c'est beaucoup déjà, un quart d'heure, dix minutes.

Int : et cette granularisation s'est faite avec les spécialistes ? C'est un peu ce que l'on disait la dernière fois, autour d'une table ?

Loc A2-02 : C'est eux qui nous disent… oui c'est vraiment ça ! Ça, ça ne s'invente pas, çà !

Int : Il y a d'autres techniques, mais celle-là paraît la plus logique.

Loc A2-02 : Bien sûr. Et puis les gens avec lesquels on a travaillé connaissent bien cette formation. Ils savent de quoi vont avoir besoin nos apprenants. Pas faire un cours *ex cathedra*, on déballe tout et les gens ne savent plus ce qu'ils doivent chercher, ce qu'ils doivent utiliser ou pas.

Int : dans ces séances-là est-ce que votre approche c'est : « moi, il faut que je comprenne ? »

Loc A2-02 : Oui ! Oui c'est vraiment ça ! si je comprends c'est bon !

Int : ça veut dire que… la transcription a été faite…

Loc A2-02 : moi je me suis mis dans la peau de l'apprenant lambda. Je n'ai aucune compétence technique en HTML ou en WordPress ou tout ça…

Int : Avant, mais maintenant oui !

Loc A2-02 : Un petit peu ! mais j'ai vu la possibilité des choses et je me suis dit : « est-ce que c'est compréhensible, est-ce que c'est… ». Oui oui bien sûr. Il faut se mettre dans la peau des gens sinon c'est difficile. Enfin moi, c'est ma démarche en tout cas.

Int : Oui oui c'est une démarche qui apparaît la plus logique. La seule limite de cette démarche, mais, pas tout de suite, mais c'est ce que au fur et à mesure justement…

Loc A2-02 : oui on commence à voir des…

Int : vous n'êtes pas tout à fait l'apprenant lambda !

Loc A2-02 : non non non, mais non, mais je suis pas la seule à regarder les ressources, on les regarde tous, on a tous à un moment donné mis le nez dedans et vu comment ça se passait…

Int : ça a été dans un premier temps écrit sur le papier, ensuite scénarisé mis en image et testé entre vous ?

Loc A2-02 : tout à fait, et testé entre nous, testé par le directeur informatique, testé par André*, par Anaïs* qui ont des profils un peu plus un peu plus techniques, mais sans être des spécialistes justement de WordPress… qui sont plus graphistes en fait. Et nous qui sommes les candides, quoi, puisqu'on n'a pas des profils très techniques. Et on a surtout beaucoup insisté auprès des tuteurs et auprès des apprenants pour avoir les feed-back quoi, pour voir où ils en sont… mais enfin ils nous les donnent, il n'y a pas de problème ! Ça remonte assez rapidement !

Int : dans cette phase d'écriture là, les tuteurs n'étaient pas encore là ?

Loc A2-02 : non, les tuteurs n'étaient pas encore là. Par contre le tuteur, qui est aussi un intervenant technique, mais qui a des connaissances sur tout le côté marketing également, nous a aidés aussi après lors de la phase de finalisation, pour nous dire : « ça serait mieux que ça, ça arrive avant ça…»

Int : réaménager les blocs, sans toucher aux blocs eux-mêmes…

Loc A2-02 : oui.

Int : dans la phase d'écriture, pour une formation qui était quand même très bien rodée, ça s'est déroulé comme un tapis rouge ?

Loc A2-02 : donc pas du tout, non non pas du tout !

Int : beaucoup de réécriture ? Sur les ressources je parle…

Loc A2-02 : oui sur les ressources, beaucoup de réécriture, sur la formation elle-même… on l'a entièrement remaniée, en fait. Alors la difficulté c'est qu'il fallait qu'elle soit semblable c'est-à-dire qu'il fallait qu'une personne qui suit la formation en présentiel ait exactement les mêmes connaissances qu'une personne en distanciel et vice versa. Mais on a fait des réaménagements, on a fait des… parce qu'on n'apprend pas de la même façon tout simplement. Mais ça, c'est le métier qui rentre, on l'a appris au fur et à mesure aussi ! et c'est pour ça qu'on a quand même certains réaménagements à faire dans cette formation qu'on fait au fur à mesure, qu'on a déjà fait puisqu'on est à la quatrième session, là. En fait, on est très réactif là-dessus. C'est-à-dire, dès qu'on a une remontée d'infos, on regarde si c'est pertinent et évidemment on ne peut pas prendre en compte toutes les infos qu'on nous donne parce qu'il y a aussi les difficultés de chaque personne, qui sont inhérentes à leurs propres difficultés. Mais quand c'est quelque chose qui est assez global, on le fait tout de suite…

Int : alors évidemment, la question intéressante c'est en quoi le présentiel est différent du distanciel, là, d'après ce que j'entends c'est plutôt la structure qui n'est pas la même ?

Loc A2-02 : La structure, et puis je dirais qu'en distanciel, on va plus directement dans le cœur du métier, il y a moins de blabla autour…

Int : et la question corollaire c'est, dans quelle mesure le distanciel va modifier le présentiel ? Sûrement le blabla n'est est peut-être pas très intéressant non plus en présentiel…

Loc A2-02 : il est en train de le modifier justement, ce qui ne se fait pas sans grincements de dents, mais il est en train de le modifier…

Int : ça veut dire que grosso modo le modèle distanciel…

Loc A2-02 : Impacte ! oui impacte beaucoup !

Int : ça, sur le plan théorique, c'est quelque chose que vous aviez anticipé qui vous paraissait une évidence ?

Loc A2-02 : moi ça me paraissait évident, ouais parce que justement, on va plus directement au cœur des choses, en distanciel… et, oui ça permet de laisser plus de temps aux gens pour travailler c'est-à-dire pour expérimenter par eux-mêmes. Et c'est ça qui fait qu'on retient les choses, ce n'est pas le cours que l'on gobe, voilà ! Alors je n'ai rien contre les cours en présentiel, ce n'est pas ça du tout, ce n'est pas l'un contre l'autre, mais c'est l'un avec l'autre et les deux sont bien. D'ailleurs le modèle le plus intéressant, pour moi, c'est le modèle *blended learnin*g, parce que là, on a les deux côtés. Et donc je suis en train de construire justement ce modèle-là et du coup je fonctionne en classe inversée, je vais voir comment ça fonctionne justement bientôt… ça, c'est intéressant…

Int : la classe inversée : je donne les ressources avant…

Loc A2-02 : oui.

Int : et le présentiel permet de débriefer ?

Loc A2-02 : De débriefer, et de faire les exercices avec les gens…

Int : d'identifier les problèmes…

Loc A2-02 : plutôt que j'ai le cours et je fais des exercices après, c'est-à-dire j'ai le cours, et je mets les gens en difficulté après ! voilà quoi, ce qui n'est pas tout à fait la même chose !

Int : si on voulait la caractériser cette formation distancielle, les choses essentielles ce serait quoi ? Une notion d'efficacité ?

Loc A2-02 : oui oui ! Efficacité ! C'est-à-dire la personne qui suit la formation en distanciel, quand elle va se retrouver au poste de *Community Manager*, qu'est-ce qu'elle fait ? J'arrive le premier jour dans l'entreprise, c'est quoi mon job ?

Int : j'appuie sur quel bouton ?

Loc A2-02 : non, mais, c'est caricatural, mais c'est vraiment ça, et que {les apprenants} aient pu balayer vraiment… même en présentiel il y a toujours des choses qu'on n'aura pas vues, des choses qui changent, donc euh, voilà on peut pas tout balayer, mais que ça aille vraiment sur le cœur de métier et qu'ils sachent vraiment ce qu'il faut faire…

Int : Sur une notion de tâches finalement : « j'ai des tâches à résoudre. »

Loc A2-02 : Oui, tout à fait !

Int : Si je me fais l'avocat du diable, est-ce que se centrer sur des tâches ne se fait pas au détriment d'une culture générale plus vaste ?

Loc A2-02 : sans doute… possible… oui… Pas sûr, parce qu'il y a une chose qui fonctionne très bien en formation distanciel, c'est la communication… bizarrement… c'est la communication entre, entre les apprenants…

Int : notion de réseau…

Loc A2-02 : la notion de réseau ! elle est très très importante et pour avoir vu les quatre groupes fonctionner, je trouve qu'elle est beaucoup plus présente que dans les groupes en présentiel, et ça ne cesse de m'interroger, je trouve ça très très bizarre… je n'ai pas d'explications, je sais pas. Mais il y a cette notion-là et c'est surtout les groupes qui sont pourtant très différents, chaque groupe a une personnalité et, mais par contre y a toujours cette notion-là. Et l'entraide et l'apport de connaissances sont très très très très importants en distanciel, entre eux. Avec l'œil du tuteur de temps en temps, mais même sans : le côté *social learning* ça marche à fond !

Int : c'est ça la grande nouveauté ?

Loc A2-02 :Pour moi, pour moi en fait, la force de la formation à distance c'est ça ! parce que, si je caricature un petit peu les choses je dirais que… tous les apprentissages on peut les trouver. Il y a des livres, il y a des sites Internet, on peut tout trouver quand on veut chercher… bon après, il faut faire la part des choses entre ce qui est n'importe quoi et ce qui est bien, bon ça, c'est autre chose, mais… Mais dans l'absolu, on peut tout trouver. La force c'est ça ! la force c'est l'échange entre les gens et la recherche qu'ils font. Ils vont au-delà de ce qu'ils auraient fait en présentiel. Parce qu'en présentiel, en fait, on leur apporte tout sur un plateau quelque part. Je ne dirais pas qu'ils réfléchissent moins, c'est pas ce que je veux dire, mais différemment en tous les cas ! et en distanciel, il y a une espèce de cogitation qui se, qui se fait qui moi qui, qui… m'étonne, mais enfin pas tant que ça parce que je j'ai vécu et je vis encore une formation comme ça et je sais que ça fonctionne comme ça quoi !

Int : ça veut dire que l'aspect réseau, enfin l'aspect promotion, qu'on pensait passer au second plan passe au premier plan.

Loc A2-02 : pour moi la réussite là d'une formation comme ça, c'est la réussite du groupe, hein ! c'est comment le groupe va fonctionner et ça, mais c'est primordial !

Int : Dans ses compositions des quatre groupes que vous avez eus [bafouillage coupé] est-ce que vous avez des classes d'âge homogène, c'est-à-dire des gens jeunes habitués au réseau, ou est-ce qu'il y a un peu de mélange ?

Loc A2-02 : non, il y a de tout, c'est comme en présentiel, il y a un peu de tout. L'âge, ça va je dirais c'est entre 30 et 45 fois. Le gros des troupes… après il y a plus et moins, mais la cible c'est à peu près ça.

Int : et sur les personnalités j'allais dire qui sont en milieu de vie professionnelle, en reconversion, pas de soucis justement sur ce niveau-là pas de difficulté particulière ?

Loc A2-02 : Non, à part cette difficulté technique, mais qui est inhérente…

Int : je parle de communiquer par les réseaux ?

Loc A2-02 : du tout du tout. Mais quand on choisit une formation e-learning déjà c'est qu'on a une appétence et *a fortiori* une formation en *community management*. Si on a un problème à travailler sur les réseaux, c'est qu'on a un problème tout court pour faire le métier !

Int : d'autant que là on est dans une forme d'apprentissage volontaire, les gens veulent cette… ça élimine les gens qui auraient…

Loc A2-02 : alors là bon c'est vrai que c'est un peu faussé parce que c'est des *Community Manager* et qu'ils travaillent sur les réseaux. Mais je ne pense pas, ce n'est pas encore lancé, mais on va avoir une formation d'assistant RH, pour moi c'est exactement la même chose : si on choisit une formation en distanciel, c'est qu'on a une certaine appétence, ou en tout cas on n'a pas d'angoisse ou de peur spécifique, de blocage sur tout ce qui est réseaux et techniques. Sinon on ne se lance pas là-dedans, à moins d'être complètement maso, quoi !

Int : Oui… ou…

Loc A2-02 : et puis on apprend, on apprend, c'est tout !

Int : tout s'apprend ? Ça, c'est votre… !

Loc A2-02 : Tout s'apprend ! et à tout âge, moi je pense, tout s'apprend et à tout âge et à partir du moment ou on a de la curiosité, ce n'est pas un vilain défaut… au contraire !

Int : la fracture numérique, il a quand même des gens qui n'y arrivent pas…

Loc A2-02 : c'est leur peur, c'est la peur qui fait ça ! mais parce qu'elle il {n'y} a rien de diabolique dans tout ça. C'est les angoisses, les freins qu'on se met soi-même. Je ne pense pas qu'ils aient vraiment des gens qui soient inaptes à travailler là-dessus…

Int : non je pense pas, il y a des blocages…

Loc A2-02 : il y a des blocages, il y a des freins, il y a des peurs, des angoisses, du stress… mais après c'est aux gens qui apprennent, enfin qui distillent l'apprentissage de faire tomber ces barrières…

Int : tout ce qui se passe par le réseau, c'est-à-dire… c'est un forum c'est ça ?

Loc A2-02 : forum, ils ont également leurs propres… alors il y a un forum sur la plateforme pédagogique, qu'ils utilisent beaucoup et que le tuteur utilise beaucoup. Mais il y a aussi les réseaux autres et qui sont propres à eux-mêmes, dans lesquels on n'est pas, nous. Ils ont des slack, des WhatsApp et je pense, de toute façon, je dirais que plus de la moitié des relations se font via ces réseaux-là. Mais c'est très bien ! il n'y a pas de problème !

Int : donc ça veut dire que cette partie-là…

Loc A2-02 : Ah, cette partie-là nous échappe, c'est clair !

Int : Mais plus globalement elle fonctionne très bien, mais on peut supposer qu'il y ait des groupes qui fonctionnent moins bien. Là il y a une alchimie, enfin pour l'instant ce n'est pas arrivé…

Loc A2-02 : Pour l'instant ce n'est pas arrivé, après, c'est à nous de rectifier le tir…

Int : je ne sais pas comment fonctionne un groupe via des réseaux sociaux, je ne sais même pas s'il y a des études là-dessus, mais il se peut que la mayonnaise prenne mal quoi ?

Loc A2-02 : c'est à nous de faire de la médiation dans ce cas-là !

Int : ce n'est pas plus une angoisse que ça, quoi ?

Loc A2-02 : non non.

Int : alors, si on revient dans le déroulé, on arrive un module Photoshop.

Loc A2-02 : Oui

Int : alors j'ai les coordonnées de Gérard* ? [erreur sur le prénom]

Loc A2-02 : Jacques*[1] !

Int : je n'ai pas appelé encore, mais je vais le faire…

Loc A2-02 : il nous a fait un super cours sur Photoshop ! Que j'ai regardé ! Alors moi, Photoshop je n'y connais rien ! mais rien de rien ! et je l'ai trouvé très très bien ce cours. Vraiment, il explique bien. Disons que ça permet… parce que c'est une usine à gaz ce truc !

Int : complètement ! c'est devenu, par couches successives…

Loc A2-02 : et ça permet vraiment de démystifier le truc… et ça permet toujours d'aller à l'essentiel et de comprendre les choses fonctionnent après il faut faire quoi ! c'est toujours pareil !

Int : comment il a conçu son cours ? C'est lui qui s'exprime ?

Loc A2-02 : C'est lui qui s'exprime, qui a filmé. Lui, par contre c'est un peu plus… il ne nous raconte pas une histoire, mais c'est un petit peu plus perso, quoi !

Int : dans quel sens ?

Loc A2-02 : c'est vraiment comme un cours, enfin je sais pas comment l'expliquer… mais c'est vraiment comme un cours, il parle vraiment vraiment…

Int : il est filmé ? Il s'est filmé ?

Loc A2-02 : il s'est filmé et il filme son écran aussi, mais il explique : « alors moi je fais ça… mais vous pouvez aussi… » Il donne ses petits trucs, ses astuces, ce qu'on n'a pas forcément dans quelque chose de plus didactique, quoi.

Int : donc c'est une carte de convivialité, connivence professionnelle, entre pros, pros *to* pros ?

Loc A2-02 : exactement et pareil pour la vidéo sur smartphone, c'est lui qui a fait aussi…

Int : d'accord ! donc ça fonctionne parce qu'il est sympathique et il donne l'impression d'un très bon professionnel…

1 Il s'agit du locuteur A10.

Loc A2-02 : ce qu'il est ! non, mais justement dans les petits trucs les astuces, on voit qu'il connaît bien le le…

Int : une ressource de dix minutes, ou il y a plusieurs petits modules ?

Loc A2-02 : Ah il y en a beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup…

Int : C'est-à-dire une dizaine ?

Loc A2-02 : une bonne quinzaine. [quelques phrases hors sujet]

Int : il me semble me souvenir que lui avait déjà l'habitude, qu'il avait déjà abordé le e-learning ?

Loc A2-02 : Oui, il avait travaillé chez {un important opérateur téléphonique mobile*} ou je ne sais plus. Lui avait vraiment le cours de A à Z, nous on a fait des retouches, mais il a vraiment travaillé complètement dessus.

Int : des retouches, c'est-à-dire ?

Loc A2-02 : Et bien des fois, André* est venu mettre sa patte au niveau graphique, ou des trucs comme ça, mais sinon, c'est vraiment Jacques* qui a produit la ressource.

Int : Il vous a livré…

Loc A2-02 : Il nous a livré le produit fini.

Int : mais après discussion ou est-ce que…

Loc A2-02 : oui ! Des aller-retour, des discussions ! Bien sûr !

Int : Et il a fait un produit spécial {pour la formation Community Manager*}, ce n'est pas une étagère…

Loc A2-02 : Non, spécial {pour la formation*} !

Int : et donc c'est aussi lui qui a fait le module vidéo sur smartphone ? Même principe ?

Loc A2-02 : même principe, et alors c'est marrant parce que… lui évidemment tout ce qu'est vidéo, il connaît, mais sur smartphone il s'est, un petit peu, comment dire… formé en même temps. Donc ce qui a fonctionné pour lui… C'est un pro, donc il sait où aller chercher les choses, il ne tâtonne pas comme un malade, quoi. Mais il s'est posé les bonnes questions, en fait, il s'est posé les bonnes questions, il a vu où les difficultés étaient, il a vu tout ça et nous a fait la ressource comme ça.

Int : et cette manière qu'il a eu d'approcher les différents problèmes, ça apparaît ?

Loc A2-02 : oui, enfin je trouve ! Peut-être parce que je connais le…

Int : on le voit en train de travail… en train de progresser par rapport à une problématique ?

Loc A2-02 : ben c'est pas tellement qu'on le voit progresser, non je crois que c'est surtout parce que je connais l'histoire derrière. Mais non, mais c'est toujours assez convivial donc. Souvent, enfin, ce n'est que son écran que l'on voit…

Int : on ne le voit pas du tout lui ?

Loc A2-02 : mais euh… ce n'est pas rébarbatif, enfin moi je ne trouve pas ça rébarbatif ! Et puis ce qu'il raconte derrière, ce qu'il enseigne c'est intéressant. La manière qu'il a de donner son enseignement est intéressante !

Int : question technique, c'est lui qui parle ?

Loc A2-02 : oui.

Int : mais avec un micro comme ça, il raconte ? Il a écrit un texte… et il le lit ?

Loc A2-02 : Ah il a écrit ! Il faut que ça soit écrit !

Int : mais ce qu'il lit quelque chose, est-ce qu'on a l'impression qu'il lit quelque chose ?

Loc A2-02 : Non, du tout, du tout !

Int : Oui c'est là l'astuce !

Loc A2-02 : C'est là où on a des difficultés avec les intervenants, justement. Alors ça par contre c'est LE truc qui m'a étonné : des gens qui sont habitués à parler tout le temps, tout le temps, qui font des cours et tout ça, quand on les met devant un micro, mais c'est la catastrophe…

Int : oui… c'est pas les mêmes modalités…

Loc A2-02 : là je suis tombé des nues, je me disais ça va être une formalité pour eux et bien pas du tout ! Quand on enregistre comme ça une ressource, il faut faire comme si on parlait à la personne…

Int : oui… mais, tout en ayant un discours contraint.

Loc A2-02 : Oui contraint, mais on parle quand même à un apprenant quoi ! il y a quelqu'un derrière la machine ! et ça il faut le garder en tête à tout moment !

Int : et donc là par rapport aux autres vous n'avez jamais eu l'idée de prendre un comédien, un speaker…

Loc A2-02 : un comédien speaker non, mais il y a des profs qui n'y n'arrivaient pas et on l'a fait nous-mêmes, on a pris leur texte et on l'a fait nous-mêmes.

Int : [une question hors sujet supprimée] Donc ça veut dire, toute cette partie-là, depuis le cahier des charges jusqu'à la vidéo, il n'y a pas de notation du tout ?

Loc A2-02 : alors si ! il y a une notation qui se produit uniquement sur la production du blog.

Int : mais le blog c'est l'objet de l'ensemble de la formation ?

Loc A2-02 : mais l'évaluation qui a lieu dans cette mission, c'est le blog au niveau technique. {{D'accord !}} Comment ils ont réussi à le créer, si l'URL est accessible, s'ils l'ont déposé… c'est vraiment tous les côtés techniques. Après ce qu'on voit à la fin, c'est le blog dans son ensemble, comment il a été nourri au fur et à mesure, comment il a vécu, comment quand il vit, comment il vivra éventuellement, c'est en fin de formation ça !

Int : donc là ça veut dire qu'à l'issue de ça, il y a un visionnage des blogs, enfin…

Loc A2-02 : et une note.

Int : et une note. Vous en parlez avec l'apprenant en disant : « là on n'a pas bien compris pourquoi tu as fait ça… »

Loc A2-02 : bien sûr, mais ça, c'est le tuteur, il y a tout un retour, à chaque blog.

Int : il y a un retour avant la note ?

Loc A2-02 : en même temps.

Int : un retour qui n'influence pas la note ?

Loc A2-02 : Non.

Int : c'est ça. Tout à fait important. Mes dernières questions, ce serait autour du story-board, je ne sais pas s'il y a un support visuel pour ça ? Je reviendrai bien sur l'histoire des grains, les choix qui ont été faits sur un exemple précis…

Loc A2-02 : Le story-board, en fait, c'est l'histoire de la ressource, c'est ce qu'on va mettre dedans. Souvent le story-board on le fait sur PowerPoint, c'est-à-dire qu'on a l'image sur le PowerPoint et ensuite dans les commentaires on dit : « voilà, à tel endroit on va mettre une voix, à tel endroit, il y a telle image qui va se débloquer »… Alors là on travaille vraiment en équipe très… on est pas beaucoup, donc on peut se dire les choses d'un bureau à l'autre. Et souvent la personne qui fait le story-board, c'est la personne qui fait la ressource, et donc ils ne sont pas toujours aussi détaillés que ça, mais par contre un story-board doit être détaillé normalement, parce que c'est le cahier des charges ! qu'on donne à la personne qui va créer la ressource.

Int : quand je dis [je] mets une voix là, ça commence par quoi c'est une intuition ? C'est la mécanique de pensée, enfin, si elle existe parce que parfois il y a beaucoup de choses qui sont intuitives…

Loc A2-02 : on a le discours enfin le discours… on a le cours qui est dit par le prof et c'est à nous de séquencer les choses et dire : « voilà, là il faut, pour que ça soit mieux compris, il faut qu'on mette telle illustration, là ça nécessite que l'on mette un exemple », voilà c'est ça, c'est le travail de l'ingé pédago !

Int : ça, c'est en lisant le cours ?

Loc A2-02 : Oui, et puis en parlant avec le prof parce qu'on n'est pas toujours au fait de toutes les matières. Notre boulot, c'est de créer l'ingénierie pédagogique, pas de donner les cours. Après on a sa propre intuition, on a ses propres expériences et puis on en parle avec le prof. Et puis eux nous disent aussi : « voilà tel endroit il faudra mettre ça, il faudra faire ça » ; c'est leur partie aussi…

Int : l'ingénieur pédagogique finalement il borde les choses. Il a un cadre… par rapport à des lois ? Tout à l'heure on parlait des dix minutes… voilà…

Loc A2-02 : Oui et bien les grandes lois c'est la surcharge cognitive ! Si on en met trop, ça explose !

Int : Ou ça décroche…

Loc A2-02 : Ouais ça décroche, ce qui revient au même. L'idée de toute façon, dans le e-learning c'est d'éviter le décrochage, ça c'est le grand truc, c'est la grande angoisse. Quand on fait un parcours, c'est une des premières idées qu'on a en tête. C'est de ne pas lasser la personne, lui apporter quelque chose qui non seulement va la nourrir intellectuellement, mais enfin, va l'intéresser surtout.

Int : Pour finir, rêvons un peu… pour capter vraiment le spectateur, l'apprenant est un spectateur, comme au cinéma…

Loc A2-02 : oui bien sûr !

Int : est-ce qu'il y a des moments où l'idée serait de dire : là on va avoir un dessin animé avec des personnages, je dis rêvons un peu parce que ne parlons pas de problèmes de budget… est-ce que c'est une idée qui est déjà arrivée, ou qui n'est pas utile sur ce genre de formation ?

Loc A2-02 : Nous, par exemple, la formation est découpée en 10 missions. À chaque nouvelle mission on a fait ce qu'on appelle un Powtoon, une petite séquence animée où l'avatar présente ce qui va y avoir dans la mission, donc ça le côté un petit peu ludique, un peu sympa. Il présente l'évaluation, les exercices qu'il y aura à faire, donc la personne sait dès le départ les exercices qu'elle aura à faire, l'évaluation qu'elle aura à faire, ce qu'elle va apprendre et après elle va dans les ressources, elle apprend effectivement avec les ressources. Mais ça on a mis ça chaque début d'émission pour faire un truc un peu plus fun !

Int : Oui et qui permet aussi de dédramatiser ? Comment dire… la feuille de route…

Loc A2-02 : Oui et en regroupement, on leur fait dessiner justement l'avatar de leur session, ils adorent ça en plus ! on prend notre avatar tout nu, quelque part sans rien, sans fioritures et eux ils mettent ce qu'ils veulent... c'est ça, ils l'habillent, enfin ils en font ce qu'ils veulent, ils lui trouvent un nom et ensuite c'est le nom de leur promo et c'est le nom de leur avatar et ensuite on l'inclut sur leur partie de plateforme…

Int : ça, c'est un travail collectif ?

Loc A2-02 : c'est un travail collectif qu'ils font en regroupement ; un petit exercice brise-glace qu'on fait le matin, ça marche très bien…

Int : en passant sur le RH, qui est une formation beaucoup plus sérieuse…

Loc A2-02 : plus sérieuse, je ne sais pas, mais bon…

Int : Est-ce que les mêmes problèmes que l'on retrouve ?

Loc A2-02 : là on ne l'a pas encore mise en route, donc pour l'instant on ne sait pas tellement comment elle va vivre. Mais oui c'est exactement la même chose. Le problème principal, c'est toujours : je passe du présentiel au distanciel.

Int : si je reprends l'idée de l'avatar, là on ne s'adresse pas à des graphistes…

Loc A2-02 : non je pense que c'est quelque chose qui… parce que ce n'est pas l'avatar des *Community Managers*, c'est {l'avatar du groupe*} donc on va le retrouver !

Int : donc il n'y a pas l'approche de cette conception-là de…

Loc A2-02 : mais la créativité, c'est bien de la retrouver ! que l'on soit RH, ou pas… c'est super bien justement, retrouver son âme d'enfant ! Moi quand je fais cet atelier en présentiel, je suis écroulée de rire, parce qu'ils sont là avec des gommettes, des machins, des crayons de couleur, ils s'éclatent littéralement !

Int : Parce que ça existait déjà en présentiel ?

Loc A2-02 : Moi je n'ai jamais fait en présentiel, je le fais en présentiel lorsqu'ils viennent en regroupement. Non, en présentiel on ne l'a jamais fait ça !

Int : oui oui je comprends, c'est dans la journée de… ils ont 2 jours ?

Loc A2-02 : 2 jours. On fait ça dans la matinée, ça dure une heure à peu près et ils adorent ça, c'est drôle !

Int : mais le fait que ce soit des graphistes, des gens qui ont une sensibilité à l'image, on peut aller plus loin avec eux ?

Loc A2-02 : je ne suis pas sûr non…

Int : l'histoire de l'âme d'enfant, c'est quoi, c'est intéressant !

Loc A2-02 : L'âme d'enfants, c'est… on lâche les choses, on n'est plus tout recroquevillé sur soi même, on s'éclate quoi ! c'est sympa…

Int : c'est la créativité ?

Loc A2-02 : La créativité, oui. On l'a tous, après il y a des gens qui l'ont oublié c'est tout… le fait de pouvoir la retrouver, quelle respiration !

Int : Il y en a qui s'assoit dessus !

Loc A2-02 : Il y en a beaucoup, on leur fait soulever leurs fesses et ils la retrouvent !

Int : est-ce que cette histoire de distanciel a à voir avec l'âme d'enfant ?

Loc A2-02 : Pour moi, alors là, c'est vraiment juste personnel, oui pour moi il y a un côté ludique, d'apprentissage. Beaucoup de gens ont eu des problèmes d'apprentissage, se sont ennuyés à l'école, n'ont pas forcément des bons souvenirs. Et même les autres, je veux dire même ceux pour qui ça s'est bien passé. Il y a un côté ludique, le fait que ça soit par écran interposé, il y a vraiment un côté ludique qui existe et ça… oui moi, je pense que ça y fait. Enfin pour certains, je ne dis pas pour tout le monde, mais pour certaines personnes, je pense que ça a un côté important…

Int : c'est un mot, je pense, assez important, mais alors justement dans les grandes questions « philosophiques », on peut apprendre en s'amusant ça ne vous paraît pas incompatible ?

Loc A2-02 : mais ce n'est pas incompatible, c'est obligatoire ! c'est obligatoire ! s'il n'y a pas d'amusement, c'est juste mortel. C'est de la souffrance s'il n'y a pas d'amusement…

Int : mais il y a un peu les deux, non ? Parce qu'il y a forcément, on articule…

Loc A2-02 : oui on articule les deux forcément. Mais… quand on peut apprendre les choses et que c'est agréable, mais quel bonheur ! il y a un bonheur d'apprendre qui existe, que l'on perd très souvent, que même les enfants perdent, justement parce que c'est trop rébarbatif. Mais on est curieux de nature en général, normalement ! moi j'en suis persuadé, je suis persuadé que tout le monde est curieux de nature ! sauf qu'il y en a qui oublient… c'est comme l'âme d'enfant, il y en a qui oublie en passant, quoi. On dit que la curiosité est un vilain défaut, moi je disais toujours à mes stagiaires : « surtout pas ! Soyez curieux et vous aurez fait déjà la moitié du chemin », et moi j'en suis persuadée ! J'attends qu'on prouve le contraire et personne ne pourra me le prouver, j'en suis sûr !

Int : je ne pense pas. Très bien !

Quelques phrases de conclusion.

2.12. Locutrice A1, le 10 juin 2020, entretien 4/4

Cet entretien entre la locutrice 01 et l'interrogateur n'était pas prévu au départ du travail. Mais en mars 2020 intervient le confinement dû à la pandémie COVID.

Interrogateur : Je voulais vous reparler parce qu'entre-temps j'ai eu {une personne du groupe*} qui m'a dit : « avec le confinement beaucoup de choses ont changé… » C'était sur l'épisode « confinement » que je voulais… parce qu'apparemment, si j'ai bien compris la situation, mais vous allez me le confirmer, il y a eu un savoir-faire qui a été développé par {le département*} sur le e-learning, {{d'accord}}, et puis lorsque le confinement est arrivé, l'urgence a fait qu'il a fallu basculer les formations en cours pour ne pas perdre les stagiaires, c'était cet épisode-là que je voulais voir avec vous.

Locutrice A01-04 : oui c'est ça, c'est-à-dire qu'en fait on a… on a assuré la continuité d'un parcours de formation pour nos stagiaires, pour leur permettre en fait d'aller jusqu'à la certification et de réussir leur projet professionnel. Ça veut dire qu'effectivement, au moment où on a déclaré le confinement, on a basculé l'intégralité des cours sur notre plateforme en téléprésentiel, en fait, avec un outil de classe virtuelle qui s'appelle Big Blue Button, on a mis en place tout un plan d'accompagnement à la fois des formateurs, pour leur expliquer comment on se connecte à une classe virtuelle, comment on utilise l'outil à la fois technique, c'est-à-dire : qu'est-ce que c'est qu'une classe virtuelle ? Qu'est-ce que c'est que l'outil d'interaction ? Comment on fait un sondage, comment on télécharge son support dans la classe, etc., etc. Et on a aussi organisé des temps de formation pédagogique à l'animation de la classe virtuelle, parce que lorsque l'on met en place une classe virtuelle, ça ne s'anime pas comme un cours en présentiel. D'abord, ça nécessite d'avoir un support, un support plus *light* parce que si vous mettez que du texte c'est absolument illisible et pas du tout engageant. Et puis on voit pas ses apprenants, donc on voit pas comment ils réagissent en face s'ils sont complètement endormis ou si… voilà ! donc ça nécessite de mettre en place quelques petites techniques d'animation pour vérifier régulièrement que… ben que ça va bien pour les apprenants, et surtout pour permettre une concentration maximale, qu'il y ait vraiment des interactions et des alternances de… d'apports théoriques, de mises en situation, etc. Et avec des pauses souvent beaucoup plus fréquentes que lorsque l'on est en téléprésentiel, que en présentiel, voilà ! donc on a formé toutes les équipes, on a accompagné aussi, bien sûr, toutes les équipes internes, à la gestion, et à la mise en œuvre de leur groupe sur la plateforme pédagogique ; donc on a eu toute une organisation qui s'est mise en place pour, ben, savoir exactement de quoi ils avaient besoin, nombre de classes, etc., etc. Donc ça a été, oui ça a été un passage un peu important, on a aussi dans le cadre de ce passage, proposé à nos apprenants des ressources complémentaires et on a écrit des scénarios pédagogiques, alors qui étaient déjà existants pour certains avant le confinement, mais qu'on a impulsés, qui sont des scénarios *blended,* c'est-à-dire qu'il y a une alternance de, euh… de temps de consultation de ressources sur la plateforme et de temps avec un formateur ; notamment pour des formations par exemple, comme CEDJ, nous avons mis à disposition des stagiaires la licence CEDJ puisqu'ils ne pouvaient plus avoir accès à un ordinateur dans nos centres de formation, donc, on leur a mis à disposition un, une licence avec un guide d'utilisateur qu'on a construit de toutes pièces, enfin voilà on a fait un travail absolument remarquable, il faut le dire, dans un espace-temps très, très court. On leur a mis la licence, on leur a mis à disposition aussi des tutoriels sur CEDJ et donc

on a créé un scénario pédagogique qui soit compatible avec ça, parce qu'il n'y a pas de nécessité à ce que le formateur soit présent le premier jour pour installer la licence, ça le stagiaire peut le faire… donc on a… Voilà tout un scénario pédagogique et qui dit : « voilà, le premier jour du module CEDJ, vous faites ci, vous faites ça, vous fait ci, vous faites ça… et vous postez ce travail-là sur la plateforme, comme preuve que vous {avez} bien télécharger le logiciel ! » et au cours suivant le formateur commence son cours avec des stagiaires qui sont opérants sur le logiciel et qui ont déjà une première approche du logiciel et ses fonctionnalités.

Int : CEDJ, je ne sais pas quel logiciel {c'est} en fait ?

Loc A01-04 : alors c'est un logiciel comptable, il existe en deux versions : « CEDJ compta », « CEDJ paye », donc c'est un logiciel qui est très important dans des formations comme gestionnaire de paie comptable, assistant comptable, etc.

Int : pour avoir un ordre d'idée, quand vous avez fait ce travail-là, il y avait combien de formations qu'il fallait basculer en présentiel… un ordre d'idée ?

Loc A01-04 : alors j'ai plus complètement les chiffres en tête, mais à une époque on était à 40 groupes de stagiaires sur la plateforme. En mars en fait, en tout cas fin mars, on était à 40 groupes qui étaient normalement en présentiel et qui ont basculé en distanciel ; et on avait pour toutes les formations environ 1000 connexions de, d'assurées…

Int : d'accord…

Loc A01-04 : voilà… ce qui est énorme !

Int : oui !

Loc A01-04 : ce qui est énorme ! Oui, ça a été, ça a été énorme, donc, on a rencontré au départ… en fait on avait un peu anticipé c'est-à-dire que quand on a senti venir le confinement, on s'est très vite mis en ordre de marche {dans le département e-learning*}, pour louer des serveurs, en fait, complémentaires… {{D'accord !}} Puisque c'est ça la problématique quand il y a beaucoup de monde sur la plateforme, donc on a loué des serveurs complémentaires pour pouvoir mettre en place les classes virtuelles. Donc là il y a eu toute cette première phase en fait où effectivement le fait que… ben on maîtrisait la technologie en ligne, ça nous a permis de savoir exactement ce qu'il fallait faire, comment le faire et de le mettre en place dans un délai extrêmement court, voilà ! Et là, l'équipe technique a été extrêmement présente, parce qu'on s'est retrouvé en fait avec des stagiaires auxquels on a communiqué un certain nombre de numéros de téléphone pour si ils avaient des problématiques de connexion, puisque le support technique pour des stagiaires qui n'était pas habituellement sur la plateforme est important, en tout cas le premier jour de connexion. C'est vrai que on a un support technique qui a un peu, un peu explosé en vol les premiers jours, voilà… après ça s'est régulé, mais effectivement on a été très présents pour accompagner les stagiaires, pour paramétrer les micros pour leur permettre de suivre la classe virtuelle dans les meilleures conditions possible…

[marque fichier son 04]

Int : d'accord ! la classe virtuelle c'est la modalité vers laquelle vous êtes allé le plus spontanément parce que là tout à l'heure vous avez évoqué les tutoriels, mais vous avez eu le temps de les fabriquer des tutoriels ?

Loc A01-04 : non non, on les a, on a travaillé avec des partenaires !

Int : d'accord.

Loc A01-04 : on a travaillé avec des partenaires formation, il y en avait qu'on avait, donc on a mis à disposition des stagiaires et d'autres que nous n'avions pas et que nous avons été chercher ailleurs ; pour la bureautique, on travaille avec {une maison d'édition spécialisée*}, donc c'est, voilà, c'est une location de licence aux stagiaires, mais qui est complémentaire à nos coûts et qui permet de, voilà, de proposer un temps de formation efficace et efficient. Mais après… ce qu'il faut bien comprendre, c'est que le modèle pédagogique, qui était le modèle présentiel, c'est du face à face avec le formateur, pour la majorité des cours, donc on a reproduit via la classe virtuelle ce face à face. {{D'accord !}} Ce qu'on appelle du téléprésentiel c'est-à-dire du présentiel à distance, voilà.

Int : tout à fait… c'est-à-dire que vous n'avez pas massivement fabriqué des… enfin vous n'aviez pas le temps de fabriquer des ressources…

Loc A01-04 : ni le temps ni l'argent, et puis pas la volonté, c'est-à-dire que notre, notre valeur ajoutée {dans notre groupe*} c'est vraiment notre « face à face » avec nos formateurs, experts métier, etc. Donc là les stagiaires, ils sont venus chercher une formation avec un formateur, avec une équipe humaine derrière, ils sont pas venus chercher une formation comme un MOOC où je suis tout seul mon parcours et j'ai besoin de personne, c'est pas l'objectif. Par contre, mettre à disposition des ressources pour des apprenants, c'est extrêmement qualitatif en complément d'un parcours présentiel ou téléprésentiel, et ça permet surtout d'individualiser l'apprentissage, puisqu'un stagiaire qui va pouvoir consulter en complément de son cours des ressources va pouvoir le faire à son rythme, donc ça va lui permettre d'intégrer l'information à son rythme, de refaire l'exercice s'il a besoin de refaire l'exercice, etc.

Int : D'accord ! et ça, est-ce que vous pensez que… a priori bon on va quand même se dé-confiner, vous penser que ça va laisser des traces dans quel sens ? On va complètement abandonner cette idée ? Vous pensez, quand même qu'il y a des choses à prendre dans cette expérience, massive pour le coup, et que vous allez basculer un peu plus ?

[marque 03 fichier son]

Loc A01-04 : Alors, il est, il est possible qu'on va basculer un peu plus… alors déjà la première des choses c'est que, pour nous l'activité ne s'est pas arrêtée, c'est-à-dire que quand on dit qu'on a basculé nos formations en téléprésentiel, on a aussi basculé nos réunions d'information ; pour recruter nos stagiaires en ligne, c'est-à-dire que là, il y a toute une organisation qui s'est mise en œuvre pour que nos recrutements maintenant se fassent via des webinaires en ligne, et depuis le mois de mai nous rentrons nos stagiaires à nouveau, on a fait à nouveau des rentrées de groupe, on a rentré plus de 350 stagiaires sur le mois de mai, sur un parcours complètement téléprésentiel et cette fois-ci avec des stagiaires qui ont été avertis que la formation se ferait intégralement en téléprésentiel… {{d'accord}} puisque la partie théorique va jusqu'en septembre globalement…

Int : ça, c'est sur quel type de formation ?

Loc A01-04 : Toutes les formations !

Int : Ah ! toutes les formations !

Loc A01-04 : Toutes les formations ! de l'assistant comptable au responsable système qualité, tout le monde est passé en téléprésentiel…

Int : d'accord !

Loc A01-04 : et ce qui a été intéressant dans cette offre, c'est que ça permet en fait, quand on est sur du téléprésentiel, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de présentiel, ça veut dire que le stagiaire peut venir non pas seulement du bassin Île-de-France, mais il peut venir {de la} France entière, et donc on a intégré sur nos parcours de formation des personnes que nous n'intégrions pas jusqu'à présent puisqu'elles habitent Marseille, elles habitent Nantes, etc. Et dans l'approche, l'idée c'est de se dire : à la rentrée on sait que le COVID ne sera pas terminé en septembre ; donc bien sûr les écoles vont ré ouvrir, etc., mais c'est pas du tout certain que nous aurons l'autorisation en termes sanitaires et qu'on aura tous les éléments pour pouvoir intégrer un groupe de 30 personnes dans une salle, globalement… Donc nous on se prépare, en fait, le modèle pédagogique que nous allons mettre en œuvre à la rentrée, c'est un modèle qui dit : « si le stagiaire veut éventuellement faire le parcours en 100 % présentiel il le pourra, mais il y aura une partie des apprenants qui seront à distance en téléprésentiel », donc on est en train de regarder pour investir sur du matériel qui nous permettent d'équiper le formateur pour que dans sa salle il puisse avoir des stagiaires à distance et des stagiaires en face de lui…

Int : ah oui ! c'est un double *blended* ! c'est du mix…

Loc A01-04 : ah oui ! c'est un format pédagogique qui va être un peu particulier, mais qui permet en tout cas de pouvoir continuer l'activité, continue de rentrer les groupes, et surtout de les rentrer dans des conditions sanitaires optimales. Et puis après, ça permet d'ouvrir l'offre de formation sur une cible que nous n'avions pas jusqu'à présent qui est celle du national.

Int : et ça vous l'avez vraiment constaté ? c'est-à-dire, à partir du moment où ça été ouvert vous avez vraiment eu des candidats de partout qui sont arrivés ou… alors ça a mis un certain temps ?

Loc A01-04 : ah oui… tout de suite… on n'a pas communiqué tout de suite sur nos rentrées suivantes, mais en tout cas, il est clair que nous avons intégré, ce que nous ne faisions pas jusqu'à présent, des personnes qui venaient de province…

Int : d'accord. Et d'une manière importante ?

Loc A01-04 : D'une manière importante non, c'est toujours à la marge, c'est 20 % des candidats peut-être 10, 20 pour cent selon les… selon les parcours. Mais ce qui a été intéressant aussi sur… sur la rentrée de… sur les rentrées de mai et de juin… ben comme tous les centres de formation, on a été impacté par le COVID, c'est-à-dire qu'il y a quand même un flux candidat qui est moins important, donc il ne nous permet pas de rentrer un groupe à part entière si on était « en centre ». Par exemple j'ai huit stagiaires à {dans un des centres*} : je ne peux pas rentrer le groupe, parce que mes charges, mes coûts « charge intervenants » sont trop élevés par rapport au nombre de stagiaires. Par contre si je… si j'ai huit stagiaires {dans un centre*} qui devaient rentrer quasiment dans les mêmes dates, et puis huit stagiaires {dans un autre centre*} quasi-

ment dans les mêmes dates, et bien je peux faire un groupe, le groupe reste toujours porté par le centre {dans lequel l'apprenant s'est inscrit*} et par un responsable de formations donné, mais les classes sont communes.

Int : D'accord, ça fait une économie d'échelle…

Loc A01-04 : voilà, une économie d'échelle… c'est pas une économie d'échelle, mais ça nous permet de rentrer le groupe, ça nous permet de quand même continuer l'activité en tant qu'organisme de formation, ce que pour beaucoup n'ont pas pu faire.

Int : économie d'échelle dans la mesure où vous n'avez pas trois sites avec huit personnes chaque fois dans chaque site quoi !

Loc A01-04 : on peut pas, on ne peut pas rentrer à huit, donc ça veut dire qu'on permet de poursuivre l'activité…

Int : D'accord ! côté formateur et intervenants, ça a suivi ? Ou les gens étaient vraiment… enfin je pense qu'il y en a qui sont très à l'aise, mais ce qui a eu quand même des difficultés pour arriver à passer dans cette modalité qui est quand même très différente ?

Loc A01-04 : Alors… oui bien sûr il y a eu des difficultés. Il y a déjà un premier point qui est qu'on a permis la continuité de l'activité et pour beaucoup de formateurs, on a été un des rares organismes qui a continué à proposer des cours ; parce que le chômage partiel, ça a touché tout le monde et dans les organismes de formation, il y a des formateurs qui ont été très impactés, donc nous on a continué notre activité ; donc on était plutôt dans une dynamique positive de la part des intervenants ; qui ont dû effectivement se repositionner sur un format en ligne, donc qui ont dû retravailler leur format de cours. Alors on refait pas tout, mais il faut édulcorer un peu son support, réfléchir différemment à son animation, etc. c'est pour ça qu'on a beaucoup accompagné les, les formateurs et on a des formateurs qui bien sûr, des formateurs qui déjà en présentiel, c'était compliqué parce que les supports de cours, ils étaient presque écrits à la main, etc., ben ceux-là ne sont pas passés sur le distanciel c'est-à-dire que… ça fait un écrémage effectivement… du formateur qui est encore sur des anciennes modalités, mais j'ai, j'ai accompagné moi-même, parce qu'on était vraiment très présent, j'ai accompagné moi-même des formateurs qui étaient pas du tout pas du tout à l'aise au démarrage avec l'outil, parce que voilà… 60 ans, 62 ans… enfin une belle expérience voilà, mais pas une agilité sur le numérique et en fait, ben ça s'est super bien passé, il faut juste bien l'accompagner, voilà ! Juste dédramatiser et être présent le jour {où} la classe se passe pour, voilà, que la personne se sente rassurée en confiance et le premier jour, évidemment, c'est pas comme d'habitude et puis après c'est… ça devient une modalité normale et ça devient même un grand kiff ; c'est-à-dire que c'est, c'est assez magique quand on est en téléprésentiel, en fait on n'a pas la perturbation du groupe qui… avec ceux qui bavardent, etc. etc., on n'a pas ça dans une classe en téléprésentiel, donc ça concentre vraiment sur la matière, et si on est bon animateur, et si on prend les bonnes techniques, vous pouvez avoir un groupe qui est extrêmement dynamique et participatif…

Int : d'accord…

Loc A01-04 : voilà, euh…

Int : parce que là on est dans une certaine interactivité, c'est-à-dire j'ai les petites vignettes devant moi et puis je pose des questions, certains me répondent, on intègre le plus possible d'interactivité pour essayer de garder le groupe dans son…

Loc A01-04 : oui ! on fonctionne avec un temps de formation rythmé, rythmé avec 2,3 *slides* d'apport théorique, un exercice, un petit sondage, des questions sur le *chat*, des questions orales, etc., etc. En fait l'idée c'est d'aller chercher ses apprenants, mais c'est vrai que ça oblige différemment…

Int : tout ça, tout ça, c'est vous qui l'avez capitalisé, c'est l'expérience que vous avez déjà sur le… parce que le cours, il est pas fait comme ça… là là c'est vraiment vous qui amenez cette rythmique, enfin ce rythme-là en disant, il faut essayer de…

Loc 01-04 : oui, on avait, en fait, on avait l'expérience de la classe virtuelle, donc on savait exactement comment ça fonctionnait et on savait exactement ce qu'il fallait dire aux formateurs et en fait on a… je peux peut-être vous l'envoyer, mais on a formalisé deux guides très rapidement, en fait, le premier guide qui est sorti c'était celui de l'apprenant et on a sorti ensuite le guide du formateur… je vais vous les envoyez…

Int : Ah, je veux bien !

Loc 01-04 : Mais à titre confidentiel, parce qu'il y a beaucoup de travail dans ce qu'on a fait alors donnez-moi votre adresse [échange sur l'adresse mél]

Loc 01-04 : voilà… donc on a accompagné sur des documents supports, beaucoup sur le forum aussi, vous savez, j'avais dû vous le montrez, il y avait sur la plateforme un espace qui s'appelle le coin des tuteurs, on est beaucoup intervenu sur ce coin des tuteurs, dans lequel on faisait des formations tous les jours quasiment le matin à 8 heures, en fait à 8 heures tous les matins, on accueillait les formateurs qui le souhaitaient, de 8 à 9 pour leur présenter l'outil technique et puis tous les matins, voilà, donc ils pouvaient venir deux fois, trois fois, quatre fois, cinq fois, autant de fois qu'ils avaient besoin pour bien comprendre comment ça fonctionnait. Et on a eu des formateurs qui n'étaient pas au démarrage emballés sur la classe virtuelle, bien sûr, par exemple des formateurs en com, en communication qui se demandaient comment ils allaient bien pouvoir former des apprenants à distance, et en fait, ils se sont partagé les bonnes pratiques sur le, sur le forum… vous êtes inscrits {… *} sur le coin des tuteurs ou pas ? je me souviens plus ?

Int : Moi je suis inscrit, enfin j'ai accès et je travaille régulièrement sur la formation *Community Manager*, mais là j'ai bien travaillé sur les ressources et un peu sur le forum des apprenants en fait…

Loc 01-04 : oui, mais des Community Manager*s* en ligne 100% ?

Int : Oui ! c'est le seul forum pour l'instant… c'était le seul… le seul élément sur lequel je travaillais… avant que tout bascule…

Loc 01-04 : alors qu'est-ce que je pourrais vous donner ? [silence, recherche] J'avais, on avait un document Excel sur les… on avait fait un questionnaire pour les formateurs… qu'on a fait passer assez vite en fait, qui nous a permis de rédiger aussi ce petit guide formateur… alors je vais voir si aussi que le retrouver sur mon mél…

Int : Le questionnaire visait à mieux connaître les formateurs avant de les former ?

Loc 01-04 : non, on l'a mis en place trois semaines, deux-trois semaines après le basculement pour identifier si ce qu'on mettait en place était bien, s'il fallait changer des choses, etc. Formateur, donc… questionnaire… [recherche d'un document sur l'ordinateur] oui, on a, on a envoyé aussi à tous nos formateurs dès le 16 mars, je peux vous envoyer ça aussi, la fiche de séquençage pédagogique, c'est-à-dire qu'on a obligé le formateur à remplir une fiche de séquençage beaucoup plus importante que celle qu'il faisait en formation présentielle.

Int : d'accord… pour qu'il donne le déroulé de son intervention, en fait ?

Loc 01-04 : Exactement, exactement ! […] oui parce qu'en plus on ne pouvait pas, oui… en fait il y avait deux choses, on lui a demandé de renseigner cette fiche de séquençage, donc pour nous montrer un peu ce qu'il, ce qu'il faisait quand même, et puis pour vérifier qu'il était dans la bonne ligne de ce qu'on attendait, et puis on lui a demandé aussi de renseigner des feuilles d'émargement, puisque la plateforme, en fait comme on a créé des classes qui étaient des classes bac à sable, c'est-à-dire qu'on pouvait pas paramétrer chaque classe pour chaque fois, c'était un peu compliqué, chaque jour, etc. Donc on a créé une classe qui était ouverte tout le temps, et donc quand elle est ouverte tout le temps, bien sûr on ne trace pas les stagiaires dessus {on ne peut pas} savoir quand ils sont connectés donc… donc du coup c'est au formateur de renseigner la feuille d'émargement, donc ce qui a parfois été un peu un peu pénible pour eux, mais bon, ça le fait ! à la guerre !…

Int : Concrètement, donc avant de commencer son cours, il note qui est là, il demande, il prend les noms ?

Loc 01-04 : le matin pour le matin l'après-midi pour l'après-midi c'est ça !

Int : Parce que ça ça m'amène la question, enfin j'imagine que pendant le confinement, tout ce qui est organisation pratique et légale, ça a suivi à cause du confinement ? Par exemple Pôle Emploi s'ils étaient partenaires, si c'est eux qui payaient et qui normalement récupère les feuilles d'émargement, tout ça s'est fait simplement et sans complications ?

Loc 01-04 : Alors les démarches administratives ont été un peu simplifiées quand même pendant le COVID, notamment avec les Pôles Emploi, ce n'est pas ma partie donc je ne saurais pas trop vous expliquer, mais ça a été, ça a été facilité ; beaucoup d'organismes de formation ont suspendu les formations, ce qui était pas notre cas, donc il y a eu effectivement une grande souplesse pour la… la déclaration de réalisation de l'activité, en fait… bon je retrouve pas le questionnaire tout de suite, mais je vais vous le retrouvez là ça va bien pas où, mais ça va venir, OK !

Int : Très bien. Alors le bilan… Oui déjà alors ce que c'est, lorsque cet aspect, lorsque le confinement sera terminé, est-ce qu'il y aura la même souplesse vis-à-vis des financeurs, enfin des OPCO, maintenant c'est tellement compliqué parce que c'est en plein changement, mais est-ce que vous allez renégocier tout ça est-ce que ça va se….

Loc 01-04 : alors, bon on espère que ça va leur permettre d'avoir compris qu'effectivement on peut se former en distanciel de la même façon et même aussi aussi bien voire mieux souvent parce qu'on est individualisé plus… euh… là, l'avenir nous le dira, mais logiquement… Enfin moi, j'avais pas trop de soucis avec les OPCO sur mon parcours 100 pour cent distanciel. Sur les formations présentielles, on avait construit les parcours pour que, à chaque fois qu'il y a une

journée vraiment de distanciel, où il y a de la consultation de ressources, il y a toujours un travail à réaliser qui justifie l'assiduité, c'est la preuve du travail. Et après quand on est sur du téléprésentiel à partir du moment où on peut justifier qu'il y a bien eu la classe, que les stagiaires étaient bien présents avec une feuille d'émargement, il n'y a pas trop de soucis, hein !

Int : Oui d'accord… C'est-à-dire que tout le monde est mûr pour le passage en distanciel quoi, finalement ?

Loc 01-04 : Je pense qu'en tout cas les gens sont un peu plus mûrs, on va dire !… c'est un peu comme le télétravail, c'est-à-dire que, avant beaucoup d'entreprises ne voulaient pas en entendre parler et puis là elle était très contente que les collaborateurs soient en télétravail et que ça fonctionne. Voilà, c'est un peu le même principe en fait…

Int : c'est l'occasion qui fait fait le changement quoi ! d'accord

Loc 01-04 : C'est ça ! nous par exemple {dans notre groupe}, le télétravail, ça va faire l'objet d'une charte de télétravail à la rentrée… on sait que les gens ne vont pas revenir à 100 pour cent au bureau, sauf pour les métiers pédagogiques, où ils ont besoin d'un cadre des groupes en présentiel, etc., mais ça va fonctionner différemment…

Int : c'est l'occasion d'une sacrée remise en question quoi !

Loc 01-04 : Mmh (dubitatif)…

Int : Sur le *Community Manager*, vous en êtes à combien de cohortes maintenant, de groupes, de session pardon…

Loc 01-04 : alors sur la session des Community Manager*s*, donc là on rebascule sur notre autre plateforme puisque là nous on a deux plateformes : on a la plateforme {du groupe}, sur laquelle, on a… sur laquelle il y avait déjà 3 000 stagiaires, mais sur laquelle on était juste sur quelques ressources *blended* et de l'accompagnement pendant le stage en entreprise…

Int : oui c'est ça !

Loc 01-04 : Donc là ils ont tous leurs cours directement sur la plateforme en téléprésentiel : ça, c'est le groupe {… *}. Et {notre département e-learning*} avait créé donc une activité de formation en 100% e-learning, c'est celle que pour laquelle vous nous aviez interrogées, donc là il y a une plateforme spécifique, et là ben ça continue… on vient de rentrer notre neuvième groupe de *Community Manager* en ligne…

Int : d'accord !

Loc 01-04 :… et on a rentré notre première formation d'assistant RH en mars…

Int : très bien ! et la question que j'avais c'était sur les neuf groupes de *Community Manager* est-ce que vous savez déjà… est-ce que vous avez déjà une statistique sur ceux qui sont en emploi en fait ? Est-ce qu'on a les mêmes statistiques qu'en présentiel en fait, c'est ça la question ?

Loc 01-04 : alors, en fait logiquement, on a les mêmes statistiques qu'en présentiel et je dirais vous pouvez peut-être pas l'écrire, mais que je trouve que mes stagiaires en 100 % distanciel sont mieux formés qu'en présentiel. Alors c'est pas, c'est pas tellement qu'ils sont mieux formés en fait, parce que la formation c'est toujours la même, mais ils sont un peu plus impliqués et plus investis. Parce qu'on est sur des formations hors temps de travail, sur un public essentiel-

lement de salariés d'entreprises, qui a un projet, qui a une vraie mobilisation et sur lequel, comme on n'a pas de stages en entreprise[1], c'est un dossier projet fil rouge donc un blog à créer, à animer, à faire vivre et c'est vrai que pour beaucoup c'est un premier levier vers le projet professionnel ; avec un… support qui devient très vite quelque chose de très consistant et d'utilisable. On travaille pas du tout la même pédagogie en fait en présentiel ; en présentiel, ils ont des cours en face à face avec des bons profs, hein, c'est pas le problème. Après ils ont un stage en entreprise, et ils vont manipuler dans l'entreprise, mais en fonction de la taille de l'entreprise, en fonction des projets qui leur sont confiés, etc., ils vont pas toujours aussi loin… Or nous, on les amène assez loin sur l'ensemble, {{d'accord}} par le projet fil rouge qu'on propose… et sur les « statistiques emploi » je peux pas vraiment vous répondre en fait on a essayé de faire des statistiques l'année dernière, mais c'est compliqué parce qu'en fait comme on est sur un public de salariés, {{ah oui !}} qui vient se reconvertir ou qui vient chercher une double compétence ou qui vient pour évoluer, etc., il reste salarié. {{oui c'est ça !}} Et le *Community Manager* est soit un métier à part entière… *le community management* est soit un métier à part entière, soit une une compétence complémentaire à celles que l'on avait déjà…

Int : c'est ça qu'ils font en plus de leur travail, pour une association, pour un blog… d'accord…

Loc 01-04 : exactement !

Int : ah oui c'est ça donc c'est difficile à mesurer en fait…

Loc 01-04 : exactement…

Int : d'accord ! ah c'est dommage, mais ils ont été quand même…

Loc 01-04 : enfin, on peut le mesurer, enfin on est à plus de 80%, enfin j'ai pas trop de doutes là dessus, mais on est pas sur un public « demandeur d'emploi » qui vient, qui n'a pas d'emploi et qui vient rechercher un… c'est un peu différent.

Int : et du coup ils n'ont pas fait de stage en entreprise, eux, ils ont fait leur blog…

Loc 01-04 : ils ont fait leur blog !

Int : c'est ça qui était leur stage ! Et pour finir là dessus aussi, à un moment donné, on avait fait un petit questionnaire pour les apprenants, et quand j'ai voulu télécharger les résultats de ce questionnaire, je n'y suis pas arrivé en fait, est-ce que vous l'avez récupéré, est-ce que ça été fait à chaque session ?

[Recherche du questionnaire ; marque 05]

Loc 01-04 : ce qui est intéressant de noter, c'est qu'on était quand même sur un levier très important, c'est-à-dire que nous on était vraiment un organisme, 100 pour cent présentiel puisque c'est epsilon {notre département e-learning*} dans l'activité {du groupe*} : on est à trois mille stagiaires et j'en ai 150 aujourd'hui, enfin voilà c'est… et j'en ai 100 chaque année, enfin voilà j'en ai… donc je ne suis pas du tout représentative. Mais par contre, c'est vrai qu'on a fait la gageure de… pendant cette période de confinement, de passer tout le monde en distanciel, et ça représentait des volumes très importants… sur une maison qui n'est absolument pas sur du distanciel, c'est-à-dire que pour le coup, on nous regardait {dans le groupe*}, voilà… sur le suivi sur la plateforme, etc., sur l'accompagnement pendant le stage en entreprise, des gens prenaient en

1 La formation *Community Manager* en présentiel s'appuie sur un stage de trois mois en entreprise.

mains, mais prenaient pas en main avec beaucoup d'enthousiasme, etc., alors là le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci [rires] ! c'est-à-dire que ça a démultiplié les actions, c'était un truc de fou !

Int : ah oui là, le changement de paradigme, il est là, quoi, hein ! C'est-à-dire que d'un seul coup les choses sont plus comme avant, quoi !

Loc 01-04 : Exactement !

Int : ce que vous disiez pour le télétravail, ça change beaucoup de choses !

Loc 01-04 : Exactement !

[hors sujet portant sur les changements induits par le confinement]

Int : Au bout de la huitième session vous sentez que ça fonctionne toujours pareil ? vous avez le même enthousiasme chez les apprenants ? C'est quelque chose qui tourne bien quoi ? [hors sujet] Est-ce qu'il y a toujours le même enthousiasme ?

[marque 06]

Loc 01-04 : oh oui il y a toujours le même enthousiasme ! Après, les groupes sont très différents d'un groupe à l'autre et ce qui fait la grosse différence, c'est à la fois le groupe et c'est aussi le tuteur. C'est-à-dire que… un groupe sur lequel on va avoir un tuteur qui est un peu moins présent et un peu moins « pro » va être un groupe plus difficile à gérer ; sur lequel nous, on va avoir beaucoup de travail d'accompagnement avec le responsable de formations en interne. Quand le formateur tuteur est mobilisant, engageant, investi, impliqué… on a un groupe… ça se passe super bien !

Int : c'est un vrai métier alors !

Loc 01-04 : c'est pareil en présentiel, donc euh… mais c'est encore plus vrai à distance. Et non la formation, hé bien elle est réactualisée régulièrement, chaque année on refait des modules, enfin on retravaille nos modules pour qu'ils soient complètement actualisés au métier, voilà ! Mais ça se passe bien, et puis là donc on est sur cette nouvelle aventure d'assistant RH, on a fait un premier test en mars et après l'année prochaine, on fera deux ou trois groupes chaque année…

Int : d'accord !

Loc 01-04 : donc on est aussi content… pas le même public, pas le même niveau, mais des stagiaires tout aussi investis, impliqués et qui s'accrochent !

Int : qui sont peut-être un peu moins…

Loc 01-04 : et c'est vrai que les gens sont vraiment très impliqués c'est-à-dire que… ils savent qu'ils vont travailler en fait pendant, pendant sept mois…

Quelques phrases hors sujet sur les nouveaux métiers dus à l'e-learning.

2.13. Locuteur A7 et Locutrice A8, jeudi 29 août 2019, entretien unique en deux parties

L'entretien se déroule en deux temps. D'abord à trois : Clémence*, ingénieure pédagogique, Alain*, chef de projet et *game designer* et l'interrogateur, au siège de l'entreprise dans laquelle ils travaillent, le 29 août 2019, devant un *serious game*, sur lequel ils ont travaillé l'un et l'autre, pour une société de process industriel haut de gamme, *serious game* sur lequel s'appuie l'entretien. Ensuite en tête à tête (fichier sonore 39) avec Clémence* et l'interrogateur. L'entretien est libre, avec quelques questions préparées, non divulguées à l'avance.
[Fichier 36]

Locuteur A7 (Alain*) : [parlant du réglage de la démo du jeu] tu l'as mis en high ?

Locutrice A8 (Clémence*) : oui, faut que je le mette en low ?

Loc A7 : ben, mets le en low, relance-le parce que…

Loc A8 : d'accord, OK.

Loc A7 : Du coup je vais parler de la genèse du projet.

Interrogateur : oui.

Loc A7 : Euh, c'est un projet, on a été justement, on a répondu à un appel d'offres donc {d'une grosse entreprise française*}, enfin {… *} d'une joint-venture entre {cette grosse entreprise et une autre entreprise industrielle*}. Ils avaient besoin d'un *serious game* qui avait plusieurs objectifs. Déjà, former, sensibiliser les gens à la technologie, à cette technologie qui est {une des formes de l'impression 3D industrielle*}, c'est un principe de poudre métallique qui sont fusionnées couche par couche, mais en plus de ça un peu de, bah même pas un peu, clairement de vulgarisation aussi sur cette dite technologie auprès du grand public. Donc euh, le *serious game* va être distribué un peu *ad hoc*, je dirais, à des grands groupes, à des professionnels, mais aussi distribués de manière publique, payant évidemment, depuis leur site en fait, depuis leur site Web, monnayant déjà le prix du *serious game,* mais aussi une création de comptes, pour générer un peu de data, bon. Donc, nous on a répondu à cet appel d'offres sachant que dans la demande ils mettaient quand même beaucoup en avant, en terme d'exemples de ce qu'ils voulaient, pas vraiment des formations, ni des *serious games,* mais vraiment des jeux vidéos. Alors ça parlait d'*Assassin's Creed*, voilà… de jeux relativement connus et des jeux beaucoup plus confidentiels, quasiment de la scène indépendante des jeux vidéos, donc c'était très pointu quoi, comme demande, ça tombe bien parce que, bon on connaît les jeux et on fait de la formation. Et on a fait la proposition finalement de ce *gaming*, de ce jeu sérieux en conséquence, et finalement ce qui a été développé, euh c'est… le projet n'a pas vraiment changé depuis la proposition. Il a même, on pourrait dire, pas changé du tout de la proposition commerciale au livrable, euh… et là, oui, on doit être, j'ai du mal à compter parce qu'y a la digestion qui rentre en jeu, [l'entretien se passe juste après le repas de midi] mais ouais on est à un an et demi de développement et là on est sur la fin, on est vraiment sur la fin du développement, on est sur une livraison début novembre du *serious game*, donc là c'est la dernière validation… il n'y a même pas réellement d'ajustement à faire, on doit encore louer un studio pour enregistrer les dernières voix, les derniers doublages, voilà. Mais j'dirais qu'on est à 80% du développement du jeu sérieux, donc euh, la communication, je pense, va s'enclencher ben d'ici octobre avant que le projet soit disponible avec une mise à dispo en novembre, fin novembre grand maximum, après ça

dépend d'eux quoi, de leur stratégie commerciale, etc., ça dépendra plus de nous. Donc, voilà, ce qui a été complexe, c'est de pas passer la frontière du jeu vidéo. C'est un jeu sérieux, mais l'outil premier quand même de la simulation c'est de former, d'évangéliser [un mot incertain] la marque, la marque employeur, mais la technologie… sans rentrer dans des aspects *gaming* trop contraignants pour toucher un public quand même très large. On a de l'universitaire, mais on a aussi du professionnel senior qui va mettre les mains dedans.

Int : mais eux ils avaient déjà l'idée du *serious game* ? C'est pas vous qui leur avait dit : « ah ! ce serait bien de faire un *serious game* ? », eux ils voulaient vraiment ça déjà ?

Loc A7 : mais pas que. Ils voulaient aussi une appli en VR, une plateforme de formation, enfin ils avaient plein de projets à lancer, pour mettre en valeur {leur marque*} et leur technologie et l'idée du *serious game*, elle était quand même très claire. Comme je vous disais, l'appel d'offres était quand même relativement précis ; ils savaient pas exactement quelle forme ça aurait pu avoir, mais ils voulaient un *serious game* qui faisait quand même très *gaming* et leur objectif, et c'est tout à leur honneur, c'était de faire le meilleur *serious game*.

Loc A8 : et en même temps, c'était assez cohérent puisque c'est une forme de formation quand même assez en pointe, lorsqu'on va assez loin justement dans la dimension ludique, on propose un vrai jeu vidéo lorsqu'on fait du *serious game,* et ça correspondait aussi à leur technologie, c'est-à-dire qu'ils ont quand même une technologie qui a une longueur d'avance, si on peut le dire comme ça, s'ils proposaient de la formation somme toute relativement traditionnelle, j'pense qu'il se créerait aussi une dichotomie entre : « je vous propose quelque chose, un e-learning qui est vu revu et corrigé », et puis effectivement une technologie qui nécessite en plus, même une approche, une manière de prendre en main l'outil qui… et d'envisager son environnement quand même un petit peu novatrice, faut réinterroger finalement ces savoirs [peut être compris comme *ses savoirs*] donc finalement, le jeu il va aussi dans cette dimension : « je me positionne autrement dans mon esprit, quoi ».

Loc A7 : là je vais reprendre leurs mots hein, ils voulaient quelque chose de « remarquable et remarqué », ils nous l'ont très souvent matraqué, mais aussi qu'à la sortie dudit *serious game*, que la concurrence n'ait plus envie d'aller sur ce terrain, de générer ce sentiment de « non pour aller jusque là, ça va demander trop de travail, donc on n'y va plus quoi… ». Donc ça demandait des efforts considérables pour avoir un niveau de, j'dirais même des choses qui sont plus superflues [mot incertain] comme la technique, comme les graphismes, etc., quelque chose de si pointu, là malheureusement on ne va pas trop pouvoir s'en rendre compte, parce que là, on fait tourner le jeu sur une machine qui n'est même pas faite pour faire tourner un jeu. Mais quand on le fait tourner sur un PC, un bon PC de bureau, j'dirais d'ingénieur qui fait un peu de 3D, etc., c'est vrai, etc., qu'on est sur une technique qui s'apparente aux consoles et aux PC actuels. Donc, on a été très long aussi sur ces aspects, ce qui est relativement inhabituel pour des cabinets de formation. Normalement on n'est pas obligé d'aller aussi loin, du moins dans le milieu professionnel, c'est pas nécessaire, mais eux voulaient aussi, sur cet axe-là, pousser vraiment la technique.

Int : Eux c'étaient quand même le client de base, c'est-à-dire l'industriel ?

Loc A7 : oui.

Int : qui a son service formation intégré ?

Loc A7 : oui c'est LE responsable Formation qui nous a demandé, qui a fait la commande de ce *serious game.*

Int : {… *} Je suis étonné parce que…

Loc A7 : c'est le référent quoi.

Int : parce qu'on pourrait s'attendre à ce qu'un industriel ait une com très industrielle, très classique…

Loc A7 : non non, ils essaient d'innover sur tous les points. Et on travaille avec le responsable formation conjointement avec le directeur marketing, qui lui regarde aussi le projet, émet des propositions et avec qui, aussi, on a fait une application, mais là clairement à but commercial en 3D encore, mais cette fois en réalité virtuelle. Donc avec un casque.

Int : qui n'est pas le même projet que ça ?

Loc A7 : c'est pas le même projet. Non non c'est pas le même projet.

Int : c'était ça que j'avais pas bien compris…

Loc A7 : techniquement on a est sur des degrés de qualité, sur des *target* qui sont identiques, donc qui demandent des efforts, j'dirais même techniques en interne qui sont hors norme dans le métier, mais c'est ça aussi qui nous a… excité. C'est le fait de faire « plus » voilà !

Loc A8 : alors…

Int : j'ai plein de questions, je regarde quand même un petit peu…

Loc A8 : [essayant de lancer la démo] ouh là, là j'ai un…

Loc A7 : quoi ?

Loc A8 : elle marche pas là.

Loc A7 : la souris ?

Loc A8 : si la souris elle marche, mais, ah non pardon ! j'attendais {elle cite le nom du personnage qui guide le joueur dans le jeu*}

Loc A7 : c'est à toi d'y aller, parce que là justement on apprend comme on se déplace avant vraiment que ça commence… [parlant de la démo sur l'ordinateur] ça rame… de ouf !

Int : le personnage, c'est cet objet parlant ?

Loc A7 : donc c'est un, oui c'est un drone IA qui va accompagner le joueur apprenant tout le long de l'expérience. Elle, c'est un apport pédagogique qui vous suit vraiment tout le long, ce qu'on appelle un *buddy* en *game design*, mais au-delà de ça, c'est même la mission du *serious game* c'est de lui fabriquer donc ses bras : il lui manque ses bras…

Loc A8 : qui devront être fabriqués dans la technologie {3D industrielle développée par le client*}.

Loc A7 : donc elle sert d'apport pédagogique, mais aussi de tutoriel pour le joueur apprenant pour qu'il soit jamais perdu…

Loc A8 : et il a aussi pour mission effectivement de te relancer lorsque tu as des moments d'hésitation, elle peut te suggérer, mais jamais t'imposer des directions à prendre, mais si t'as vraiment envie d'aller explorer un endroit qui n'est pas celui qui t'est destiné effectivement tu continues quand même. Ce {personnage*} est aussi une référence à un autre personnage des jeux vi-

déos donc le joueur apprenant qui est un peu *gamer*, y va comprendre la référence, donc c'est aussi tous ces petits éléments auxquels on est nécessairement amené à penser lorsqu'on conçoit ce type de projet…

Loc A7 : là on n'est jamais perdu puisqu'on a un « marqueur de quête », je dirai, à suivre avec aussi un métrage pour monter sur le plan géographique où se situe le prochain objectif.

Int : est-ce que là visuellement ça ressemble à chez eux ou pas du tout ?

Loc A7 : alors non ça ressemble pas à chez eux, cependant tous les décors et tout le plan du *serious game*, {s'adressant à Locutrice A8*} tu pourras peut-être le filer, ça peut servir ! ont été *designés* en interne, avec validation aussi du client sur la base de *ce qui y a dans le* serious game *peut être construit*. Donc sur le plan architecture, l'idée c'était d'avoir quelque chose de non aberrant, parce qu'il y a quand même du scientifique qui va tester le *serious game* donc fallait pas d'aberration aussi architecturale…

Int : pas un vaisseau spatial !

Loc A7 : non, mais ce qui est à l'écran peut être ou pourra être manufacturé par {l'entreprise commanditaire*}.

Loc A8 : c'est-à-dire qu'on est dans un futur très très proche…

Loc A7 : ouais 2025/2030…

Loc A8 : voilà…

Int : bon, on pose des questions… bon.

Loc A8 : là c'est parce que l'ordinateur *lag*[1] un peu, mais normalement ça va plus vite !

Loc A7 : oui oui, alors, pour l'aspect technique le jeu est censé tourner entre 60 et 120 images par seconde ; là on doit être à peine à 25 parce qu'on n'utilise pas un poste vraiment dédié à ça, là c'est un poste de bureautique donc… [s'adressant à Loc A8] t'as coupé le son ?

Loc A8 : oui je l'ai coupé là.

Loc A7 : d'accord OK.

Loc A7 : là on a des apports pédagogiques donc liés à leur technologie, surtout à leurs matières, donc les poudres, la tenue d'ailleurs qui est leur tenue officielle.

Int : on est quand même dans un contenu très technique, tu parlais tout à l'heure de « grand public »

Loc A7 : oui.

Int : c'est quand même un grand public un peu intéressé à la chose.

Loc A7 : un peu geek.

Int : geek sur le plan industriel, quoi.

Loc A8 : néanmoins en termes de parcours, en fait, y a pas une question de « je suis débutant, je suis expert », y a un seul jeu, néanmoins, au fur et à mesure du parcours, y a des moments où tu vas pouvoir aller plus loin si tu le souhaites donc c'est-à-dire qu'en gros…

[quelques phrases autour d'un petit souci de l'ordinateur]

1 Anglicisme formé sur *to lag* : 2. *to fall away in strength or intensity* (COLLINS, 1979 : 822).

Loc A7 : et ton ordinateur n'a pas envie !

Loc A8 : mais comme on peut te passer une démo, enfin éventuellement tu pourras tester sur un ordinateur qui…

Int : peut-être, me donner un site où je pourrais aller ?

Loc A7 : oui, enfin un lien drive privé.

Loc A8 : ouais c'est ça, c'est exactement où te mettre la démo et tu pourras la tester plus en détail. Oui donc du coup, c'est vraiment se dire, c'est une vraie problématique d'avoir, c'est rare qu'on nous commande où on te dit « c'est tout public de l'expert au débutant. »

Int : Tout à fait…

Loc A8 : sachant que les experts, c'est tous des chercheurs qui ont un degré de connaissances très approfondi et qui vont pouvoir noter toutes les aberrations qui pourraient être dites, donc du coup tout est absolument scientifiquement validé, mais aussi en termes de scénarisation, ça veut dire à quel niveau je m'adapte puisque je vais avoir tout ce panel d'utilisateurs…

Int : donc y a des espèces de zones « en savoir plus » ?

Loc A7 : on va en avoir une là, d'ailleurs, un peu quelque part, ben c'est pour les objets.

Int : [à Locuteur 8] Ce n'est pas vraiment le terme que tu aurais choisi, c'est ça ?

Loc A8 : j'aurais pas dit « en savoir plus » c'est-à-dire que c'est accessible à tous, mais tu vois là en gros ça c'est…

Loc A7 : un apport un peu plus technique.

Loc A8 : Un apport un peu plus technique, déjà t'es pas obligé de le lire tu peux le passer tout de suite et en plus t'auras de la vidéo complémentaire. Donc celle-ci…

Int : [montre un texte sur l'écran] « en savoir plus » !

Loc A8 : Voilà effectivement, mais…

[On entend le son du *serious game*]

Voix de narration : « Il est important de prendre en compte des étapes de finition, des nettoyages, lors de la conception… »

Loc A8 : Disons que, par exemple, dans ces… ben si tu prends le temps, un petit peu, de lire les descriptifs des objets, puisqu'on a des quêtes, c'est relativement vulgarisé, c'est-à-dire qu'on est parti de la vidéo qui était scientifiquement plus poussée pour vraiment, non pas simplifier ou appauvrir, mais vraiment en retirer la substantifique moelle pour te dire : « Bon ben voilà, si y a un truc à retenir du dépoudrage, c'est bien ça ! » et ensuite tu vas pouvoir approfondir, ce qui permet aussi aux différents publics, plus ou moins avertis de pouvoir y trouver son compte.

[On entend la version anglaise du *serious game*]

Loc A7 : [faisant une action, répondant à une demande du jeu] alors on va dire ça. On a mis des petits historex [mot incertain] sur le *board* derrière, c'est justement des croquis préparatoires du *serious game*.

Int : ah oui qui ne servent pas, c'est juste du décor, ou ça peut servir ?

Loc A8 : C'était nos dessins.

Loc A7 : C'est nos dessins en fait.

Loc a8 : Pendant les phases d'écriture de conception du projet. Ça rend aussi un peu vivant en fait, c'est cet aspect-là qui est important !

Int : Ah je vois le président ! [une photo d'Emmanuel Macron est insérée dans le décor ?]

Loc A7 : je ne vois pas de qui vous vous voulez parler !

Int : j'ai pas reconnu qu'il était de dos…

[marque 01]

Loc A7 : là pareil, on a des objets fabriqués en {impression 3D industrielle*}

Int :… budgets pour lesquels ils sont susceptibles de travailler pour l'aéronautique.

Loc A8 : il travaille déjà pour l'aéronautique.

Loc A7 : [sonnerie de portable] Il faut absolument que je réponde, c'est l'école, pour mon fils. Je reviens dans 5 minutes !

Loc A8 : y a pas de souci. [s'adressant à l'interrogateur] Est-ce que tu veux prendre la main un petit peu ?

Int : non. Je le ferai plus {tard}, je vois le principe non pas que j'ai pas envie, mais comme c'est, je vois le principe et euh…

Loc A8 : en fait on est vraiment. Mais peut-être t'as des questions là-dessus, mais sur du jeu vidéo d'aventure et du coup y a pas mal de points. Tu veux poursuivre un petit peu ?

Int : peut être on peut passer… alors pendant qu'Alexandre* peut être répond, c'est Alexandre* c'est ça ? [erreur sur le prénom de l'autre locuteur]

Loc A8 : Alain*. Mais on peut l'appeler Alexandre* si tu veux !

Int : y avait une question que je voulais te poser à toi, puis je lui poserai après, c'est la question classique c'est comment t'es arrivée là, quel est un peu ton parcours, cela permet de situer un peu ton propos.

Loc A8 : Donc du coup mon parcours. Moi je viens du cinéma et de l'audiovisuel. Moi, j'ai fait des études de cinéma par passion pour le 7e art. Dès mes études j'ai travaillé en tant que critique de cinéma pendant plusieurs années. Pendant mes études j'ai poursuivi un peu après ce qui m'a permis d'avoir une partie pratique, puisque j'ai fait une partie de mes études pratiques du cinéma et une partie recherche.

{plusieurs phrases supprimées*}

Loc A8 : pendant mon master j'ai commencé à travailler comme critique de cinéma. Ça m'a beaucoup plu et ça m'a amenée aussi à des questions, évidement de fond, d'analyse de films, de rencontrer beaucoup de cinéastes, d'acteurs, donc d'avoir une vision un peu plus globale et plus large de l'image et du son, ce qu'on peut lui donner, puisque c'est ça qui m'intéresse, comment on peut écrire une image, comment on peut la penser et ce qui m'a amené à travailler 6 mois pendant mes études sur un site Internet, juste sur le domaine de la culture pour un site qui produisait des sites Internet pour des petites communes ; et en même temps il avait un site d'actu et moi j'étais sur la partie « culture » du site d'actu de cette entreprise.

{plusieurs phrases supprimées*}

Loc A8 : on était en 2014, 2013, je commençais à sentir qu'on parlait beaucoup d'interactivité, je m'intéressais beaucoup, ben du travail pour Arte, voilà, y a quand même, ils proposent beaucoup de choses sur leur site Internet notamment des Web documentaires, des formes alternatives d'écriture narrative, et ça m'intéressais beaucoup et je trouvais que ça pouvait être intéressant d'aller creuser cet aspect interactif qui venait aussi repenser les codes de l'esthétique et de l'écriture cinématographique et audiovisuelle. On voit de plus en plus de films qui reprennent des codes issus d'Internet.

{plusieurs phrases supprimées*}

Loc A8 : Et du coup j'ai travaillé du coup sur, plus largement, les modalités narratives des *serious game* puisque… y a beaucoup de fiction dans les jeux vidéos, y en a dans les *serious game,* mais de la fiction ce n'est pas forcement une narration ; et où est-ce que se situe la frontière ? Qu'est-ce qui était vraiment en œuvre là-dedans. Et quand t'as un objectif pédagogique, ben moi ça m'interrogeait et donc du coup ce qui était passionnant, c'était de croiser les *games studies*, la narratologie et l'ingénierie pédagogique.

{plusieurs phrases supprimées*} [retour d'Alain*]

Int : et donc tu es arrivé {dans l'entreprise*} [à Alain*] du coup on a fait une petite parenthèse « présentation » et on va terminer

{plusieurs phrases supprimées*}

Int : {à Alain*} oui j'avais juste besoin, en quelques mots, du parcours, savoir un petit peu qui vous êtes, puis quel est votre parcours ?

Loc A7 : ah d'accord !

[Marque 02]

Loc A8 : je viens de finir à toi la parole !

Loc A7 : jusqu'à l'arrivée {dans cette société*} ?

Int : c'est ça !

Loc A8 : ma vie, mon œuvre, trois tomes.

Loc A7 : ma vie, mon œuvre. Moi j'ai commencé dans le métier dans une filiale {d'une entreprise de jeux vidéo*} J'ai commencé à travailler dans le jeu vidéo par ce biais-là, en tant que graphiste, directeur artistique, ensuite *game-designer*, chef de projet, *producer* et ensuite comité de direction. {quelques mots supprimés*} Et Apple est arrivé du jour au lendemain, pour dire que pour 90 dollars tout le monde pourra faire des jeux sur mobile, sachant qu'en plus il proposait déjà des *devices* qui avaient l'air beaucoup plus sexy dans le domaine du gaming et, au-delà, de l'applicatif. Donc bah… j'ai commandé un « kit de dev[1] » à mon nom et pas par la société, parce que mon patron n'était pas d'accord. On a créé un projet, ça a bien marché donc j'ai quitté ma société pour monter ma société qui existe toujours, que j'ai cédée, revendue même si je fais partie du comité, et tout le package qui va avec quand on revend sa société, et qui maintenant a 11 ans. Du coup, y a 2 ans j'ai rencontré le fondateur de {cette entreprise*}, j'ai emménagé {dans cette ville*} et j'ai regardé qui faisait un peu du jeu vidéo sur place et je suis tombé sur {cette entreprise*}, j'ai voulu rencontrer {… *} le fondateur de {l'entreprise*} surtout pour faire du business, c'est-à-dire y a un pont à faire tous les deux et lui m'a proposé un poste. Moi

1 Apocope pour *développement*.

j'étais en fin de projet dans ma société, un peu fatigué aussi de la gérance, je me suis dit : « Bon je vais tester, ma boîte roule » et finalement j'ai décidé de rester ; j'ai accepté une offre de rachat et depuis j'ai commencé en tant que chef de projet ici, pour finalement, chef de projet slash consultant game designer, pour finalement m'orienter vers… je fais toujours de la gestion de projet, mais… du quasiment que game-design au sein de la société. J'accompagne aussi les chefs de projet, puis ensuite responsable Innovation dans {l'entreprise*}. J'en suis là.

Int : voilà une belle présentation !

Loc A7 : c'était rapide. Le temps que tu fasses l'aller-retour, c'était fini.

Loc A8 : c'était très clair !

Loc A7 : c'était concis

Int : ce que je vous propose c'est de vous poser quelques questions et puis s'il y a des moments on a besoin d'illustrer on peut le faire… voir un petit peu comment ça fonctionne…

Loc A8 : on en a discuté

Int : je pense que j'ai pas encore tout saisi

[son du jeu : l'optimisation topologique]

Loc A8 : l'optimisation ?

Loc A7 : oui, c'est pas ça qu'il a dit ?

Loc A8 : si. C'est Virgile et sa blouse customisée. Il parait qu'en fait, t'as pas le droit de mettre ta capuche comme ça !

Loc A7 : oui, mais c'est pas grave. Je passe les dialogues…

Loc A8 : j'adore tous les petits détails, la photo de famille derrière et tout…

Int : oui c'est ça qui fait le, souvent le… que c'est vraiment habillé ou pas quoi…

Loc A8 : C'est vivant en fait. Il se passe quelque chose.

Loc A7 : ça rend crédible l'environnement dans lequel on évolue et là c'est la fin de la démo. Alors, évidemment, si je dois faire un petit pourcentage de ce que cette portion du jeu sérieux représente sur la formation expérience complète, on est sur peut être 5% du contenu du *serious game.* On est entré, si vraiment on lit les dialogues, on répond bien aux questions, on regarde les vidéos, etc., on doit être à 4-5 heures d'expérience sachant qu'on peut sauvegarder, on reprend comme veut, etc., comme un jeu vidéo traditionnel.

Int : mais l'application c'est vraiment ce jeu-là ? Y a d'autres pièces, d'autres endroits ?

Loc A7 : oui là, y a qu'un bout du rez-de-chaussée.

Int : c'est ça, y a plein d'autres pièces, mais c'est sur le même principe on navigue…

Loc A7 : voilà là on ne l'a pas vu, mais y a quelques petites énigmes dans le décor. Là on a placé des choses et y a 2 mini jeux aussi, c'est 2 mini simulations à l'intérieur du *serious game* où on crée des pièces, on joue le rôle du laser de la machine. Là c'est pas dans la démo parce que c'est au 1er étage du *serious game*. Le rez-de-chaussée c'est, voilà on s'acculture déjà de l'univers, de la technique et le 1er étage on rentre dans un niveau de difficulté qui est un petit peu plus élevé ; et hum, y a de nouvelles activités pour un peu dynamiser quoi la formation aussi

euh, qu'on fasse un peu autre chose. Mais y a énormément d'exploration. On regarde les décors, on récupère des objets, y a quand même beaucoup d'exploration c'est en 3D temps réel donc on va où on veut, on revient en arrière, on peut redescendre.

Int : je n'ai pas retenu, mais la totalité, si on fait tout ça représente ?

Loc A7 : je dirais 4/5 heures.

Loc A8 : même un peu plus, je pense.

Loc A7 : c'est vrai que rien quand on avait mis les voix bout à bout pour le rez-de-chaussée j'avais mis les voix bout à bout pour voir on était quasiment 3 heures.

Loc A8 : moi je serais plutôt sur 6-7, honnêtement, 6 heures parce que le 1er est un tout petit peu court. Alors c'est vrai qu'effectivement…

Int : le 1er c'est-à-dire ?

Loc A8 : pardon le 1er étage ; là on est au rez-de-chaussée.

Loc A7 : Y a vraiment un système d'étage. Y a le rez-de-chaussée qui est plus dans la thématique de la découverte et le 1er étage qui est vraiment sur l'applicatif de la tech…

Loc A8 : et là où ça se rejoint, c'est qu'au rez-de-chaussée, effectivement on prend en main l'objet *serious game*. Au début c'est très guidé, puis au fur et à mesure, ben tu es lâché. Tu as aussi toute l'introduction en termes de découverte du contenu de ce que c'est la fabrication {en impression 3D*}, et au fur et à mesure tu augmentes en difficulté ou en élargissement du sujet. Au 1er étage, non seulement c'est un peu plus complexe en termes de game design, parce qu'on a d'autres activités qui peuvent apparaître, mais on arrive sur des réflexions au fond qui sont transverse en termes de contenu, c'est-à-dire que la fabrication {en impression 3D*} c'est pas seulement du laser, c'est ça, c'est aussi des implications et des changements financiers dans une entreprise, vu qu'on a changé le matériau, ça a des implications directes sur, par exemple on parlait de l'aéronautique, ben ça change aussi d'avoir un système de tout ce qui est maintenance, ben ça change parce que ce n'est pas la même durée de vie, etc.

Loc A7 : c'est plus la même logique industrielle, hein.

Loc A8 : et ça change toutes les pratiques en ressources humaines en entreprise. Ça change complètement la façon de travailler, d'aborder les questions du personnel, etc., sur le fond c'est des questions de RSE[1] qui interviennent également. Tout ça c'est abordé, et du coup ça fait partie du sujet de fond et ça fait partie aussi des problématiques de ces industriels-là, néanmoins on peut pas les aborder dès le départ et pour les appréhender, il faut avoir compris pourquoi est-ce qu'en fait ça modifie… ben oui effectivement y aura plus besoin d'appuyer sur le bouton, ça va se faire automatiquement, donc quelles vont être les répercussions sur la manière de travailler, et du coup c'est pour ça que c'est un petit plus tardif dans le jeu, euh voilà…

Loc A7 : sachant que pour faire un petit apport, ça modifie totalement le discours et la démarche commerciale pour les commerciaux. Pour l'impression 3D y avait pas 36 000 solutions avant ce type de technologies, d'imprimer un objet en 3D, y avait que très peu de choix finalement et les coûts c'était assez binaire, soit c'est le matériau qui va définir le coût de production, soit c'est la vitesse d'impression qui va définir la qualité, je dirais, de la pièce. Ça, ça reste toujours, mais on n'est plus [au sens de « pas seulement »] que dans cet ordre-là on est aussi sur : « comment on remplit le bac de poudre, combien de pièces on met, {avec} quel angle on place les pièces » et

1 Responsabilité sociétale des entreprises.

ça va influer la qualité, mais ça va influer aussi le coût, ce qui fait que les commerciaux ont aussi une démarche de formation, je dirais technique, et travaillent étroitement, finalement, avec les industriels parce que selon les budgets qui sont alloués, ça va changer la stratégie de fabrication de la pièce et ça va forcément influer le discours commercial. En gros dans la chaîne de production d'une pièce du projet jusqu'à la livraison, tout le monde est concerné cette fois-ci, de l'ingénieur au commercial et les deux ont des répercussions l'un vers l'autre parce que la stratégie de fabrication donc la manière dont {on} les place, le matériel qu'est choisi, le temps qui est choisi, etc., va totalement influer la pièce et donc ses propriétés mécaniques.

Int : je voulais revenir au moment où vous avez répondu à l'appel d'offres, est-ce que les premières discussions que vous avez eues entre vous… qu'est-ce que vous avez retenu comme étant les points vraiment importants sur lesquels vous avez fait votre proposition ? Qu'est-ce qui vous a marqué en premier, quels sont les points saillants qui… « Ah, il faudrait vraiment aller dans ce sens-là ». Est-ce qu'il en a eu déjà ? Peut-être il n'y en a pas eu ?

Loc A7 : bon, ben Clémence* n'était pas encore arrivée au moment des discussions avec le client. Moi je dirai… ils ont quand même beaucoup insisté sur la technique ; quand je parle technique c'est vraiment le plan technologique du *serious game*. « Faut que ça soit beau, faut que ça soit "waouh", faut que tout le monde tire une tête quand il le voit, faut que ça coupe l'herbe sous les pieds de la concurrence, de manière manichéenne, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de compétition possible, etc., etc. » voilà ! et attirer un public relativement jeune et qui se cherche un peu dans le milieu professionnel des jeunes ingénieurs qui ne savent pas forcément où s'orienter, créer une appétence par le biais du *serious game* et du coup de cette formation, l'envie d'y travailler en plus de vulgariser, de se former et d'apprendre, de donner l'envie de déposer un CV quoi éventuellement !

Int : d'accord !

Loc A7 : et ça ils ont particulièrement insisté sur ce point donc former mais donner envie de travailler dans le domaine

[marque 35:48]

Int : mais tout en gardant si j'écoute bien un niveau de scientificité très élevé…

Loc A7 : aucune errance scientifique, pas de…

Int : pas d'errance, d'accord !

Loc A7 : ouais vraiment, vraiment aucune errance, et du coup les dialogues sont donc relus par le responsable formation, mais pas que, comme le jeu et dans les deux langues, enfin il y en a pour l'instant en deux langues, mais il est en plusieurs langues un peu plus d'ici sa mise en disposition, mais il y a même l'équipe américaine pour les textes américains qui reprennent tous les textes, parce que certains termes dans la techno ne sont pas les mêmes, etc. Oui, peur de perte de légitimité auprès de la concurrence !

Loc A8 : d'où donc la difficulté aussi lorsqu'on parlait, ben voilà on va faire du « en savoir plus », etc., rien que le fait de proposer quelque chose qui soit simplifié, mais pas appauvri j'insiste bien là-dessus, sur ces objets on a, on en a fait de la réécriture en fait, en disant : « bon ben même si on a compris le fond, y a un moment donné pour être vraiment juste, mais qui soit accessible à tel niveau de connaissance, il va falloir repenser les choses et c'est vraiment beaucoup d'échanges avec eux… »

Loc A7 : rien que la documentation, ce qu'on appelle un « *game-design* document » donc le document de référence qui sert à développer le *serious game* c'est…

Loc A8 : 250 ?

Loc A7 : oui, le nombre de pages, on a peu plus de 250 pages, mais le numéro de version c'est 23-24, je ne sais plus…

Loc A8 : C'est ça et c'est celles qui sont vraiment les officielles !

Loc A7 : oui c'est l'officielle ; on est peut-être à 24 itérations de la documentation parce que « non ça on peut pas dire ça, pas à ce moment-là », ou « non, là on rentre en contradiction avec… »

Int : est-ce que l'idée d'un chemin un peu concentrique avec un cœur un peu vulgarisé et puis des choses plus scientifiques ou plus justes est une image juste, ça vous parle ? Pas tellement ?

Loc A7 : non un cœur accessible…

Int : oui un cœur qui soit assez grand public…

Loc A7 : voilà et qui gravite autour tout un matériel scientifique…

Loc A8 : non non moi je dirais que non, en fait ça n'a pas été pensé comme ça. C'était vraiment pensé qu'il fallait que ce soit du début à la fin une euh… C'est scientifique, c'est joli, c'est appétant, mais l'idée c'est que, quel que soit ton niveau tu puisses avoir accès à cette connaissance fiable, et à un moment donné on va pas pouvoir tourner autour du pot.

Loc A7 : c'est une demande du client de toute façon.

Loc A8 : non y a pas cette dimension-là ; il y a vraiment justement en fait… c'était plutôt aussi par des mécanismes de *game design* et de scénarisation qu'on a amené en fait la majorité… [la locutrice se reprend] on espère ! qu'on pourra amener la majorité des gens à pouvoir accéder à ce type de jeu, c'est plutôt tous ces effets-là pour amener à la connaissance et ça permet d'envisager quand même l'écriture autrement. On n'est pas là pour simplifier, on est là pour t'amener plutôt haut, mais on te guide pour y aller.

Loc A7 : si on suit vraiment la formation quelqu'un qui va au bout il est quand même bien calé.

Int : une question très très basique pour moi, quand on vous conçoit ce jeu, ou d'autres on a plutôt au départ une logique de la pièce, du lieu auquel ça va se passer ou plutôt une logique une succession d'événements qui vont se passer ça, puis après ça puis après ça, ou est-ce que les 2 se mélangent. Dans ce cas-là est-ce que la pièce est venue assez tôt dans le raisonnement du genre « on va rentrer dans un lieu » et puis…

Loc A7 : le, non, le lieu, ça vient plutôt après les mécaniques de *game design*, on définit les *persona*, déjà qui on vise, et selon le type de public, on va définir, on va choisir des mécaniques de jeu qui pourra répondre à la problématique justement de l'utilisateur. Je vise… en fait c'est toujours pour qui, pour qui je vise, pour qui je fais ce *serious game*, et ensuite comment, comment je le fais. Pour qui, pour quoi, quand c'est le cas d'un projet interne, mais là, le pourquoi on le connaît ; donc c'est pour qui et ensuite comment, c'est le *comment* qui va répondre au *pour qui*, et dans le *comment* après on va décider, bon ben OK, on sait, on connaît les mécaniques de jeu on sait que voilà, faut se dépasser dans un univers en 3D, qu'on va pouvoir dialoguer avec des personnes, que ça va définir des embranchements dans le scénario, etc., bon maintenant dans quel contexte on les place, avec ces mécaniques de jeu, donc là c'est une entreprise

de tech, donc c'est un peu dans le futur, on met du drone, on met de l'IA, etc., pour aller dans le sens de cet univers technologique qui fait envie, un peu fantasmé aussi, etc., mais ça vient après en fait, ça vient vraiment après c'est… L'esthétique, l'univers, il est pensé pour se greffer réellement à la matière qu'on va mettre dans le *serious game* et comment on va comment va articuler les mécaniques de jeu. Et finalement jamais l'inverse, mais pas que dans les cabinets de *serious game*, je dirais même dans le jeu vidéo tout court… c'est…

Int : c'était ça ma question.

Loc A7 : c'est cette logique.

Loc A8 : ça te parasite en fait sinon si tu vas plaquer, si tu as vraiment l'univers, « Tiens ça se passe dans tel château ! », enfin voilà et tu vas mettre, tu vas plaquer des éléments qui vont pas forcément correspondre. Peut-être pour enrichir, enfin compléter ce que venait de dire Alain*, les mécaniques de jeu, où on en a un certain nombre, d'abord c'est un jeu vidéo d'aventure, on a en gros cinq types d'actions de jeu, peut-être te les présenter, on a de la narration environnementale, on a une quête d'objets, on a les dialogues avec les personnages, on a l'échange avec {le personnage du *serious game**} et on a… euh…

Loc A7 : ben les mini jeux, hein !

Loc A8 : les mini jeux. Ça, c'est des actions de jeu et là où le *game design* et l'ingénierie pédagogique se rejoignent, ont en tout cas viennent se compléter, c'est-à-dire que dire : « On va faire de la narration environnementale » ou c'est-à-dire se replacer dans un univers dans lequel en fait cet univers-là va t'amener de l'information sur ton sujet de fond, ça c'est une mécanique de jeu. Comment est-ce qu'elle devient une mécanique ou une approche aussi pédagogique et c'est là en fait où nos deux centres d'intérêt, enfin nos deux compétences…

Loc A7 : ah non [se chevauche avec la phrase précédente] les deux métiers sont complémentaires, en fait !

Loc A8 : les 2 métiers voilà… viennent se compléter et c'est-à-dire qu'y a un moment donné il aurait été possible de… voilà c'était possible, ben non en fait, « ça va pas rentrer dans un objectif pédagogique », « mais si, là ça ! », et donc là, par exemple, pour prendre la narration environnementale, sachant qu'on est dans un sujet qui est extrêmement vaste, complexe, complexe au sens de Morin quoi, vraiment où tu vas vraiment devoir aller creuser, etc. il va falloir que ton… dès que je me retourne, cette forme-là que l'on voit ici en fait, plus tard je vais en reparler dans mon dialogue. Donc en fait là je commence à construire ma narration environnementale de cette manière-là. Donc tous nos éléments, ils ont été pensés de manière à ce que le jeu, il vienne toujours servir la mécanique et une progression pédagogique et pas juste être sympas et ça a été toujours…

Loc A7 : non, non…

Loc A8 : parce qu'il fallait que ce soit sympa, mais quand je dis sympa… mais voilà que… en fait que les deux finalement, ils viennent se répondre et qu'ils se justifient l'un l'autre.

Loc A7 : y a pas d'élément arbitraire en fait, si je dois euh… exagérer un petit peu, c'est on a presque quasiment fait valider les chaises quoi, dans les décors, mais on en est à ce… c'est assez rare quand même dans un *serious game* qu'on aille aussi loin, moi enfin moi, en tout cas, je ne l'avais pas vécu avant eux, qu'on aille aussi loin dans l'œuvre… absolument être précis, surtout même dans les décors, donc c'est des contraintes, je dirais, pour le développement, qui sont lourdes, mais elles sont nécessaires dans ce type de projet.

Loc A8 : en fait chaque élément a été justifié d'un point de vue ludique et pédagogique, c'est-à-dire qu'ils avaient d'abord des éléments de *game design* purs qu'ont été justifiés et validés, des éléments de pédagogie pure… genre, pour justifier chacun des choix et chacune des étapes du jeu, y en a 44, donc là t'en as vu 8/9, chacune est justifiée en fait. On peut te montrer le doc vraiment où, en fait, on peut justifier pourquoi est-ce qu'on a choisi à ce moment-là précis de faire une action d'échange de parole, enfin de dialogue avec les personnages…

Loc A7 : une fois de plus un, comme pour tout, c'est pour euh, dans le *game design* document, chaque activité, elle est nommée, y a un ID qui y est associé et il y a l'objectif pédagogique, comment on y répond et pourquoi on y répond comme ça. Et ensuite, on a le déroulé de la scène et de l'activité. Il y a un besoin de justifier chaque étape du *serious game,* et de bien, j'dirai, de bien rythmer aussi la distribution des mécaniques de jeu, qu'on n'ait pas de dialogues dialogues, dialogues, dialogues, un jeu, dialogues, que ce soit bien pour garder un rythme aussi, garder voilà l'engouement de l'utilisateur, qu'il ne s'ennuie pas, etc.

Loc A8 : les passages en vidéo ! voilà le dernier point que je cherchais, les vidéos ! Si tu te retournes, voilà tu tapes n° 4, tout est à chaque fois systématiquement, c'est justifié…

Int : ça, c'est le doc ?

Loc A8 : c'est le doc et ça permet de… c'est une étape, et pourquoi c'est de la vidéo, pourquoi, à quoi elle va servir et comment elle s'intègre dans le parcours et donc du coup ça permet vraiment d'asseoir une réflexion globale et ludique et pédagogique.

Int : mais y a jamais de conflit, enfin si j'imagine, entre le pédagogique et le game design ? Enfin quand je dis conflit, c'est pas…

Loc A7 : non…

Int : s'il y a tension, elle se résout comment ?

[37 B marque 04]

Loc A7 : non. En fait les mécaniques du jeu…

Int : parce que quelque part…

Loc A7 : les mécaniques du jeu sont pensées… j'aime bien faire cette analogie-là parce que je trouve qu'elle est très très parlante… moi je fais le train, Clémence* fait le contenu des wagons, mais le train il est pensé pour manger le contenu de Clémence*, donc le game design, il est pensé avant tout pour le matériel pédagogique, et jamais l'inverse. C'est pas : « ben moi il faut que je parle de ça, ça, ça… », si ça arrive, mais c'est pas moi qui va imposer : « ben moi, je vais faire telle mécanique de jeu, puisque je trouve ça cool, si je dois faire des raccourcis, et maintenant tu, tu… »

Loc A8 : Tu te plaques dessus !

Loc A7 : tu t'adaptes quoi ! Alors que potentiellement ça n'a aucune pertinence dans la formation. C'est tout à fait l'inverse, selon l'objectif de la formation, on va choisir les mécaniques de jeux qui sont les plus pertinentes, histoire de pas avoir justement cette incohérence ou engendrer le sentiment chez l'utilisateur du : « mais ça sert à rien ce que je fais ! », surtout pas, là on a perdu en tant que designer, si c'est cette réaction qu'on a de l'utilisateur, on considère que la formation est ratée. Donc, on part toujours de l'ingénierie pédagogique, c'est pour ça que les deux métiers sont complémentaires, et à partir de là, on se sert de 30 ans d'expertise de game design

pour voir ce qui matche le mieux, en fait… trouver le meilleur rapport possible au matériel. C'est pour ça qu'il y a certains *serious games* qui n'ont pas du tout, comme ça où la simulation 3D avec de l'exploration n'a strictement aucun sens. On va peut-être faire des choses beaucoup plus simples, parce que faire du…. du jeu pour faire du jeu, c'est pas notre métier en fait. C'est la pédagogie avant tout et le game design au service de la pédagogie et jamais l'inverse. Sinon on a un studio de jeux vidéo classique.

Int : je vais me faire l'avocat du diable. Il y a des moments, on a ça par rapport au cinéma, y a des scènes qui ne servent pas forcément le contenu, et donc, il peut y avoir des mécaniques du jeu qui sont très sympas, qui sont très ludiques, mais qui seront en fait des sortes de récréations, qui peuvent servir un peu la pédagogie, mais pas vraiment, on peut toujours trouver… est-ce qu'il n'y a pas comme ça des réactions un peu inverses qui sont : « oui, cette séquence elle ne sert pas directement, mais quand même tu vois là le spectateur, le joueur, a peut-être besoin d'un truc un peu plus… », est-ce qu'il n'y a pas des discussions ce niveau-là parfois ?

Loc A7 : dans le cas de ce *serious game* là, si, il y en a et il y en a eu beaucoup ! il y en a eu beaucoup d'où l'ajout de ces deux mini jeux au premier étage, pour augmenter le rythme et l'aspect ludique, mais *in fine*, et le contenu de ces mini jeux, c'est quand même du contenu ultra scientifique, sur lequel on va ajouter des petites mécaniques de *Game Play* qui font appel un peu légèrement à l'adresse, mais qui ne pénalisent pas le joueur apprenant dans son parcours. c'est-à-dire, on ne peut, du moins là, on peut pas… on ne peut pas perdre et ne pas avancer, parce qu'on a fait n'importe quoi, qu'on a mis le laser, ou voilà, on est quand même guidés systématiquement. Je dirais que principalement ce qui permet de retenir l'attention et ses moments de récréation, c'est plus dans les dialogues c'est plus dans le story-telling, donc dans le personnage {… *} par exemple qui fait des blagues…

Loc A8 : ah il est super drôle !

Loc A7 : pas mal d'historiettes [mot incertain] dans le *serious game* aussi, c'est plus dans… on va utiliser d'autres moyens pour garder le joueur apprenant dans la formation, qu'il ait l'impression, quand même, de vivre une expérience plus qu'une formation brute.

Loc A8 : c'est là où intervient vraiment une réflexion sur le rôle et la manière dont la narration peut intervenir et de quelle manière elle va, elle va… s'implémenter dans l'univers. C'est-à-dire, qu'il s'agissait pas de créer une histoire pour créer une histoire, là il y a quelque chose où on sait qu'en fait les personnages ont un passif. Au fur et à mesure que l'on évolue, donc c'est aussi ça, tu sais qu'en fait, ils se connaissaient avant que le jeu existe, donc y a quelque chose de… voilà, avant que le joueur rentre dedans puisqu'ils ont… tu sais que les deux persos sont amis, qu'ils se sont déjà vus la semaine dernière, t'étais pas là la semaine dernière ! néanmoins tu sais qu'ils ont l'habitude de déjeuner ensemble à telle heure, ça paraît anecdotique…

Loc A7 : on rajoute du leurre, on appelle ça comme ça…

Loc A8 : voilà en fait…

Int : Donc ça, c'est dans une bible ? Il y a une petite bible qui est écrite ?…

Loc A8 : elle apparaît pas dans les docs officiels. Par contre ça a été pensé effectivement pour {que} chaque personnage, il ait sa personnalité. C'est pas vraiment, oui ça ne sert à rien en tant que tel comme ça, sauf que ça permet de donner de la vie et de la crédibilité. Si on parle de jeu vidéo d'aventure et qu'on n'a pas réfléchi un tant soit peu à une dimension narrative, on est quand même en train de leurrer ton joueur, donc tu te fais quand même un peu avoir et en même temps tu es pas dans un récit classique, on est vraiment dans le… même dans du post narratif.

Là on a vraiment une… enfin on repense vraiment ces mécaniques-là, mais je pense que, ouais, les dialogues aident à faire passer autre chose. Et on a envie de les retrouver. Parce qu'en plus, ils se font des blagues ou tu sais que tu vas les retrouver plus tard. Bah, c'est hyper important de savoir qu'en fait y a Kevin, en fait, il a l'habitude de se promener tous les après-midi de 14 à 15. Si tu l'as entendu une fois, y a un moment donné, t'auras envie que Kevin y passe de 14 à 15. Voilà il y a des petits éléments comme ça qui font que ça crée aussi un attachement, on a envie de les aimer…

Loc A7 : c'est des personnages outils, de toute manière. Chaque personnage est un couteau suisse, on en a besoin pour un apport parce qu'il représente des compétences, du métier, donc on a besoin pour l'apport pédagogique, et puis quand on a besoin pour quelque chose de plus léger, pour la scénarisation et créer un peu de l'univers, de la cohérence de l'univers, que ce soit pas des coquilles vides, eh ben on leur crée une histoire, on leur crée des liens entre eux, on les retrouve, ce qu'on a fait au rez-de-chaussée a des répercussions au premier étage, et on revient dessus. Il y a un vrai suivi dans l'écriture des personnages parce que sans ça, on a un peu ce que j'appelle « l'effet Frankenstein » en *game design*, c'est que finalement on prend plein de trucs parce qu'on en a besoin, mais mis bout à bout, pour plein de trucs super, le personnage est super bien modélisé, on met une super musique, etc., mais s'il n'y a rien à l'intérieur, ça crée un monstre et on comprend rien. Donc là l'idée, c'est de pas créer cet effet, donc c'est un subterfuge narratif, mais euh… qui n'est pas euh… il est loin d'être facultatif. Sans ça, on ne crée pas ce qu'on peut appeler pour moi… c'est à mon sens, un jeu vidéo et donc un *serious game*. C'est aussi pour ça, y a un exemple concret dans celui-là particulièrement, c'est donc {notre personnage principal*}, c'est aussi pour ça qu'on a plutôt l'habitude d'avoir, quand on arrive sur une application, des gros pop-up, qui vous disent : « pour faire ci, clique là ! Pour faire ça, clique sur ce truc ! Si tu veux partir, tu fais Echap ! » Tout ça, c'est {le personnage principal*} qui l'explique. C'est un personnage qui vous suit et qui va, qui vous accompagne et qui va servir de tutoriel, mais qui sert aussi à la scénarisation, qui sert aussi à réorienter le joueur apprenant dans la formation, s'il y a des moments d'errance, donc quand je parle des personnages outils, c'en est un exemple concret pour le coup. C'est le plus frontal je dirais !

[marque : 53 min 20s]

Int : et lui il sait, il connaît tout, c'est un personnage qui n'évolue pas {… *}

Loc A7 : elle évolue…

Int : ah c'est une femme, d'accord ?

Loc A7 : oui attention [rires] c'est une femme ! Elle évolue dans le relationnel avec le joueur apprenant, mais elle… donc qui est une IA c'est un peu le puits de science sans fond. Elle sait tout {… *}, mais par contre, elle n'a pas de bras, elle sait tout, mais elle ne peut pas tout faire. Donc on va, on va l'aider, dans ce sens, dans le scénario, c'est la petite blague en fait du scénario, elle connaît tout et elle connaît tout le monde et elle est populaire en plus, donc on est accompagné par quelqu'un de populaire au sein de la société et c'est un peu la star quoi ! on va dire dans ce *serious game*.

Loc A8 : c'est ça, et du coup, pour qu'on a envie de lui construire des bras, faut quand même qu'on s'attache à elle…

Int : qu'on l'aime un peu !

Loc A8 : Ah ben complètement, sinon on va quand même pas s'envoyer sept heures de jeu pour quelqu'un qu'on n'aime pas, enfin, faut pas… donc voilà il faut qu'on a envie de s'attacher à elle. En plus effectivement, elle est assez rigolote !

Loc A7 : elle a du caractère !

Loc A8 : « tape m'en cinq », et tout !

Int : l'idée d'avoir un personnage féminin qui soit un peu le personnage central, on va dire, ça c'est vraiment… ça vient du client ?

Loc A7 : non.

Int : ça vient d'où ?

Loc A7 : le client lui, la demande, c'est « je veux un *serious game* qui explose tout ce qui se fait sur le marché ! faut que ça fasse un paquet d'heures, je veux pouvoir le distribuer sur des plateformes comme Steam, autant on veut un niveau de qualité très élevée, on veut attirer la jeunesse, on veut qu'ils ont envie de travailler dans le domaine et en même temps on veut montrer notre légitimité sur le plan scientifique et montrer qu'on a une avance et qu'on peut la justifier ! » Et la demande elle s'est arrêtée là avec quelques exemples : on aime bien *Portal*, *the Stanley Parabal*, on aime bien *Assassin's Creed* pour le côté graphisme, etc., et ça s'est arrêté là. La proposition, l'univers, les personnages, comment ça va s'articuler, le personnage central, qui est soi-même et {le personnage principal, l'IA sans bras*}, tout ça c'est une proposition qui vient de chez nous.

Int : une question un peu bizarre, mais, justement quand il a parlé des jeux, quand il a dit: «je voudrais que ça ressemble un peu ou j'ai des références» est-ce que ça vous permet vous d'imaginer, enfin de rentrer dans son imaginaire à lui, comment est-ce que lui il imagine le jeu ou est-ce que c'est des questions qui se posent pas du tout. Vous essayez de savoir un peu, pas forcément sur ce cas-là…

Loc A7 : Je veux dire peut-être quelque chose qu'il ne faut pas, mais on fait pas forcément ce que le client a envie d'avoir. Je vous donne un exemple concret : moi je veux faire une formation sur… je ne sais pas… sensibiliser à la RSE au sein de mon entreprise, et je vois un truc en VR, en réalité virtuelle, {mais en fait} ça n'a aucun intérêt de faire quelque chose en réalité virtuelle, et on va lui dire : « non là ce que vous faites, ce que les gens… ce qu'ils vont retenir, c'est que c'était cool, mais c'est tout. Ils vont pas retenir toutes les problématiques, ce que le RSE soulève, la qualité de vie au travail, etc., etc. » Donc on va leur proposer un outil plus adéquat pour l'ancrage mémoriel. Là, ça nous a orientés principalement sur l'objectif technologique, je dirais. OK. Faut atteindre ce degré de qualité ! Au niveau de tout ce qui est game design, etc., c'était un peu ouvert, ils voulaient un jeu d'aventure, voilà… donc on n'allait pas faire un jeu de tir. Ils veulent un jeu d'aventure.

Loc A8 : ben elle pouvait pas, elle a pas de bras !

Loc A7 : Hé oui elle a pas de bras de toute façon… Ils veulent un jeu d'aventure, d'accord, ils veulent que ça soit en 3D, d'accord, il faut que ça fasse « waouh » ! Je dirais que vraiment le leitmotiv du client, c'était principalement ça. Après on a fait la proposition en conséquence et moi je me suis principalement calé sur des exemples qu'ils avaient donnés qui étaient des exemples, c'était pas des exemples au hasard quoi ! et ils nous ont vraiment sorti des trucs, mais ultra pointu, donc clairement dans l'appel d'offres, il y avait des gros *gamers* derrière, qui l'ont écrite… même moi qui suit du métier depuis, plus, quasiment vingt ans maintenant, ça, ça fait

mal, c'est des jeux que je connais, mais que j'ai pas forcément joué, quoi. Je connais de par le métier, parce que je dois me renseigner, et m'acculturer à tout ça, mais c'est pas forcément des jeux d'aventure que j'ai expérimenté, parce que très confidentiel et de niche. Donc euh… ouais ce qu'on a, ce que j'ai surtout ressenti, c'est l'ambition qui avait derrière. Pas forcément la formule.

Int : pour clore cette partie qui est un peu sur la demande client et tout, est-ce que la méthodologie, votre méthodologie de travail est toujours la même, est-ce qu'elle s'adapte à chaque demande, est-ce qu'il y a toujours cette réflexion un peu pédagogique et en même temps, où est-ce qu'en fait c'est très, beaucoup plus flexible que ça et ça doit s'adapter absolument à la demande ?

Loc A7 : ça passe toujours par la pédagogie, de toute manière. Donc je dirais à ce niveau-là, c'est plutôt Clémence* qui pourra vous répondre, mais ce qui ne changera pas, c'est le retour sur investissement en fait, c'est l'objectif numéro un, c'est que je dois former les collaborateurs, où là un peu tout le monde dans ce cas-là. Donc l'objectif premier il est là, et pour ça il y a des outils qui sont déployés, voilà, c'est un vrai process de gestion de clients, de la gestion projet. Après, sur le plan vraiment game design, si, ça s'adapte !

Int : c'est flexible ?

Loc A7 : c'est plus que flexible parce que du coup on doit s'adapter systématiquement aux objectifs pédagogiques, aux budgets, aux *persona*, alors on a quand même, je dirais qu'on a pas de formules toutes faites, on a des briques évidemment qu'on réutilise, mais on repart presque, dans mon cas, on repart presque de zéro à chaque fois.

Loc A8 : ce qui peut varier en fait, c'est le dimensionnement du projet. Si on a une petite demande pour un petit e-learning, on va moins, c'est pas qu'on va moins creuser, mais on va pas mettre les mêmes moyens en place que pour un projet comme {celui que l'on évoque ici*}, mais on va forcément passer, quoi qu'il arrive par une phase d'analyse initiale, à savoir dans quelle structure, ben ça s'imbrique, quels sont leurs objectifs, qu'est-ce qu'ils connaissent déjà, quelles sont leurs systèmes de formation, d'où est-ce qu'ils viennent, depuis combien de temps ils existent, combien y a-t-il de collaborateurs, à qui ça va s'adresser… vraiment beaucoup de questions. Quels sont leur niveau de connaissances de base, donc là on aborde plus déjà le niveau pédagogique, est-ce qu'ils sont déjà, est-ce que qu'ils sont des technophiles avertis, ou est-ce que ce sont des *gamers*, est-ce que ce sont…

Loc A7 : le parc informatique, voilà qui va définir toute la tête aussi du *serious game*...

Loc A8 : quelle est leur marge de manœuvre budgétaire, ça c'est pour la partie, voilà… les délais. Ça c'est vraiment très pratique, mais en fait on a besoin de ces infos pratiques pour après s'en détacher et vraiment se concentrer vraiment sur leurs objectifs de formation, c'est… d'ailleurs est-ce qu'il y en a ? parfois on a des demandes qui sont très très floues, très larges, pas floues… plus exactement pas floues, mais larges, donc par moments, c'est gentil, mais on va essayer d'aller creuser et ça, c'est un vrai travail de base. Et ensuite, une fois qu'on a bien défini ces points-là, une fois qu'on a posé des questions en gros, c'est là on va pouvoir retravailler sur la partie *game design* pour adapter, si y a du *game design* parce que par moments on n'en fait pas.

Loc A7 : des fois y en a pas, ça arrive.

Loc A8 : des fois y en a pas, mais oui quelque part, sensiblement les process sont les mêmes après on redimensionne en fonction du client et des besoins.

Loc A7 : un projet comme celui-là, avec des délais moindres, et un budget amoindri aussi, on parlera de la même chose, mais ne sera pas du tout la même forme, ni les mêmes mécaniques de jeu, ni… on serait sur totalement, sur quelque chose de totalement différent. Et à l'inverse plus [au sens de +] de délais, plus de budget, on aura très certainement, enfin on serait allé beaucoup plus loin dans le détail, dans les mécaniques…

Int : ça, c'est très intéressant ce que vous venez de dire, parce que dans l'interview, à un moment vous parlez des messages du client, et finalement des gamifications que charrient les messages, avec un budget moindre on peut charrier les mêmes messages, mais avec des formes différentes ? Comment ça se… c'est une question un peu piège…

Loc A7 : je pense que, non c'est pas façon piège, mais je fais encore je vais encore faire… un comparatif un peu un peu bébête, mais qui permet de, quand même de comprendre ce que je vais essayer de dire, si j'arrive à trouver les mots. Vous prenez le tout premier *Super Mario* qu'est sorti en 88, sur la 1ère Nintendo, et vous prenez *New Super Mario Bros* sur Switch, les mécaniques à 99%, c'est les mêmes et pourtant il y a un monde entre les deux, graphiquement et sur l'accessibilité, etc., mais pourtant je saute toujours, je ramasse des pièces et je prends des champignons, c'est un peu le même principe. C'est-à-dire que, on aurait pu tout de même transmettre et ça j'en suis intimement convaincu, le même message et la même formation avec une autre technique amoindrie, moins de mécaniques de jeu, peut-être plus resserrées, et avec beaucoup moins de budget, beaucoup de moins de moyens graphiques, je pense que la limite c'est simplement la créativité, voilà. Pour moi, hein. Un budget amoindri ne veut pas dire un moins bon *serious game*, si on n'arrive pas à faire un bon *serious game* même avec un petit budget, c'est qu'il faut changer de métier, à mon sens et qu'on n'est pas fait pour ça. Même par moment, je dirais même au contraire, les contraintes techniques et budgétaires permettent de faire émerger d'autres mécaniques, des nouvelles mécaniques qui peuvent être potentiellement plus pertinentes. Par exemple, je vais prendre l'exemple de *serious game* qui est super connu, et qui est grand public c'est « Dr Kawashima », qui était sorti sur les 3 DS pour apprendre les maths, etc. Le graphisme n'a aucun intérêt sur ce type de *serious game*. Ils auraient mis de la 3D, des super décors, etc., ça n'aurait pas servi le propos. Donc euh… ça aurait été différent, mais finalement on apprend la même chose ; donc là je pense que c'est le cas aussi, principalement dans notre métier. Quand on étend le budget, on nous donne plus d'outils pour varier les situations, pour quelque chose de plus riche, mais *in fine* on a appris la même chose quand même.

Loc A8 : après il y a une question, il y a deux questions qui se posent, c'est déjà : « est-ce que je suis vraiment en train de faire un *serious game*, et je pense que c'est important parce qu'on parle de relations entre pédagogie et jeu, et derrière le terme *serious game* il y a aussi ce qu'on y met, et on sait que c'est un terme fourre-tout, il faut quand même pas l'oublier. Nous {… *}, on essaie de faire, voilà, on a une réflexion quand même là-dessus, mais voilà : tout n'est pas *serious game*. Ce n'est pas parce qu'on met de la gamification que t'es face à un jeu vidéo ou un *serious game*. Tu as juste mis des éléments de jeu qui te font référence au jeu, donc je pense que ça c'est important, et après effectivement, donc ça c'est un premier point, je pense, à avoir en tête, ça dépend aussi de ce que sont vraiment tes ambitions à ce niveau-là, et après… ben est-ce qu'on a appris la même chose, je pense que ça, c'est aussi une phase évaluative derrière, est-ce que… qu'est-ce que j'en ai retenu et ça c'est aussi dans un second temps. Petite nuance, mais c'est quand même important, parce que on est là pour former, mais derrière qu'est-ce qu'on a retenu, donc c'est aussi, c'est pour ça qu'on a à cœur cette dimension formative et de pédagogie, parce que c'est là que se situe le cœur quand même de la demande, et qu'on va mettre au point

des mécaniques de jeu pour servir ça, et donc les deux doivent se répondre. Donc effectivement on va peut-être mettre moins de moyens sur certains points, mais on va pas baisser en qualité au niveau en tout cas des réflexions sur, sur ces ambitions pédagogiques.

Loc A7 : ça n'influera pas, ça n'influera pas le contenu et en faisant parallèle avec les jeux vidéos, un beau jeu vidéo ne fait pas un bon jeu vidéo.

Loc A8 : Ben c'est toute la réflexion sur le *serious game*, exactement…

Loc A7 : C'est encore un exemple : Tetris. Pour Tetris, quels que soient les graphistes que vous allez mettre, ce sera un bon jeu, de toute manière. Vous mettrez en noir et blanc là sur la première GameBoy, en noir et blanc, ça va piquer les yeux parce que c'est pas rétroéclairé, etc., ben pourtant ça a quand même soulevé les foules et tout le monde y jouait, quoi ! Donc c'est, c'est principalement la mécanique, l'accessibilité, la pertinence des mécaniques de jeu qui font un bon jeu vidéo et du coup qui font un bon *serious game*.

Int : je fais juste une petite pause.

Fin fichier 37 (1 h 25 min 31 s)

Fichier 38

[une phrase d'intro]

Int : maintenant, j'aurais aimé qu'on parle un petit peu de l'apprenant, en fait en tant que… l'apprenant devant son écran. Pareil, dans l'entretien, il y avait une notion qui avait… que j'ai bien aimé, que vous avez cité qu'est la rétention, comme on la capte…

Loc A7 : comment on capte, comment on les garde ?

Int : alors on fait comment dans un *serious gam*e où y a quand même du contenu forcément, comment est-ce qu'on le tient en haleine, quels sont, justement… là c'est peut-être le travail inverse par rapport à l'aspect pédagogique, qui lui va donner un cahier des charges assez lourd, comment est-ce qu'on agrémente tout ça… ou est-ce que dès le départ, la pédagogie tient compte du fait qu'il faut tenir les gens en haleine ?

Loc A7 : Il y a, pour faire un petit clin d'œil à la série Zelda, moi y a une tri… ce que j'appelle la triforce dans mon jeu vidéo, c'est vraiment trois, il y a trois aspects du *game design* qui sont essentiels pour tenir en haleine un joueur ou un joueur apprenant. Il y a ce qu'on appelle en termes de *game design*, le *juiciness* du jeu, donc c'est comment le jeu répond à mon comportement, donc ça a été un clic bouton par exemple, tout ce qui est *feedback* graphique, donc c'est tout ce qui est l'interface utilisateur qui fait partie de l'expérience utilisateur. C'est bien deux disciplines différentes, UI/UX, mais les deux se répondent, et en fait ce qu'il faut bien comprendre quand on crée un jeu vidéo, c'est que quand on clique à l'écran, qu'on appuie sur un bouton, on lui donne un *feedback*, et ce *feedback*, c'est le langage du jeu, c'est comment je réponds au joueur. Est-ce que j'en ai rien à foutre, désolé de l'expression et j'ai pas envie de lui répondre, donc je clique sur un bouton, il se passe rien, ça, ça passe sèchement à la suite, où est-ce que je suis sympa avec lui, est-ce que… est-ce que je l'accueille, est-ce que j'ai envie, est-ce que je veux lui procurer du plaisir, même sur des aspects aussi basiques de l'interface homme-machine ? Donc déjà, un, ça c'est essentiel dans un jeu vidéo. On appelle ça le *juiciness*, le côté juteux d'un fruit, quand je croque dans un fruit s'il est juteux c'est super agréable, pourtant il a le même goût que celui qu'a pas de jus, mais c'est beaucoup plus agréable, ça te donne beau-

coup plus de plaisir, c'est un axe qui est essentiel et qui est très souvent mis de côté, euh… même sur des sites Internet partout, ça ne concerne pas uniquement le jeu vidéo. L'autre axe, c'est les mécaniques de jeu, donc ça c'est le deuxième axe, qu'est-ce que je vais utiliser comme mécaniques de jeu pour que ce soit intéressant que ce soit pertinent par rapport aux propos que je sers, par rapport à la personne que je cible, quels sont les choix de mécaniques ? Et le troisième axe, qui est aussi important que tout le reste, aussi important que l'interface et le, l'expérience utilisateur et l'interface utilisateur, c'est le story-telling. Donc c'est vraiment les trois, c'est, comment la machine, et du coup là, comment le logiciel répond à mon comportement, quels sont les mécaniques qu'on met à ma disposition pour jouer et pour me déplacer et interagir avec le logiciel, et quelle histoire on me raconte ? Donc quelle histoire on me raconte, c'est les personnages, le contexte, l'environnement, le décor, etc., et c'est ça qui permet de tenir le joueur apprenant, de lui donner envie de continuer, que ça se soit pas, passez-moi l'expression, mais pas chiant à faire aussi, qu'est-ce qui va me procurer du plaisir, c'est donner du sucre et du sens, en fait à tout ça. Et c'est par là qu'on crée l'envie de continuer. Il y a d'autres outils. Là je parle de ce *serious game*, en particulier. Parce que pour des expériences, par exemple, plus nomades, comme du jeu mobile, etc., il y a d'autres moyens aussi de gérer la rétention, donc faire des rappels, faire revenir l'utilisateur dans ce *serious game* par le biais d'une notification *push*, par exemple, sur mobile, qui sont récompensés, donc qui sont en corrélation avec les mécaniques aussi de jeu, et du coup, on pense plus le jeu de la même manière. C'est d'autres manières d'appréhender le *game design* et la pédagogie, parce que ça va forcément faire [mot incertain] la pédagogie, parce que si on granularise du contenu et qu'on envoie des notifs *push*, ça veut dire qu'il y a une partie de la pédagogie qu'on doit diluer aussi dans le temps, pour rappeler le joueur, etc. Comme quoi, vraiment les deux sont intimement liés, vont vraiment influer la partie *game design* de manière très sévère, sévère dans le bon sens du terme, enfin c'est, pas péjoratif !

[marque 01 : 5 min 4 s]

Loc A8 : et à l'inverse, tout ce que tu viens de dire, en fait notamment la granularisation, là… donner envie de poursuivre, tout ça, c'est pas juste inhérent au jeu, c'est-à-dire que le jeu est effectivement en soit c'est agréable, néanmoins dans les mécanismes d'apprentissage, le fait d'avoir une progressivité, de savoir que tu es parti de tel niveau, et que tu vas aller à celui-ci, puis celui-ci, puis celui-ci.

Loc A7 : ce qu'on retrouve dans le jeu vidéo en général aussi… c'est pour ça que là, les métiers, c'est vraiment deux métiers, euh…

Loc A8 : exactement, là-dessus on les fait se répondre, c'est très important d'avoir ce feedback, on parle de feedback visuel ou de valorisation ou l'inverse, on le diffuse également en fait. Lorsqu'on construit un parcours, l'idée ce n'est pas de se dire : « bah tiens, il faut bien savoir comment fonctionne la fabrication des tiges métalliques, eh ben paf on y arrive ! » On sait qu'on va séquencer, de quelle manière, on va réassembler nos thèmes, on va avoir une progression, on va pouvoir revenir en arrière. On sait que le point 4 en fait, c'est la résultante du 2 et du 1, et donc le fait de pouvoir à un moment donné, faire se rencontrer ces points-là, et les retrouver plus tard, ça donne aussi en fait de l'intérêt et une envie de revenir et de poursuivre. Donc en fait ça se répond, ces deux éléments. Et je pense qu'on peut, en fait, finalement, dans des jeux, qui sont vraiment des *serious games,* à savoir des jeux vidéo conçus pour la formation et non pas de la formation auquel on a rajouté des mécaniques de jeu… Ah c'est complètement différent, ça

c'est de la gamification, là on fait du *serious game*, et ça change tout du coup. Effectivement en premier lieu, lorsqu'on se retrouve face à une masse aussi conséquente d'informations et de fonds scientifique à faire passer, on va déjà découper des thématiques…

Loc A7 : ah oui, pour celui-là…

Loc A8 : c'était mastoc, pendant deux semaines, incapable d'écrire une ligne, quoi ! Juste là, attends, ça mature, après on écrit. Et voilà, il faut penser en objectif, en sous-objectif, en mécaniques aussi d'apprentissage, on ne va pas apprendre la même chose, les conséquences d'une politique RSE avec de {l'impression 3D industrielle*} que comprendre les mécaniques de l'optimisation topologique. Ce n'est pas la même chose ! Donc, en termes de parcours, et de sous-parcours que je vais créer, eh bien, il faut créer ces différents leviers et le fait qu'on ne fasse pas toujours la même chose au même moment, va participer à ça.

Loc A7 : Ouais ben pour donner un petit… à titre d'exemple pour euh…

Loc A8 : Je parle très vite, pardon !

Loc A7 : Pourtant, je me suis occupé de la gestion de projet et du *game design* de ce *serious game*, j'ai eu deux jours de formation chez eux {… *}.

Int : pour bien comprendre comment ça fonctionne ?

Loc A7 : Ouais obligatoirement, et pour que ça aussi, pour que je puisse appréhender mon *game design* aussi. Pour voilà, savoir ce que je, qu'est-ce que je vais déployer comme outil quoi ! Et Clémence* qui s'est occupée de la partie « direction artistique » avec moi, aussi *game design* finalement, et de l'ingénierie pédagogique, ça a pris bien, deux semaines pour pouvoir rédiger, être précis, mais même en interne, même chez eux, ils sont revenus sur des choses, tant le sujet est sensible.

Loc A8 : Moi, on dit deux semaines comme ça, dans le sens où pour écrire une première ligne de scénario, c'est-à-dire c'est même pas après, le rédiger en entier, ça ça a pris beaucoup plus de temps. Mais voilà, se dire à un moment donné : « J'acquiers tout ça et qu'est-ce que j'en fais, comment est-ce que je le transfère ? » commencer à se dire, tu penses pas tout de suite à Edmund, Kevin et Virginie, tous les persos. Voilà, mais je veux dire de quelle manière, finalement avant d'avoir une personnalité, il faut qu'il y ait des personnages qui répondent à telle problématique. Lorsque je vais parler de recherche fondamentale, ça va être tel perso, lorsque je vais avoir des problèmes ultra-techniques, ça va être… il faut qu'il y ait quelqu'un qui réponde à ces problématiques-là, mais en fait la technique, c'est pas juste de la technique : il va falloir maîtriser les risques santé [un mot incertain] donc il va être aussi… voilà, et donc tous ces éléments-là, tu… c'est un tableau… un tableau si on veut, où vont converger différentes informations, qui vont te permettre au fur et à mesure de commencer à dessiner des parcours, des objectifs, et puis à… à les rassembler avec des objectifs des jeux et voir comment, finalement ça se combine. Donc c'est assez oui, ça se répond, fondamentalement c'est ça.

Int : Est-ce que dans le début, et dans la suite d'ailleurs, on laisse une part de liberté à l'apprenant ? ou est-ce que, de toute façon, chaque seconde, chaque chose qu'il fait, il est guidé vers un but que lui ne connaît pas forcément et que nous on connaît ?

Loc A7 : au début oui. Au début du *serious game*, oui c'est essentiel que ça le soit. Que ça soit dans un *serious game* ou un jeu vidéo tout court d'ailleurs. On n'entre pas chez les gens comme ça ; c'est vraiment l'analogie que j'ai. Encore une fois c'est comme si vous rentriez dans une entreprise sans connaître votre poste et ce qu'ils font. Bon OK, qu'est-ce qui se passe, je suis où,

qu'est-ce que je dois faire ? Non, ça se passe pas comme ça. Quand on entre dans un jeu vidéo ou dans un serious game, il y a déjà la barrière de la technologie, donc déjà on se prend un univers, on se prend un *gameplay* : comment je m'oriente. Houlà ! il y a plein de personnages, qu'est-ce qu'ils me disent, qu'est-ce qu'ils me racontent, qu'est-ce que je dois faire, il me faut une mise en contexte, etc., et dans cette mise en contexte, finalement, et dans, je dirais, dans les premières cinq minutes de jeu, qui sont les cinq minutes les plus importantes d'un jeu vidéo et d'un *serious game*, c'est que je vais découvrir tout ce que je vais faire finalement, pendant des dizaines d'heures potentiellement. Et j'ai appris à me servir de l'outil, et je me suis pas rendu compte. Et ça, c'est vraiment le travail du *game design* de faire ça, et que le joueur surtout ne s'en rende pas compte. Donc bien sûr les premières minutes, et là je dirais même les premières 20 minutes, dans ce cas-là, sont guidées, et c'est ça le travail du *game designer*, c'est qu'on se rende pas vraiment compte…

Int : oui tout à fait !

Loc A7 : finalement. Et encore une fois, je vais vous citer comme exemple Mario parce que voilà c'est le plus connu ! mais vous prenez n'importe quel premier niveau de n'importe quel Mario, c'est quasiment impossible de perdre, et on a quasiment tous les bonus et toutes les mécaniques qu'on va retrouver tout au long du jeu.

Int : moi je perds, mais je suis pas du tout adapté ! [rires]

Loc A7 : non, mais, je vous dis : « du coup, voilà ce qu'on fait toutes les prochaines heures, c'est la même chose, sauf qu'elles sont combinées, ou de manière un peu plus ambiguë, un peu plus complexe, mais on fera toujours la même chose ! » Là c'est pareil, on fera sensiblement la même chose, tout le long du *serious game*, mais quand je vais être mis en difficulté, mis devant un contenu un peu plus complexe dans lequel il y a une phase de réflexion plus compliquée, je n'apprends plus à appréhender le *serious game*. Je suis *focus* sur la situation, et pas comment je dois la… comment je dois la régler avec mon interface, avec ma souris, etc. Donc si, au début, on est relativement guidé, et à partir d'un moment, il y a un moment clé vraiment dans le *serious game*, où là je peux aller à gauche ou à droite. OK, là on est en train de me lâcher. Et après c'est pire : j'ai 3 embranchements ! Et etc, etc. Et je commence à être beaucoup plus autonome, et on est dans des phases, on donne, on met à disposition, des phases d'expérimentation du coup, de l'utilisateur, donc ben il va aller à tel endroit, il va suggérer que : ben là je dois faire ça, bah c'est plutôt tel personnage que je dois aller voir, donc je vais aller le voir, alors que je peux aller voir quelqu'un d'autre. Voilà, mais pas au départ.

Int : mais quand tu as un embranchement entre trois possibilités, les trois sont valides ? Y a pas des embranchements qui ne te servent à rien par exemple ?

Loc A7 : non parce qu'il y aura forcément des apports, il y aura toujours un apport.

Loc A8 : mais tu vas pas les amener de la même manière, en fait, les embranchements.

Loc A7 : Et {… *} le personnage vous rappelle que si vraiment on erre : « tu penses pas que tu devrais ? » alors que, pourtant, on s'est déjà écrit, on sait qu'on doit voir tel personnage, y a le petit indicateur avec le métrage pour la quête principale, mais on peut quand même errer et aller avoir d'autres personnes, mais si c'est un peu trop long, si on revient en arrière, par exemple pour ouvrir une porte à un endroit où là effectivement ça c'est pas grand-chose d'y aller, {le personnage*} le modifie en disant : « tu dois aller voir Paul là ! »

Loc A8 : parfois elle s'énerve hein !

Int : c'est quand même un univers très tendu, dans le sens, où tout sert à quelque chose quoi, y a pas d'espace vide, y a pas de creux, y a pas temps d'attente qui ne servent à rien. C'est pas du tout une critique hein !

Loc A7 : Disons qu'on les met en phase de réflexion de quêtes secondaires qui ne sont pas là dans cette version du *serious game*, qui sort courant novembre. On réfléchit à ajouter du contenu avec le client, qui ne sert pas au scénario principal. C'est sur la mécanique des objets en fait qu'on récupère. On aimerait en cacher, cette fois-ci, et en mettre d'autres, mais qui apporte tout de même du contenu, même si c'est une quête secondaire. Alors, soit c'est du contenu scientifique, ou soit c'est du contenu de culture d'entreprise, d'histoire de l'entreprise ou d'histoire de la fabrication 3D. [marque 02 : 14 min 15 s] Parce que en fait, moi c'est ça que j'ai appris dans la formation, quand je suis allé à {l'usine*}, en fait ça existe depuis…. bien avant l'industrialisation, déjà même avec le bois, il y avait des techniques de photographie, dans les débuts de la photo, moi j'étais sur le cul, où du coup c'était un système de ciseaux à bois en fait qui était mis en série dans des cônes, et avec plusieurs niveaux de profondeur, et qui tapait sur des bûches pour créer des bustes, et c'était uniquement pour la bourgeoisie française, etc. Et c'est là je parle de la France en particulier. C'était inaccessible, c'était des prix totalement… c'était le prix d'une maison pour avoir ça, mais ça existait déjà, et ça c'est pas forcément connu du grand public. Donc ils voulaient, ils aimeraient ajouter, voilà, c'est une réflexion qui est en cours, d'ajouter des objets qui font référence à cet historique de la technologie. Mais pour le coup, ça sert pas le scénario, ça sert pas la formation, ça reste du contenu supplémentaire annexe, mais toujours lié, tout de même sur {l'univers de l'entreprise*} à la fabrication, à l'impression 3D.

Int : j'avais une question, on a peu parlé tout à l'heure, mais qui, vraiment… Ça va au niveau timing ?

Loc A7 : ouais, je vais devoir y aller

Int : parce que j'ai une question qui est vraiment… après, mais je la poserai après…

Loc A8 : ben sinon, posez-la peut-être tout de suite !

Int : alors je la pose maintenant !

Loc A8 : oui, parce que s'il doit partir…

Int : parce que c'est lié justement à l'interview, c'est la notion de *challenging*. À un moment dans l'interview, de toute façon, de manière plus globale, comment est-ce qu'on note l'apprenant, comment est-ce qu'on le valide ? Il y a un moment où vous avez parlé de challenging en entreprise, ça va beaucoup m'intéresser. Ce qui est un bénéfice, c'est se dire, bon maintenant vous jouez entre vous, mais y en a un qui gagner et un qui va perdre ?

Loc A7 : alors c'est pas le cas dans ce *serious game*.

Int : mais de manière plus globale, je trouve ça très intéressant et en même temps très… comment dire ? très fascinant quoi !

Loc A7 : bah comme d'habitude, ça dépend, ça dépend du public, ça dépend de la cible. Il y a des cibles où je vais même aller plus loin : il y a certains types de cibles, où s'il n'y a pas de compétition, ils ne feront pas la formation.

Int : il faut des killers !

Loc A7 : et là je prends le cas par exemple des commerciaux, et… ce n'est pas un cliché hein ! pour le vivre vraiment professionnellement, c'est le cas : s'il n'y a pas de compét entre eux, ils ne feront pas la formation ! Donc je prends le cas de-heu, bon ben {d'un grand distributeur d'électro-ménager*} par exemple, mais pas que, {une grande entreprise de construction immobilière*} par exemple, donc on est sur de la formation même présentielle, même si c'est digital, sur lesquelles y a des équipes constituées, et ces équipes vont s'affronter. Donc ça va être par le biais de quiz ou autre, je ne sais pas, par exemple pour, où je pars par exemple pour pas {telle entreprise*}, mais pour une autre entreprise*}, mais alors juste à côté, c'est pas loin, eux c'est pareil, même dans leur manière leur processus d'*onboarding*, donc avec les nouveaux arrivants, même là, ils veulent de la compét, ils veulent… « On se connaît pas, mais c'est pas grave, on va se foutre sur la tronche quoi ! » Donc c'est vraiment, ça dépend vraiment du type de *persona*, de la cible qu'on va viser, et là en termes de gestion, de culture d'entreprise aussi, et là en termes de… ça revient un peu avec la rétention, là pour le coup on les garde ! Le fait de mettre de la compétitivité, les mecs sont dedans, même pire, le fait qu'ils ne soient pas dedans, qu'ils se mettent en retrait, ça va les marginaliser, donc on joue aussi sur l'ego, on joue sur des leviers même psychologiques de la personnalité pour les garder en haleine, ça va même influer les mécaniques de jeu pour créer des rebondissements dans le cas où des gens sont en retrait dans le classement. Le jeu va s'adapter et favoriser les gens qui sont en retrait sur les options, sur les tirages de questions qui seront plus simples, où ils vont potentiellement mettre directement en frontal avec une équipe, qui est elle en avant, mais qui va être défavorisée dans la question par exemple. Et pour eux ce sera totalement transparent, alors que pour le game designer, l'informateur il le sait, c'est opaque pour lui donc, ça va même influer, je dirais, le design de la formation.

Int : donc, détecter les plus faibles, pour les aider ou pour les massacres encore plus ?

Loc A7 : pour les aider ! En fait. et ça c'est des mécaniques qu'on retrouve même dans le jeu vidéo, je prends Mario Kart par exemple, dans le top, je crois que dans les derniers on peut jouer jusqu'à 24, je ne sais pas, je joue plus à Mario Kart ! Mais ça fait déjà des années que les quatre derniers ont un tirage de bonus, mais totalement démesuré, et peuvent rentrer, mais en un seul tour dans le top 4. Et ça créé de l'injustice et comme ça créé de l'injustice, ça va parler, donc ça attise, ça donne encore plus envie de : « non, non, mais là c'est {trop} ! », ça créé de l'injustice, mais l'injustice est une mécanique de jeu. Donc ça crée encore plus de : « non non, mais là c'est pas possible, la prochaine question, les mecs c'est mort ! c'est pour nous ! ». Donc il faut être encore plus dedans. Donc ça a créé une expérience, un engouement, donc ils ont rigolé, ça crée de la compét, ça fait effet « brise-glace » aussi, dans l'*onboarding*, mais en plus de ça ils ont retenu parce qu'ils étaient beaucoup plus attentifs sur les questions, sur les activités. Donc il y a un vrai intérêt à jouer sur ce type de levier. Donc oui la compétition, selon la formation, là par exemple ça n'a strictement aucun sens de mettre de la compétition, mais selon le profil et la formation qu'on va faire, c'est même souhaitable qu'il y ait de la compétition.

Int : alors la dernière question. Après, j'ai plein de questions sur la fiction, etc. la dernière question ce serait ce que justement dans le jeu vidéo, mais peut-être tous les jeux, quand c'est une histoire de combat, hein c'est pas plus simple finalement, car c'est un peu agonistique, y toujours après une notion de… quand il y a un bon et un méchant, quand il y a, quand ça tire dans tous les coins, justement les structures narratives ne sont pas plus simples à élaborer, plus, parce que ça s'appuie sur des schémas peut-être plus ancestraux, je sais pas, on peut dire ça ?

Loc A7 : il y a toujours l'analogie du cowboy et de l'indien, et je vais pas dire que ça vient de là, mais un peu quand même, ça fait appel à des plaisirs primaires, à des choses faciles à générer chez l'individu. Pour autant, avec les années, ça s'est, ça s'est intellectualisé, je dirais, petit à

petit, il y a même l'effet inverse, il y a certains jeux vidéo qui se servent de ce propos pour faire passer d'autres messages et prendre à contre-pied le joueur, et en faire un spectateur du « pan pan boum boum » déjà comme on aime bien appeler ça. Il y a plein d'exemples, la série des *Metal Gear*, par exemple *Splinter Cell* chez Ubisoft, vu que c'est français, je vais le sortir, ou encore, y a pas longtemps, une fois plus chez Ubisoft « *Le Soldat Inconnu* » qui a pris le contre-pied du… des armes et de la guerre, qui est un thème récurrent dans le jeu vidéo, mais pour en faire autre chose, pour faire passer un autre message. Alors il y aura toujours des jeux « pan pan boum boum », ça c'est évident, parce qu'il y a la scène de Wii Sport qui s'est montée, et c'est des grands acteurs de Wii Sport, ce type de jeux comme *Counter Strike*, *Call of Duty*, *Battle Field*, etc., mais il y a des jeux qui ont choisi de faire passer d'autres messages. Et il y a, il y a toujours eu, contrairement à ce qu'on pense, des jeux vidéo sans action, sans combat. Ça me rappelle une autre petite histoire du jeu vidéo, qui est quand même importante, c'est par exemple l'avènement de *Lara Croft*, qui est connue. Pour la presse, c'était la première héroïne ! des héroïnes dans le jeu vidéo, il y en a depuis le début du jeu vidéo, depuis que le jeu existe, il y en a des héroïnes. C'est juste qu'on y a pas prêté attention, y a pas eu autant de marketing. Et là, c'est un peu pareil cas, c'est-à-dire que du jeu dans lequel il n'y a pas de combat, il y en a toujours eu, mais ils étaient pas trop médiatisés. Maintenant, ils le sont, ils le sont beaucoup plus. Par contre, combat ou pas, violence ou pas, un antagoniste, au-delà du rapport de force, on est plus dans la mécanique du rival, et un rival encore une fois ça fait appel à l'ego, au dépassement de soi, parce que ça nous met un *target* en fait, ça nous met un objectif. OK : lui il est bon, donc être bon c'est ça, donc je vais essayer d'être aussi bon et d'être meilleur, et il y a pas beaucoup de *serious game* qui proposent un antagoniste, un rival, nous on essaie de le faire, parce que c'est un vrai levier, malgré les valeurs, quelles que soient les valeurs qui sont transmises dans le jeu ou le *serious game*, ça donne du sens : je prends par exemple un jeu pour les enfants, bon même si des adultes y jouent, c'est grand public, je prends le cas de *Pokémon*, c'est un jeu qui se sert très bien de ça, de l'antagoniste, du rival, mais qui n'est pas un ennemi, qui n'est pas un « méchant ». Dans tous les jeux *Pokémon* au début, on a toujours un autre dresseur Pokémon, quelqu'un qui va aller choper des *Pokémon*, etc., qu'est le petit-fils de l'oncle, etc., qu'on va croiser tout le long du jeu, qu'aura toujours une petite longueur d'avance sur vous, mais qui vous donne un but, qui vous dit : « OK lui il a été jusque là, je dois y aller ! » et il se sert de l'antagoniste pour donner des astuces aussi, etc., donc ça… mais ça c'est des codes qui sont repris même du cinéma, voilà, du cinéma d'action ou autre, mais… euh, petit à petit, même de plus en plus, le jeu vidéo joue aussi sur le côté - un peu ce que font les séries, même télé maintenant : le côté non manichéen du rival ou de l'ennemi. Est-ce que l'ennemi est vraiment un ennemi, est-ce que moi ce que je fais c'est vraiment bien ? La série *Metal Gear* joue beaucoup là dessus, parce qu'on sert les États-Unis dans le *Metal Gear,* mais ce que vraiment c'est bien ce qu'on fait ? Est-ce que l'ennemi, c'est vraiment un ennemi ? Parce qu'ils ont leur propre cause, leurs propres raisons ; ça joue beaucoup sur ces aspects psychologiques. En fait, voilà c'est un média qui a environ 30 ans, il a tout simplement pris en maturité, et il joue sur ces codes-là pour faire passer des messages, et je trouve que le *serious game*, euh, c'est un magnifique, c'est magnifique…euh… je n'ai pas les mots… mais c'est une sorte de résidu en fait de ce que devient le jeu vidéo aussi. C'est… on montre que le média est si puissant qu'on peut faire passer, soit des messages, parce qu'il y a des jeux sérieux qui n'ont pas un but de formation, c'est aussi pour faire passer des messages et montre aussi la puissance que peut avoir le fait d'être acteur du message qu'on veut faire passer, et là pour le coup de la formation. Voilà !

Int : parfait !

Loc A7 : j'espère que ça répond à vos questions ?

Int : oh oui oui, très bien.

Loc A7 : très bien, bon moi je vais me faire gronder, donc je vais devoir y aller. Merci. Ben je vous laisse continuer.

Int : merci beaucoup. Je vous laisse je ne pense pas que je vais vous recroiser… non. De toute façon je vous enverrai tout ça.

Loc A7 : OK pas de souci, à bientôt.

Int : merci beaucoup à bientôt. 16 heures c'est parfait !

[fin du fichier 38, 26 min 27 s]

Fichier 39. L'entretien se poursuit à deux, interlocutrice 08 et interrogateur.

Int : c'était intéressant, mais j'avais d'autres questions un peu liées à ça, mais un peu posées différemment. Tout à l'heure on a parlé, d'un jeu avec [quelques mots inaudibles] des acteurs, et justement ma question c'est ça. Ne parlons pas de problème d'argent. Est-ce que dans un sujet comme ça, on peut se dire : « on va prendre des acteurs pour jouer » ou est-ce que les marionnettes… j'appelle marionnettes au sens… c'est mieux les marionnettes ?

Loc A8 (Clémence*) : hum.

Int : Budget illimité !

Loc A8 : oui je pense bien oui ! car sinon effectivement y a des contraintes, sans parler des droits de diffusion, etc. qui peuvent être assez contraignants. Ça va répondre à différentes problématiques. J'aurai du mal à vous dire si c'est mieux de le faire en 3D, en 2D, d'une manière animée, ou si c'est des acteurs… Ça va pas vous amener exactement la même dimension. Si vous avez des acteurs, si vous êtes en 2D ou en 3D vous animez en fait [quelques phrases coupées dues à l'écran de l'ordinateur qui se met en veille] si vous êtes en 2D, 3D, en animation, vous allez pouvoir vous permette une forme de liberté, toutes proportions gardées, mais une liberté quant à la représentation que vous allez faire du sujet, puisqu'à partir du moment où vous allez être sur du dessin, sur une forme créa… [se reprend] artistique, il y a forcément déjà une barrière qui se crée parce que vous n'êtes pas dans l'univers réel, donc ça va être un premier élément. Ça peut être profitable selon le sujet d'avoir cette distance légère, mais enfin… mais somme toute qui peut être, qui peut être proposée. Les acteurs, ils vont vous amener une forme de réalisme, alors évidemment c'est un peu facile de dire ça, parce qu'effectivement on peut aussi mettre en scène le réel, et donc du coup, et on sait très bien, et c'est pas à vous que je vais l'apprendre, que selon la manière dont je vais choisir ma lumière et à bouger ma caméra, je veux aussi dire des choses sur mon sujet. Maintenant que j'ai dit ça, je ne sais pas si je peux répondre à la question : c'était quoi, qu'est-ce qu'il avait derrière ta question ?

Int : alors qu'est-ce qu'il a derrière, il y a quelque chose derrière…

Loc A8 : oui parce qu'en fait voilà !

Int : c'est la projection. Est-ce que l'apprenant se projette plus facilement dans un acteur, enfin on va pas parler d'un acteur connu, un acteur… ou est-ce que c'est plus facile de se projeter parce que le jeu vidéo est quand même un jeu de marionnettes, l'animation 3D… que c'est plus facile de se projeter finalement dans une marionnette, qui est moins caractérisée…

Loc A8 : la question de l'identification est une vaste question de recherche, et dans les *games studies* elle est essentielle, je dirais que ce qui… je pense que tu as du le voir un peu dans tes recherches, mais dans la manière dont on utilise un *serious game* plus largement un outil de formation, il est rarement utilisé, et c'est parfois là le tort, enfin voilà les choses qu'on n'évoque pas forcément, mais un *serious game* il est rarement utilisé seulement pour lui-même. C'est-à-dire qu'il est souvent accompagné, que ce soit par un formateur, par ton manager, par une équipe autour de toi. Donc ça va être aussi le discours qu'on va amener autour de cet objet, donc ça répond pas directement à ta question, est-ce qu'on… voilà ! mais mine de rien, ça compte, parce que ce fait… l'idée de : « est-ce que je vais mieux l'identifier ou mieux adhérer au sujet selon que c'est un acteur ou pas ? » il me semble que ça va être aussi le discours qui va être autour, dans la manière dont on va te l'amener qui va permettre cette identification-là. Euh… Pour avoir travaillé sur différents projets avec des acteurs, de la prise de vue réelle, l'avantage ça va être de pouvoir faire des focus notamment, et donc là on parle de cadrage, on parle d'image qui va parler, que tu vas pas forcément avoir de la même manière lorsque tu vas le faire en animation. L'animation, tu as dessiné ta chaise et tu vas montrer le gros pied [un mot incertain] de la chaise, c'est toi qui l'a dessinée. Lorsque je vais le faire en prise de vue réelle et que je vais vraiment filmer la chaise avec le pied de l'acteur à côté, il va y avoir le… ne serait-ce que le mouvement, la caméra… je le connais je l'identifie, je le connais parce que je l'ai déjà vu avant, et je vais te faire un zoom sur un élément que là tu vas vraiment identifier, là moi je la saisis plutôt la, la nuance et c'est compliqué de te répondre par oui ou par non, parce qu'en fait ça va vraiment dépendre des projets. J'adore ce genre de réponse, c'est : « oui, mais non, mais en fait peut-être ! » et c'est quand même… c'est compliqué. Je dirais que, lorsqu'on fait de la formation, et du *serious game* et qu'on est en prise de vue réelle, on va devoir jouer avec deux composantes, à savoir le référentiel de la culture vidéo-ludique et la culture audiovisuelle et cinématographique. Aujourd'hui c'est des cultures populaires qui sont entrées dans les mœurs, dans les habitudes du public, et qu'il va falloir faire se croiser ces deux types de références. Or un gamer n'est pas forcément un cinéphile, un cinéphile n'est pas toujours gamer, et en tout cas on y associe un certain nombre de pratiques et de références. Il faut les faire se combiner, si le cinéma est influencé aujourd'hui par les jeux vidéo, que les jeux vidéos, on sait qu'ils sont inspirés du cinéma, ce sont pas les mêmes médiums qui font pas appel aux mêmes mécanismes en tant que… que… que spectateur. C'est-à-dire que j'ai pas la même pratique lorsque je suis au cinéma, que lorsque je suis au jeu vidéo. Donc du coup je crois qu'il faut faire bien attention, à bien trouver l'équilibre dans la manière dont je vais composer mon image. Du coup… je sais pas si j'arrive vraiment à te répondre à ta question, mais je trouve ça important parce que finalement lorsque je vais dans un jeu vidéo qui va être en prise de vue réelle, dans un *serious game* en prise de vue réelle, je vais penser cinéma, ou je vais penser télévision, parce que maintenant voilà… on va… mais on va me demander des mécaniques de jeu, voilà s'il y a un certain et les mécaniques de jeu, elles font référence à d'autres habitudes que je peux avoir. Donc toi quand tu vas écrire ton scénario, il va falloir que tu inclues ça de manière claire, ou moins clair… ça va dépendre de tes objectifs voilà. Donc je n'ai pas de réponse fixe à te donner là-dessus !

Int : c'est un projet comme ça, quand ça arrive, il y a toujours un moment agréable où on peut, où tout est possible, on n'a pas encore mis un budget en place, est-ce que ça peut être une direction intéressante de se dire, et si on prenait un acteur, ou est-ce que c'est vraiment quelque chose à laquelle qu'on pense pas parce que, peut-être pour des raisons financières ?

Loc A8 : si, on peut… alors, sur celui-ci, moi je suis arrivé vraiment au début du projet, mais avant, juste après que les choix aient été faits, donc y a un moment… disons que… ce qui va influer aussi ça va être, et là pour le coup c'est important, la dimension fictionnelle et narrative

que tu vas vouloir induire et introduire. Pour ce type de projet je pense pas que ça aurait été pertinent de prendre un acteur très clairement, euh… justement parce que comme il s'agit de changer, et de faire hacker, enfin de faire changer des habitudes et tes référentiels par rapport à une technologie, et de t'amener à aller vers cette technologie sans en avoir peur et en la maîtrisant, l'idée était vraiment d'avoir, euh… la première personne était indispensable, le regard à la première personne, donc du coup il fallait vraiment que ça soit tes propres choix. Alors, tu me diras, il y a un nombre de films qui sont à la première personne, mais là en plus on avait cette dimension légèrement futuriste, donc il fallait… Qui n'était pas envisageable, à mon avis, en prise de vue réelle.

Int : y a peut-être aussi une autre chose, c'est que effectivement les personnages, ça je le verrais quand je manipulerai, mais je n'ose pas manipuler. Les personnages ont un background quand même, comme tu l'expliquais tout à l'heure, mais le background n'est pas suffisamment important pour que il soit vraiment défendu par un acteur, qui permette de faire passer des sous-entendus. Peut-être c'est ça aussi la complexité du personnage tel qu'il apparaît à l'écran, là les personnages que je vois sont des personnages que j'identifie tout à fait comme des experts, ils connaissent bien leur métier. Le background qui est derrière ne m'apparaît pas immédiatement, quoi. C'est peut-être ça aussi, je n'ai pas forcément face à moi un personnage d'une grande complexité psychologique, ce qui n'est pas une critique, parce qu'on a n'en pas forcément besoin, dans le film. C'est peut-être ça qui fait la différence aussi ?

Loc A8 : oui effectivement, on connaît pas tous ses tourments intérieurs. Je ne suis pas convaincue parce que je pense que quand… {à} partir du moment où un dialogue est bien écrit et où évidemment là c'est un peu rapide à la manière dont tu l'as vu, mais réellement on en apprend plus sur eux au fur et à mesure, ils ont des personnalités très propres, c'est-à-dire je pense que tu as vu Edmund[1] c'était le grand…

Int : oui, le barbu !

Loc A8 : Ah ça c'était Paul, Edmund il était un peu plus loin, ils ont même des tics de langage qui reviennent, par exemple, pour certains. C'est vrai que ça c'est vraiment un travail de… et donc du coup, on pourrait le faire jouer très clairement par un acteur, mais quand on pense « jeu vidéo », on va penser à quoi ? On va pas penser à la prise de vue réelle, on va penser à de la 2D ou de la 3D donc là quand en plus, cette demande client était : « bah je veux vraiment que ça ressemble un jeu vidéo ! » je vais te proposer plutôt la 3D, là c'est vraiment la 3D temps réel, ça se voyait pas sur mon ordi, mais avec un truc qui tourne, tu vas pouvoir le voir, tu vas vraiment plus faire référence à ça. En prenant la 3D, tu vas plus [dans le sens de +] penser « jeu vidéo », que…

Int : c'est vrai !

Loc A8 : et juste pour, j'ai tourné des vidéos de sensibilisation de formation, avec des acteurs qui ne parlaient pas. Pourtant l'idée c'était vraiment de sensibiliser aux risques sur un chantier, les risques de sécurité. On ne parle pas. Tout est dans le décor, donc tout est pensé en terme d'images, donc ça c'est passionnant à construire, et on n'a que des acteurs en prise de vues réelles, et donc il fallait que eux-mêmes… leur jeu, il traduise en pensées, mais sans être dans… la commande… d'autant plus que ça doit être réaliste, donc tu devais pas surjouer. Pourtant on a fait ce choix d'être en réel pour que ça colle vraiment à ce que le public, qui en plus était multilingue, donc on pouvait pas les faire parler, puisse s'identifier. [Marque 02 dans fichier ralenti] Donc je pense que c'est pas juste une question de profondeur du personnage, dont on savait

1 Personnage du *serious game*.

strictement rien, si ce n'est qu'il porte un casque de chantier et qu'il est menuisier ou technicien sur un chantier, mais ça va être dans la manière dont je vais l'amener dans le décor, donc je suis pas forcément convaincue que ce soit lié à la complexité du personnage. Ça, c'est des exemples précis…

Int : j'avais une question très générique, mais peut-être que je la garderai pour la fin. Alors non, est-ce que peut parler de deux petites questions sur la notion d'immersion…

Loc A8 : très [mot inaudible] très dense !

Int : comment ?

Loc A8 : c'est très complexe !

Int : oui c'est très complexe. En fait, y a toujours une… on dit souvent, le *serious game* c'est ce qui permet aussi d'être spectateur, de devenir acteur…

Loc A8 : j'ai horreur de cette expression !

Int : Ah !

Loc A8 : C'est très bien, mais… il n'y a pas de souci, c'est un point.

Int : est-ce que l'immersion justement, ça… Est-ce qu'on cherche pas à abolir quelque chose qui est la distance entre le « joueur » et le « jeu », justement pour éviter que le joueur se regarde en train de jouer, on essaie pas de le capter, est-ce que c'est ça le but de l'immersion ?

Loc A8 : c'est marrant, parce qu'il y a une nouvelle revue consacrée au jeu vidéo, qui est moitié écrite par des scientifiques, moitié par des *gamers* avertis, et qui s'appelle « Immersion ». Pourquoi est-ce que j'aime pas dire que l'on devient acteur lorsqu'on tourne dans un *serious game* ? Parce que déjà ça, et que souvent, on le… ça le met aussi en opposition à des médias dans lesquels on n'est pas directement acteur, dans lequel on n'a pas d'actions, comme si le fait d'être devant un écran faisait que tu n'étais pas acteur. À partir de quel moment, évidemment il y a la mise en action, mais finalement la réflexion que tu vas avoir derrière, et *a posteriori* dans d'autres axes, dans d'autres moments de ta vie, après avoir vu quelque chose sur un écran, c'est à prendre en compte ! Donc déjà je trouve ça, il y a déjà un parti pris de départ, un postulat qui est de dire : lorsque je suis au cinéma, lorsque je suis devant une peinture, j'agis pas.

Int : Hum, c'est vrai !

Loc A8 : Je trouve ça extrêmement réducteur dans le principe, et ça annihile le fait que l'action elle est pas forcément immédiate, qu'elle peut être plus tard. Donc déjà ça, c'est un postulat de départ. Quelle était la question ? Pardon ! L'immersion. Est-ce que… est-ce que ça… c'est quoi ?

Int : est-ce que ça abolit la distance entre le joueur et le jeu finalement, est-ce que c'est ça qu'on cherche dans l'immersion ? En fait, désorienter des gens, on va être très cynique. Est-ce que j'ai envie de vous empapaouter, que vous soyez dans le jeu et pas ailleurs, pas en train de vous regarder jouer, ou de parler avec votre voisin…

Loc A8 : lorsqu'on analyse les marqueurs pragmatiques de jeu dans les *serious games*, lorsqu'on fait vraiment une analyse approfondie sur les sosies [un mot incertain] qui sont proposés à l'heure actuelle sur le marché, on se rend compte qu'il y a déjà une dichotomie entre… [interruption due à une personne qui frappe à la porte]

Quelques phrases d'échange avec la personne qui a frappé à la porte.

Loc A8 : On se rend compte qu'il y a une dichotomie déjà entre gamification et *serious game*. En fait maintenant, on dit qu'on fait de la gamification pour tout, et gamifier en fait, c'est rendre, intégrer des éléments de jeu dans un objet, qui à la base n'est pas destiné à jouer. Un *serious game,* c'est un jeu vidéo qui est conçu pour l'éducation, la formation. Donc déjà, faut faire attention à ça et lorsqu'on analyse, juste… c'est important parce que finalement on met derrière tout, et puis les mots sont pas justes. Lorsqu'on regarde les marqueurs pragmatiques de jeu dans les *serious games*, ce qu'on voit, c'est qu'on va beaucoup te mettre des éléments qui font appel justement au challenge, à la compétition, au gain, à l'idée de progression. Ça, c'est pas parce que tu as gagné des bonus ou que tu as eu des points, que tu es forcément en train de gagner véritablement des points, c'est-à-dire que… quelles sont les actions qui ont fait que tu les as gagnés ? Et c'est pas parce que tu les as, que t'es vraiment en train de jouer. Il faut le prendre en compte le fait que pour jouer, il va falloir aussi se mettre, et dans… c'est Henriot qui parle de ça… Jacques Henriot, eh bien il parle justement en fait, à part, pour être joueur, il suffit pas d'être face à un jeu, il parle de l'attitude ludique, c'est-à-dire : « je me mets en position d'être en train de jouer ». Donc, c'est… quelque part, lorsque je te donne un *serious*, et c'est toute la complexité de l'objet *«serious game»*, mais que je trouve intéressante, c'est qu'en fait pour être dans une attitude ludique, il faut que j'ai envie de jouer, que je sois disposée à jouer. C'est pas parce que je vais gagner trois trophées que j'ai joué, en fait finalement, puisqu'à ce moment-là, moi j'ai… la complexité du *serious game*, c'est que tu vas te retrouver avec un objet où on te demande déjà, c'est rare, rarement utilisé, toi-même, ton *petit* [un mot incertain] *serious game* pour y aller… souvent, c'est en entreprise, c'est en formation, c'est à l'université, y a des bonnes politiques à l'heure actuelle, pour développer des *serious games* à l'université, enfin ! Enfin c'est pas trop tôt ! Donc déjà, on est face à cette dualité, finalement on t'impose de jouer et on te parle de devoir gagner. Tu me disais : « est-ce que ça va favoriser l'immersion ? » Bah, je ne suis pas forcément convaincue, ça va être : « comment est-ce qu'on va m'amener, justement à dépasser ce stade où on m'a imposé de jouer, ou en tout cas je dois le faire par le biais du jeu, pour rentrer là-dedans ? » Donc c'est là où on {il} va falloir travailler, je pense, d'autant plus les mécaniques de jeu, pour qu'elles ne soient pas artificielles, et qu'on parle vraiment de mécaniques de jeu et pas de gamification ou d'éléments subsidiaires qui sont rajoutés. Je me suis un peu enflammée, je crois, dans ma réponse, mais en même temps je trouve ça important !

Int : je trouve ça intéressant. Je vais prendre une locution très basique, et très banale pour dire que finalement ce qu'on cherche, c'est le joueur qui joue de bon cœur, de bon cœur, hein, il se fait plaisir ?

Loc A8 : bah oui parce qu'en fait finalement, on dit qu'on veut du jeu vidéo, et donc la notion de plaisir elle est inhérente, ce que je trouve toujours un petit peu triste, est que en fait on a… [hésitation] triste ? Oui ! il faut jouer pour… on apprend mieux en jouant alors tout ça, on sait que c'est pas forcément une vérité absolue… euh ! mais comme si déjà le fait même d'apprendre n'était pas un plaisir ou était contraignant… et source de difficultés, bah oui… et c'était quoi la question ? Pardon. Pour moi je semble aller… si, si, parce qu'en fait j'avais un raisonnement logique, mais je voulais y arriver…

Int : j'ai proposé une expression qui était « jouer de bon cœur »…

Loc A8 : oui !

Int : liée à l'immersion, finalement, c'est-à-dire…

Loc A8 : qui fait que tu vas rentrer, pourquoi est-ce qu'on joue avec un caillou lorsqu'on est enfant, et on joue spontanément on est heureux de jouer…

Int : et qu'on oublie tout.

Loc A8 : et qu'on oublie tout. Et c'est là, oui, il s'agit de… d'être malin sans manipuler, mais justement quand on s'intéresse à la narration, à la création d'un parcours, c'est justement de t'amener, juste, à… quitter justement le seul domaine formatif, pour aller rejoindre un parcours de jeu, mais qui va servir ce parcours. C'est ce qu'on disait avec Alain*, où c'était pas mal de commencer par la partie très appliquée dans un jeu, et quand tu le remets en théorie, quand tu t'intéresses aux fondements de la création d'un parcours pédagogique, tu l'emmènes et tu le prends par la main ton apprenant, alors avec plus ou moins de liberté, et tu y vas entre guillemets de bon cœur, lorsque tu crées une histoire, même si l'interactivité, elle repense à… Bouchardon, lorsqu'il parle du récit interactif, c'est intéressant… même si maintenant, on est au post-récit interactif. Mais justement, comment est-ce que je vais créer des éléments narratifs dans lequel mes actions vont réellement impliquer, mais vont surtout me permettre moi-même de me repenser en train d'avancer dans l'action ? Et donc c'est important, lorsque tu es en train d'avoir un parcours pédagogique, et c'est la conjoncture, et c'est pour ça que c'est si compliqué à écrire des bons *serious game*, c'est qu'en fait, c'est des intérêts qui vont pas toujours ensemble. Et donc du coup jouer de bon cœur est presque un pléonasme… un oxymore porté même par le terme de *serious game*. Eh oui, mais à partir du moment où c'est, contraint [marque 03 dans fichier ralenti] voilà… même si aujourd'hui, Caillois, tu sais qui a posé les éléments de jeu, c'est largement contestable ce qu'il a proposé comme classification des jeux, cette notion de liberté et de plaisir, elle est au centre, c'est les premières propositions. Or la notion de liberté dans la contrainte, c'est philosophique, il faut trouver l'équilibre, donc, c'est pour ça que c'est compliqué.

Int : mais en fait concrètement, par rapport à une demande d'un client, quand est-ce que toi tu irais vers l'immersion… c'est-à-dire… les lunettes[1], qui implique aussi justement que je ne suis, je suis que dans le jeu, je peux pas discuter avec mon voisin ?…

Loc A8 : c'est lorsqu'il y a une dimension d'espace. Pourquoi, alors c'est peut-être pas la seule réponse que je t'apporterai, mais, lorsque là tu me parles de lunettes donc je réponds pas sur ce point-là…

Int : l'immersion, c'est-à-dire vraiment le…

Loc A8 : le casque où tu ne sors pas… c'est souvent un gadget, et du coup, c'est pas un jugement de valeur, mais parfois ça n'apporte rien, si ce n'est que c'est sympa. Lorsque ton positionnement dans l'espace, lorsque les actions que tu vas faire, sont quasiment palpables, je pense que c'est conseillé sur des formats très courts. Ça va te permettre vraiment, de pouvoir appréhender l'univers dans sa globalité, et sans être parasité par des éléments extérieurs… parce que quand il n'y a pas cette dimension d'espace, mais que finalement, j'aurais juste besoin de cliquer, et qu'en fait sur la table [quelques mots inaudibles] dans le casque, voilà, c'est toujours ça en fait, se poser la question du pourquoi, quel va être l'outil ? Ou pour expérimenter en amont d'une approche dans le réel, c'est-à-dire notamment tout ce qui est expérimentation scientifique, médicale par exemple, ça c'est des domaines où c'est vraiment pertinent. Mais là aussi, c'est ce que je te disais, c'est accompagné aussi, c'est rarement utilisé seul. Et c'est cet accompagnement qui est essentiel, je pense qu'on peut pas l'envisager autrement, et c'est peut-être là aussi la nuance entre jeu vidéo et *serious game*. C'est que c'est aussi un outil qui va t'amener…

1 Les lunettes évoquées ici sont les dispositifs qui simulent un univers 3D pour un spectateur.

Int : D'accord. J'avais tout un bloc là, mais qui finalement je pense que ça va être assez simple, qui tourne autour de la notion de héros. c'est-à-dire, est-ce que, déjà, est-ce que quand on dit dramaturgie, on dit toujours le triangle habituel qui est : le héros, un but et des obstacles à ce but ? Est-ce que ça ça reste vrai, même dans le *serious game*, il faut forcément avoir un héros, pour que la dramaturgie fonctionne en tant que telle ?

Loc A8 : [marque 04 fichier ralenti] Grande question qui me passionne. Je pense qu'il faut, on parle de dramaturgie au sens large, on a la dramaturgie littéraire, cinématographique, vidéoludique. Et ensuite, une fois qu'on a dit ces trois points, il faut en plus, donc ces trois formes de dramaturgie différentes et qui fonctionnent… qui ont des points communs, mais qui sont spécifiques aux médias, et ensuite ça rencontre une… la dimension d'interactivité. Donc, forcément, même si tu vas positionner ton héros, je vais le positionner, de fait, que tu es dans un média qui est issu d'une dynamique vidéoludique, et qui en plus, va pas être une dramaturgie classique, mais interactive. Donc ton héros forcément, soit tu vas jouer le héros et donc dans ce cas-là, tu le vois pas, soit tu deviens le héros, tu le deviens, soit tu vas faire agir le héros. Donc ça repositionne aussi cette dimension du personnage principal qui va incarner quelque chose parce que là, tu vas avoir, non pas la mainmise, la liberté dans le jeu vidéo… c'est une grande question, parce que tout est codé, hein ! j'étais à une conférence sur l'IA, il y a pas longtemps, j'ai adoré, parce que c'était hyper provocateur, ils disaient l'IA c'est bête, ça ne fait que ce que tu lui as demandé de faire, et dans le jeu vidéo… Ça me faisait penser, justement, à toutes ces notions : « là, je suis totalement libre dans le jeu ». Oui alors, si on regarde les parcours, en fait, tu es libre dans le cadre qu'on t'a donné. Et donc…

Int : oui c'est vrai !

Loc A8 : et du coup, ça rejoint cette question du héros où finalement, tu vas pas seulement l'aimer, mais tu vas pouvoir l'incarner ou le devenir, mais y a pas forcément cette nécessité, en plus, ça dépend de… là le héros implique en tout cas, qu'il y a *a minima* de la fiction, pour qu'il y ait une raison, où évidemment, si on va plus loin, là on développe un univers narratif et il devient quelqu'un. Lorsqu'on positi… c'est pas parce qu'on a positionné un petit personnage, et qu'en plus il est partout, certes, c'est peut-être pas le héros, c'est juste celui qui va t'attacher et voilà, te rattacher, t'accrocher voilà, dans l'objet, mais en attendant, est-ce que c'est vraiment un héros, est-ce qu'il existe, et ce qu'il a une sensibilité, est-ce que moi je vais m'attacher à lui, pour quelle raison je veux m'attacher à lui ? Qu'est-ce qui nous raconte, voilà !

Int : un guide ?

Loc A8 : voilà et donc là on n'a même pas un univers fictif, on a juste un avatar qui est là et qui est… et… [silence] oui cette question de l'avatar elle est centrale, mais… donc il n'est pas nécessaire, je sais pas si je réponds ta question ?

Int : pour reformuler différemment, la question du héros n'est pas forcément la première question qu'on se pose quand on attaque un *serious game*, y en aura peut être un après… après bon, maintenant, il faut qu'on se définisse bien qui est le héros du film, est-ce que c'est le spectateur-joueur, est-ce que c'est…

Loc A8 : ça va être inhérent aussi aux objectifs pédagogiques.

Int : d'accord !

Loc A8 : Pourquoi ? Parce que, selon le… il nous arrive, par exemple, de monter des e-learning pour des avocats, et donc, du coup s'occuper de la Loi Sapin 2, c'est un projet en cours… Fondamentalement Sapin 2 je ne pense pas forcément « héros », et on va penser quels sont… ça sert

à quoi, pour qui, comment, ça va être très factuel, et ensuite seulement, lorsque j'aurai construit mon parcours, je vais développer éventuellement un héros. Lorsqu'on va être sur des sujets où il va y avoir une forte implication personnelle, lorsque c'est destiné notamment, par exemple, à changer des méthodes, il y a beaucoup de politiques du changement, c'est très, à l'heure actuelle, dans les entreprises ça se développe, en plus y a des obligations légales et de RSE, etc., donc là, tout d'un coup, tu vas peut-être penser en termes de héros, mais pour moi, c'est mettre la charrue avant les bœufs, dans le *serious game*, et c'est un peu comme de dire : « ah attends c'est bon, on va gagner la médaille d'or » et ça va être de tels sujets. Non, mais attends, je vais parler de quoi ? Et ensuite je vais te créer un univers narratif ou pas, parce qu'en plus, c'est résumer les jeux vidéo à la frange des jeux vidéos d'aventures qui sont des jeux narratifs, mais quand on regarde le panel de jeux vidéos, on a toute une frange où c'est pas narratif, c'est à peine fictionnel, et encore un Tetris absolu, ça te raconte rien si ce n'est un mur qui se construit, ou se déconstruit si t'es pas doué, bon {pour moi} en l'occurrence, ils ne se construisent pas. Mais, euh… pas très habile, mais donc, la question du héros…

Int : non, c'était que dans le cadre de la fiction bien sûr…

Loc A8 : d'accord OK. Et bien, c'est une vraie question. Moi je pense que, par moments, on dit qu'on fait du story-telling, terme que je honnis, et pourtant on utilise tout le temps, mais je suis absolument pas à l'aise avec ces notions de story-telling. Pour moi il faut d'abord bâtir tes fondements, de là où je vais être, ce que je suis en train de raconter, et ensuite ton personnage, il va aussi se dessiner. Tu vas lui donner une profondeur différente si tu sais exactement quel va être son objectif, si je pense d'abord : « attends il va avoir la mèche qui va être cool, ce perso ! » oui voilà, j'essaie de cibler ta réponse, je sais pas si…

Int : Si, c'est clair ! Une question sur… ça, j'ai beaucoup apprécié, le petit extrait que j'ai vu cet extrait, qui est vraiment une question de monteur [au sens de : personne qui fait des montages de film ou de vidéos] pour le coup : entrer et sortir d'une séquence. Là il y a des séquences y a carrément des experts qui sont des gens…

Loc A8 : oui !

Int : je viens d'un monde qui est un monde ludique, avec des machines qui parlent et d'un seul coup, je tombe sur un monsieur qui va être en fait sympathique, mais qui est un être humain, il y a une rupture quoi ! Comment je rentre dans ce genre de séquences, comment est-ce que j'en sors ? Est-ce que ces séquences sont là parce qu'on ne peut pas faire autrement que de s'appuyer sur la parole de l'expert, qu'il faut absolument le montrer en tant qu'expert, est-ce que c'est un point de passage obligé que demande le client, ou est-ce que c'est un choix de votre part ?

Loc A8 : ce qu'il faut savoir, c'est que les vidéos dans ce projet-là, ce sont des vidéos qui n'ont pas été tournées pour le *serious game,* mais qui ont été tournées pour un COOC qui a été développé {par le client*}. Ces vidéos, on les a toutes regardées pour créer toute la matière pédagogique, et on s'est rendu compte qu'il avait quand même des qualités intrinsèques à ses vidéos, en termes de fond, qui pouvait être intégrées dans l'objet. C'est pas une demande directe, c'est plutôt une opportunité dans le sens positif, à se dire : « mais attend au fait il y a des moments où justement pour créer un petit peu une rupture avec l'univers un peu fictionnel justement… » où… juste, je doute qu'il y ait des gens qui se passent sept heures d'affilée de jeu, mais on est quand même dans cet univers, qui est quand même très, très appétant il faut le dire, c'est très agréable, c'est très bien fait… je nous envoie pas des fleurs, mais objectivement, il est bien fait !

Int : c'est ça la question d'ailleurs, c'est que d'un seul coup on retrouve la réalité !

Loc A8 : voilà. Alors, après, elles sont toutes remontées les vidéos, on les a remontées pas au milieu, pas en plein milieu, mais…

Int : c'est pas vous qui les avez tournées ?

Loc A8 : non. C'est eux qui les ont tournées, montées, nous on leur met à disposition une plateforme où {ils} les déposent, nous par contre après, on a pris quelques vidéos complètes, mais généralement, on les a re séquencées de manière à leur donner juste un bout qui permet de cibler un point précis, et qui permet d'aborder aussi les choses autrement. C'est-à-dire que tous les dialogues ont été réécrits, ont été écrits plutôt, donc, c'est une transformation d'un discours scientifique qui entre dans un scénario de jeu. Là, à ce moment-là, on reprend un discours complètement *expert* dit par l'expert, ce qui te ramène aussi, justement « attent… » [se reprenant] alors, c'est pas te dire : « attention mon gars, t'es pas dans un jeu », mais il y a un peu de ça quand même, te remettre : « attention y a » euh… c'est appuyé sur des faits, etc., même si ça pas été pensé, juste : « attention », mais cette idée-là quand même, qu'il y a des sources différentes pour apprendre aussi…

Int : Ah oui !

Loc A8 : c'est quand même important de se dire que là, ils vont aussi l'utiliser en interne, même si ça va être vendu à l'extérieur, ou au cœur d'entreprise, parce que y a pas que {l'entreprise commanditaire*} qui va s'en servir, évidemment. T'as des gens qui sont extrêmement à l'aise avec les jeux, tu en as d'autres qui le sont pas. Proposer une vidéo pendant deux minutes où tu vas voir reprendre [plusieurs mots incertains] c'est aussi se mettre à la place de ton futur, enfin, de ton potentiel futur utilisateur de ton *serious game*. Ça, c'est des vraies problématiques puisque, comme je rappelle, on avait, c'est rarissime d'avoir ce genre de demande, on veut tout ça comme panel final. OK, Donc ça c'était une vraie dimension, et effectivement en terme d'immersion, on peut, je peux tout à fait l'entendre, que ça peut couper un petit peu de l'univers purement du jeu puisqu'on t'en extrait directement, et là on ne s'en cache pas !

Int : en fait ma question, évidemment, elle est plus large. C'est que, à quel moment, comment est-ce qu'on met en scène l'expert, l'enseignant par exemple ?

Loc A8 : ah OK. Je comprends.

Int : comment on le, comment on fait rentrer du documentaire, entre guillemets, dans la fiction. Est-ce que c'est dangereux, est-ce que c'est pas un pétard dans la grange à foin ? Est-ce que c'est souhaitable à des moments, comment est-ce que ça peut se théoriser ? On va dire…

Loc A8 : c'est une question que je trouve super intéressante, que hum… qui me pose aussi question puisque de plus en plus, dans le projet que je développe parce que je suis aussi cheffe de projet, je me pose la question, justement, à quel moment on peut faire entrer dans un univers fictionnel ? La caractéristique étant, quand même, que ce projet que tu développes, ce *serious game*, cette narration que t'entends créer spécifiquement pour cet objet-là, elle est avant tout guidée par le fait qu'il y a, c'est pour ça que j'aime pas le terme de story-telling parce qu'il a un côté marketing et puis « surcouche » tu vois : « Hop ! je vais te mettre de la fiction, parce que ça fait vendre, parce que c'est sympa, puis ça va être quand même plus drôle d'apprendre comme ça ! » et je ne caricature même pas, c'est un terme qui vient du marketing et qui a été fait à la base, pour vendre de la culture d'entreprise. Voilà voilà ! Et du coup je trouve ça atroce de le mettre dans des domaines où c'est pas l'objectif.

Int : c'est de la scénarisation, ils n'ont rien inventé les publicitaires…

Loc A8 : Voilà, c'est de la scénarisation, mais dans le domaine publicitaire, et quand tu te dis : « attends j'ai juste faire du story-telling, il y a un côté "je vais vendre, dans"… » voilà et j'aime pas trop. Notre narration pour revenir au sujet, elle est construite sur des… sur ton fonds pédagogique, et surtout ton fonds technique, scientifique, enfin ce que tu dois faire passer. La parole de l'expert, dans ce cas-là, euh [silence] normalement, elle doit venir nourrir cette narration, normalement elle doit pas venir la couper. Est-ce qu'elle est, est-ce qu'elle est utile ou pas, par moment ? Ça peut se justifier lorsque justement, t'as fait des choix de partir très loin dans ton histoire, et que tu veux tout d'un coup rattacher ton apprenant, parce que c'est ça aussi le risque, et ça, c'est des problématiques qu'on peut pas avoir lorsqu'on fait un film classique, je fais de la fiction pour la fiction… Là attention ! je veux te ramener quand même à un moment donné, à te rappeler que tu es vraiment dans tel contexte de formation, ça peut… voilà ! Après il y a un côté artificiel moi, je trouve, que par moment peut… voilà, je te…hop tac ! c'est la caution scientifique, je t'ai mis un tampon. Je ne le nie pas.

Int : et donc dans ce cas, l'expert a un statut réel, quoi, c'est le réel qui fait irruption en tant que tel, c'est pas un acteur, c'est pas, on le montre pas comme étant capitaine… {{non !}} capitaine du vaisseau, etc.

Loc A8 : après, en plus, ça le rattache à une dimension documentaire. Je ne suis pas certaine que là, ce serait approprié. Peut-être, dans la dimension où, si on s'interroge sur qu'est-ce que… pourquoi est-ce qu'on a besoin d'employer des termes de *sérieux* à un moment donné ? Je pense, euh… on utilise ces objets-là dans le cadre de la formation, ou de l'éducation selon le public. On utilise le jeu pour faire apprendre, et quelque part, on a besoin de spécifier que ce jeu il sera sérieux, pour bien asseoir que tu vas vraiment apprendre. Y a un côté un peu, je me mords… le serpent qui se mord la queue. Puis, y a quelque chose… et c'est intéressant, parce que finalement, rattacher là aussi au réel avec une parole d'un expert, ou quelqu'un qui va être issu du réel, va revenir remettre un petit peu la couche de sérieux, qui est non définie, d'ailleurs [un mot incertain] le sérieux n'existe pas, pourtant le terme est employé, et qui est rattaché au réel. Et donc y a cette dimension-là, le terme, le réel, comme si finalement, quand j'étais dans le jeu, j'étais pas dans le réel. Et des questions… alors je sais qu'on peut se dire, c'est des questions de lexicologie, mais c'est quand même essentiel, quand même, quand je… pourquoi est-ce qu'à un moment donné, j'ai besoin de te remettre, alors que je suis dans de la 3D, tu me parlais ou des acteurs, à un moment donné, faut que je te remette un gars, enfin une personne, voilà… physique, pour te ramener à ça ? Donc ça pose effectivement des questions de fond, je peux pas t'apporter forcément une réponse, mais c'est des réflexions qui, effectivement : pourquoi est-ce que j'ai besoin de légitimer, à un moment donné, que je… la narration elle peut te porter et on a des films de fiction, voilà, qui sont infiniment politiques, t'as parlé du monde actuel, alors que tu as mis de la narration. Quelque part, par moment, j'ai besoin d'asseoir… Mais là, c'est aussi une question de société, le regard qu'on porte sur le jeu. Sur le jeu vidéo, euh, on a, bon d'accord c'est plus le Mal, mé-enfin, il y a quand même encore des idées reçues. Et en fait, c'est vrai qu'on doit jongler avec tous ces faits…

Int : tout est technique finalement, le récit, mais c'est pas exclu quoi.

[marque 05]

Loc A8 : de quoi ? L'expert ?

Int : Oui !

Loc A8 : Faut que ça se justifie, et parfois, ça se justifie pas forcément, mais ça aide à asseoir le…

{quelques mots supprimés*}

Loc A8 : ça me fait penser à, de plus en plus, où j'ai pas rêvé, on commence un film et où on te le termine par « basé sur des faits réels ». Comme si tout d'un coup, cette histoire extravagante, attend! ça sort pas de nulle part : ça c'est vrai, ça!

Int : absolument ! y a un statut complètement différent !

Loc A8 : c'est ça. Et du coup, oui, t'as vu de la fiction, mais en fait, dans le fond, on a juste re-joué le réel. Et cette question du réel, elle est présente partout.

Int : Elle est très importante effectivement.

Loc A8 : Et ça, c'est l'immersion !

Int : {quelques mots supprimés*} donc, la part de documentaire, je disais ça plus globalement, par rapport au fait que, si un jour vous avez la demande d'un cours, tu disais tout à l'heure que le *serious game* rentre à l'université, quelle sera le statut du prof qui est filmé dans le *serious game*, est qu'il devient acteur, un meneur de jeu, ou est-ce qu'il garde son statut ? [rires]

Loc A8 : ça dépend évidemment, de la forme que va prendre le *serious game*. Est-ce qu'il est là, dans un principe de classe inversée, à savoir, c'est un moyen, un outil pour démarrer le cours par soi-même, et ensuite, lors de la phase en présentiel, je reviens sur les notions et les étudiants viennent poser leurs questions. Dans ce cas-là, ça ne remplace absolument pas l'enseignant ; ça vient juste compléter une approche et changer, juste, la manière dont il va t'amener le savoir qu'il va te transmettre, ou s'il est utilisé comme outil d'exercice, par exemple, au sein d'un cours, où là finalement, ça vient là aussi compléter, mais en direct. Donc ça va peut-être dépendre des usages qui vont être faits de ces outils, et à quel niveau. Je pense que selon les matières, ça doit se changer. Enfin voilà. Je pense que là, il y a vraiment une question d'usage, je suis pas sure de pouvoir te répondre sur la place de l'enseignant. Je ne vois pas en quoi ça viendrait le remplacer, le e-learning n'a pas remplacé la formation en présentiel ; simplement, ça vient apporter autre chose, à d'autres moments. Je pense que, quand on le, le… puis ça va dépendre du niveau de, d'approfondissement du contenu. Donc là tu vois, je reste assez en surface. Mais quand même : soit je te donne tout le cours dedans ; soit ça me permet d'aborder une notion, où ça te permet de balayer tout le cours, selon ce qui va t'amener : est-ce que je te mets des exercices ou, est-ce que je te propose une mise en situation ? Est-ce que le prof commence le cours, et je te demande de faire le *serious game* chez toi, et du coup tu vas faire chez toi des devoirs qui vont ensuite être présentés ? Voilà, il y a énormément de choses qui peuvent être proposées. Le statut de l'enseignant peut évoluer, je vois pas comment il pourrait être remplacé, mais là, il faudrait approfondir la question, pour pas que je te raconte de conneries, [se reprend] de bêtises. C'est enregistré ?

Int : {quelques mots supprimés*} une question je m'étais posée, peut-être que tu aurais une réponse par rapport à ça, je suis très étonné que l'entreprise industrielle de base, c'est peut-être une image très passéiste des industriels, aille vers le jeu vidéo. Ça vient du fait que toute une génération de gens, aujourd'hui, sont passés par les jeux vidéo quand ils étaient enfants ? ça vient du fait que dans l'entreprise maintenant, on peut se permettre de jouer, jeu sérieux, mais quand

même il y a le mot jeu ? Est-ce que c'est un changement, je dirais d'ordre générationnel, ou est-ce que c'est plus global, et la notion de jeu rentre maintenant dans le le… dans l'entreprise, quoi de manière générale. Je sais pas si y a une réponse à cette question ?

Loc A8 : je pense qu'il y a des pistes de réponses. Je pense que tu en as abordé plusieurs, mais je peux les enrichir. Effectivement, la notion de jeu commence, même plus que commence, mais voilà, entre en entreprise, même si effectivement, on revient à ce qu'on disait et on rajoute quand même le terme « sérieux » parce qu'on ne sait jamais. Quand on s'intéresse un petit peu à l'histoire du jeu, et l'histoire du mot jeu, le jeu n'a pas toujours, dans la société, été représenté comme le Mal incarné. Quand on… Y a plein de citations, qu'on cite d'Aristote, etc., le jeu a eu ses heures de gloire, mais il a longtemps été aussi rattaché à la notion de vice, etc., et c'est pour ça aussi qu'on a cette idée du… Je trouve ça passionnant de s'intéresser à l'histoire du terme « jeu » où on voit qu'en fait, au fur et à mesure des époques, on revient en arrière. Donc ça pose problème, donc ça veut dire que c'est inhérent à notre composante, je pense, et c'est ça qui est intéressant. Aujourd'hui on commence à la… il y a deux points : c'est que le jeu vidéo a connu, à la fin des années 90, vraiment une baisse, à la fois en termes de ventes, mais aussi en termes d'image. Y avait une image assez négative, créateur de violence, etc., et puis il y a eu la tuerie de Colombine, y a eu énormément de débats. Puis dans les années 2000, c'est remonté, l'économie de ce marché est revenue. On a commencé à légitimer, le jeu vidéo est rentré dans les études universitaires. C'est très important de noter : d'abord au Canada puis en Europe, au Japon, ça arrive aussi en France. C'est aussi pour ça qu'il y a de plus en plus d'entreprises, donc il y a une image en fait du jeu vidéo qui se transforme, qui n'est plus, qui a du mal encore, même si c'est une industrie culturelle reconnue de manière globale dans la société comme une industrie culturelle, mais ça arrive, donc, du coup, je pense que le fait qu'ils aient des entreprises telles que {l'entreprise commanditaire de ce *serious game**} qui puissent se dire : « Tiens, je vais utiliser un jeu vidéo même sérieux ! » participe en fait de cette dynamique où, finalement, on a cette légitimité aussi du jeu vidéo qui est reconnu. Maintenant plus personne songerait à remettre en cause que le cinéma peut être un moyen d'apprendre. Pourtant, il a quand même souffert d'être l'art des forains, d'être…

Int : oui là c'est plus ancien quand même…

Loc A8 : c'est plus ancien, mais il y a eu cette phase aussi, le cinéma a 110 ans-120, et donc, je trouve que c'est, c'est pas je trouve, en plus c'est étayé par des articles, tout ça, mais… On a cette dynamique-là… qui est cette question de la légitimité de l'objet « jeu vidéo » comme objet culturel. Et ensuite, on a de plus en plus, à l'heure actuelle, on fait de, bah même tes recherches, voilà… essayer de questionner les modalités d'apprentissage par le jeu, et c'est pas se dire forcément que ça marche, mais en tout cas de se positionner de manière à interroger les gains ou les non-gains, finalement, mais pouvoir le justifier. Ça participe de cette dynamique-là. Donc des entreprises comme {l'entreprise commanditaire*} par exemple, je fais pas leur promotion du tout, mais, bon, mais ils sont quand même en avance, ne serait ce que par leur technologie, ils sont obligés de s'intéresser à ce qui se produit à l'heure actuelle. Tu peux plus nier l'impact des jeux vidéo dans la société, le fait que c'est rentré dans les pratiques quotidiennes, que c'est un de nos médias culturels, que c'est déjà utilisé, notamment dans le domaine de l'éducation. Alors certes, c'est plutôt des professeurs avertis, mais tout de même. Je pense que ça participe de cette dynamique-là, et je ne trouve pas ça forcément très surprenant. Après c'est vrai qu'on a beaucoup parlé des *serious game*, etc., euh… il faut aussi un accompagnement en entreprise pour ça, de tes salariés. Parce que, il faut prendre en compte que bah certes, s'il peut y avoir la dynamique collective de l'entreprise, mais tes salariés est-ce qu'ils vont pouvoir, est-ce qu'ils

vont adhérer, quelle image ils en ont ? Et tout ça, c'est cet accompagnement, il est pas encore fait tout à fait. Je parle pas {de l'entreprise commanditaire de ce *serious game**}, mais en général. Voilà, il faut quand même accompagner tes salariés vers l'usage de ce type d'objet. Et nous, on est confronté au quotidien à ça aussi. À dire : « OK, très bien, vous voulez tel type de jeu aussi avancé, mais ils font quoi, ils travaillent sur quoi ? D'accord Windows 95 ! » Alors on va peut-être en reparler si c'est leur… c'est pas un jugement, mais on va peut-être essayer de baisser les objectifs à la baisse, en termes de pratiques ludiques, juste pour s'adapter. Donc, mais en tout cas voilà, pour répondre à ta question de base, oui, je pense que c'est lié intrinsèquement, à cette appréhension de l'objet « jeu vidéo » comme objet culturel.

Int : un changement de société, quoi.

Loc A8 : en cours oui.

Int : parce que, c'est vraiment, parce que tu parles du jeu, en termes de vice, effectivement, on pense aux jeux de cartes et tout ça, mais on rattache plutôt le jeu à l'enfance. C'est plutôt une redéfinition de l'enfance, ah ben finalement y a pas que les enfants qui jouent !

Loc A8 : oui oui !

Int : avant, pendant un moment, jouer c'est un travail [se reprend] c'est une activité enfantine, et là on n'est plus des enfants…

Loc A8 : ben en fait quand on s'intéresse à l'histoire du jeu, lorsque je te parlais, le jeu comme vice, etc., tu remontes à Saint Thomas d'Aquin, puis tous ses successeurs, on en parle plutôt, pas tellement pour l'enfance, on en parle pour les adultes déjà, aussi du jeu. Quand l'adulte joue, il y a cette notion de… donc je comprends pas bien la question en fait !

Int : au cours du 19e, par exemple, ou au cours du 20e, on ne joue pas dans l'entreprise parce que l'entreprise c'est un monde sérieux, d'adultes… et ceux qui jouent, bah on joue à la maison avec les enfants, mais on joue pas… donc là si l'entreprise se met à jouer, soit elle reconsidère le statut de l'enfant, on devient tous de grands enfants, soit on comprend qu'il n'y a pas que les enfants qui jouent…

Loc A8 : je pense qu'on est plutôt dans ta deuxième proposition à savoir, qu'il y a une évolution de l'acceptation du terme « jeu » au sens global, et qui peut être une activité, mais comme une autre, pas plus, pas moins efficace pour apprendre, etc., mais qu'elle peut trouver sa place au quotidien. On a plein de jeux que l'on fait tous… Enfin les jeux d'échecs, est-ce un jeu pour enfants par exemple ? Voilà. Mais pour moi, ici un truc important, c'est le positionnement, c'est qu'on place le jeu, on pense [un mot incertain] beaucoup « objet », mais c'est aussi ce positionnement en tant que joueur. est-ce que je me mets dans cette dynamique-là, elle est pour moi essentielle. C'est parfois le grand absent, c'est… on parle de jeu vidéo, tu me parles des jeux de cartes, etc., d'accord ! Mais en fait le jeu, c'est aussi se positionner dans l'état du… je fais quoi dans le couloir si je me mets en… voilà, si j'ai envie de gagner, que je vais gagner le gâteau parce que mon collègue va me l'offrir si j'arrive la première, je suis en train de jouer, pourtant c'est pas un jeu en tant que tel. Et ça c'est peut-être, ces évolutions qui arrivent doucement, et donc voilà à mon avis, Henriot, c'est essentiel à intégrer.

{quelques phrases supprimées*}

Int : la question pour finir, mais c'est une question tellement vaste qu'on va pas y répondre. Est-ce qu'on peut tout gamifier, est-ce qu'on peut tout, qu'est-ce qu'on ne peut pas… quel est le cas de l'entreprise qui vient et qui dit, je voudrais faire un jeu sérieux, et on lui dit : « c'est pas possible, vous ne pouvez pas… » Peut-être il n'y a pas de limites ?

Loc A8 : Euh… bonne question. Est-ce qu'il y a des sujets à jeu ou pas sujets à jeu ? Je pense que là c'est c'est très très vaste. J'ai joué des *serious games* qui étaient sur la thématique de la déradicalisation, des sujets sur la maladie, enfin vraiment des choses assez graves, et on arrivait quand même à avoir des mécaniques de jeu, où je ne suis pas certaine que ce soit une question de fond, c'est plutôt une question d'intention. Et on en revient aux problématiques qu'on évoquait avec Alain* : je pense qu'il faut se méfier de : « le jeu c'est mieux », ou, il faut quand même dépasser en fait les clichés, les idées reçues sur le jeu, et se poser la question : « pourquoi est-ce que je veux du jeu en fait ? Pourquoi est-ce que je vais amener les gens que je veux former, à jouer ? Est-ce que ça va apporter une plus-value et pourquoi ça apporterait une plus-value, au-delà du fait que jouer c'est sympa ? » Que c'est, que c'est fun, et d'ailleurs la théorie du… [marque 05 dans fichier vitesse normale] Enfin, le fun c'est une théorie qui vient des États-Unis, sur… interroger, qu'est-ce que ça veut dire que s'amuser ? Est-ce que ça veut dire jouer que s'amuser ? Et donc, je pense que est-ce que t… [se reprend] on peut tout gamifier ? Moi je te dirais que non, ça va dépendre des circonstances. Vraiment là, c'est une conviction personnelle issue de mes recherches. Je pense que parfois, il me semble qu'il faut se poser la question en amont. Pourquoi est-ce que je veux ça et seulement… pourquoi est-ce que j'ai besoin de former, peut-être que le jeu, il apparaîtra comme une solution, peut-être pas. Ça veut dire, c'est très généraliste de dire ça, mais en même temps je trouve, c'est presque de bon sens en fait. Et qu'il y a quand même beaucoup de discours techno-enthousiastes, où voilà, on s'enflamme pour la dernière méthode, pour l'IA, on entend plein plein de choses qui vont dans tous les sens, pour le jeu, pour… Alors les *serious games*, ils ont un tout petit peu descendu là, c'est moins populaire. Mais… et quelque part, il y a cette nécessité de prendre du recul et de se poser la question de : « pourquoi je le fais et qu'est-ce que ça va apporter ? » Et je pense qu'à partir du moment où on se pose ces questions-là, oui on pourra, entre guillemets, on peut rire de tout quoi, mais ça dépend avec qui ! Ben là on peut jouer de tout, mais ça dépend comment est-ce qu'on le fait. Et donc par moments, je pense que la bonne question, enfin c'est d'avoir la capacité de se dire : « peut-être que ça passera pas par le jeu, mais… Et c'est nous, en entreprise, puisque tu me disais que tu voulais aussi en venir à l'entreprise, bah, c'est des questions qu'on peut avoir, {vu la réputation de notre entreprise*}, hein, mais, notre rôle aussi, c'est à un moment donné, d'objectiver le besoin et de dire : « bah en fait, si tu viens en disant "je veux un *serious game"*, déjà tu t'es pas posé la bonne question ! » Ben euh non, tu me dis : « je veux un jeu vidéo ! », t'arrives chez Ubisoft c'est logique. Je viens dans une boîte de *serious gamer* : « je veux un serious game ! », attends, mais nous on fait de la formation ! Et derrière, on fait pas que du *serious game*, évidemment. Mais notre rôle c'est d'accompagner. En fait tu veux former à quoi ? Et là : et c'est qui ton public ? Non je pense pas que l'on peut tout gamifier. On peut oui, dans la théorie, mais c'est pas forcément appréciable. Ça va dépendre vraiment de ton objectif de formation.

{quelques phrases supprimées*}

Int : en parlant du ranking, mais effectivement, comment est-ce qu'on valide… que je suis sûr que l'apprenant a bien appris ?

Loc A8 : c'est toute une problématique. C'est pas propre aux *serious games*, c'est propre à la formation, de toute façon, en général quand même.

Int : disons que quand je fais un devoir sur table, je sais a peu près, je vois bien a peu près ce que les gens ont compris ou pas compris. Mais quand je fais un *serious game*, quand je fais du e-learning…

Loc A8 : alors, en fait, t'as les… le truc c'est que tu as, l'effet c'est que effectivement tu fais ton *serious game* ou ton e-learning à un instant T. Tu vas être évalué à l'instant T. Évidemment ce qui compte, ça va être la rétroaction, non pas la rétroaction, l'évaluation à froid. Parce que quand tu fais ton évaluation tu le fais généralement à chaud, juste à la fin. Donc ça c'est quelque chose qui doit s'envisager en second temps. Dans le *serious game*, la problématique effectivement, c'est : « comment est-ce que je retranscris ce que j'ai appris, dans le monde réel ? » Et ça, c'est des problématiques qu'on a encore, […] de plus en plus en fait, on associe les deux. D'ailleurs voilà actuellement, on travaille sur une web-série interactive, qui succède en fait à un e-learning. Il y a une web-série où en fait, entre les épisodes de la web-série, en fait, il y a des actions à mener en entreprise. Donc là c'est quelque chose d'assez complexe en termes de scénarisation, et qui permet juste… et en fait, les choix que tu vas faire dans ta série, vont dépendre des actions que tu auras fait dans le réel. Et là il y a une forme enfin, d'évaluation, après c'est pas, ça ne donne pas un ticket du… pour, de formation, hein ! Et, mais, par contre, tu vois tout de suite, si tu finis mal, c'est que tu t'es planté. Donc là, il y a un vrai travail, justement de conception. C'est une problématique qu'on a encore, et sur lesquels on travaille parce que… Et on travaille de plus en plus à proposer, en gros, une évaluation justement à froid ; en gros, tu as ton e-learning et on te repropose derrière, l'objectif c'est pas de vendre, mais de te dire : « voilà si tu veux revérifier à 3 mois, à 6 mois, à voir en fonction de l'ampleur du projet, pour réévaluer si oui ou non vraiment, ça t'a apporté quelque chose, si tu es capable de le restituer. »

Int : ça veut dire pour conclure, que c'est dans le mix, dans le *blended* de manière générale, que se trouve, l'avenir, et le « Graal » ?

Loc A8 : j'ai toujours du mal à affirmer ce genre de choses, mais je pense que ça aide.

Int : Oui c'est normal !

Loc A8 : Bah oui déjà…

Int : non, mais on peut pas projeter un enseignement totalement à distance pour une première année de fac, dans quelques années… ce sera toujours des mix…

Loc A8 : il va falloir, mais en tout cas il faut bien penser cette phase évaluative de restitution. Euh… Voilà moi j'ai suivi des MOOCs à distance où il y avait les forums de discussions, où tu avais des exercices qui étaient à faire à date fixe, tu vois. Et… ce sont des créneaux plus exactement… fixés, et ce qui permet quand même finalement, d'avoir un peu de recul, tu vois, que tu pouvais pas faire tes exercices tout de suite. Et ça c'est possible, dans le *serious game* aussi, à partir du moment où ils sont déposés sur une plateforme qui te permet d'accéder, hé ben tiens ça te libère ton test qu'à J+3, par exemple, donc ça c'est, mais ça se pense de manière globale, si tu veux vraiment évaluer, ça dépend si tu as besoin d'évaluer aussi. Puisqu'il y a des moments où t'as juste besoin d'avoir de l'apport, c'est comme tout. Là on n'évalue pas. Enfin ils le verront en entreprise s'ils sont compris.

Int : oui là y a pas de certification.

Loc A8 : Non, par contre si on devait le faire certifier, on sait qu'en fait on a les…. En tout cas ça remplit les conditions pédagogiques, après on a pas de validation parce que c'était pas demandé, mais… s'ils nous le demandent, ce ne sera pas une catastrophe à le faire c'est par exemple, c'est le genre de choses à penser quoi !

Int : Est-ce que j'ai une question que j'ai oublié de poser ? Oui y avait une question, c'est très personnel. Je sais pas pourquoi cette question m'obsède. Est-ce que dans le *serious game*, dans le jeu en général, est-ce qu'on peut revenir en arrière, est-ce qu'on a le droit de revenir en arrière et de revoir une séquence, mais sous une autre forme ? Est-ce que revenir en arrière c'est forcément activer un replay ? c'est-à-dire revoir, revoir, ou est-ce qu'on peut aussi dès le départ, concevoir les choses pour que revenir en arrière ce soit d'autres arborescences qui s'activent ?

Loc A8 : alors ça, c'est les mécanismes que j'ai vus, et testés dans le Web documentaire. J'ai beaucoup étudié les Web doc, ça m'intéresse beaucoup cette trame narrative. Dans le sens où ça permet en fait d'explorer, justement, des parties documentaires que tu n'as pas fait le choix d'explorer la première fois. Et quand tu le refais tu vas pouvoir les…

Int : un documentaire avec arborescence alors?

Loc A8 : exactement. Dans le serious game, je l'ai assez peu testé c'est vrai, voire j'ai pas d'exemple en tête qui le propose. Il faut dire que c'est particulièrement contraignant, contraignant dans le sens, où comme il y a quand même généralement une progression pédagogique, etc. louper l'info à ce moment-là… ce que je comprends là, tu me parles plutôt de reformulation, ça pourrait s'envisager, je pense que ça serait même intéressant de présenter… Si t'es pas allé correctement au bout, que tu t'es planté ou t'as pas compris tout simplement, te représenter les choses autrement, je pense que quand tu apprends, ça pourrait t'aider. en termes de problématiques de production, voilà ça a un coût de faire ce genre de choses, donc je pense que c'est aussi pour ça que c'est pas proposé. C'est logique, enfin c'est très concret, quoi ! Mais en fait, comme j'en teste beaucoup, je ne le vois pas trop en fait. Pourtant c'est des mécaniques qu'on retrouve par contre dans le Web doc. Est-ce que ça correspond pas à des…

Int : et c'est une mécanique de base en présentiel : «T'as pas compris ben je te réexplique quoi!»

Loc A8 : voilà et puis : « je vais, tiens écoute on va faire une petite mise en scène ! ». Voilà. Et, c'est vrai qu'on le fait relativement peu. Ce que l'on retrouve par contre, c'est la possibilité, souvent, hum… déjà bon t'as la séquence, si t'as la mauvaise réponse, quoi que ce soit, tu peux revenir la refaire avec un feedback adapté selon la réponse, donc ça on le fait. Parce que faire juste un feed-back, c'est autre chose que de refaire et d'avoir du contenu, soit additionnel directement, voilà c'est de la fiche ou de la vidéo complémentaire. Ou alors en renvoi vers autre chose. Mais c'est pas de la reformulation. C'est du plus…

Int : oui c'est du plus, c'est de l'analyse de… pourquoi t'as pas compris.

Loc A8 : non, c'est vrai que c'est pas forcément quelque chose que je vois beaucoup, mais. Par contre, en termes de réflexion, là je trouve ça plutôt intéressant justement. Et là, on est presque plus, c'est la question de la rejouabilité, que tu poses, qui est inhérente aux jeux vidéos, qui était un petit peu moins présente dans les *serious games* tels qu'on les voit aujourd'hui. Par contre…

Int : comment cela un peu moins présente ?

Loc A8 : c'est-à-dire que la rejouabilité, oui tu peux le rejouer, mais est-ce que tu auras une expérience différente ?

Int : Ah exact ! voilà ah oui c'est ça ! Oui oui d'accord !

Loc A8 :… pas forcément ! Effectivement tu peux le refaire, mais tu vas faire le même parcours. Dans le jeu que, par contre, je t'enverrai le lien pour que tu le testes {le personnage principal*}, on t'a pas réexpliqué les choses différemment, mais comme on est dans une arbores-

cence et que c'est extrêmement narratif, comme à chaque fois t'as vu, quand il y a des séquences avec notamment les perso, tu vas apprendre la même chose, mais autrement. Selon les bonnes ou les mauvaises réponses.

Int : Oui c'est un petit peu quand même si…

Loc A8 : y a un peu de ça. On n'est pas dans de la… y a de la reformulation.

Int : il y a de l'adaptation…

Loc A8 : on adapte ! Et même en terme d'écriture, c'est assez plaisant, parce que sur une notion complexe, ben… quand t'es en train d'écrire ça, déjà faut que t'aies compris, et après te dire attends ! Donc le gars s'il te répond « non, je ne sais pas », il va falloir déjà qu'on reprenne aux bases. S'il te répond la moitié de la bonne réponse, voilà, alors là, c'est juste : « donc qu'est-ce que je vais lui dire puisqu'il m'a dit juste ? » Là c'est un petit peu schématique, parfois c'est plus fin que ça, et justement après dans tes réponses, l'idée étant que tu puisses cliquer partout sans que tu te retrouves avec toujours la même chose. Ça, c'est des variables. Mais c'est un projet où il y a des budgets déjà, du temps pour le faire, parfois, c'est aussi des contraintes qui font que : « ah c'est bien beau, mais si vous le voulez dans deux mois, on peut pas tout faire ! » Et c'est une problématique qu'on peut retrouver dans les *serious games* actuels. Parce que ça a un coût, et que, est-ce que les responsables, enfin les… et c'est important d'avoir en tête, mais les services de formation n'ont pas toujours les moyens de mettre en place ce genre de projet. Donc après, tu adaptes aussi aux moyens, aux possibilités…

Int : d'accord, bien sûr !

Loc A8 : et ça influe sur ce que tu produis. C'est pas moins qualitatif, mais ça explique aussi certains choix parfois.

Int : oui… il y a un budget… Ben c'est très complet, hein ! Y a encore plein de choses, mais là quand même, on a bien fait…

[coupe de l'enregistrement, fin du fichier 39, 1 heure 1 min 47 s]

2.14. Locuteur A9, le 15 septembre 2020

L'entretien a été réalisé par téléphone, alors que le locuteur est en voiture, dans des conditions de réception très difficiles. Il en résulte de fréquentes coupures de signal et beaucoup de phrases inaudibles. Parfois un doute subsiste sur le mot exact, mais la logique du propos appelle un mot qui, même s'il n'a pas perçu sur l'enregistrement, apparaît comme le terme le plus logique ; cette précision apparaît alors entre accolades : { }. Ce locuteur A9 est un enseignant qui a aidé, en tant que consultant extérieur, le groupe de formation auxquelles appartiennent les locutrices A1, A2, A3 et A6 et qui constitue notre chantier 1, partie 1 ; ce groupe de formation a initié une conversion d'une formation pour adultes de *Community Manager* de présentielle à distancielle. Nous désignons par le formule « le groupe », l'ensemble de la structure — qui se trouve être une association selon la Loi 1901 — et sous l'appellation « le département e-learning », un département de ce groupe qui a pris en main la création des formations e-learning, puis des modalités distancielles et téléprésentielles.

Interrogateur : ce qui m'a semblé un peu intéressant dans l'approche {du groupe*}, c'est que finalement ils étaient partis de constatations qu'ils faisaient eux-mêmes, ils connaissaient très bien leur métier, mais j'ai eu l'impression qu'ils entraient dans l'e-learning, en capitalisant sur des MOOCs qu'ils faisaient ou plutôt qu'elles faisaient, puisque c'est surtout des femmes, et fi-

nalement qu'il y avait, à côté de l'industrie du e-learning, où l'on voit de très très grosses boites, il y avait une place pour une approche un peu plus inductive, enfin je ne sais pas comment vous le sentez ?

Locuteur A9 : oui… bien là-dessus et bien je partage cet avis-là, c'est-à-dire que… en fait il y a… le e-learning, ça peut être envisagé sous deux angles, enfin même sous trois angles. Le premier c'est le monde technologique en fait, parce que il y a une place pour les gens qui fournissent de la technologie, donc là c'est plutôt des éditeurs de logiciels, qui fournissent, voilà, des solutions… sachant quand même que ces solutions… comme ce sont des solutions « métiers » finalement, hein… comme un logiciel métier qu'on trouverait pour faire de la comptabilité, ou n'importe quel autre métier, du dessin industriel ou je ne sais pas quoi… il est obligé d'intégrer les fonctions qui sont d'ordre pédagogique, parce que enfin… il est obligé de s'intéresser à comment travaillent les gens qui font de la formation.

Int : D'accord !

Loc A9 : Ça, c'est un marché, mais c'est un marché d'édition de logiciels. Après il y a un deuxième marché, qui est un marché de, euh… de la formation parce qu'en fait le e-learning, c'est quand même de la formation et donc il y a des opérateurs de formation traditionnelle comme {le groupe en question*}, par exemple, qui sont des gens qui sont face à une demande de leurs clients qui a évolué et qui dans leurs offres doivent intégrer cette dimension [un mot inaudible] pour des raisons évidentes d'attractivité, de compétitivité, euh… et puis enfin, coller tout simplement aux besoins du client, quoi !… C'est le besoin du client aujourd'hui, c'est quand même de passer moins de temps en présentiel ou de faire passer moins de temps en présentiel, d'avoir une formation plus éclatée, plus individualisée aussi, enfin voilà… il y a différents arguments…

Int : bien sûr !

Loc A9 : et puis après il y a un troisième marché, qui s'apparente un peu plus [coupure du signal] et donc le troisième, le troisième marché, pardon le deuxième marché, c'est les opérateurs de formation, etc. ou les services formation interne des entreprises, aussi… les ministères, enfin les administrations, etc. et là, ces gens là et bien ils ont besoin de faire face à l'évolution de la demande et voilà ! Donc ces gens-là, ils représentent un gros gros morceau quand même parce que former, ça n'est pas que mettre des contenus en face de gens hein ! c'est aussi accompagner, prendre en charge, animer, tutorer, faire aussi de l'ingénierie fine, etc., être capable de comprendre un besoin spécifique, c'est de la dentelle la formation quand même, hein…. En grande partie quoi ! [marque 01] et puis le troisième marché c'est le marché de l'édition ; donc le marché de l'édition c'est un… c'est un marché où des gens se disent : « eh bien à partir du moment où on digitalise en fait des cours, ou des sessions de formation, on doit pouvoir les mutualiser et les vendre, en tant que tel comme une offre sur étagère. » Donc voilà ! Et donc aujourd'hui ça fait longtemps que cette idée-là existe, c'est peut-être d'ailleurs même presque l'idée, un peu, qui est apparue presque la première dans l'histoire de la formation en ligne. C'était de dire : « ben, finalement on va proposer des catalogues et les gens pourront piocher dans les catalogues. » Alors l'exemple le plus fameux de ça dans le monde, c'est quand même Lynda… Lynda, qui a été racheté par LinkedIn, il y a six ou sept ans maintenant, un milliard et demi de dollars quand même, et LinkedIn a racheté Lynda, mais Lynda, avait réussie en, en étant créée en, en 1995, avait réussi à développer un *business model* extrêmement performant et tout à fait rentable, de formations vendues sur catalogue par abonnement, comme Netflix en fait ; sauf que Lynda c'était en 1995 ! Voilà ! il fallait oser, il fallait avoir cette intuition, etc. Aujourd'hui [un

mot inaudible] aujourd'hui, cette partie-là prend une tournure assez différente. Moi je rangerai les MOOCs là-dedans, hein ! Les MOOCs, c'est une forme d'offre sur étagère, voilà. Alors c'est effectivement gratuit, etc. en termes de modèle économique c'est très différent, mais enfin en termes de [un mot inaudible] ça ressemble quand même beaucoup. Et après, il y a des gens qui ont dit : « bon on peut peut-être vendre du produit sur étagère, mais on peut aussi peut-être vendre du produit sur étagère avec de la valeur ajoutée ». Donc aujourd'hui on voit des offres [un mot inaudible] comme {certains sites de formation en ligne*}, comme Unow par exemple en France, qui sont des gens qui vont vendre du service, en fait. Ils ont effectivement des catalogues de contenus qui sont disponibles, mais ils vont euh… essayer de vendre plutôt des sessions de formation en ligne, alors souvent assez peu tutorées, et très standard, hein, c'est vraiment de [un mot inaudible] voilà… euh grosse cavalerie, et en jouant sur des arguments marketing : la nouveauté, la souplesse et ils ont des offres tarifaires un peu sur abonnement aussi. Unow, par exemple, s'adresse plutôt aux entreprises et ils disent aux entreprises : « vous achetez des tickets, après plus vous en achetez, moins c'est cher ; ces tickets donnent droit en fait à la consommation de sessions de formation et donc vous pouvez consommer ces tickets, enfin jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de stock… quoi, voilà ! et donc vous pouvez distribuer à vos salariés {pour} qu'ils puissent se former sur les modules que l'on propose, sachant que l'on crée des sessions de ces formations ; voilà… dès qu'il y en a une qui finit, il y a une nouvelle qui arrive et comme ce sont des sessions qui durent en général quatre à six semaines, du coup ça veut dire que toutes les quatre à six semaines il y en a des nouvelles qui démarrent donc il y a un 'time to market' qui est vraiment… performant parce qu'on n'attend pas… » et puis ils ne seront pas limités en nombre de places, c'est-à-dire que, très vite, ils peuvent former pas mal de gens, enfin voilà…

Int : d'accord !

Loc A9 : Ce sont des atouts majeurs. Donc euh… donc, aujourd'hui, je dirais que le marché, il se divise entre ces trois types d'offres… il y a peut-être une quatrième qu'on pourrait, qu'on pourrait rajouter, qui sont les gens qui fabriquent des contenus sur mesure, qui ne sont pas opérateurs de formation, mais qui travaillent plutôt pour des gens comme {le groupe que nous évoquons*} par exemple ou d'autres… qui n'ont pas des compétences en interne pour développer des parcours, mais qui vont les faire faire, tout ou partie par des prestataires qui font du « sur mesure ». Moi j'ai dirigé une boite qui faisait ça, qui venait du plus gros opérateur en Europe et la 10e dans le monde, sur ce créneau-là.

Int : Ah oui d'accord…

Loc A9 : Et euh… donc il y a un marché, il y a toujours beaucoup d'opérateurs qui font ça parce que les grandes entreprises, par exemple, ne produisent pas leurs propres modules internes en interne. [quelques mots inaudibles] Ils vont diriger le projet, parfois ils font un peu la conception… mais après, dès que c'est la réalisation multimédia et souvent même la conception, le storyboarding… tout ça… ils ne font pas parce qu'ils n'ont pas les compétences, voilà ! c'est à peu près comme ça que ça se passe…

Int : et si on prend un peu de recul par rapport à ce qui existe déjà depuis quelques années maintenant, est-ce que la tendance serait d'aller vers de plus en plus d'automatisation ou à l'inverse de plus en plus de personnalisation ? C'est-à-dire un produit qui s'adapte ou au contraire un produit qui marche tout seul ?

Loc A9 : et bien en fait les gens ils essaient d'avoir les deux en même temps ! c'est ce qui est en train de se faire actuellement… ce sur quoi les gens travaillent… à mon avis, c'est une sorte de leurre quand même, mais bon ce qui est tentant, c'est de dire : « pourquoi est-ce qu'on n'automatiserait pas la personnalisation, en fait ? » Parce que… l'enjeu ce serait de dire : « comment je pourrais à partir de l'analyse de données ? » c'est vraiment là-dessus que les gens travaillent aujourd'hui, la data analytique et l'intelligence artificielle : « comment à partir d'un ensemble de modules de petits grains très fins que j'ai produits, dont je possède une base de données et un catalogue très complet, comment je pourrais à partir d'éléments de positionnement, d'enquêtes, de questionnaires et pourquoi pas aussi d'analyses de données sur le comportement des gens, *e-sampling,* [un mot incertain] etc. comment je pourrais automatiser finalement la prescription de parcours très adaptée à l'utilisateur ? » Alors ça prend la forme de… ça prend différentes formes… bon, il y a beaucoup de gens qui travaillent sur des robots, [deux ou trois mots inaudibles] y a LinkedIn qui fait ça puisqu'en fait Lynda, dont je parlais tout à l'heure, a été racheté par LinkedIn et LinkedIn c'est un réseau social professionnel…

Int : Tout à fait, oui !

Loc A9 : et quand on s'inscrit sur LinkedIn Learning puisque Lynda s'appelle maintenant LinkedIn Learning, quand on a un compte payant sur LinkedIn, on a accès à toute la doc Lynda, mais ça va plus loin que ça, il nous fait une prescription de cours à suivre qui sont fonction des données qu'il y a dans notre profil LinkedIn, du type de groupe auquel on est affilié, les gens avec qui {on} discute, de quoi on discute, etc., donc il y a tout un…. je dirais qu'il y a tout un pan [un mot incertain] et un enjeu de la formation autour de l'analyse de données, dont l'objectif quand même que tout le monde vise est, il me semble, automatiser une prescription, et peut-être aussi demain de tutorat, parce qu'il y a une partie de tutorat avec l'intelligence artificielle qu'on peut automatiser en fait… voilà ! Après les discours actuels sont très très définitifs au sens où, bon comme souvent, dans ce genre de technologie, ils indiquent que : « ah ben ça y est, on va trouver la solution, on met un « chatbot-machin » évolué, etc., et puis c'est bon… ça marche tout seul ! » Euh, bon, c'est un peu le défaut de ces approches-là… en fait la formation c'est un système trop [un mot incertain] complexe, dont on n'est pas capable d'expliquer la totalité aujourd'hui des interactions, ça met en œuvre énormément de choses, les sciences cognitives, la pédagogie… enfin plein de choses ! Et ça aujourd'hui comme on sait pas bien l'étiqueter tout court, c'est difficile de le modéliser, [plusieurs mots incertains] donc il y a un certain nombre de tâches, en fait que l'on va pouvoir automatiser et qui vont permettre de gagner du temps parce que ce sont des tâches qui finalement prennent beaucoup de temps, et ont une valeur ajoutée qui est finalement assez faible, et là on va gagner du temps et [un mot inaudible]. À mon avis l'enjeu c'est de récupérer ce temps et ces économies pour améliorer le service, et euh… Et quand même un apprenant, quelqu'un qui apprend, il joue son… comment dire ? En fait dans l'apprentissage, quand j'apprends, le produit c'est moi c'est pas le cours !

Int : Ah oui !

Loc A9 : Qu'est-ce qui apprend ? C'est moi, c'est mon cerveau qui apprend ! Donc en fait qui utilise [un mot incertain] le service ? C'est l'apprenant, c'est pas le formateur, c'est pas l'organisme de formation… l'organisme de formation, il organise… il a conçu et imaginé, mais celui qui est le produit effectivement [plusieurs mots incertains] c'est l'apprenant et ça il ne faut jamais l'oublier ! Et l'apprenant c'est un être humain et l'être humain comme il sait qu'il joue gros quand il apprend, ça demande un effort, cela demande un investissement personnel, intime on va dire… ça pose un problème de confier ça intégralement à une machine, c'est-à-dire qu'à un moment donné, on est quand même des mammifères grégaires hein, donc on a besoin… donc

on a besoin des autres et dans la formation j'ai besoin de partager, j'ai besoin d'échanger, j'ai besoin d'avoir des collègues avec qui je peux discuter, etc., et je ne peux pas discuter avec une machine, ça ne m'intéresse pas de discuter avec un robot. Alors si le robot peut me permettre d'avoir des services… il répond très vite, il est toujours disponible, il ne se couche jamais, il est [plusieurs mots inaudibles] ça m'ira très bien ! Mais ça ne fera pas un réseau relationnel qui est indispensable à l'apprentissage. Philippe Carré, le professeur de Nanterre, euh, il y a une phrase que j'aime beaucoup, il dit : « on apprend seul, mais jamais sans les autres ».

Int : oui exact !

Loc A9 : Il faut jamais oublier que la formation est une, est une activité sociale par essence et donc si on retire ça… c'est la limite de l'individualisation. C'est-à-dire que l'individualisation, c'est une belle idée, mais ça ne marche pas… si cela conduit à être tout seul, même si j'ai le meilleur service du monde hyper adapté à ce que je veux, je serai quand même… il me manquera quand même quelque chose d'essentiel. Et comme je suis un être humain je le ressens, je ne suis pas forcément capable de le verbaliser, voilà… mais je le sens, et donc j'irai toujours finalement vers un service qui s'occupe un peu de moi… enfin voilà… et dans lequel ce sont des êtres humains qui s'occupent de moi et pas des machines… donc c'est… ça j'en suis persuadé, aujourd'hui personne ne peut démentir le contraire, dans l'état actuel de la science, des données de la science qu'on peut avoir, et je pense que ça, c'est quelque chose d'assez durable… voilà… ce qui n'empêche pas d'aller vers, vers la [un mot inaudible] des robots, je ne suis pas contre du tout [plusieurs mots inaudibles] parce que ça rend des services qui sont vraiment très [un mot inaudible] et très efficaces… mais il faut toujours, en fait, bien réfléchir à ce qu'on vend [mot appuyé par le locuteur] à la personne, c'est-à-dire que la personne qui se forme, elle joue sa vie d'une certaine manière, alors elle joue pas sa vie au sens de survie… elle va pas mourir…

Int : oui, mais son avenir, en tout cas ! Oui…

Loc A9 : Mais elle joue une partie d'elle-même en fait et… c'est trop précieux pour qu'elle puisse prendre un risque ou le confier complètement à une machine de ce point de vue là, voilà… parce que c'est de l'ordre de la cognition et de la relation. Je peux confier ma vie à une voiture sans conducteur parce que je n'ai pas de relation avec ma voiture, je converse pas avec ma voiture, je peux bien l'aimer ma voiture, mais c'est un objet… quand je me forme, c'est pas ça la relation ! Ce n'est pas une relation à un objet, le contenu c'est un objet pour moi, c'est quelque chose que je vais devoir absorber, intégrer, digérer… c'est quelque chose qui a une valeur, qui est sans commune mesure avec une valeur matérielle… et et et du coup, du coup je pense que c'est la limite en définitive, je ne sais pas… parce que on ne sait pas comment vont évoluer les technologies, mais en tout cas aujourd'hui avec ce qu'on sait, c'est une limite du système, voilà il faut vraiment se méfier des discours actuels des vendeurs de ces technologies [un mot incertain] parce qu'ils ont tendance [plusieurs mots inaudibles] à nous convaincre, voilà… et aujourd'hui là où il faut œuvrer vraiment, là c'est pas forcément de la technologie… à mon avis c'est plus de la méthode dans le travail de conception… c'est œuvrer pour une meilleure prise en compte des besoins de l'apprenant, c'est-à-dire qu'en fait aujourd'hui, ce qui manque au [mots inaudibles] là où finalement où il pèche, les formations… qui fait aussi que les gens se désintéressent globalement de la formation… dans la pratique… Ça les intéresse, ils ont envie, ils expriment un besoin croissant de formation, mais quand on regarde ils se forment moins, c'est-à-dire qu'ils désertent les formations, ils ont du mal à y aller [une phrase inaudible] c'est exponentiel, et ça vient du fait que la formation n'est pas… on ne les prend pas assez en compte [une phrase inaudible] on est encore dans une idée qui est que finalement ce qui est important, c'est ce qui va être transmis. On est dans l'idée d'une transmission, alors qu'en fait en

formation il n'y a pas de transmission, ça on le sait depuis longtemps, il n'y a pas de transmission… on ne peut pas transmettre… personne ne peut apprendre quelque chose à quelqu'un… ça n'est pas possible… les gens peuvent apprendre quelque chose, mais on ne peut pas apprendre quelque chose de quelqu'un, on le dit en français, c'est correct [plusieurs mots incertains] en français, mais c'est faux ! Ça n'existe pas ! et donc du coup, ça veut dire que, du coup ça veut dire que le sujet vraiment principal de l'apprentissage c'est l'apprenant, et ça veut dire que le sujet d'étude et le sujet sur lequel doit être l'obsession d'un concepteur d'études, c'est pas le formateur ou l'expertise, mais l'apprenant… et ça, c'est plus de la méthode que de la technologie, c'est plus la manière de concevoir, comme on l'a fait dans l'industrie, il y a 40 ans, il y a 50 ans… comme on l'a fait dans les services il y a peut-être 30 ou 40 ans, on va s'intéresser et bien voilà on va s'intéresser à l'usager…

[marque 03]

Int : mais quand même, je suis tout à fait d'accord, hein… mais je voudrais prendre un petit peu le point de vue du prof, quelle est sa place finalement dans un nouveau dispositif hybride, comment est-ce que lui, il peut trouver son plaisir d'enseigner ou sa vocation d'enseigner, ce qui est peut-être d'ailleurs la même chose, est qu'on peut prendre ça en compte quand même ?

Loc A9 : bien sûr ! il faut ! c'est indispensable ! Parce que… Il y a un truc que l'on sait quand même, c'est que, il y a de la compétence chez les formateurs, les enseignants, les profs tout ça… ce serait quand même un énorme gâchis, alors qu'on sait, pour ceux qui font ce métier depuis longtemps, et que l'on fait ce métier depuis des milliers d'années [une phrase inaudible] ça serait tout de même assez étonnant de croire qu'en 2020, sur un truc aussi vieux que la formation ou l'apprentissage qui est quand même une activité humaine fondamentale c'est comme manger et dormir… de trouver quelque chose de complètement révolutionnaire, que ça permettrait de jeter… de tout foutre en l'air… y compris les acteurs [inaudible, perte de signal] et aujourd'hui, on est face à un problème de compétence c'est-à-dire que…

[perte de signal, fin du fichier SV-00]

Int : oui voilà, on était en train de parler du prof, en fait, et de son…

Loc A9 : oui, oui, le prof on en a besoin, on est obligé de travailler avec lui enfin, on a pas le choix enfin, c'est même indispensable, c'est souhaitable, enfin je dirais, y'a pas de raison… surtout on a une mine d'informations, on a, on a, on a un savoir-faire, voilà… Après il faut les monter en niveau en pédagogie, en fait… ce qui peut paraître un peu étonnant, mais la carence est beaucoup plus forte en pédagogie qu'en [un mot inaudible].

Int : ah oui vraiment ?

Loc A9 : Ah oui très clairement ! parce qu'en fait, ils n'ont pas l'habitude finalement de partir de l'apprenant, ça peut être un peu curieux dit comme ça, mais enfin c'est la réalité finalement… c'est-à-dire que, aujourd'hui, ils partent quand même plutôt de l'expertise, c'est-à-dire que… aujourd'hui un enseignant quand on lui dit : « c'est quoi ton métier ? », en général, il répond : « transmettre ! », ce qui est quand même était assez étonnant parce que ça n'existe pas ! Et pourtant il le fait tous les jours donc euh, donc euh, lui c'est sa vision de son métier… on a un vrai problème de représentation… et il faut faire travailler les enseignants, les profs, sur la représentation de ce qu'est leur métier, mais leur métier actuel hein ! il n'y a pas besoin {de} travailler sur le futur parce que tant qu'on a pas un peu raisonné ce problème-là, et tant qu'on a pas revisité un peu tout ça… on va avoir du mal à leur faire comprendre comment ils vont s'inscrire dans ce nouveau schéma…

Int : d'accord !

Loc A9 : Et surtout leur montrer que dans ce nouveau schéma, en réalité, leur rôle, il est encore plus important… il y est même beaucoup plus intéressant, mais pour ça il faut qu'ils admettent l'idée que leur travail consiste à… les Américains, ils parlent *d'empowerment,* je ne sais pas s'il y a l'équivalent en français ? Notre job en fait c'est de « rendre capables » les gens. Le job du formateur c'est de rendre capable l'apprenant…

Int : oui c'est ça…

Loc A9 : et lui il pense que son rôle c'est de transmettre quelque chose, mais en fait non ! il doit créer les conditions qui permettent de *rendre capable*. Ça passe évidemment par un ensemble de connaissances qu'il faut mettre à disposition de l'apprenant et ça passe surtout par des activités à lui faire faire parce qu'on apprend en étant actif… on n'apprend pas en écoutant…

Int : tout à fait, oui.

Loc A9 : Donc euh, donc euh… l'idée c'est vraiment ça, l'idée c'est de dire comment finalement tu peux être actif [un mot incertain] et en fait c'est comme ça que ça… qu'on fait rentrer les enseignants dans le [un mot inaudible] faut pas leur parler de digital, ça ne sert à rien, en fait la formation digitale ce n'est pas un vrai sujet ! On fait {de} la formation, où on n'en fait pas et comme on est en 2020, ce serait vraiment étonnant que le seul secteur dans lequel on n'a pas besoin des nouvelles technologies ce soit la formation, ce serait un peu étonnant ! On en a besoin dans tous les autres métiers, même aux impôts n'importe où, mais on n'en aurait pas besoin en formation ?

Int : Exact !

Loc A9 : Ça, c'est pas possible ! en fait, ce qu'il faut c'est transformer, améliorer son métier et utiliser les technologies pour ce qu'elles peuvent permettre d'améliorer dans le service qu'on produit… et si on pose les choses comme ça, on arrive à les embarquer, et moi je reste persuadé, c'est ce que je dis dans les conférences que je fais, ou quand j'accompagne les gens : c'est que le digital, ça va créer des emplois dans la formation c'est évident ! Par contre, l'emploi va se diversifier parce qu'aujourd'hui le prof est un peu une espèce de chef d'orchestre, il fait un peu tout. Il conçoit ses séquences, il anime, il fait l'évaluation, il s'occupe de la motivation des apprenants, etc. alors que maintenant ces fonctions, risquent d'être, comment dirais-je… séparées ? En fait, elles vont être tronçonnées, parce qu'en fait chaque fonction nécessite une expertise particulière, un vrai savoir-faire, et que du coup, ben du coup, il va falloir que les enseignants, les profs se disent : « ben, est-ce que finalement dans mon avenir professionnel, dans la manière dont je vois mon métier, ce qui m'intéresse, c'est plus l'animation… prendre en charge les gens, m'occuper d'eux ? Dans ces cas-là et ben, c'est plus un tutorat à distance, ces gestes-là sur lesquels il faut que j'investisse ! » ou : « est-ce que c'est… par exemple, moi, c'est la conception des dispositifs qui m'intéresse, imaginer des activités, concevoir des ressources, etc., et là on est plus sur de la conception… donc en fait on va aller plus vers un… voilà ! une diversification des métiers qui tournent autour de la formation avec un accroissement, à mon avis, du volume de gens et puis surtout une possibilité pour les [mot inaudible] de formation de gérer des carrières, maintenant parce que… aujourd'hui quand on est formateur et qu'on veut faire autre chose dans la formation, mais je vois pas ce qu'on peut faire d'autre…

Int : Exact.

Loc A9 : Formateur c'est une espèce de métier définitif quoi, il n'y a pas… on peut faire quoi ? Chef de formateur ?

[marque 04]

Int : Oui c'est ça… il n'y a pas beaucoup d'opportunités, oui c'est vrai !

Loc A9 : Un formateur qui a fait ça 20 ans, des fois eh bien il est un peu fatigué de rentrer dans la salle parfois, il est un peu… C'est un métier qui se renouvelle tout le temps, il y a toujours des nouveaux groupes, mais c'est un métier où on s'ennuie pas… mais on peut être quand même lassé, on peut se dire que bon… et on peut être quand même passionné par la formation, par le fait de… et se dire : « ben tiens, j'ai des opportunités par exemple pour aller, pour ne plus aller dans la salle tous les jours », ou de me dire : « ben tiens, pendant deux ans je vais faire de la conception plutôt, je vais pas faire de la… je vais arrêter d'animer par exemple, parce que… parce que je suis fatigué, parce que j'ai envie de faire autre chose, parce j'ai envie de me renouveler ! » ça, c'est une opportunité en termes de gestion des ressources humaines pour les [mot inaudible] de formation qu'ils n'entrevoient pas encore, mais qui va être vraiment quelque chose de très positif pour les formateurs, pour les professionnels, très positifs…

[marque 5]

Int : mais alors ça veut dire que derrière, l'institution, au sens large… doit accompagner et anticiper même cette transformation, ce qui n'est pas forcément le cas, on va dire…

Loc A9 : ah non aujourd'hui, aujourd'hui déjà il faut qu'ils comprennent… on a globalement, je vais être un peu sévère, mais globalement une carence des directions d'organismes de formation. Très clairement la démarche qu'a fait {le groupe dont nous parlons*} par rapport à son offre, c'est quelque chose de pas très courant encore, c'est ce qu'il faut faire hein ! Je pense que ils sont bien partis ! Pourquoi cela a marché ? Bien sûr je les ai accompagnés, je suis un bon professionnel donc en général quand j'accompagne des gens, ça marche [rires] ! c'est pas ça qui est déterminant, ça a marché parce que dans leur esprit, ils étaient prêts à accepter rentrer dans un processus…

[suite des propos difficiles à transcrire, coupure de la ligne pendant plusieurs minutes]

2.15. Locuteur A10, le 9 décembre 2020

Entretien réalisé en visio et la bande-son est captée directement sur l'ordinateur. La liaison est de très bonne qualité, mais parfois quelques mots sont inaudibles. Ce locuteur est un professionnel de la photo et de la vidéo. Il apparaît, sous le prénom de Jacques*, dans deux entretiens (Locutrice A1-01 et Locutrice A2-02) pour avoir mis sur pied une partie de la formation e-learning sur des logiciels comme Photoshop, ou des pratiques comme *filmer et monter avec un Smartphone*.
Les premiers échanges (conditions de l'entretien et exploitation des données ne sont pas transcrites.

[Marque 01 : 2 min 30 s]

Interrogateur : Je voulais que tu te présentes un peu c'est-à-dire que tu me racontes un peu ta progression.

Locuteur A10 : Oui, ben… Je vais essayer de faire court, parce que vu nos âges, ça risque d'être très long ! Je vais raccourcir tout ça. Moi j'ai commencé des études de sciences humaines et de cinéma, j'exclue la première année de fac de physique nucléaire, qui a été pour moi juste une première approche de l'univers universitaire, où j'ai beaucoup rigolé, mais pas beaucoup tra-

vaillé. [rires] Donc, je me suis au boulot la deuxième année, donc à la Sorbonne en Licence de lettre « Art et communication », ça s'appelait L'AEC. C'était un cursus en 3 ans qui devait former les gens qui étaient, on va dire pluridisciplinaires, sur des disciplines pluridisciplinaires comme la sociologie, l'anthropologie, la communication et la linguistique, tout ce qui était linguistique et sémiologie bien sûr. C'est mon cursus de départ, j'ai démarré avec ça et une partie cinématographique que j'ai fait à Saint Denis, à Paris 8, en conjonction donc de ce premier cursus. Et j'ai obtenu ma licence aussi bien en cinéma que celle de l'AEC « Lettres Art et Communication ». {{d'accord.}} Qui ne m'ont pas servi à grand-chose au départ ! si ce n'est de pouvoir postuler en tant que directeur artistique dans les agences de pub à l'époque où l'on n'avait pas forcément besoin de venir des écoles d'art quand on était directeur artistique… il fallait simplement avoir une vision globale de ce qu'était la communication, et la communication publicitaire. Ce qui avait été un de mes travaux en termes de communication avec…. Florence D*, je crois. C'était la prof, c'était une spécialiste de la pub, la théorie de la publicité et j'avais travaillé avec elle. Donc du coup j'ai trouvé un poste très rapidement en tant que directeur artistique {dans une*} petite agence de publicité qui était {… *} dans {Paris*} où j'ai traité des sujets comme Osram, les ampoules, les… Vivamine, des petites pilules qu'on mangeait, là voilà !

Int : que l'on continue à utiliser !

Loc A10 : C'est ça. [rires] Donc, j'ai fait plusieurs campagnes avec ce type de produit, c'était très intéressant, mais j'étais toujours frustré de passer la main, après avoir monté les maquettes, soit à des illustrateurs, soit à des photographes. Et donc bon, ce qui m'a permis de confronter un peu mes points de vue avec différents photographes. Et donc Pierre C*, photographe de nature morte qui a été très sympa. Puisque un jour, il m'a dit : « Ben, tu ne veux pas être assistant ? Tu as l'air d'être bien intéressé par tout ça ! » J'ai dit : « oui, je me pose souvent la question ! » Et deux mois après, j'étais son assistant, j'avais quitté l'agence de pub, j'avais démissionné et je suis devenu assistant-photographe de Pierre C* pendant deux ans, où j'ai appris le métier de photographe publicitaire sur le tas. Ce que l'on sait moins, c'est que Pierre* avait aussi… Pierre* était souvent appelé pour des films publicitaires qu'il refusait systématiquement parce qu'il n'avait pas toutes les compétences, et il était un peu quelquefois embêté. Alors comme moi j'avais un peu plus de compétences techniques, du coup il en a pris un peu plus. Donc, on a fait des films surtout pour les Allemands. On avait fait un film pour BMW. Je me souviendrai toujours de ce tournage, à Boulogne dans les studios avec des décors peints à la main, c'était encore à l'ancienne, c'était assez rigolo. Mais bon voilà, des expériences assez mémorables. Et quand j'ai quitté Pierre*, puisque ben il y a un moment donné quand on est assistant, le moment où l'on doit partir, c'est le moment où l'on a envie de refaire la photo du Maître. Ça commence à devenir un peu conflictuel. Il vaut mieux s'en aller. Donc, je suis parti monter mon propre studio. Avec… en très bon terme avec Pierre*. Je n'ai jamais démarché les clients de Pierre*, je me suis fait un point d'honneur à ne jamais piquer les clients de mon ancien patron. Donc, J'ai développé mon propre travail, j'ai eu énormément de chance puisque mon premier client c'était Givenchy parfum, ensuite Clinique, Ester Lauder, L'Oréal, Guerlain… enfin tout… plein… enfin tous ceux qui [quelques mots inaudibles, couverts par le tour de parole suivant].

Int : tu étais loin de BMW, mais dans un univers qui était très intéressant aussi. [rires]

Loc A10 : C'est ça, tout à fait. J'ai fait très très peu de photo culinaire, parce que Pierre* était très ancré dans cette partie-là. {{d'accord.}} C'est un regret un peu parce que j'adorais faire ça. On est lyonnais hein, donc on aime la bouffe… {{c'est vrai !}} et euh… [rires] c'est une vraie culture ! Et j'ai toujours été frustré de ne pas avoir fait plus de photos culinaires dans ma carrière. Bon, ben, il faut bien avoir quelques regrets, autrement ça ne serait pas drôle. Et donc j'ai

commencé en 89 tout début 90, 89-90 mon premier client, c'était en décembre 89 avec Givenchy parfum, et puis je me suis arrêté en 2003. Le numérique est arrivé de manière violente dans ces métiers-là, et j'ai vu euh… Ben, j'avais pas eu le temps de me former correctement, alors je bricolais un peu avec Photoshop, mais c'était vraiment du bricolage. Et la photo numérique commençait à prendre beaucoup d'ampleur. Mais ce n'est pas arrivé dans le métier par la bonne porte. Je vais expliquer un petit peu pourquoi. Parce que simplement, bon ben malheureusement dans mon immeuble [mot incertain] j'étais assez connu, j'étais un peu une star dans tout ce qui était cosmétique et parfums et tous ces produits de luxe, puisque je travaillais pour LALIQUE, de manière très très régulière aussi, les produits verriers. Malheureusement, les contrôleurs de gestion sont arrivés et on prit le pouvoir sur les directeurs marketing, les directeurs de la communication, donc les budgets ont été extrêmement resserrés, quasiment au même moment que le numérique est arrivé. Ce qui a fait que, ben là où on donnait 50 000 francs[1] pour faire une photo, un an après on en donnait 5 000 francs. Moi, je faisais du cousu main, c'était pas possible. Une prise de vue chez moi, quand je dis ça les gens sont complètement hallucinés, mais je mettais une semaine pour faire une photo ! Ça donne un peu l'ampleur du boulot.

Int : Extraordinaire, oui !

Loc A10 : C'est-à-dire que c'était vraiment du cousu main, et c'est-à-dire qu'il y avait des aller-retour avec le client, on allait peaufiner le message de l'image jusqu'à obtenir exactement ce que l'on voulait. Donc, voilà le studio était fait pour ça. J'adorais faire ce type de job, voilà, mais à 5 000 francs, ce n'était plus possible. {{Oui}} J'ai dû arrêter parce que autrement l'autre solution c'était de devenir un industriel de la photo, mais je… suis une catastrophe en termes de gestion : je suis un vrai panier percé donc dès que j'ai un peu d'argent, pfuit ! il faut que ça circule. [rires] Je ne sais pas, je n'étais pas un chef de projet bien structuré à dire : « bon voilà, je vais mener ma carrière » J'avais pas de plan de carrière, mon seul plan de carrière c'était l'esthétique et puis les messages. La partie théorique de l'image m'intéressait beaucoup et en fait c'était déjà là, en germe, sans pour autant que je puisse le formaliser. Bon, j'ai vendu mon studio en 2003. Et j'ai eu la chance de pouvoir reprendre mes études après 4 concours. J'avais fait 4 concours, à 38 ans, reprendre ses études, on se dit, ça va être un peu compliqué. Et sur les 4 concours, j'ai été accepté sur les 4. Il a fallu que je fasse un choix, c'était très emmerdant. Mais bon, j'avais fait plusieurs films avec Yves D* qui était le directeur en même temps {d'une école de formation à l'audiovisuel*}. {{Ah oui !}} Et qui un jour, m'appelle en me disant « Dis donc, tu as postulé pour être étudiant chez nous ? » Je dis « Oui, ben oui » « Tu sais que je suis directeur de l'école ? » Alors je fais : « Ben oui, euh » Il me dit: « Il faut absolument que tu viennes chez nous, c'est une nouvelle section, on ouvre ça, on fabrique ça, on met les gens dans l'univers du digital en un an et on fait des ingénieurs multi média ! ». [Marque 02 : 12 min 16 s] Alors, je me suis un peu laissé tenter et j'ai fait cette formation et donc j'ai eu mon diplôme {...*}. Et, à la remise des diplômes, il y avait, ce qui était très bien fait d'ailleurs, il y avait toute une série d'industriels et de gens qui venaient pour recruter des stagiaires et de jeunes diplômés. Et moi, j'ai eu la chance {qu'une entreprise de téléphonie mobile*} m'attrape {{d'accord}} Donc, en tant que web designer, donc ils m'ont offert un poste en tant que web designer. J'y suis resté deux mois. J'ai fait une grande lettre explicative en disant que j'avais l'impression de voler mon salaire, qui était un salaire de ministre, mais que je, j'avais l'impression… enfin, je ne m'y retrouvais pas mes petits, quoi ! c'était pas possible, je voyais qu'une toute petite partie du projet complet, alors que moi j'avais toujours mené mes projets de manière globale, je voyais le dé-

1 50 000 francs de 1998 correspondent à environ 10 450 euros de 2023. Source : convertisseur monnaie site INSEE. https://www.insee.fr/fr/information/2417794

part et la fin, enfin bon… ça ne me satisfaisait pas. Et quinze jours après, {… *} le PDG de la boîte, m'appelle et me disant : « Ben euh, on aimerait bien savoir pourquoi ? Vous avez trouvé un job mieux payé ailleurs ? » Je lui dis « Ben non… non, j'ai pas de boulot ! » et il me dit : « alors on va vous offrir la possibilité de travailler avec nous différemment » et je suis devenu consultant pour eux et je suis resté consultant externe 10 ans avec {ce groupe de téléphonie mobile*}. Donc c'était très intéressant, très riche ; je suis passé par plein de choses, d'abord le travail, et c'est là où la sémiologie est revenue en charge, puisque j'ai fait un premier boulot qui était sur des interfaçages de de mobiles, où il fallait réorganiser l'ergonomie des interfaces que les web designers avait mis en place ; qui ne fonctionnaient pas totalement, et qu'il a fallu que je fasse des tests… j'ai été [mot inaudible] avant l'heure il faut être très clair ! Donc euh, j'ai commencé à faire du *testing* de toutes les différentes interfaces, mener des campagnes de construction d'interfaçage *versus* utilisateur. {{D'accord.}} Donc ça m'a permis de développer tout ce travail, mais avec du sens et donc une argumentation autour de la sémiologie : « Comment produire du sens avec de l'interface ? » voilà, et c'est devenu ma spécialité…

Int : Et ça, tourné vers l'utilisateur en liaison avec des comités d'utilisateurs ou c'était la simple réflexion sur l'outil qui te donnait des idées ?

Loc A10 : Oui, c'était un peu expérimental ! J'ai commencé par d'abord prendre tout mon entourage en les utilisant comme des cobayes, et puis ça suffisait pas parce que ça faisait… je côtoie peu de monde, ce qui fait que… je devais avoir qu'une quinzaine ou une vingtaine de personnes, ce qui n'était pas suffisant comme panel ! Donc, on a commencé à proposer aux gens de se référencer comme testeur pour nous, et j'ai créé des groupes de 150 à 300 personnes. Les plus gros ça a été 300, euh, testeurs qu'on a suivis sur les différents interfaçages, pour voir un peu comment ils les utilisaient et améliorer les résultats. Donc du coup, j'ai basculé pratiquement en un an, j'ai basculé dans le monde du digital et j'ai oublié la publicité, la communication publicitaire très très vite, au profit de ce type de travail qui m'a passionné. Bon, je ne sais pas faire autrement, je crois, euh, par passion ; autrement ça ne marche pas [rires] ! Et j'ai fait de la formation pour {ce groupe de téléphonie mobile*}, j'ai formé les web designers en interne, j'ai fait du recrutement aussi de web designer puisque, pour recruter un web designer, c'est bête, mais il faut avoir un minimum de compétence et de connaissance pour ne pas se tromper. Donc là {le groupe*} faisait appel à moi pour tester les connaissances des web designer et compléter leurs connaissances quand ils en avaient besoin. {{Très bien !}} Voilà un petit peu et aujourd'hui je n'ai pas changé totalement mon univers, puisque je suis toujours dans ce travail UI-UX[1], développement d'interfaçage et euh… compréhension des usages de ces différents outils qu'on a aujourd'hui hein, digitaux, que ce soit l'ordinateur, la tablette ou le smartphone. Et de l'autre côté, le travail de recherche théorique, qui habite toujours 50 % de mon boulot, c'est vraiment de la théorisation, essayer de définir et trouver des modèles théoriques qui pourraient s'appliquer.

Int : d'accord.

Loc A10 : Voilà.

Int : d'accord, alors déjà chez {cet opérateur*}, d'après ce que j'avais compris, d'après les entretiens que j'avais faits {par ailleurs*}, tu avais déjà fait de l'enseignement distancié, on va dire ça de manière très globale, c'est un peu là où tu as élaboré les choses, quoi ?

1 UI : interface utilisateur ; UX : expérience utilisateur.

Loc A10 : Alors voilà, j'ai dû élaborer, élaborer élaborer toute une série de tutoriaux, parce qu'à l'époque c'était vraiment, j'étais… c'était un peu le balbutiement de tout ça. Donc euh, j'ai travaillé sur euh, par exemple Photoshop, tout ce qui était logiciel. Tant que c'est technique, ça reste relativement facile à construire, il suffit d'avoir un ordinateur à sa disposition, de faire un enregistrement de l'écran et de mettre une voix off dessus, c'est assez simple. Là où ça se complique, c'est quand on veut commencer à faire de l'exercice, là on a la nécessité d'introduire du tutorat dans le, dans le modèle et ça commence à devenir un petit peu plus délicat. Donc alors, bon {dans le groupe de téléphonie mobile où j'intervenais*}, à l'époque ils avaient, ils ont toujours d'ailleurs un intranet surdéveloppé, c'est hallucinant, ils ont un truc, c'est une usine à gaz {… *} : c'est un site Internet, alors c'est un multi site tellement c'est gros, mais je crois qu'il y a 12 sites combinés, au sein de l'intranet, qui leur permet de gérer différentes problématiques, vu que tout ce qui va être problématique, ressources humaines, des problématiques technologiques, des problématiques aussi d'apprentissage puisqu'ils ont développé un… un système qui s'appelle « l'espace ressources », qui est en fait un endroit où, ben il y a toute une série de ressources à disposition des collaborateurs et chacun peut venir piocher à son gré dans cette bibliothèque de contenu, qui est en fait du contenu euh… sous forme de tutoriels.

Int : C'est ça, c'est-à-dire que j'ai besoin de savoir comment utiliser Excel par exemple, ou Photoshop, je vais chercher un peu et trouver un tutoriel. Alors quand tu as abordé le problème du tutoriel, on va beaucoup parler de tutoriel, parce c'est une forme que je trouve intéressante et à mon avis assez puissante, est-ce qu'il y avait déjà des exemples ? Sur quoi tu t'es basé, ou est-ce que tu as avancé un peu à tâtons dans cet univers nouveau ?

Loc A10 : Oui oui, il n'y avait pratiquement rien, il n'y avait pratiquement rien, de mémoire il devait y avoir ELEPHORM qui devait peut-être poindre le bout de son nez, mais très timidement. De mémoire, y avait pas grand-chose en 2004 2005 ; j'ai pas de souvenirs, il a fallu effectivement inventer un peu le modèle. Bon. Mais j'ai l'habitude de dire que c'est toujours les outils qui finalement sont à l'origine des nouveautés et des, des nouvelles modalités de pratique. On invente l'outil et après on lui trouve des usages. Et j'ai toujours cette image, ou cette… à l'esprit en tant que designer il y a des objets, un peu comme ça un peu emblématiques. Le livre est un objet qui a façonné toute une construction sociale et sociétale. Et c'est vrai que le premier usage du livre c'est de faire passer le savoir, mais ce qu'on sait moins c'est que le deuxième usage du livre c'est de caler les armoires !

Int : Effectivement ! [rires]

Loc A10 : eh oui [rires] donc, j'aime bien cette image, parce du coup, elle permet de bien comprendre ce qu'est l'approche design dans un univers qui se complexifie, c'est-à-dire que l'outil va mettre en place un usage prédominant et puis, petit à petit, plus il y aura d'expérimentation de cet outil, plus on va s'écarter du schéma et du modèle design d'origine pour faire ce qu'on appelle un design d'usage, voilà !

Int : Vis à vis du tutoriel, ça s'est passé un petit peu comme ça ? C'est-à-dire qu'il y avait une technique qui était de filmer l'écran… Pour prendre un exemple précis, est-ce que le fait d'être présent soi-même en tant que visage dans le tutoriel, quelle importance ça peut avoir ou ne pas avoir pour toi dans un… dans un tutoriel ?

Loc A10 : J'aime pas forcément ma bobine, alors moi me voir sur l'écran, c'est pas forcément une volonté narcissique totale, plus je me cache, mieux je me porte ! Mais euh. Non s'il faut se montrer, c'est pas non plus… je ne vais pas en faire un point, un point d'orgue pour ne jamais me montrer. Mais c'est pas… Alors pour certains c'est important d'avoir un visage, même en vignette, dans le coin de l'écran, On s'est rendu compte que ça, ça correspond à, on va dire, à des 35-40 à 60 ans, ou plus comme nous, ils aiment bien voir les bobines, les jeunes ils s'en fichent royalement.

Int : D'accord. Ça a été documenté, ça ?

Loc A10 : Oui un petit peu, on a commencé à faire de la recherche là dessus, parce que… y a pas cette nécessité de… Alors attention je précise bien les choses, dans un contexte d'apprentissage et de mise en avant de compétences. Euh, si on est dans du *social learning*, attention là, on sort du cadre, on pourra peut-être en parler, mais le *social learning* est quelque chose de très spécial et particulier et là effectivement la tête ou le corps devient un objet important.

Int : D'accord, je dis ça parce que évidemment, lorsqu'on est dans un distanciel absolu, j'habite à Lyon, je ne sais pas vraiment où est l'enseignant, je peux avoir des vidéos qui sont uniquement des animations graphiques. Et, est-ce qu'il n'y a pas un moment, un peu une interrogation sur euh, mais, interrogation d'ailleurs qui est lié peut-être à une question qu'on s'est souvent posée quand on faisait des documentaires, quand on faisait des voix off : « Qui ce qui parle ? Qu'est-ce qui me parle ? Quel est le statut de la voix qui me parle ? » Alors dans la pub ou dans le documentaire ça peut être une espèce de voix qui flotte, on ne sait pas très bien… Dieu le père ? [rires] Mais est-ce que ce problème-là s'est un peu posé à toi, est-ce que tu l'as résolu, d'une manière ou d'une autre ?

Loc A10 : Alors euh, non ! résolu ça serait… non je n'ai pas résolu ce problème-là, parce que pour moi ce n'est pas… particulièrement un problème. Ce qui est important c'est, je pense que… au-delà et c'est là où… peut-être c'est peut-être là où tu voulais en venir… on est dans un objet multi média, où on a le son et l'image. Or, si on est attaché à l'image, on est encore plus attaché au son, curieusement. Donc je pense que tout le travail réside dans la bonne voix, le bon timbre de voix, la bonne structure et essayer de faire passer une certaine conviction pour pouvoir enseigner à distance, ça, c'est d'une importance majeure, au-delà de l'image, alors ça, j'en suis convaincu par l'expérience !

Int : Une sorte de placement de la voix, quoi… trouver le bon placement de la voix ?

Loc A10 : Oui, tu sais les premiers, je crois… il faudrait que je te fasse passer les premiers enregistrements que j'ai faits pour {le groupe de téléphonie pour lequel j'intervenais*}, c'était très drôle, j'avais une voix, je parlais très lentement, j'étais ennuyeux, mais c'était une catastrophe ! Je crois que tout le monde a dû dormir sur mes premiers modules parce que c'était affolant ! Et je m'en rendais compte… c'était horrible parce que… et j'arrivais pas à justement à trouver le bon rythme, la bonne structure temporelle dans le déroulé de la voix pour que ce soit suffisamment dynamique et que ce soit « captant », ça, c'est un véritable problème !

Int : D'accord, alors je vais te dire pourquoi je te pose ces questions qui ne sont pas tellement liées à la voix, mais qui sont liés au fait que quand j'ai regardé tes vidéos notamment celles sur la prise de vue, j'ai eu l'impression d'un prof, d'accord, mais aussi d'un professionnel qui m'ex-

pliquait comment il faisait, qui me prenait un peu par la main et qui m'expliquait, c'est un peu ce qu'on avait dit un peu dans la préparation, même aussi, comment lui avait un peu abordé cette question, qu'il ne maîtrisait peut-être pas à 3 000 % quoi. J'ai trouvé ça extrêmement fort, d'avoir en face de moi quelqu'un qui soit « un humain ». Enfin je veux dire, c'est un peu idiot, mais, qui ne lise pas un texte écrit, qui ne magistralise pas la chose, mais qui soit plutôt dans : « Alors on peut faire comme ça et puis… bon on peut essayer ça aussi », je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, mais il y avait une espèce de « professionnel à professionnel » quoi, dans l'approche ! Est-ce que chez toi c'était volontaire ?

Loc A10 : Oui-oui. Oui complètement, c'était euh, c'est mise en scène [rires] pourquoi, parce que effectivement je pense qu'il y a deux facteurs principaux pour faire passer un savoir : un, il faut d'abord que la personne à qui on enseigne, ou les personnes à qui on enseigne, soient convaincues que ce qu'ils vont recueillir est quelque chose qui va leur être bénéfique. La deuxième chose, c'est la qualité du contenu, c'est-à-dire c'est… l'important, c'est quand même ce que je dis et ce que je donne comme information. Y en a très peu à chaque fois, c'est très… ça se résume à très peu de choses, Moi, j'ai un souvenir, je fais une petite digression. J'ai souvenir d'un prof en fac qui un jour, on faisait des exposés, il nous avait donné ça comme info, il nous a dit : « Je vous préviens tout de suite, vous avez dix minutes, en dix minutes, il faut faire passer une info, pas deux, une info ! Toutes les dix minutes, c'est une information et ça se résume par une phrase, c'est pas la peine d'en faire passer quinze, de toute façon, elles ne seront pas retenues ! » Donc il vaut mieux en retenir une que de ne pas en retenir du tout [rires] voilà le principe ! Et j'ai toujours essayé de construire les modules que j'ai pu créer, autour de cette condensation, autour d'une compréhension, d'un, d'une information. Alors elle peut être être complexe l'information, après on pourra développer, mais après, euh on la granularise, c'est-à-dire qu'on va la découper en petits éléments plutôt compacts et qui s'agrègent et forment finalement une information complète, mais tout cela c'est finalement, c'est de la technologie, enfin de la technique pédagogique, mais pas plus que ça ! Ce qui est important c'est d'abord : un, d'être suffisamment euh… investi par son discours pour que les gens vous suivent, sans ça c'est pas la peine ! Et la deuxième chose c'est de faire attention à justement cette problématique de pas trop d'information pour ne pas noyer les gens, voilà !

Int : Oui, alors, ça va pour moi, ça va même… Enfin il y a un autre aspect, je redéveloppe un peu ce que j'ai dit avant, mais peut-être d'une autre manière. C'est que le risque même du tutoriel : le risque du tutoriel c'est de faire un tutoriel parfait. C'est-à-dire, je vais montrer comment on utilise les calques Photoshop et je vais écrire un texte que je vais lire et je vais refaire jusqu'à ce que ce soit nickel. Et moi, je n'ai pas ressenti ça dans tes tutoriels et c'est là que j'ai trouvé que c'était très intéressant, c'est que il y avait des sortes d'essais échecs… {il} y avait, on sentait le cheminement de ta propre pensée. Alors effectivement c'est peut-être mis en scène, mais je pense que pour celui qui reçoit ça me paraît beaucoup plus facile de… parce que, finalement le pro qui enseigne, en présentiel il a un peu ce défaut-là, il essaye comme ça… finalement il enseigne, et puis après ça reproduit un peu ça, quoi…

Loc A10 : J'ai un peu l'habitude de dire que toute réussite est une succession d'échecs… c'est le résultat d'une succession d'échecs. Alors j'essaye de le montrer le plus possible effectivement, parce que je me rends compte qu'on ne réhabilite pas cette partie d'échecs, qui pour moi est pratiquement beaucoup plus importante que la réussite ; c'est le cheminement qui est intéres-

sant, c'est pas tellement le résultat, le résultat une fois, qu'il est là, bon j'ai un peu tendance à dire : « bon ben, ça y est c'est fait, on passe à autre chose ». Mais euh, euh, [rires] je pense que c'est ça le plus important, c'est d'effectivement de mettre en avant le fait que échouer, plus j'échoue plus je me rapproche de la réussite, moins j'échoue… plus je suis nulle part. [rires] {{oui}} Donc voilà, c'est peut-être ce que tu as ressenti, c'est peut-être effectivement beaucoup plus lié à mon propre parcours et à ma façon d'approcher les choses de manière générale. Je n'ai pas peur de l'échec, ça, c'est très clair !

Int : Oui. Alors l'échec étant à relativiser, c'est-à-dire quand on en a parlé, tu m'as dit : « la prise de vue avec un smartphone, c'était pas forcément un truc que j'avais beaucoup testé, et j'ai un peu appris en faisant les {tutoriels}… » est-ce que tu peux développer ? Parce que c'est un peu ça que j'ai ressenti moi, voilà ! Et que j'ai trouvé très intéressant.

[Marque 03 : 29 min 48 s]

Loc A10 : Alors oui, parce que la prise de vue… alors en effet ce qui est très curieux, c'est que moi, je… donc, je viens je viens de la construction de l'image, je suis un faiseur d'image, donc fabriquer des images, pour moi ça a commencé par un drap qu'on mettait sur la tête avec une Sinar ! Donc voilà je viens de très très loin [rires] dans un studio, parce que du coup j'ai dû passer mes dix premières années de photographie en studio et je crois que j'ai pas fait de photos à l'extérieur ou très peu, je crois que mes gamins, j'ai très peu de photos de mes enfants, parce que d'abord c'était du boulot ! donc euh j'étais pas payé ! donc tant pis pour eux [rires] ; mais… je plaisante hein ! Mais euh, oui j'étais très mauvais dès que j'avais un appareil photo pour faire de la petite photo rapide en extérieur, la photo de reportage n'était pas mon truc, d'ailleurs je dis toujours qu'il y a deux types de photographes, le photographe chasseur qui est en fait le reporter, et puis le photographe peintre qui est celui du studio qui d'abord va créer ; moi j'ai fait toutes mes prises de vue avec des crayonnés préparatoires, des planches, euh… mises en place d'un décor, voilà… j'ai construit mes images et je ne les ai pas prises, ce qui n'est pas tout à fait pareil.

Int : Oui ! Très intéressant !

Loc A10 : Et donc euh, bon voilà. Moi j'ai cette culture-là de la construction de l'image et pas forcément de la capture de l'image à la volée, ce qui est un autre travail, alors que j'ai appris effectivement avec le numérique et le smartphone. Et là, on arrive à l'expérience avec le smartphone où euh… bon j'ai commencé un peu à faire quelques images, puis je me suis vite rendu compte que, finalement, c'est un objet extrêmement intéressant parce que… il a cette capacité de se faire oublier dans une poche et de pouvoir être dégainé extrêmement rapidement. Bon la qualité de l'iPhone en termes de photographie n'est plus à faire, on a des images qui sont de très bonne qualité au final, donc on peut faire de la photographie réellement au smartphone, sans aucun problème. Avec quelques contraintes évidemment puisqu'on n'a pas euh… on n'a pas euh… on n'a pas ce filtre que l'on a lorsqu'on a un appareil photo en main. Il y a une isolation du photographe par rapport à la scène qu'il filme, quand on a un appareil photo en main. Lorsqu'on a un smartphone, on est en immersion totale. Donc cette approche-là, elle est extrêmement intéressante, parce que elle pose, euh… elle pose le preneur d'image non plus comme un spectateur de la scène, mais comme un acteur de la scène et ça, cette légère différence a un impact considérable sur le résultat fourni. Voilà !

Int : Donc tu t'es approprié le rôle, enfin la posture du chasseur. Et d'une certaine manière le geste d'aller vers ce… ce type d'image que, à la base, tu connaissais moins, est un peu inscrit dans la manière dont tu as fait les… les… les tutoriels, tu m'as dit que tu as repris dix fois…

Loc A10 : oui !

Int : il me semble me souvenir, alors comment ça s'est passé en fait ? C'était juste : « je fais, mais c'est pas exactement ce que je veux, je vais le refaire ! » ou est-ce que c'est : « je cherche quelque chose… » pourquoi refaire comme ça ?

Loc A10 : Oui… Le travail, en fait, sur le, sur la création des modules, elle a été dictée par… j'avais toujours à l'esprit que je parlais à des gens qui n'étaient pas des professionnels du multi média. Ça, c'était… je l'avais tout le temps à l'esprit. Donc chaque fois que je partais, quelquefois je peux très vite partir sur des conversations techniques parce que j'adore ça, je suis un peu un geek, donc j'adore tout ce qui est techno. Et je peux partir très vite sur des sujets, mais qui sont hyper pointus, et là du coup ça va pas. Donc, il faut que je me… que je tire la ficelle et que je revienne en arrière en disant « non je suis allé trop loin ». Ça c'était une des problématiques où je sentais que j'allais peut-être trop loin dans l'information, encore une fois la notion d'information… L'information était trop complexe, il fallait donc revenir à quelque chose de plus simple et de plus abordable. Ça, c'était la première démarche, et puis quelquefois je n'étais pas en adéquation avec ce que j'avais fait précédemment. Donc, dans ma scénarisation dont on parlait, j'étais trop prof ou trop… et ça, ça calait pas, donc il a fallu que je reprenne. Donc, il y avait un objectif pédagogique qui me contraignait à une certaine logique et puis euh, une contrainte de euh… de celui qui va regarder le tutoriel, donc, je me mettais à la place de celui qui regardait le tutoriel en disant : « attends ! peut-être qu'il va pas comprendre tout ce que je raconte, là je pars trop loin ! ». Donc, voilà c'était cette alchimie entre les deux.

Int : et concrètement tu avais un retour, bon j'imagine, de l'équipe qui faisait les… qui supervisait un peu les ressources et est-ce qu'ensuite tu as eu aussi des retours des apprenants eux-mêmes ?

Loc A10 : Alors j'ai été totalement surpris, j'ai eu plein, plein de messages, sur le smartphone particulièrement, où les gens m'ont dit : « merci beaucoup, c'était… on a vraiment apprécié ». Là, je ne m'y attendais pas, je l'avoue, je ne m'y attendais pas, oui c'était très plaisant. J'en ai bavé, ça je dois te le dire. A la construction de ce module-là, j'ai pris un mois et demi de plus pour le faire, ils ont été très sympas {dans l'Institut de formation qui me commandait le travail*}, mais… j'arrivais pas. Il y a eu des moments de désespoir total à ne pas obtenir ce que je voulais et dire : « bon comment je vais faire pour arriver au résultat ? » j'ai eu des moments de doute !

Int : Et ces moments de doute étaient liés… on va creuser un peu les moments de doute ! C'est ça qui m'intéresse, ces moments de doute… c'étaient liés à quoi, à la nouveauté du numérique, à la nouveauté des outils ou bien à la volonté d'être vraiment très simple, de donner des choses concrètes ?

Loc A10 : Euh, c'était… Ah ! il y a une part de cette logique de légitimité de faire ce type de tutoriel sans être, sans avoir suffisamment expérimenté l'objet, et ça ça me posait un problème. Faire un tuto sur l'usage de la Sinar, j'ai aucun souci, Aujourd'hui, dix ans après, on me remet

une Sinar dans les mains, je crois que c'est comme le vélo, ça s'oublie jamais, c'est tellement compliqué, que, de toute façon, on en bave hein, pour faire des photos à la Sinar ! {{oui !}} C'est quand même pas franchement évident ! Donc… mais j'ai pas de souci ! Le smartphone : 2007, hein le smartphone, le premier smartphone, 2007 ! Donc c'est pas vieux, comme outil. L'expérience que l'on peut engranger avec cet outil, moi, j'avoue en plus, j'avais fait très peu de vidéo avec ça. Je crois que j'ai commencé à faire de la vidéo au moment {on m'a*} demandé de faire un module dessus ! Non, mais j'exagère, mais, mais j'avais fait quelques essais, mais ça ne me satisfaisait pas, puis tu vois j'ai des outils, je préfère filmer avec ça carrément [il montre une caméra] c'est beaucoup plus sympa. J'ai des caméras un petit peu plus volumineuses, mais qui me permettent de faire des choses qui tiennent la route en termes de qualité… et puis avec… une infrastructure qui rassure… la plupart des cinéastes. Là, y a pas d'infrastructure, c'est-à-dire que c'est, euh… c'est toujours du free-style. Quand on tourne au smartphone, c'est forcément du free-style. {{Exact, ouais.}} Bon alors, la grosse problématique c'était : « Est-ce que je suis légitime dans ce travail de… d'utilisation complètement libre d'un outil que je ne maîtrise pas forcément, alors que j'ai d'autres compétences où je me sens beaucoup plus légitime ? » Et en fait je me suis rendu compte que ce n'était pas tellement l'expertise que l'on peut avoir sur l'outil qui faisait la bonne formation, mais plus effectivement ce que tu dis, c'était cette approche… mais finalement là tu as soulevé un point très important qui est en fait la notion de *social learning* {{oui.}} le rapport que l'on entretient entre celui qui décompose le processus de fabrication pédagogique, qui le met en œuvre et ceux qui vont regarder. Alors cette relation elle est nécessairement particulière… et elle doit s'organiser effectivement, et là, et là, je pense que tu as mis le doigt sur quelque chose d'important… c'est effectivement sur une relation humaine. [silence de 4 s[1]] Alors, après je suis comme je suis je crois que je ne pourrai pas faire autrement que ce que j'ai fait ! [rires]

Int : Oui ! Alors c'est intéressant et peut-être pour arriver vers la conclusion, le chasseur et le peintre, ça me plaît beaucoup ! Là je crois que… Vraiment, là c'est une notion… [deux, trois phrases hors sujet, non transcrites] Et alors si on essaye de se projeter dans le futur, on a un outil qui est… on appelle ça MOOC, je trouve que le terme est un peu trop restrictif, tout ce qui est de l'image et du son, destinés à enseigner. est-ce que la direction elle serait plutôt du côté : « on capte le prof en essayant de le capter dans son cours, c'est-à-dire avec les petites erreurs qu'il peut y avoir ? » ou est-ce que l'autre possibilité, ce n'est pas de « sur scénariser », d'aller vers le *serious game*, d'aller vers la scénarisation, vers le jeu vidéo. C'est quoi ces deux grandes directions, en dehors j'allais dire, du problème du prix.

Loc A10 : [rires] Oui. Effectivement on est obligé de s'y confronter à un moment donné ou à un autre !

Int : Hélas !

Loc A10 : Alors, le *serious game* a quelque chose de très intéressant et que j'utilise de plus en plus. C'est un outil assez fabuleux, à partir du moment où on a une narration, euh… enfin, un propos pédagogique qui va supporter une narration. [marque 03 : 43 min 55 s] Alors, je vais essayer d'expliquer un petit peu ce que je veux dire par là. Euh… Lorsqu'on fait un cours théorique par exemple, c'est tout l'enjeu de mon travail aujourd'hui, je travaille principalement là-

1 Rappel : seuls les silences de plus de trois secondes sont notés.

dessus, lorsqu'on a un cours très théorique, je vais prendre par exemple la sémiologie puisque c'est ce qui est mon travail aujourd'hui, c'est d'essayer de vulgariser la sémiologie, et de ne plus faire de la sémiologie un outil analytique, mais un outil de création. Comment on peut basculer de l'un à l'autre, alors ben c'est simple, j'ai pas trouvé d'autre chose que de fabriquer une scénarisation ou une organisation narrative autour du support théorique. Donc, je ne vais pas arriver comme un prof qui va passer de… faire chaque étape de la sémiologie, ou éventuellement travailler sur le signe, qu'est-ce que c'est le signe ? Comment il est construit ? Et puis décortiquer petit à petit chacun des éléments indépendamment les uns des autres, c'est le processus analytique habituel de tout fonctionnement théorique. Mais au contraire, je vais partir à l'envers, je vais partir du réel, et je vais déconstruire le réel pour en faire un jeu, c'est-à-dire que je vais « dépuzzler » [rires] le produit, je vais pas faire un puzzle, je fais l'inverse du puzzle !

Int : D'accord et tu brouilles les pièces ?

Loc A10 : Et après on va essayer d'éventuellement, pas de brouiller les pièces, mais de voir s'il y a possibilité de reconstruire quelque chose d'autre, que ce qui était au départ avec les mêmes pièces… et ça c'est beaucoup plus intéressant !

Int : Est-ce que ça veut dire que, si je te suis un peu, que le traitement, alors c'est peut-être une banalité ce que je vais dire hein ! que le traitement est lié à la discipline. C'est-à-dire : j'explique Photoshop, le tutoriel est très bien pour ça. J'explique Spinoza j'aurai peut être… ou la sémiologie, j'aurai peut-être besoin d'un autre traitement. Évidemment, je peux pas faire un tutoriel sur la sémiologie, c'est un peu difficile. Est-ce que c'est la discipline finalement qui induit un peu le type de traitement ?

Loc A10 : Oui absolument oui oui tout à fait ! Alors moi je fais trois catégories, il y a tout ce qui va concerner la partie capacitaire. Alors, monter en capacité qu'est-ce que ça veut dire, eh bien c'est du tutoriel, c'est euh… « j'apprends un outil ». Donc je monte en capacité avec un outil donné, par conséquent l'outil tutoriel est parfait pour ça, y a pas besoin d'en faire beaucoup plus, si ce n'est éventuellement rajouter un petit peu de tutorat, euh… éventuellement, mais on se rend compte avec les nouvelles générations que le tutorat n'est pas quelque chose qui sont… avec lequel ils sont à l'aise ; alors ils vont prendre les tutos et vont les manger et puis ils vont refaire à leur sauce et puis ils vont développer leur propre capacité et compétence avec l'outil. Ça, c'est la première approche. La deuxième approche c'est une approche qui est beaucoup plus, on va dire euh… liée à l'humain, c'est-à-dire sa capacité sociale, et je prendrai par exemple des… des formations, comme justement le… justement le…

Int : la prise de vue smartphone ?

Loc A10 : *Community Manager*, je cherchais le mot…

Int : oui oui pardon, je ne savais pas ce que tu… si tu voulais parler d'un cours en particulier !

Loc A10 : Le travail sur le *community management,* ou le travail sur le marketing, ou le travail sur euh, voilà… Donc on peut faire des formations en e-learning avec ces disciplines, simplement là, du coup, le *social learning* va avoir une importance plus importante que sur la partie capacitaire qu'on a sur du « propre outil ». Mais quand bien même, en marketing ou en RH, il y a des outils qui sont dans le package, donc on a la nécessité de faire quelque chose, qui est un peu mixte, entre du tutorat, du tutoriel et quelque chose qui est beaucoup plus avec un échange,

avec un échange, donc le principe de la classe virtuelle prend tout son sens. Et puis, il y a une autre approche qui est en fait la troisième approche qui est « d'apprendre sans apprendre ». Euh… Je, je suis toujours effaré ou étonné des étudiants qui n'ont aucune méthodologie pour apprendre. Ils sont perdus la plupart du temps, euh, ils ne savent pas par que bout prendre les choses, d'où tiens ! la conversation qu'on avait au début, sur effectivement sur Internet on trouve, tout, mais on trouve tellement tout que… comment on hiérarchise ces informations ? Et qu'est-ce qu'on en fait ? Et là, je vais me rapprocher beaucoup plus de quelque chose qui va être purement professionnel, qui est la « méthode projet ». J'ai un projet, qu'est-ce que je mets dedans ? Et là, je construis une pédagogie autour d'un projet et là, ça dépasse complètement le principe de l'apprentissage ou de la pédagogie classique, mais c'est comment je fais rentrer de la pédagogie dans le mode projet ou comment je fais rentrer le mode projet dans de la pédagogie, les deux peuvent se combiner. C'est la troisième, la troisième variante pour moi et je pense que c'est celle-là qui a le plus d'avenir !

Int : Je comprends, d'accord… Donc, qui est est plus une vision globalisante des choses, quoi ! ce qui n'empêche d'avoir des béquilles, de type « ressources » pour aller comme il y avait {dans l'exemple que tu donnais*} un endroit où on va chercher : « comment coller son papier peint ? » voilà je vois un tuto et ça, c'est beaucoup plus clair ! [rires]

Loc A10 : Exactement, oui !

Int : Je voudrai terminer le… le… terminer oui, je pense qu'on a à peu près fait le tour de la question, même si c'est une question très riche, par une notion qui je pense est assez importante en sémiologie, qui est la notion de genre [deux ou trois phrases hors sujet non retranscrites] Est-ce que va se créer un genre particulier qui va être le genre « enseignement à distance », ou est-ce que l'intérêt, c'est d'avoir plutôt pas de genre, mais d'aller puiser un petit peu au besoin, un peu de la fiction, un petit peu du dessin animé, un petit peu du… ?

Loc A10 : Bonne question [rires]

Int : merci…

Loc A10 : question du genre… euh je sais pas bien s'il va y avoir un genre défini avec ces modalités-là. Je crois qu'on est vraiment, et si je puis me permettre, je vais essayer d'élargir parce que j'avoue que je n'ai pas vraiment de réponse à te donner sur la notion du genre. Par contre, ce que je peux éventuellement dire c'est qu'on est dans un basculement de société, on le sent bien. Et concrètement, qu'est-ce qui se passe ? On entre dans la société du savoir, qui est quelque chose finalement, qu'on croit partagé, mais qui n'est que très peu partagé en réalité. Euh… C'est pas l'outil d'Internet où on dit qu'on a tout à disposition, qui facilite, qui facilite l'accès à ce savoir. Je pense que c'est une redéfinition des savoirs existants et de la mise en liaison de tous ces savoirs qui va être l'enjeu des prochaines décennies. Comment revisiter des savoirs ancestraux au profit d'une nouvelle société ? Je pense beaucoup plus à ça. Alors tu m'excuses je sors du genre…

Int : non, non, c'est, c'est…

Loc A10 : mais je pense que… tu vois, en même temps je réfléchis en tâche de fond et je vais te faire une réponse sur le genre ! [rires] Et je suis beaucoup plus persuadé que les prochaines décennies sont des décennies où on va voir se tisser une construction entre quelque chose qui va

être vraiment ancestral, et quelque chose qui va être vraiment très novateur : réconcilier ces « opposés », si l'on peut dire qu'il y a une espèce d'opposition ; moi je crois pas que ce soit une opposition ; c'est jamais qu'une suite logique des choses. Et, dans ce parcours, peut être qu'un genre va apparaître autour de, peut-être, la construction d'un genre de savoir qui n'est encore présent, qui est en pleine émergence, je crois plus que c'est ça !

[question hors sujet supprimée]

Loc A10 : Pour aller plus loin un petit peu plus loin dans cette réflexion, moi il y a quelque chose dans l'e-learning qui m'amuse beaucoup, c'est l'ouverture d'un nouveau champ lexical. {{c'est vrai.}} Je suis de très près, j'ai, comme je dis toujours, j'ai un *padawan*, c'est un jeune que j'ai embarqué il y a une dizaine, une quinzaine d'années dans différentes aventures, il est un peu moins jeune maintenant, mais il a repris ses études et il fait un master. Il fait un master e-learning {à l'université*} voilà… et, et très souvent {il*} me tient au courant de ses avancées, c'est quasiment quotidien, j'ai droit à ma petite louche du master ! Et je vois bien les questions qu'il se pose et d'ailleurs que ses collègues se posent sur le vocabulaire utilisé dans le milieu de l'e-learning. Pourquoi ? Parce qu'il y a des emprunts, quand il me parle de « scénario », de « synopsis », ça m'amuse beaucoup parce que les uns et les autres utilisent ce vocabulaire, à tort et à travers, avec des définitions qui ne sont pas du tout une définition d'origine, du milieu duquel ils sont empruntés, c'est-à-dire que lorsqu'on parle de « scénario » en milieu e-learning, ça n'a rien à voir avec un scénario filmique. {{Oui !}} Alors toutes ces définitions ne sont pas posées. Donc on est dans un développement d'un univers complet avec un champ lexical complètement flou, euh… des définitions qui sont parties aux oubliettes. On s'occupe plus que de la technique [dans le sens : on ne s'occupe que de la technique] supposée aller avec les termes, et on pousse. Je dis : « attention là on s'embarque sur des sentiers un petit peu bizarroïdes ! » parce que, tant qu'on n'a pas défini un lexique, on va dire un peu construit hein ! quelque chose qui tient à peu près la route, c'est compliqué. Parce qu'à Marseille* ils vont utiliser « synopsis » alors qu'ils utilisent « scénario » à Brest*… pour la même chose ! Les étudiants ils s'en sortent comment ?

Int : Ça, c'est intéressant parce que d'une certaine manière ça répond à la question du genre d'une certaine manière, parce que le… finalement…

Loc A10 : Ben oui ! C'est pour ça que je rebondis {sur} ça, quelque part il y a cette… c'est pas une critique, c'est simplement une mise en garde en disant : « Attention lorsqu'on veut travailler sur de nouvelles approches, il faut aussi définir un champ lexical avec un minimum de définitions, qui soient conformes ou normalisées parce que si on ne normalise pas les termes, on va forcément à la catastrophe ! »

[marque 04 : 59 min 31 s] [deux ou trois phrases hors sujet non transcrites, durée 31 s]

Int : On pourrait, il y a toujours le côté positif-négatif, et c'est un peu la même chose dans ce que tu évoques, on pourrait se dire que chaque génération, chaque groupe réinvestit une part de vocabulaire, euh… alors il faut qu'il le fasse avec rigueur, je suis d'accord avec toi. Et c'est ça qui donne « le genre » ? C'est cette manière de rentrer dans… on rentre par exemple dans la « comédie » qui est un genre, mais avec d'autres idées, puis finalement ce qu'on appelle « comédie » c'est pas du tout ce qu'on appelait avant « comédie », mais du coup le genre est nouveau et c'est peut-être ce qui est en train de se passer ?

Loc A10 : C'est peut-être ce qui est en train de se passer. Oui, oui, peut être cette translation du multi média vers quelque chose de plus pédagogique, plus d'apprentissages, je ne sais pas. En tous cas, il y a des interactions des genres les uns avec les autres, il y a des choses. Moi, je suis totalement surpris par l'appropriation de tout cet univers de e-learning par les entreprises, c'est un champ… oh là là… énorme, énorme, énorme !

[une partie hors sujet non retranscrite, durée 8 min 48 s]

Int : J'ai fait le recensement de tous les outils que l'on utilisait en distanciel, que ce soit dans l'entreprise ou, il y en a 500 quoi !des petits logiciels qui permettent de grafouiller qui permettent de… enfin voilà… tout existe, quoi !

Loc A10 : L'univers des outils est un univers à part entière. Y a presque même de quoi faire pratiquement un catalogue géant, les outils sur Internet, c'est de la folie !

Int : Oui ! Et moi je pense que là-dessus, je ressens ce que tu as dit. Moi je raisonne beaucoup à partir des outils. Parce que en fait quand l'outil n'existe pas, ben… Je ne sais pas si l'outil fait la fonction, si la fonction fait l'outil, etc., etc. Ce que je sais, mais quand il n'y a pas d'outil, y a pas quoi ! L'outil est quand même à la base. Et puis je pense que nous dans nos métiers, on le sait : un réalisateur un photographe c'est quelqu'un qui ne sait s'exprimer qu'à travers un outil, finalement. À la différence d'un écrivain qui peut, voilà ! Je pense que c'est vraiment lié et fondamental chez nous.

Loc A10 : Oui, il y a une intermédiation systématique avec un outil, mais ne serait-ce que déjà de communiquer, puisqu'il y a le langage, qui est déjà un outil. Et déjà ça c'est… Voilà moi, je suis quelqu'un qui travaille sur justement toute la partie vocabulaire, et le… le… la langue. Comment on l'utilise aujourd'hui et comment elle évolue. Et elle évolue à une vitesse, mais c'est effarant, effarant ! Ces dernières années en l'espace de dix ans, il y a des mots de vocabulaire qui sont apparus, d'autres qui sont tombés en désuétude… Alors on va dire comme d'habitude, mais particulièrement dans l'univers… Dans aucun univers métier, il y a une création, le seul univers métier dans lequel il y a eu des créations de mots c'est le digital ! c'est très net ! Donc, il y a une espèce de concentration et de captation de l'attention sociale avec cet univers digital, quoi est… Ben on le voit bien, avec le COVID, avec la COVID, tout le monde s'est jeté sur ces outils-là et ça génère, ça génère, des… comme tu le disais au départ, des espèces de relations particulières et qu'on est obligé d'inventer ! Euh, parce que il y a quelque temps on se serait vu à Paris, on aurait pu boire un café !

Int : Tout à fait, ce qui n'empêche pas d'ailleurs [rires] on peut toujours le faire…. quand on sera libéré de notre… [deux ou trois phrases hors sujet non retranscrites, durée 33 s] la pandémie arrive à un moment où les outils de distanciel sont là, et les outils étaient là avant, mais c'est la pandémie qui les met en action, comme si finalement il y avait… S'il n'y avait pas eu les outils, oui, on aurait fait comme avec la peste noire, au Moyen Âge, on aurait attendu que les gens arrêtent de mourir. C'est intéressant de voir que les outils se révèlent, finalement, face à une conjoncture…

[marque 6 : 1 h 13 min 57 s]

Loc A10 : C'est ça en fait c'est… le… l'outillage de chacun définit, un petit peu, ce que l'on est en capacité d'être… Et c'est vrai que les gens qui n'ont qu'un smartphone pour se connecter, et il y en a, y'a des gens qui n'ont pas d'ordinateur, qui n'ont qu'un smartphone dans les tranches les plus pauvres. Et on est, sur, en fait, du passage d'information qui est encore sur quelque chose, qui est soit de la *fake news* parce du coup les gens vont aller beaucoup plus sur les réseaux sociaux, mais ils n'ont pas accès à une information confortable et suffisamment développée parce que le smartphone… Euh, on a beau dire, j'en fais tous les jours du *responsive design*, demain j'ai un cours de *responsive design* et je sais très bien comment ça fonctionne, Quand on fait une interface pour un ordinateur et qu'on le réduit à un smartphone, il faut que ça puisse s'adapter, mais ça s'adapte avec des sections qui disparaissent… {{ah oui…}} parce qu'il n'y a pas assez de place sur l'écran. Donc, il faut bien avoir ça à l'esprit, c'est-à-dire que l'outil va aussi définir un type d'information et de communication ; ça va jusque-là aujourd'hui. Donc les gens qui ont un smartphone et qui ont accès à Internet que par le biais du smartphone ont une… une euh, une propension à aller chercher de l'info rapide, de l'information-choc, mais pas quelque chose de développé, très peu…

[Marque 06 : 1 h 15 min 49 s. Quelques phrases de conclusion, hors sujet de 1 min 15 s, puis coupure de l'enregistrement]

Reprise de l'enregistrement, sur un projet d'outils que développe le le locuteur.

Loc A10 : C'est tisser une toile à partir d'un tutoriel.

Int : D'accord, ça veut dire inventer un tutoriel, un tutoriel qui soit en même temps un PDF ? C'est un peu l'idée, c'est-à-dire un hyper texte ?

Loc A10 : C'est ça, avec les liens hyper texte, une couche de liens hyper texte au-dessus du tutoriel ce qui permettrait de pouvoir enrichir, pour celui qui veut, à partir de ce tutoriel, extirper des éléments qui l'intéresse et déployer ses connaissances… ben, en fonction de ce dont il a besoin ou de ce qui l'intéresse.

Int : Et est-ce que par là on peut rejoindre une sorte interactivité, enfin je dis : « est-ce qu'on peut, mais je pense que oui ! »

Loc A10 : Bien sûr, c'est surtout ça que je cherche !

Int : d'aller vers euh… retrouver l'interactivité que l'on a lorsque le prof est devant soi et qu'on dit : « attendez j'ai pas bien compris là vous avez parlé de scénario, mais dans quel sens vous utilisez ce terme, quoi ? » Ça serait un peu ça, quoi ?

Loc A10 : et voilà et là on sort du cadre, et on parle du scénario alors qu'on parlait d'autre chose, mais c'est… En fait c'est le principe digressif, euh… En fait il y a une chose qui est importante dans la capacité à enregistrer de l'information, hein ! On sait très bien qu'une information quand elle est donnée, 24h après il y en a 10 % qui est retenu, 10 % c'est pas beaucoup ! Donc la seule manière de pouvoir, j'appelle ça sédimenter, l'information le plus possible dans l'esprit de celui qui écoute, c'est d'essayer de lui proposer des éléments digressifs, de manière à pouvoir tisser un réseau d'informations, qui va lui, par contre, être enrobant l'information principale, et par là même, rendre beaucoup plus performante cette information, c'est-à-dire que je

vais passer de 10 % de rétention à peut-être 30 ou 40 %, j'ai déjà fait des tests, ça marche super bien, bon je l'ai fait un peu en bricolant, mais en tout cas ça marche bien, et donc j'aimerai bien arriver à développer, déployer de manière plus efficace… mais là, c'est du code !

Int : Oui c'est du code. Et puis il faut pas perdre de vue, ce que j'exprimais tout à l'heure qui est vraiment bien et qu'on retrouve dans tes tutoriels qui est que : on est face à quelqu'un qui résout une question : « Je dois changer la couleur de mon arrière-plan, je dois changer la densité de mon ciel sur Photoshop, alors je fais comme ça, mais j'ai aussi une autre technique, tiens d'ailleurs ! ça serait beaucoup mieux de faire comme ça ! » et cette espèce de pas à pas, mais qui n'est pas écrit à l'avance, qui n'est pas figé, je trouve que c'est extrêmement fort. C'est, c'est, on apprend beaucoup. Je trouve que c'est le point fort du tutoriel…

Loc A10 : L'idée c'est l'autonomisation, c'est-à-dire que je suis une formation, mais je dois à l'issue de cette formation, être autonome avec mon propre outil. Donc, à un moment donné je vais me retrouver face à l'outil, et il va falloir que je, je produise quelque chose moi-même. J'ai appris, mais cet apprentissage, il doit être digéré et intégré… La seule manière d'intégrer une information, ou digérer une information, c'est effectivement de la passer à la moulinette de l'expérience. C'est-à-dire que, je reviens toujours à la phrase de Galilée : « toute théorie n'est valable que passée au crible de l'expérience. » Et je… Je ne peux pas sortir de ce cadre-là… {{c'est vrai!}} C'est-à-dire que, en dehors de ça, ça n'a pas de sens la théorisation !

Int : Bon ben voilà, c'est très riche tout ça, Merci beaucoup c'est très très enrichissant !

[Marque fin : 3 min 59 s. Quelques phrases de conclusion hors sujet de 1 min 23 s, puis coupure de l'enregistrement]

3. Entretiens autour du confinement 2020

3.1. Locutrice 1, maîtresse de conférences, le 25 mai 2020

Pendant tout le début de l'entretien, qui a eu lieu via une visioconférence, le micro de l'interrogateur n'est pas enregistré, à la suite d'une erreur technique. Ce qui donne l'impression trompeuse d'un gros bloc de texte sans interactions.

Début d'1 min 50 s non transcrit ; la locutrice se présente et présente son domaine de recherche.

Locutrice 01 : alors euh… non c'est des petites cohortes qu'on a. Je donne des cours en licence 3 {quelques mots supprimés*} on a changé de licence là cette année ; et en master donc en master 1 et master 2 {quelques mots supprimés*} et on a des petites cohortes, hein… en licence 3, on a déjà pas mal perdu d'étudiants {quelques mots supprimés*}. Alors j'en ai une trentaine en cours magistral ; et en TD, bon c'est des groupes de 18 par là. Et puis après, en master ça dépend des années, mais ils sont en master 1, ils sont, ils sont une quinzaine, une vingtaine… et en M2, ils sont un peu moins nombreux… euh… on en perd quelques-uns. Donc on nous… on va avoir, pff… je sais pas… 10, 12 étudiants en master 2, quoi. Donc c'est des toutes petites cohortes, sauf en licence où ça peut être plus gros… Voilà ! ça c'est les conditions qu'on a d'enseignement, c'est assez privilégié, mais aussi c'est assez compliqué {quelques phrases suppri-

mées*} ça permet de sortir des étudiants en master 2 qui ont un bon niveau {quelques mots supprimés*} et ça leur permet de trouver du boulot ou de faire de la recherche vraiment de manière… il y a très peu de tri en fait qui s'effectue.

Question non enregistrée (32 s)

Loc 01 : Alors bon… je viendrai plus tard à l'Institution, mais ce qui s'est passé, c'est que du jour au lendemain on s'est retrouvé à devoir… assurer un suivi, alors moi je parlerai je parlerai pas du tout de continuité pédagogique parce que d'une part, c'est pas la pédagogie et, d'autre part c'est pas de la continuité, mais une espèce de soutien euh… aux étudiants euh… voilà du jour au lendemain, avec aucune organisation particulière et en particulier aucun moyen proposé. Donc moi je suis je suis plutôt privilégiée, parce que de par mon domaine de discipline, je suis informaticienne, je connais un peu les outils, euh… j'étais capable de me rendre compte dès le départ que Moodle ne tiendrait pas le coup. Ce qui effectivement a été le cas, il n'y a pas du tout tenu le coup, alors que les messages qu'on a reçus de l'Université nous ont proposé d'utiliser Moodle dès le début alors qu'on savait bien que ça tiendrait pas le choc. Donc c'était compliqué pour les collègues qui n'avaient pas de connaissances autres, pas d'autres moyens, hein. Moi j'ai utilisé les moyens mis en place euh… typiquement, ce qu'on est en train d'utiliser ici là Renater [Référence au logiciel utilisé pour l'entretien en visioconférence] donc les moyens mis en place par l'État ; et puis les moyens mis en place par les libristes et notamment la suite de logiciels Framasoft. Alors qu'est-ce que… ben oui ç'a été un gros choc d'abord : il y a eu l'aspect-choc pour nous, pour les étudiants. Ça ça pas été trop pris en compte hein ; je crois que personne s'est rendu compte, y compris nous, on s'est pas rendu compte de l'ampleur du choc psychologique euh, économique euh… du quotidien quoi, auquel on allait avoir à faire face. Donc au début, c'était un peu : « bon ben, voilà, il y aura cours, on vous tient au courant sur comment on va faire… » Puis : « ah ! comment est-ce qu'on fait ? » Alors moi c'était un peu particulier parce que je commençais cette partie du semestre, j'avais commencé tous les outils. Aussi bien j'avais cours de master 1 et cours de licence 3 {quelques mots supprimés*} donc là c'était vraiment le pire, c'est-à-dire que j'allais arriver à un moment dans le cours où justement les étudiants allaient manipuler en classe et j'allais pouvoir les aider dans la manipulation, réagir en fonction de leur difficulté, euh faire, de réinstaller les outils si nécessaire, etc., et c'est donc là je me retrouve, je me suis retrouvée dans la situation où… euh, en licence 3 en "base de données" je voulais, j'étais partie pour leur faire utiliser phpMyAdmin, donc un logiciel qui permet de manipuler des bases de données qui était installé dans les SAGE… j'avais du mal à le faire installer enfin bon… tout un pataquès. Et là, et bien plus rien, plus d'outils, donc ma chargée de TD c'est ma doctorante Gisèle*, on a… on a cherché… donc toutes les deux, on s'est bien rendu compte que tout de suite qu'on allait avoir un problème. Donc on a cherché en ligne, alors il y a en ligne une démo phpMyAdmin, mais évidemment, tous les profs qui étaient dans notre situation ont utilisé la démo phpMyAdmin. Donc, ce qui marchait au moment où je l'ai testé le vendredi précédant le confinement, le lundi ça marchait plus ! Tout était tombé, les serveurs étaient tombés. Donc Gisèle* a installé, moi j'étais parti pour le faire, mais heureusement elle a réagi avant moi : elle a installé un serveur sur un espace qu'elle avait… enfin c'est du bricolage total, le serveur a été installé sur un espace serveur qu'on avait quelque part. Euh… Ça a marché voilà. Et puis en master 1, j'ai dû faire installer les outils à mes étudiants à distance, sans pouvoir les ai-

der. Enfin, je les ai aidés, on a fait du téléphone, de la visio, mais c'était compliqué. Donc il y avait tout cet aspect-là extrêmement pratique, qui était pas du tout, on n'a pas été aidé évidemment, on s'est débrouillés avec les moyens du bord.

[silence de 5 s, intervention de l'interrogateur, non enregistrée]

Loc 01 : Et puis ce qui s'est développé alors… moi ce que j'ai mis en place parce que je l'avais déjà testé avant j'étais ATER {dans une grande école, dans la ville de X*} et j'avais pas mal travaillé en pédagogie inversée. Donc j'avais mis en ligne des des PDF de mes cours et les étudiants allaient commenter les PDF de mes cours avant que je fasse le cours. Alors ça me permettait de voir où ils avaient des problèmes de compréhension, où ils avaient des questions, où est-ce qu'ils avaient envie d'aller plus loin. Et moi en cours, je reprenais tout hein… en pédagogie inversée, certaines personnes ne reprennent pas tout, moi je reprenais tout, mais en insistant sur les points durs, les points qui posaient problème, et euh en élargissant donc en allant un peu plus vite sur les points qui étaient faciles pour tout le monde, et en élargissant les points qui nécessitaient un approfondissement. Donc là je me suis dit je vais faire… je vais essayer. Je sais {que dans mon Université*} ça marchait pas du tout par ce qu'on a des étudiants salariés pour la majorité et donc ils ont vraiment beaucoup de mal à travailler en dehors des heures de de présence. Donc je me suis dit : « bon là, ils sont bloqués à la maison, je vais essayer de faire ça. » Donc j'ai mis en ligne… alors pareil, il a fallu que je trouve un serveur… puisque {l'Université*} ne nous fournit pas d'espace serveur… donc j'ai trouvé un serveur… je fais une partie de ma recherche {dans un autre laboratoire*} et là, il y a quelques moyens. Donc j'ai réussi à déposer mes cours sur un serveur {de ce laboratoire*}… le serveur {d'une application que j'ai développée il y a quelques années*} et… et donc j'ai fait travailler mes étudiants en utilisant Hypothesis donc c'est "hypothese.yes". C'est un… c'est une application qui permet justement d'ajouter des commentaires sur des documents Web ou des PDF qui sont transformés. Voilà… Donc l'idée c'était que ils regardent le cours et puis qu'après, on fasse une visio… donc ils regardent le cours avant, ils se posent des questions, ils peuvent répondre entre eux… ça c'est assez sympa… moi je réponds, en ligne et puis après on fait la visio, on fait le point sur les problèmes qu'ils ont eus, etc. Le but étant que la visio soit moins… qu'on la fasse au moment du cours, à l'heure qui était prévue, mais que ça soit moins lourd que un cours, que je repasse pas tous les transparents pendant la visio, parce que je me doutais qu'ils allaient avoir des problèmes de débit. Car ça je l'avais bien anticipé, c'est LE truc que j'ai bien anticipé c'était qu'effectivement mes étudiants, euh, {dans la ville de X…*} n'avaient pas de connexion pour beaucoup d'entre eux. Ils étaient sur leur téléphone… leur connexion c'est leur connexion 3G au mieux… donc avec mes collègues qui faisaient… y en a pas mal qui faisaient du streaming, des vidéos, eh ben les étudiants se trouvaient en fin de forfait très vite… donc on avait plus de connexion. Alors, avec le système que j'avais mis en place, c'était beaucoup plus léger ; ça, c'était un avantage, c'est qu'ils pouvaient plus facilement, même sans connexion de qualité, ils pouvaient travailler. Mais bon, même ça très vite, euh… je me suis rendu compte que je perdais des étudiants, qui étaient des très bons étudiants. Dès le départ y en a qui n'ont pas eu de connexion, qui pouvaient même venir aux visios, etc., donc ça, j'ai tenté de les identifier dès le départ pour pouvoir les suivre par téléphone… Et puis il y a des très bons étudiants qui ont été perdus parce qu'ils ont perdu le rythme. J'en ai eu une en particulier qui est excellente qui s'est retrouvée à… L3, qui s'est retrouvée à se coucher à 7 heures du matin, se lever à 2 heures de l'après-midi… alors elle

se rendait compte du problème hein, donc du coup, je l'ai… lui écris je lui ai dit : « qu'est-ce qui se passe, vous n'avez pas l'air bien ? » et du coup elle m'a expliqué cela donc je l'ai appelé. Et donc il a fallu mettre ça en place. Alors j'avais déjà commencé avec ma doctorante qui n'allait pas très bien non plus, donc il a fallu aussi que on en discute et qu'on trouve du rythme… de vie quoi… c'est plus difficile {dans une grande ville*} : l'idée qu'il faut sortir tous les jours même si on a rien à faire, même si on a un peu peur, il faut sortir tous les jours pour… s'aérer, pour… remobiliser les sens, pour pas déprimer, mieux dormir. Et… donc ça a marché pour elle, donc je me suis dit : « je vais faire ça ! » Donc à mes étudiants qui n'allaient pas bien, j'essayais de les tenir, un peu entre guillemets, de les tenir à distance, au téléphone en leur disant : « bon alors aujourd'hui vous avez fait quoi ? » puis essayer de les réveiller le matin pas trop tard pour qui… pour qu'ils se lèvent et reprennent un rythme. Ça a marché : après deux trois fois… donc c'est des étudiants très sérieux… au bout de deux, trois fois, ça a remarché. Ils sont remis dans un rythme. Mais voilà il y a eu cette espèce de glissade, qui non seulement… c'est pas tellement une glissade présentielle… parce qu'effectivement ils ne venaient plus aux visios, mais ils y en d'autres qui ont complètement perdu pied. Mais aussi une glissade psychologique, plus large… Et puis derrière, il y a eu tous les problèmes économiques. Comme je vous l'ai dit : il y a des des… des étudiants qui sont… la majorité de mes étudiants c'est des étudiants salariés, pas forcément déclarés, hein ! souvent au noir, qui se sont retrouvés donc dans une situation catastrophique parce qu'ils avaient plus de moyens, et puis pas de chômage voilà… puis pas les parents pour les soutenir évidemment. On a aussi des étudiants étrangers pas mal {dans notre université*}, qui se sont retrouvés dans une situation compliquée… Souvent les parents avaient plus de moyens donc, y en a qu'on a été obligé de, qui voulaient rentrer chez eux parce qu'ils n'avaient plus plus les moyens de vivre {en France*}. Les parents n'avaient plus de quoi, enfin y avait plus d'avions, il a fallu qu'on se… avec une collègue on s'est démenée… enfin c'est surtout la collègue qui s'est démenée d'ailleurs, pour trouver un vol humanitaire… bref. On a dû gérer beaucoup beaucoup plus de choses que simplement l'aspect euh enseignement, enfin enseignement, suivi à distance quoi. On a dû gérer plein de choses. L'Université a fini par mettre en place des des de l'aide financière, une ligne téléphonique dédiée pour aider les étudiants, etc., mais ça a été fait… mais ils ont mis beaucoup de temps à réagir et, entre-temps, nous on a vu tous les étudiants s'écrouler, donc y a eu un moment où il a fallu qu'on réagisse avant.

Réaction Interrogateur, non enregistrée (2 s)

Loc 01 : Donc c'est pas tellement, j'allais dire, c'est pas tellement l'aspect euh… c'était très secondaire finalement l'aspect enseignement. Et le terme qui était utilisé… continuité pédagogique… est complètement à côté de la plaque en fait. Parce que c'était pas du tout que ça. C'était bien plus que ça, et à la fois, c'était pas du tout ça. C'est-à-dire que c'était pas de la continuité, c'était pas la pédagogie, et à la fois c'était surtout une partie… enfin moi, les étudiants me remerciaient que je fasse la visio le matin, à 8h30 le matin vendredi, parce que ça les oblige à se lever. Euh… Ça les obliger à travailler et puis, ils voyaient ma binette là… même si moi je les voyais pas parce que sinon ça passait pas donc j'avais des petits carrés noirs, donc je parlais avec des petits carrés noirs c'était formidable. Et la question rituelle c'était : « comment ça va, comment va votre famille ? Est-ce que vous arrivez à sortir tous les jours ? » Et on passait plus de temps finalement à… à se se s'organiser, à dire comment est-ce qu'on s'organise pour pas trop mal vivre ce moment-là, pour pas perdre pied avec euh avec le rythme d'études plutôt

qu'à faire le cours quoi. D'autant plus que le cours, je l'avais déjà mis en ligne et qu'ils avaient déjà pu jeter un œil. Mais j'avoue que cette année, je pense que c'est vraiment passé au second plan le cours… çà cette partie-là, euh… Après, vers la fin, j'ai essayé de faire des vidéos pour la manipulation d'outils… je me suis dit : « bon ils vont avoir du mal ! » c'est des outils que… Il y a un outil en particulier qui est très bien, mais qu'est un peu difficile à manipuler au début. Je leur ai fait une petite vidéo courte. Gisèle* aussi en base de données, avait fait une vidéo, et en fait ça a fait des flops total : personne n'a regardé les vidéos ! Aucun des étudiants n'a regardé les vidéos alors qu'elles étaient légères. C'était des petites vidéos.

Int : Question non enregistrée. [durée 40 s]

[marque 01]

Loc 01 : quand tu parles d'outils, tu parles de quels outils ? Tu parles de d'outils pour communiquer à distance ou pour mettre des cours à distance comme Hypothesis ou Renater ? Ou tu parles d'outils… les outils que je leur faisais installer et utiliser. Parce que moi, il y a plusieurs couches d'outils, là justement.

Int : Question non enregistrée. [durée 22 s]

Loc 01 : alors, pff… oui non parce que moi j'avais tenté d'utiliser Hypothesis, enfin un autre outil du même genre il y quelques années, et je t'ai dit, ça avait fait un flop parce que mes étudiants sont salariés et qu'ils ont pas le temps de regarder le cours avant, avant que je fasse le cours. Donc je l'avais déjà utilisé hein… J'ai déjà des éléments d'outillage de ce type-là dans mes cours, mais, alors là, les questions que tu poses c'est faire un distinguo entre ce qui est de la distance et ce qui est de l'outillage. Alors comme moi j'avais déjà utilisé… alors déjà c'est la systématisation c'est que là on se retrouve dans les outils, là on s'en sert tout le temps. Donc ceux qui ont eu du mal à les installer, ceux qui ont du mal à les manipuler, ceux qui n'ont pas de connexion *ad hoc*, ils sont en échec total. Mais faut pas croire, mes étudiants ils essaient beaucoup, donc euh… ils se donnent du mal, on a L3, des masters 1, bon c'est des des des gens qui se donnent du mal, il n'y a pas beaucoup de je-m'en-foutistes là-dedans. Il y a des étudiants, ils ont surtout aussi… ce qu'il faut avoir… il faut avoir conscience d'une chose, c'est qu'ils manquent beaucoup de confiance en eux. Donc, quand tu leur mets des couches et des couches supplémentaires d'apprentissage, parce que c'est aussi un apprentissage un outil, on oublie de dire que la visio, c'est pas… Moi mes collègues qui n'avaient jamais fait de visio, ben ils étaient pas au courant que, enfin ils n'étaient pas habitués à enlever le micro, enlever la vidéo, chatter, etc. c'est pas des éléments faciles. Tu vois bien, quand on a utilisé la visio les premières fois, tu tu tu ne connaissais pas non plus, enfin, il y a un apprentissage. Donc là il y a ça, en plus du reste. Donc là il y a une charge cognitive supplémentaire, qui a pas du tout été prise en compte, hein, pff… C'était : « ah oui, ils vont savoir l'utiliser ! » Ben… pas forcément. Et le fait que ça soit systématique, donc euh… dans cette période-là, ça ça ça rend les choses encore plus compliquées quoi… plus lourdes, et psychologiquement hein, je veux dire euh… Ils sont dans l'échec du coup s'ils n'y arrivent pas, si leur connexion est mauvaise, si… voilà… c'est l'échec, donc là c'est déjà l'échec de l'apprentissage, on est en train d'ajouter une couche, euh… dangereuse.

Int : Question non enregistrée. [durée 5 s]

Locutrice 1, maîtresse de conférences, le 25 mai 2020

Loc 01 : je crois que c'est compliqué de distinguer, enfin moi j'ai essayé plusieurs… évidemment… quand j'ai vu qu'il y avait des étudiants qui disparaissaient, donc qu'étaient pas là en visio, que je voyais en cours, hein… parce qu'évidemment dans une… dans une cohorte il y en a toujours une proportion qui vient pas en cours. En L3 c'est pas beaucoup, mais y en avaient 4, 5 qui venaient pas, bon ; je les ai pas vus en visio non plus, ça m'a pas surpris. Par contre, il y en a que je connaissais, qu'on voyait, qu'étaient actifs et tout, et qui… qui étaient pas en visio. Donc là je leur ai écrit des méls, c'est là qu'ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas de connexion, euh… Souvent ils culpabilisaient de ne pas avoir de connexion, alors que c'était pas du tout leur euh… donc à tout cet aspect là, je me suis retrouvée… ben du coup j'ai fait plusieurs moyens, donc euh en dehors… j'ai fait des coups de fil, je fais des méls enfin, j'ai essayé de multiplier les… les outils en fait. S'il n'y avait pas eu… enfin tu parles de distance, moi je parlerais même pas… je sais pas, le confinement c'est très particulier comme contact, parce que c'est pas forcément que la distance, c'est aussi la contrainte. Euh… C'est pas comme si la distance tu l'avais choisie… tu vois ? C'est la distance imposée. Euh…

Int : Question non enregistrée. durée 13 s.

Loc 01 : c'est un fait ! Alors [quand j'ai enseigné] en école d'ingé… moi j'ai pu vraiment faire le distinguo entre les écoles d'ingé et la fac. En école d'ingé, ils sont sûrs, sûrs d'eux, et souvent… quelques-uns sont très arrogants, parce que eux ils sont arrivés voilà… ils sont… Une fois qu'ils sont entrés en école d'ingé ben ils savent que… voilà. Et ils savent qu'ils sont bons et tout le monde leur dit qu'ils sont forts, et patati patata. Les étudiants en fac, ils entendent un discours constamment hein, qui est le discours de l'échec, quoi : « si t'es en fac c'est que t'es un looser ! » En plus ils connaissent pas tellement bien le marché du travail, et ne se rendent pas compte que {leur spécialité*}, c'est du boulot quoi, qu'il y a plein plein de boulot à la sortie et qu'il n'y a pas de problème, même nos mauvais étudiants sont pris. Mais {dans cette spécialité*}, ils s'imaginent qu'ils sont un peu sur une voie de garage quoi. À la fois ça les intéresse parce que c'est quand même passionnant, mais ils sont… quelque part ils ont l'impression d'avoir échoué euh, d'avoir échoué quoi. Et puis je crois que le système n'est pas fait pour leur donner confiance. Le fait qu'ils soient en précarité économique ça leur donne pas confiance. Quand tu bosses le soir, moi j'en ai qui bossent la nuit tu vois, qui… qui sont vendeurs dans les magasins, mais ça c'est le moins pire, mais il y en a qui bossent la nuit, qui font du service, etc., ils se retrouvent à se coucher à 2 h du matin, ils arrivent à 8 h 30 en cours, je te dis pas, quoi… Ça donne pas confiance quoi.

Intervention Interrogateur non enregistrée, durée 1s

Loc 01 : je sais pas moi, je ne sais pas, je suis pas psy, je… j'ai rien lu sur… j'ai rien lu sur pourquoi, tout ce que je peux dire c'est que… tu n'enseignes pas de la même manière ; enfin c'est une lapalissade, enseigner c'est pas général, c'est quand tu fais un cours de base de données, tu vas pas faire le même cours de base de données {selon les étudiants auxquels tu t'adresses*}. Même si y a certains collègues qui ont l'air de s'en ficher, c'est pas comme ça que ça se passe, tu t'adaptes au public. Et tout ce que je peux dire, c'est que c'est une évidence pour moi, que là j'ai des étudiants qui ont besoin avant tout d'être rassurés. Et tu peux pas rentrer dans un apprentissage, euh selon moi… tu rentres pas dans un apprentissage tant que t'es paralysé, tant que l'apprentissage te terrorise, tant qu'il a quelque chose qui te bloque, tant que t'as pas confiance dans ta capacité à, à t'approprier cet apprentissage. Donc j'ai toute une partie moi

dans mes cours, il y a toute une partie de… j'utilise pas mal le jeu {phrase supprimée*} ; j'utilise pas mal les manipulations parce que souvent ils ont peur de l'informatique. Et une bonne manière de surmonter ses peurs, c'est de manipuler physiquement… Donc là pour les bases de données, je leur ai fait des cartes perforées par exemple, c'est des choses qui sont intéressantes parce que ça les sort de l'image qu'ils avaient de l'informatique, et donc du coup, quand on les surprend, ils se disent : « ah, mais peut-être que l'informatique c'est pas si difficile que ça en fait ! » Tu vois plutôt que de les balancer sur un langage ou je sais pas quoi là, je leur fais manipuler des cartes. Bon a priori des aiguilles à tricoter, des cartes, des fiches cartonnées, ça devrait aller ! Mais c'est eux qui se disent ça et ça marche très bien. {il existe tout un travail de médiation sur l'informatique débranchée*} c'est formidable, Ça marche très très bien. Donc ça ça marche très très bien : on a des méthodes pour surmonter les paralysies des non-spécialistes. Parce que c'est sûr si tu as en face, en IUT souvent, en IUT Informatique ou en école d'ingé, t'as souvent… moins en école d'ingé en fait… c'est pas si courant… des jeunes qui depuis tout petit, codent sur l'ordi des parents, ou je sais pas quoi. Y en quand même pas mal des comme ça dans ces filières-là, surtout en IUT. {dans une école d'ingénieurs où j'ai enseigné*}, c'était pas le cas. C'est une école d'ingénieurs générique, généraliste, donc t'as t'as finalement assez peu de… de geek dedans. Y en a quand même pas mal qui découvrent l'informatique. Et c'est marrant parce que les difficultés sont pas du tout les mêmes : enseigner du Python {dans ces écoles d'ingénieurs*} et enseigner du Python {à l'université*}, c'est pas les mêmes difficultés, il ne faut pas croire que les {élèves ingénieurs*} sont meilleurs. Ils sont plus à l'aise avec l'algorithmique, décomposer un problème, ça ça leur pose pas de problème majeur, par contre pour ce qui est de la langue, c'est-à-dire écrire un langage, retenir la syntaxe… se souvenir qu'il faut mettre un point virgule ou une accolade, ou un machin, ça marche beaucoup mieux {à l'université*} où ils sont beaucoup plus à l'aise avec la partie langage, la partie syntaxe. Donc c'est ce que j'essaie d'expliquer aux étudiants, ça permet aussi… l'expérience, ça permet aussi de leur dire, mais : « voilà j'ai enseigné {à des élèves ingénieurs*}, vous allez être meilleurs sur la syntaxe, et la syntaxe c'est beaucoup du travail, hein ; la partie euh… la partie algorithmique elle est importante, mais ça suffit pas ! » [marque 02]

Int : Question non enregistrée, durée 25 s.

Loc 01 : Alors déjà t'as la matière hein ! Euh… T'as la matière que t'enseignes déjà. Parce que t'as l'informatique… en général hein, je pense qu'il y a, quand même les gens sont rebutés parce que l'image qu'ils en ont elle est assez… Il y a un mythe autour des informaticiens. Tu vois dans le « Bureau des légendes[1] », y a des gars qui bougent très vite les doigts, font des trucs un peu mystiques, il y a le mythe de l'informaticien qui est compliqué à démonter pour nous. On leur dit : « Non, mais vous allez y arriver, ça va ! vous allez y arriver ! » Hum… Il y a l'institution, je sais pas, je pense que la confiance elle vient beaucoup du fait que, que nous en l'occurrence on a des… souvent des gens {quelques mots supprimés*}, qui ont fait les bacs moins scientifiques, c'est pas toujours le cas, il y a pas mal de gens qui ont fait des bacs scientifiques, mais bon. Et qui se disent : « mais moi je suis nul en sciences, donc l'informatique je vais pas y arriver ! » Et ça, c'est le principe, c'est la prédiction autoréalisatrice. Je vais faire ma Winnicott ! [rires] S'ils sont persuadés qu'ils vont pas y arriver, ils vont pas y arriver. Donc il faut ar-

1 Série télévisée produite par Canal Plus.

river à les faire jouer, par exemple, moi je leur faire faire le jeu du crêpier psychorigide[1] par exemple, où le jeu de Nim[2] pour qu'ils se rendent compte que… ben si ils y arrivent ! Alors je les fais jouer puis après je leur dis : « ben ça c'est de l'informatique ! » « Ah bon ? » voilà… Et je les fais jouer avec des cartes perforées, je leur dis : « ben ça c'est des bases de données ! » « Ah bon. » Et là on peut commencer à parler, quoi. Avant, c'est compliqué. Il faut enlever la couche de… Alors là tu me fais réfléchir à des choses auxquelles j'ai jamais réfléchi de manière très formelle. Mais il y a différentes couches de… de présupposés : les présupposés sur la matière, les présupposés sur soi même, donc : « c'est de l'informatique donc c'est dur. Je suis nul en sciences donc je vais être nul en informatique ! » Euh… Et puis, après il y a la couche… Après, nous institutionnellement bon… on est des petites cohortes, les salles sont plutôt pas mal équipées franchement ; {dans mon université*} on est plutôt gâtés par rapport à d'autres universités. Donc, de ce point de vue là ils sont assez chouchoutés. Je peux pas dire, quand on n'est pas en confinement, les conditions d'enseignement sont plutôt très bonnes, franchement. Et… et donc en présentiel, si tu veux, si j'avais dû faire ça… ce qu'on a fait là pendant le confinement… si on avait dû le faire en début de semestre, enfin en début d'année, ça aurait été une catastrophe ! Alors déjà là c'était pas loin de la catastrophe, mais si ça avait été en début d'année, on aurait perdu tout le monde. Parce que là les étudiants, on les connaissait, ils nous connaissaient, ils avaient confiance en nous, ça, c'était très important l'aspect interpersonnel, euh… c'est toujours important dans la classe, c'est toujours important que les étudiants ils aient confiance, mais là, à distance c'était encore plus important. Qu'ils se sentent de nous écrire pour vous dire : « je n'ai pas de connexion » Au bout d'un moment moi je leur ai fait faire, je leur ai envoyé un petit questionnaire, un petit Framaform, avec juste un champ libre et en leur disant : « écrivez-moi ce que vous voulez me dire sur ce qui s'est passé là, sur le confinement » Et leurs retours sont hyper intéressants. Bien sûr tout le monde ne m'a pas fait de retour, mé-enfin, j'en ai à peu près un gros tiers qui ont fait des retours. Et c'est toujours… alors c'était orienté sur mon cours… mais ils ont beaucoup apprécié le fait que l'on aille les chercher, qu'on leur demande comment ils allaient, ils sont super isolés là. Et du coup, et puis ça leur a donné, ils m'ont tous dit que « c'était bien que les cours continuent parce que ça leur donnait une structure », quelque chose à faire. Alors il fallait doser quoi. À distance, tu dois doser, tu peux pas, tu peux pas te permettre de balancer un truc en disant : « bon c'est un peu *challenging* comme on dit, c'est un peu le défi là, je les pousse un peu loin, mais bon je suis là. Donc y a le, voilà il y a le filet de sécurité, si jamais je les vois galérer, je peux être là, les soutenir, ou je peux les faire travailler ensemble » moi je fais beaucoup d'apprentissage par les pairs. Donc quand je vois que ça se dévisse un peu, je peux, dynamiquement je peux créer des interactions entre eux. Disons : « ah oui alors, est-ce que vous pourriez aller voir votre collègue là-bas, parce que j'ai l'impression que vous avez trouvé une bonne manière d'expliquer, ça serait peut-être sympa d'aller lui expliquer parce que j'ai l'impression que moi, mes explications, ça passe pas bien. » Et ça ça marche bien en fait ; quand ils sont habitués… moi je le fais dès le début, donc ils sont habitués à ça, je leur ai dit : « moi j'ai pas la parole de l'évangile… si… euh j'explique d'une certaine manière, peut-être qu'il vous faut une autre manière. » Donc je donne des ressources sur Internet complémentaires et puis surtout je leur dis : « mais entre vous, vous êtes super fort pour vous expliquer ! » Donc je vais écouter quand ils s'expliquent, pour si moi je peux récupérer des

1 Jeu d'apprentissage permettant de comprendre la notion de tri.
2 Jeu d'apprentissage basé sur des groupes d'allumettes que deux joueurs retirent à tour de rôle.

trucs, c'est vraiment bien. Et puis surtout je me rends compte s'ils disent pas de bêtises quoi. Donc cet apprentissage par les pairs là, à distance, mais y a plus rien quoi, c'est plus possible hein. Je comptais sur la notation avec Hypothese.yes pour qu'ils se répondent entre eux, mais en fait, ils ont très peu interagi là dessus ; ça n'a pas très bien marché, ça marchait un peu au début puis après pff, ça a pas bien marché.

Question non enregistrée. [16 s.]

Loc 01 : Tu veux dire aller les chercher en classe, ou aller les chercher par téléphone ? en confinement ?

Int : phrase non enregistrée. [1 s.] [marque 03]

Loc 01 : oui, ça fait partie de la mission d'enseignement, hein ! L'enseignant, il doit mettre les étudiants en action, apprendre c'est être en action. On n'est pas en apprentissage quand on est là assis sur un banc d'amphi, la bouche ouverte, hein ! Donc c'est bien pour ça que ces TD sont là, et c'est bien… il faut faire. Alors moi, je suis pas du tout pour la méthode Schwartz là… qui est une heure et demi de… une heure de cours, une heure et demie de TD, je pense que c'est le contraire qu'il faut faire, je pense qu'il faut d'abord faire le TD, il faut d'abord confronter l'étudiant aux problèmes, pour qu'il touche lui-même des doigts le problème, et qu'il se rende compte qu'il y a un problème. Parce qu'après, une fois… quand il se rend compte que voilà, on a des cartes, des fiches cartonnées, je prends l'exemple des bases de données… on a des fiches cartonnées, de… ce que prend… Un exemple {quelques mots supprimés*} c'est tu as une fiche par convive… c'est des amis… et puis avec les plats qu'ils aiment. Et donc tu essaies de te dire : « OK, euh… tiens, je vais inviter machin bidule truc, qu'est-ce que je peux faire comme plat qui va leur plaire à tous les trois ? » Tu mets ta… Et en fait, ils se rendent très vite compte que ça devient compliqué de faire ça avec des fiches. Quand tu les manipules, tu te rends compte que c'est compliqué. Au bout d'un moment t'as besoin d'un moyen de représentation qui soit plus plus efficace, plus abstrait. Et les jeunes, qu'eux ils y arrivent à se dire : « mais oui les bases de données c'est nécessaire ! » Et *a minima* qu'ils comprennent que ça les concerne… mais si tu leur balances le cours, tu pars du principe qu'ils sont intéressés, mais pas du tout ! [rires] ils s'en foutent ! il n'y a pas de raison qu'ils intéressent aux bases de données *a priori*, quoi ! Donc il faut il faut leur dire, oh là, les bases de données vous avez autour de vous, ça vous concerne, le numéro de sécu, moi je fais tout un pataquès sur le numéro de sécu parce que je trouve que c'est fondamental qu'ils comprennent ce que c'est qu'un numéro de sécu euh… à la Française, les dangers que ça représente, etc. Et à partir de là, je tisse quelque chose et autour de la donnée personnelle, et après, il y a les fiches pour qu'ils se rendent compte que… Voilà ! donc il faut mettre les étudiants en action, donc forcément quand tu les mets en action, tu vas aller les chercher. Après tu peux aussi aller les chercher physiquement, c'est-à-dire, moi je les fais bouger dans la classe. Je les lève, quand on fait des algorithmes de tri… alors je les fais plus cette année, mais je faisais de l'algo l'année dernière… les années précédentes, ben les étudiants je les faisais lever, et je les mettais… j'en mettais, j'en faisais lever cinq, tu vois, je les mettais contre le tableau, et puis je disais à un étudiant de se lever dans la salle : « Ben triez-les-moi, par taille… et dites-moi ce que vous êtes en train de faire ! » Et c'était vachement intéressant parce que, du coup, il se rendait compte, je dis : « il faut vous pensiez comme un ordinateur, donc une tâche après l'autre » Et alors, il y avait tout le temps il y avait quelqu'un dans le public qui se levait et disait : « ah non, mais attends, c'est beaucoup plus rapide si tu fais ça ! » puis il y a une

autre personne qui venait, puis qui réarrangeait les copains, et ça… parce qu'évidemment il y a des tris qui sont plus ou moins efficaces… mais le fait de bouger le corps, de manipuler avec ses mains, ça active d'autres zones du cerveau, donc c'est beaucoup plus efficace que d'être, ben devant un écran ou dans… Mais pour des gens, il y a certaines personnes pour qui ça changera rien, parce qu'ils font leurs cours, ils regardent pas pas les étudiants, ils font leurs cours au tableau et puis basta. Donc là, pour eux ça change rien. Pour moi ça change tout ! Parce que physiquement tu vois, j'en peux plus quand je donne des cours et que je suis devant mon écran, je deviens folle… J'ai envie de bouger, j'ai envie que les étudiants ils bougent, j'ai envie de les voir s'exprimer, voir leurs sourcils qui se lèvent ou alors les voir ouvrir les grands yeux en disant : « ça y est je me suis planté, j'en ai perdu là, ils ont pas compris. »

Intervention interrogateur de 4 s non enregistrée.

C'est un rapport physique l'enseignement, enfin, c'est c'est… de nier… ce ce ce… ça, c'est un peu ce qu'on nous a balancé, c'est que en gros on n'a pas besoin d'un… Y pas de… de contact au sens… pas au sens contact… mais il n'y a pas d'interaction physique entre l'enseignant et les étudiants, ce qui est une erreur majeure, enfin on voit que… Des gens qui disent ça ce sont des gens sont des gens qui sont jamais dans une salle de classe. C'est éminemment physique.

Intervention interrogateur de 14 s non enregistrée.

Loc 01 : Eh ben je sais pas si ça marche très bien tu vois. Moi là, les MOOCs que j'ai faits, j'allais dans les forums[1]… Tu vois, au début ça marche pas très bien. Après quand tu connais les gens, parce que tu as interagi pas mal dans le forum, tu as réagi et tout, après ils te répondent plus[2], mais tu vois, y a pas d'a priori euh… C'est moins vivant, parce que là il y a des relations interpersonnelles dans la classe qui se nouent, au fil des mois, et du coup tu vois bien qu'il y a des affinités. Et… Alors moi j'aime bien casser ces affinités. C'est une autre question, c'est un autre problème, ça c'est la question du travail en groupe, c'est encore autre chose ! Mais l'interpersonnel que tu vas créer sur… Alors… Je pense que c'est pas la même chose quand c'est un cours qui est prévu pour ça comme un MOOC, avec un forum qui est prévu pour ça, avec des gens qui de toute façon ne se connaissent pas. Et là c'est dans une classe, avec des gens qui se connaissent, dont le cours n'était pas prévu pour être… Voilà. Quand on est sur un forum de type MOOC, où les gens de toute façon se connaissent pas, moi je trouve que c'est très très mou, moi je trouve qu'il se passe pas grand-chose. Il se passe beaucoup plus de choses dans une classe, même avec des étudiants qui se connaissent pas. Si tu leur permets… alors on est en France, c'est encore pas… quand j'ai des étudiants américains, pff ils sont à fond là-dedans, ils réagissent au quart de tour, voilà. Les Français, ils sont pas habitués hein, ça se voit. Les Chinois encore moins, les Chinois ils sont paralysés, c'est horrible ! Mais euh… mais quand on arrive à les faire bouger… moi je fais cet exercice-là que je trouve formidable, c'est {un enseignant dans une autre université que la mienne*} là qui avait mis ça en place. Et la première fois je l'ai fait, j'ai eu peur. C'était un peu se jeter de la falaise. Donc c'est dédier une partie du cours à un truc un peu bizarre : tu prends des notions des cours que tu viens de faire… mais de toutes petites notions, pas des trucs compliqués… mais fondamentales. Et puis tu leur donnes… tu les mets par groupes, des groupes générés automatiquement, hein pas des groupes affinitaires. En plus, y a la machine qui génère donc là, ils mettent jamais en cause si c'est la machine qui gé-

1 Il s'agit ici des forums mis à disposition sur les sites de cours en ligne type FUN ou Coursera.
2 Au sens de « + ».

nère[1]. Si c'était moi qui avais fait les groupes, ils auraient mis en cause, mais là c'est la machine, c'est du JavaScript, bon. Et ils se retrouvent par groupes de trois ; ils ont 20 minutes, une demi-heure pour préparer la notion ; ils ont chacun, chaque groupe a une notion, attribuée aléatoirement là aussi. Et ils doivent la présenter au tableau en trois minutes, tout le monde doit parler, trois minutes, à toute la classe. Et j'ajoute une contrainte : donc ils doivent la présenter en utilisant, alors le truc qui marche bien, c'était un film, un film ou une série. Et alors y en a qui font, qui utilisent vraiment la contrainte super bien, elle est complètement intriquée, ça devient vraiment le support de la notion… alors ça, c'est génial ça… et les autres, en général sont là : « waouh ! » Y a l'aspect waouh, j'aime bien l'effet waouh. Ça, c'est, quand ça arrive, c'est magique. Et… et puis y en a qui l'utilisent à peine ou juste voilà, parce que c'est une contrainte. C'est la manière de s'approprier la contrainte qui diffère. Mais c'est super intéressant parce que du coup dans le groupe, ils vont entre eux s'expliquer la notion, puis après ils vont aller au tableau, ils vont expliquer aux autres. Et puis moi ça me permet d'intervenir pour quand y a des bêtises qui sont dites, ou les autres d'ailleurs interviennent pour dire : « mais t'as pas dit une bêtise là ? » Alors c'est pas noté c'est fondamental, c'est pas noté, ça c'est très important parce que sinon ça marcherait pas. Et c'est super, ça marche super bien. C'est extraordinaire ça fait progresser la classe euh… et ça leur donne confiance en eux, et ça leur donne confiance dans les autres, qui du coup sont habitués à… alors moi je faisais ça en particulier dans un groupe où j'avais des L3 et des M1 en même temps. Ils se connaissaient pas, donc je mélangeais en fait les deux groupes. C'était super parce qu'ils en venaient du coup à mieux se connaître, à… Donc cet aspect, cet aspect travail de groupe, il est pas, il est pas évident du tout quoi. On les forme pas à ça, ils savent pas ce que c'est. Et je pense qu'à distance c'est encore pire, tu vois, je je je pense que tu ne peux que… tu sais bien que les modalités de communication, elles sont… elles sont loin d'être que le signal vocal hein donc si… si tu, si tu… le moindre truc sur un forum, ça part, ça peut partir très très vite en sucette. Alors qu'en présentiel ça partirait pas en sucette. Il y aura quelqu'un qui dirait : « mais non, mais… c'est de l'humour ! » ou qui se rendrait compte qu'il est en train de choquer ou de toucher un point, un point exquis. [marque 05]

Intervention interrogateur non enregistrée 46 s.

Loc 01 : Alors… c'est éminemment… C'est pas vrai que c'est en plus, c'est beaucoup, c'est très appauvri. Tu vas exprimer beaucoup moins de choses par les émoticônes que tu peux exprimer par un soulèvement de sourcil, ou des mains ou… Ça c'est pas vrai, hein ! Et par ailleurs ces artefacts langagiers, ils sont pas du tout maîtrisés de la même manière par tout le monde. Sans parler du fait qu'il y a des couches technologiques dessus qui, avec des manipulations de clavier et tout, qui sont pas anodines, enfin… Enfin ajouter un émoticône, c'est pas forcément si évident que ça en fonction des systèmes que tu utilises. Et puis elles ne sont pas forcément compatibles entre elles. Donc tu vas écrire un émoticône et en face il va recevoir une enveloppe[2]. Moi ça m'arrive souvent par SMS hein, j'ai un système assez frustre et les gens qui m'envoient des émoticônes compliqués et je reçois une enveloppe. Super, j'ai une enveloppe ! Donc les difficultés de tes communications, ça existe aussi en présence, mé-enfin, on sait bien que la distance est dix fois pire. Je suis je je… Si tu veux, je suis pas une spécialiste de ce type d'interac-

1 Sous-entendu : c'est la machine qui génère aléatoirement les groupes, et non des groupes créés par affinités ou imposés par l'enseignant.

2 Allusion au caractère par défaut signalant un caractère ou une chaîne de caractère que le système ne peut pas afficher.

tions, je demande à voir, tu vois ! Je demande à voir que c'est compensé ou qu'il y a des choses en plus. Et ça, ça mériterait, enfin je sais pas, ça mériterait d'être testé. Moi je demande des données, j'aime bien les données moi. J'aime pas trop causer dans le vide. Donc là si tu me dis : « il y a des données qui montrent que… » je dirai : « ah ben oui… » je m'intéresserais aux trucs, mais pour l'instant…

Intervention interrogateur non enregistrée 21 s.

Loc 01 : Alors je parlais pas d'interface, je parlais du jeu que je mets en place là. Les Américains, mes étudiants américains, ils sont habitués à interagir avec le prof, à poser des questions, à participer à des jeux, parce qu'ils travaillent beaucoup comme ça en pédagogie. Ils sont très actifs, ils les mettent en action très vite. Et ça en France, on le fait jamais. Du coup les Français sont un peu déstabilisés, mais ça va, ils s'habituent et puis ils le font s'ils ont confiance dans le prof, je pense. Les Chinois non jamais, ils sont jamais en confiance, ils sont toujours sur leurs gardes, ils se lâchent jamais. Euh… Ils sont très sympas, c'est souvent, ils sont, ils sont intéressants et tout ça, c'est pas la question. Mais il y a cette attitude de dévotion devant le professeur qui est très pénible. Enfin moi, je déteste le prof sur son estrade, tu sais bien, je supporte pas. Et tant qu'il y a cette attitude de dévotion, tu peux pas rentrer en communication, tu peux pas, y a rien qui se passe quoi, ça ça passe pas. Pour moi, c'est l'inverse de la pédagogie. Si tu établis un rapport trop hiérarchique, euh… Alors bien sûr il y a des fois il y a encore des choses à apprendre. Moi j'en ai qui rentrent dans la classe avec la casquette, la doudoune, et pendant une heure et demie, tu les vois avec leur casquette et leur doudoune quoi, puis tu vois pas leur visage [rires]… et puis je suis fière quand, au bout de deux, trois cours, j'arrive à leur faire enlever la casquette et la doudoune et que… mais ça c'est des choses qu'ils auraient dû apprendre au collège ou même à l'école primaire, bon hein… c'est pas grave, enfin, c'est pas grave, ils sont pas favorisés… J'ai pas mal d'étudiants qui viennent des quartiers {dits défavorisés*}, qui sont arrivés là parce qu'ils se sont défoncées, ils sont forts, ils bossent et tout. Mais ils n'ont pas toujours, pas toujours les codes quoi. Et je leur dis : c'est que des codes, mais il faut que vous les appreniez parce que sinon vous allez avoir du mal à trouver…. Déjà, vu le racisme ambiant, on a vraiment… j'ai des étudiants très forts en master 2 qui ont jamais trouvé facilement un stage, voire qu'ont pas trouvé du tout parce qu'ils avaient des noms à consonance étrangère, ou parce qu'ils étaient noir ou machin, le racisme ambiant en France il est phénoménal, on sous-estime beaucoup… Alors je leur dis : vous allez devoir affronter ça, donc en plus il faut quand même vous ayez les codes quoi, parce que, sinon ça va être la double peine. Donc, nous on les aide quand ils sortent de master 2, on les aide, on leur met le pied à l'étrier ceux qui ont des difficultés. Et souvent c'est pas du tout les moins bons, justement parce qu'ils se sentent beaucoup… ils se sont arrachés pour en arriver là, c'est pas…

Intervention interrogateur non enregistrée 4 s.

Loc 01 : Je pense que tu… à distance, comment tu établis la confiance à distance ? C'est quelque chose, enfin… à la fois il y a tout un discours sur : « il faut faire attention… sur Internet tout le monde est anonyme… tu peux toujours tomber sur un pédophile, sur un salaud ou une salope » et puis il y aurait cette idée que : « ouais, si t'es sur un forum d'un MOOC et là tu peux discuter en toute confiance sur tes difficultés par exemple. » Mais tu en sais rien en fait ! Sûrement qu'il y a peut-être ton futur employeur. Donc, enfin, je sais pas, je trouve que c'est un peu un double discours. Le « yaka fokon ». Il faut, il faut… mais non, mais quand même pas quoi !

[Intervention interrogateur non enregistrée 43 s.]

Après une interruption et une vérification du fichier, le défaut d'enregistrement de l'enregistrement de l'interrogateur est réglé. Quelques tests techniques avant de reprendre l'entretien (9 s).

Interrogateur : euh… est-ce que ma question est claire ? Je ne sais plus…

Loc 01 : les rapports à l'institution, de moi ou des étudiants ?

Int : non, vraiment de l'enseignant.

Loc 01 : alors c'est compliqué le cas du confinement, c'est un cas particulier. Parce que nous on s'est retrouvé dans une situation d'urgence, mais l'institution aussi. L'Institution, c'est des collègues hein ! Euh… Sachant qu'en plus depuis la loi LRU, et puis même avant, il y a une baisse des moyens de l'enseignement supérieur qui fait que, oui on est indépendant, donc on n'a plus d'argent quoi en gros ! c'est ça que ça veut dire. Donc chaque université, voire chaque faculté, a mis en place ses propres systèmes… plus ou moins, de manière plus ou moins intelligente, plus ou moins éclairée, plus ou moins tout ce qu'on veut… Euh… plus ou moins à l'arrache. Donc là ils nous proposaient Zoom, alors moi il était pas question que j'utilise Zoom, alors là ils vont essayer de nous l'imposer, je vais voir si j'arrive à contourner ça. Euh… Ils nous ont demandé d'utiliser Moodle, ce que je trouvais être une très bonne idée… je l'utilise dans certains cours. Mais le problème, c'est que je me rendais, enfin, Moodle ça tient pas la charge. Quand il y a autant de sollicitations, il faudra avoir des serveurs beaucoup plus… on n'a pas les moyens ! enfin, je veux dire, faut arrêter de vouloir faire des choses sans en mettre les moyens. C'est comme nous dire : on va faire un MOOC, et vous aurez pas d'heures pour faire le MOOC, et vous aurez personne pour vous aider, vous allez faire les vidéos avec votre téléphone. C'est ça qu'on a fait là ! Donc moi j'ai fait des vidéos euh… avec les moyens du bord, qui sont pas pires, mais bon c'est pas génial. Euh… Y avait Panopto[1], donc au début, on avait un système qui n'était pas compatible Linux, moi je suis sur Linux, excusez-moi, mais je vais pas changer un système d'exploitation pour prendre un système d'exploitation payant qui va coûter cher à l'État alors que j'en ai un qui fonctionne très bien et qui en plus est sécurisé et qui ne coûte rien. Euh… Bon, ils ont fini par mettre un Panopto avec un serveur Web, enfin c'était inutilisable de toute façon, parce qu'il fallait passer par Moodle… donc au milieu de la nuit, en gros, pour que ça puisse passer. Donc, moi ça fait, bon très très rapidement, je me suis dit que j'allais pas utiliser les outils qui étaient fournis par l'Institution. Mais c'est pas la faute de l'Institution ; l'Institution, elle a fait ce qu'elle a pu avec les moyens qu'elle avait. Elle est tombée des nues comme nous, il n'y a eu aucune préparation nulle part. On a quand même un ministère de tutelle, on est encore des fonctionnaires d'État ; donc ça aurait été au ministère de préparer le confinement, et de préparer les outils qui sont adaptés au confinement. Évidemment, on a la même chose… j'ai un enfant, qui va à l'école, la maîtresse, elle s'est retrouvée dans la même situation que nous. Et donc là, c'est pareil.

Interruption de la connexion et reconnexion. Quelques phrases non transcrites à ce sujet. Durée 48 s.

1 Panopto est un logiciel payant qui permet de facilement enregistrer son propre écran, de combiner cet enregistrement avec des PDF, avec de la vidéo, du son, de façon de réaliser des vidéos complexes de cours, de conférences, etc.

Int : Donc ça tourne toujours. On en était à l'aspect "ministère" en fait hein, c'est ça. C'est plus une…

Loc 01 : je pense que le ministère a été pris de court aussi, si tu veux mon avis. Mais il y a aussi, derrière, il y a, il y a, le fait de… si tu veux, si tu mutualises les moyens comme Renater typiquement, c'est ça, si tu mutualises les moyens, tu peux fournir des systèmes qui sont sécuritaires et qui sont adaptés aux besoins euh voilà. Si tu laisses les gens se débrouiller individuellement, tu te retrouves avec, d'abord autant de systèmes… Les étudiants, ils se sont retrouvés avec autant de systèmes que de profs pratiquement. Pour les profs qui ont assuré quelque chose ; il y a plein de profs qui ont lâché l'affaire, hein ! Donc c'est X fois plus compliqué, X étant égal au nombre de systèmes différents auxquels il faut s'adapter.

Int : D'accord.

Loc 01 : et tu multiplies pas ça par euh… voilà. Donc c'est une vision, c'est une vision politique de l'enseignement et la recherche… soit tu considères que, il faut avoir un enseignement et une recherche qui soient les plus égalitaires possible et qui permettent aux plus de gens d'accéder aux plus de connaissances possible et là tu mets en place des systèmes qui sont…

Problème technique : bouclage du son qui engendre un bruit de fond important. Coupure de l'enregistrement après 21 s.
Quelques phrases d'introduction après reconnexion, durée 13 s.

Int : alors en fait, pour reposer la question autrement : il y a eu le… bon, il y a eu le confinement qui est, on va dire, étymologiquement une catastrophe qui arrive qu'une fois normalement, est-ce qu'après, la manière dont certains enseignants sont rentrés dans le e-learning, je ne dirais pas, par la petite porte, mais par une porte un peu contrainte effectivement, est-ce que ça va aider tout le monde à se dire : « il y a des choses très positives dans ces outils à distance » ou est-ce que ça va conduire à… on va faire un peu de prospective, à se dire : « plus jamais ça ! on va vraiment pousser le e-learning le plus loin possible de nous ? L'éloigner de nous le plus possible ? »

Loc 01 : Moi je peux pas répondre à la place de mes collègues. Il y a en ce moment une enquête qui est menée {quelques mots supprimés*} justement sur ces questions-là. Ce que je vois autour de moi, c'est qu'il y a en informatique, on a quand même un certain nombre d'enthousiasme, d'enthousiastes de la techno et qui sont dit : « Waouh je vais faire du Twitch, ça va être super ! » Moi, j'ai un collègue qui était à fond, il est toujours à fond sur-euh : « Oui la catastrophe, mais euh… mais on va en sortir victorieux ! » Enfin tu vois, le mec super positif et tout, et très sympa, très agréable de travailler avec lui. On s'est bien engueulé et puis, un mois plus tard, là en réunion, j'ai la satisfaction de l'entendre dire : « oui en fait, {locutrice 04*} avait raison ». Donc voilà, tout n'est pas perdu, des fois j'ai raison ! Je pense que ça a dégoûté beaucoup beaucoup de gens quoi ! Parce que les collègues qui y croyaient, qui disaient qu'ils allaient faire des trucs formidables, ils se sont rendu compte que, en fait… ben, non c'est pitoyable le résultat hein… on a perdu des étudiants beaucoup plus que d'habitude, *beaucoup plus que d'habitude.* [dit avec insistance la seconde fois] Que euh… on a passé une énergie folle hein… on a travaillé trois fois plus que d'habitude. Sans moyens, sans aide concrètement. Non je pense que tout le monde est dégoûté. Mais bon après c'est… je pense que ça dépend des universités. Y a des universités qui ont géré ça de manière très différente, donc euh… on va voir le résultat du question-

naire. Moi, les retours que j'ai de mes collègues en France en général, c'est très négatif. Même des collègues en école d'ingé qui disaient : « bon ça va bien se passer… » ça s'est mal passé ils en ont perdu alors que d'habitude ils perdent pas d'étudiants. Non ça… Mais je dirais pas que c'était du e-learning, parce que y a des éléments : moi je suis pas contre… je te l'ai dit… je suis pas pour, je suis pas contre. Ça fait partie des briques qui peuvent servir, des outils qui peuvent être utiles à partir desquels on peut bâtir des choses intéressantes dans un cours, mais ça ne peut pas être uniquement ça. On le voit dans l'échec des MOOCs… parce que les MOOCs c'est un échec retentissant, euh je dirais qu'il y a peu de peu de gens qui le disent, mais enfin c'est une réalité. C'est une réalité chiffrée quand tu vois le nombre de gens qui commencent des MOOCs et ceux qui finissent, la déperdition elle est… elle est presque de 90 %, c'est énorme. Nous on perd pas 90 % de nos étudiants c'est pas vrai ; on n'en perd pas du tout ce nombre-là. Du coup, donc, pour moi là, on n'en était même pas aux MOOCs… y avait… C'est tellement hétérogène les situations, c'est tellement… Tu peux pas dire que c'était du e-learning, tu vois à mon avis ! C'était un ersatz de, ou un bout de bout de bout de e-learning. Si, il faudra en refaire l'expérience dans des conditions normales, c'est-à-dire sans les étudiants qui flippent, qui ont perdu, qu'ont plus d'argent, qui peuvent plus manger, ben, qui, donc, qui se font du souci pour leurs parents, qui ont des morts dans leurs familles, euh… qui vivent dans 13 mètres carrés qui peuvent pas sortir, qui n'ont pas de connexion, enfin bon. Si tu sors de ça et c'est dans des circonstances à peu près normales, c'est-à-dire : oui ils peuvent bosser, ils ont une connexion à peu près normale parce qu'il y a de la Wifi publique à laquelle ils peuvent se brancher… euh… C'est sans doute très différent. Et du coup, l'expérience elle est probablement moins négative. [marque 01-03] Tu vois c'est c'est compliqué, parce que là on se retrouve à… Moi j'aime pas ça, parce que c'est multifactoriel, tu te retrouves avec un mille-feuille de… de de de causes et c'est très compliqué de dire qu'est-ce qui est… qu'est-ce qui fonctionne pas. Ce que je peux dire de mon expérience qui maintenant est assez large quand même du e-learning, qui peut être dans plusieurs modalités, ça peut être, je te dis, ça peut être du commentaire sur du PDF, ça peut être de la vidéo, ça peut être de l'audio, ça peut être plein de choses. Ça peut être de la visio, la visioconférence, l'interaction presque en tout petit groupe, enfin voilà, ça peut être très différent. Ça peut être utile à des moments dans les cours, ça peut être utile dans certaines circonstances. Mais il faut pas sortir de… Le public il est différent, un public d'apprenants en formation continue, un public d'écoliers de primaire, un public de d'étudiants en en… en école d'ingé, un public de l'étudiant en fac de lettres, c'est pas les mêmes publics, c'est pas les mêmes modalités. Si on commence à partir du principe que… enfin, ça ce serait nier tout ce qu'on a appris en pédagogie depuis des… des centaines d'années, enfin au moins une centaine d'années, de dire que "*one size fits all*", tu vois. Y a un système qui va marcher pour tout le monde, mais ça c'est pas du tout vrai… évidemment, c'est éminemment faux. C'est une évidence pour moi ; bon après [rires] c'est peut être que pour moi que c'est une évidence, mais… euh… Mon expérience d'enseignement, qui date quand même, j'ai commencé à enseigner j'avais 20 ans, j'étais {à l'étranger*}, mon expérience d'enseignement c'est que tu t'adaptes au public, et en fonction de… J'enseigne pas de la même manière à mes Licences 3 à mes masters 2. Et {à l'étranger*}, je n'enseignais pas de la même manière à mes premières années, à mes 5° année ; c'étaient c'étaient des publics très différents, avec des besoins différents, des exigences différentes, et tu… du coup tu dois utiliser tous, enfin vraiment, je trouve que ce qui fait un bon prof c'est sa capacité à se diversifier et se mettre en… à se mettre en danger, à aller essayer de nouvelles

choses parce que ça lui paraît peut-être plus adapté. C'est aussi quelqu'un qui a qui a… qui a le courage de perdre du temps. Qui se dit : « OK, j'ai un programme pchhh ! » [Onomatopée indiquant un objet énorme] maintenant de plus en plus, on a un programme super dense, puis à la fac c'est bien la mode de dire : « ah oui alors je vais leur faire, ils vont faire du Java, du C++, du Python, et puis alors on va leur donner des notions de nanana… » et, mais stop, on se calme ! Et d'accepter de dire : « on va pas faire tout, on va pas voilà ! On va essayer de faire ça, mais on va le faire sérieusement et puis on va accepter de perdre du temps… c'est-à-dire quoi cette séance-là, ils vont faire de l'apprentissage par les pairs… » et au final on va gagner un temps fou, évidemment. Mais enfin, accepter de perdre du temps pour le gagner après. Mais ça, ça veut dire qu'il faut que tu acceptes d'utiliser tout ce qui est à ta disposition, y compris les cartes perforées je veux dire ; c'est pas… et c'est pas la panacée les cartes perforées, mais voilà, ça fait partie d'un ensemble d'outils que je me donne en tant que… Il faut arrêter de… il faut faire confiance aux aux… aux enseignants. Les enseignants ils sentent leur classe, ils interagissent avec les étudiants. Ce que j'ai fait cette année, qui a bien marché en Licence 3, peut-être l'année prochaine, ça sera un flop. Et en présentiel c'est quand même très facile de se rendre compte qu'on fait un flop. Beaucoup plus difficile en distanciel. En présentiel on se rend compte qu'on est en train de foirer, eh ben là, c'est le moment de changer hein ! Donc un prof qui est un bon prof, il est capable de se dire et même de dire aux étudiants : « OK ça marche pas, on va faire autre chose ! » Et donc d'avoir plusieurs cordes à son arc, plusieurs sources de données, plusieurs manières d'enseigner et de pas s'enfermer dans un, dans un système qui est, par exemple le système des diapos, voilà : « je vous passe 72 diapos par heure, comme ça ça fait sérieux ! » J'ai mis tous mes cours en ligne sur mon site, parce que je pars du principe que je suis payée par le public… donc je suis au service du public et donc c'est normal que mes cours ils aillent au public. C'est ce que ne permet pas Moodle d'ailleurs. C'est une des raisons pour laquelle je n'utilise pas Moodle pour mettre mes cours, parce que sur Moodle tu peux pas ouvrir tes cours à tout le monde. Donc mes étudiants là ils ont pas eu de problème. Ils sont habitués à aller sur mon site, à télécharger mes cours. Je leur ai expliqué ce que c'était les licences, si ils voulaient réutiliser mes cours, y a pas de problème. Et… et pourquoi je disais ça ?

[marque 02-03]

Int : Globalement c'était par rapport à…

Loc 01 : on s'en fiche !

Int : par rapport à l'Institution. Pour finir, la dernière question c'est sous forme un peu… il n'y aurait pas par hasard une résistance absolue de l'académisme, enfin la position académique contre… Contre le e-learning enfin… parce qu'elle privilégierait plus une position du maître, justement, un peu… d'une manière classique, euh… et que le e-learning vient quand même bousculer beaucoup de choses quoi ? est-ce qu'il aurait, est-ce qu'on peut imaginer…

Loc 01 : [interrompant la question] alors là je suis pas du tout d'accord. Je pense que le e-learning c'est pour l'instant la manière dont c'est conçu en tout cas, c'est la panacée du maître ! C'est justement ça c'est bien le e-learning tel qu'il est conçu aujourd'hui, dans les MOOCs que j'ai suivis… j'en ai suivi quand même beaucoup… c'est vraiment exactement ça : c'est le maître sur son estrade, hein. Y a pas… là c'est le pire du pire. Y'a pas du tout de… ça détruit tout… tout ce qu'on a appris en pédagogie depuis longtemps. Je pense pas que le e-learning

c'est voué à être ça. Je pense que c'est ça par manque de… par manque d'intérêt pour la pédagogie. Les ingénieurs pédagogiques… ça me fait toujours rire… je sais pas quelle est leur formation, mais je doute qu'ils aient beaucoup de pédagogie dans la formation, tu vois… Et puis c'est aux profs de faire la pédagogie. Donc, non pour moi le e-learning c'est justement… c'est quelque chose qui est très valorisé par toute une partie de l'establishment de l'enseignement supérieur, euh… Ça les arrange beaucoup ; tu parles ! ils font leurs cours une seule fois ; ils se préoccupent pas des étudiants parce qu'ils les voient pas, et dans les MOOCs, qui c'est qui s'occupe du forum ? Ben c'est les TA, les *Teaching Assistants* : donc c'est des… c'est des doctorants, voilà… c'est des chargés de TD, mais toi tu t'en fous, tu les vois jamais les gens sur le MOOC, tu réponds pas aux questions enfin voilà, pff… Tu fais le cours une fois, puis après tu es tranquille pendant trois ans. Non non, c'est c'est… je pense pas, je pense que c'est tout le contraire, je pense que, je pense que le e-learning tel qu'il est conçu aujourd'hui… c'est pas, c'est pas inhérent au e-learning, c'est la manière dont c'est fait aujourd'hui. Et j'ai pas une expérience encore une fois je vais mesurer ça, parce que c'est pas tout, c'est ce que {moi j'ai vu*} dans ses différentes expériences de e-learning. Je pourrais faire la liste d'ailleurs, elle est finie, elle tient sur les doigts des deux mains, elle est pas extraordinaire hein, donc j'ai pas une vision globale du truc. Tu as sans doute mieux placé que moi pour en parler, mais moi ce que j'ai vu, c'est que c'est justement pour moi, le e-learning aujourd'hui, tel que c'est conçu, c'est exactement le prof sur son estrade. La preuve c'est qu'il rentre jamais en contact avec toi en tant qu'apprenant, tu ne le vois jamais autre que… tu vois sa binette, mais tu peux jamais interagir avec lui. Jamais jamais. Donc c'est aussi une manière de massifier un enseignement, au même titre que quand tu es dans un amphi de 150… Alors dans un amphi de 150, t'arrives à interagir avec les étudiants, les étudiants ils peuvent interagir avec toi. Mais encore faut-il leur en donner… c'est exactement comme le e-learning… faut leur en donner la possibilité. Euh… Donc moi j'associerais pas, je ferais pas les associations aussi brutales entre le e-learning, c'est nouveau, c'est vachement… ça permet… je sais pas quoi d'ailleurs… pour moi ça permet rien de plus qu'avant, plutôt un peu moins, par contre ça peut être un outil super pour plein de choses, en complément… plein de choses… pas par exemple les quiz… Alors on en parle beaucoup des quiz ! C'est leur truc, il faut faire des quiz ; mais enfin, dans la classe t'arrêtes pas de faire des quiz, enfin je sais pas, je sais pas comment c'est avec mes collègues, mais moi je fais des quiz tout le temps, ils votent tout le temps mes étudiants : « Qui pense que ? » Je le fais tout le temps ! Et l'intérêt du quiz, c'est pas d'avoir le résultat du quiz, l'intérêt du quiz c'est qu'après ça déclenche une discussion. C'est : « OK vous pensiez pas que… alors pourquoi ? » Parce que si on peut pas… on apprend par l'erreur, on apprend en se mettant en action, euh, si on peut pas analyser les erreurs, on n'avance pas, enfin, ça sert à rien. Le e-learning ça ferme tout ça, ça met personne en action, ça met personne en relation. C'est penser que l'apprentissage il se fait comme ça, le cul sur une chaise, c'est quand même fou quoi hein ! C'est appauvrir totalement, c'est vraiment un retour en arrière incroyable. Montaigne, il allait beaucoup plus loin, au 16°, dans ses exigences sur l'apprentissage. Aujourd'hui on est rendu à un point, ouh… c'est plus que régressif quand même hein ! Mais j'ai des collègues comme ils font leurs cours en classe, ils y feraient des diapos qu'ils mettraient en ligne ce serait pareil enfin. Je ne dis pas que tous mes collègues font ça, avec beaucoup d'amour du métier, etc. [marque 03] Mais je suis {dans telle section CNU*}, il y a quand même des collègues… j'ai discuté avec un collègue qui fait de la sécurité… de la crypto… pas de la sécurité, de la crypto, et il m'a montré ce qu'il fait avec

ses étudiants, c'est génial hein ! Il leur fait une journée où ils résolvent des énigmes toute la journée, c'est super ! Enfin, moi je trouve ça extraordinaire ce qu'il fait. Alors ce qui est dommage, c'est qu'il le note, donc du coup, ça stresse beaucoup d'étudiants, et voilà, ça biaise le truc. Mais en tout cas c'est passionnant, ils sont passionnés, les gamins ils adorent. Ben tu vois, quand t'as un peu de souplesse, parce qu'il y a aussi ça, y a les maquettes, on est vraiment dans un monde hyper… Ça c'est parfait pour l'e-learning, on est dans un monde de grains : on doit faire des machins, qui sont hyper structurés, ça doit rentrer dans la maquette, tel jour où t'es censé être dans telle classe, tu peux pas réserver la classe un autre jour, parce que tu as envie de leur faire un truc qui sort un peu du… du lot, tu peux pas. Alors tu te dis: « ben même si je suis pas payé, même si mes heures y sont pas comptées, j'aimerais bien faire ça quand même… », ben non tu peux toujours pas. Alors c'est de plus en plus rigide comme ça. Donc ce qu'il fait lui là, il a de la chance parce que il est directeur {quelques mots supprimés*}, donc il peut se permettre de, tu vois, de regrouper les heures dans une journée et puis de faire en sorte que ses étudiants travaillent sur toute la journée, mais nous, {dans mon université*} c'est juste impossible. C'est tellement devenu super super rigide que tu peux plus faire ça. Donc pour moi, pour moi le e-learning ça se prête très bien à cette rigidité qu'on nous impose, qui nous permet plus… y a plus de confiance dans les enseignants… tu vois bien… à l'école c'est pareil, y a plus de confiance dans les enseignants. C'est voilà… c'est super rigide : il doit y avoir des évaluations, des évaluations, la sacro-sainte évaluation ! Donc, jamais on se pose la question de : « qu'est-ce qu'on est en train d'évaluer ? Qu'est-ce qu'on est en train de faire ? » Et il n'y a plus du tout de l'espace de liberté quoi, alors que justement, c'est dans cette liberté que… qu'on va apprendre… tu vois ! Que nous aussi on va apprendre, y a pas que les étudiants qui apprennent. Euh… Et puis, alors moi, ce que j'aime bien, c'est je je j'insère des erreurs dans mon cours… Je dis des choses volontairement fausses pour eux. Parce que dès le départ, je dis aux étudiants dans mon 1er cours, je leur dis : « il faut me remettre en cause. » Et donc pour les faire réagir. Alors généralement, ils trouvent pas. Donc à la fin, je leur dis : « bah voilà, dans certains cours, je fais la liste des trucs faux que je leur ai dits… ou des approximations que j'ai faites » Et du coup, c'est pas rare qu'il y en ait, comme je suis pas une déesse de la programmation, c'est pas rare qu'il en ait qui sont bien meilleurs que moi en programmation et qu'ils me fassent des… quand j'écris un truc au tableau, j'fais, ils me disent : « ah oui, mais ce serait pas plus efficace de faire ça ? » j'dis : « ah ouais, oui effectivement vous avez raison c'est super, venez l'écrire ! » Je m'en fous complètement de cette espèce de hiérarchie entre le professeur qui est sachant et puis les étudiants, qui seraient quoi ? Je sais pas comment on les définirait ? Non, on apprend les uns des autres. Y en a qui dessinent en cours, qui font des trucs pas possibles, alors ils cachent leurs dessins. Alors je leur dis : « c'est super ce que vous faites. Montrez-nous enfin, c'est super intéressant, on va l'utiliser ! » Voilà, faire feu de tout bois, c'est ça apprendre. C'est pas… être… dans son petit machin, puis de se dire… En plus moi je leur enseigne pas pour qu'ils y aient des compétences… enfin si je le fais parce que c'est un peu le jeu, les compétences à cocher dans leur CV pour qu'ils puissent trouver du boulot. Mais au-delà de ça, ce que j'aimerais, c'est qu'ils apprennent à remettre en cause, à réfléchir, à… je forme des esprits, je forme pas des salariés. Je suis pas payée par le Medef encore… enfin ça va pas tarder… mais pour l'instant. Donc l'idée, c'est quand même que je forme des gens qui soient capables de réfléchir. De réfléchir à ce que c'est que l'informatique par exemple, qu'est-ce que je fais quand je crée une base de données. Qu'est-ce que je fais quand, dans cette base de données, je mets le

nom, le prénom, l'âge, le sexe de quelqu'un. Qu'est-ce que c'est que la catégorisation "sexe" ? Qu'est-ce que c'est que Homme… Femme… qu'est-ce que c'est que… voilà, qu'est-ce que c'est que euh… de demander si la personne elle est mariée ou pas ? Je veux acheter un disque dur sur un site Web, est-ce que j'ai besoin de savoir que la personne est mariée ou pas ? Est-ce que j'ai besoin de connaître son nom de jeune fille ? Tu vois, c'est des trucs, c'est des vraies questions derrière. C'est des questions sur : « qu'est-ce que c'est que la vie, la vie privée ? Qu'est-ce que c'est que… qu'est-ce que c'est que "trop" ? » et puis qu'est-ce que c'est que la catégorisation ? [quelques mots supprimés] Alors je leur pose la question dès le départ : c'est, c'est quoi ? Est-ce que ça a du sens homme, femme ? Alors oui, les Chinois, OUI ! [rires] Mais heureusement il y a toujours un français, un peu… chevelu en général pour dire : « mais non ! » J'adore ! Mais c'est intéressant de se poser la question, moi j'ai pas la réponse, mais j'aimerais bien qu'ils se disent qu'ils n'ont pas la réponse non plus. La certitude, enfin moi je suis là surtout pour [un mot inaudible] des certitudes, pour faire en sorte qu'ils s'ouvrent la tête pas pour…

Perte de connexion, durée 36 s. Fin de l'entretien.

3.2. Locuteur 2, professeur des universités, le 1 juillet 2020

L'entretien a lieu dans un café dans Paris, à l'heure du déjeuner, donc dans un environnement sonore qui brouille parfois la compréhension. La discussion est très libre et explique l'emploi de locutions phatiques : « tu vois », « hé ben », « ouais », etc. qui ne doivent pas être lues de façon péjorative. Comme souvent dans la discussion courante, les phrases sont inachevées lorsque l'un des locuteurs estime que son idée est comprise : « *des enseignants que j'ai pu avoir quand j'étais étudiant, aujourd'hui ça serait impossible ! c'est-à-dire que... parce qu'ils se feraient tout de suite...* ». Cette forme d'échanges nous paraît relever d'un principe d'*intelligenti pauca* : peu de mots sont nécessaires entre gens qui se comprennent.

Non transcrit : 4 s inaudibles.

Locuteur 2 : bon alors on change d'outil, mais l'outil, ça n'est pas là, tu vois c'est pas le… enfin c'est comme quand tu passes du CD au… du vinyle au CD tu changes d'outils, mais je veux dire que… le principe c'est toujours de la musique dessus, je veux dire que le truc là… si tu es euh, dans une pédagogie, moi je vais te dire clairement les trucs, j'ai trois raisons d'être opposé au numérique dans cet usage-là en tout cas… enfin, je suis opposé au numérique en général, mais dans cet usage de la pédagogie, si tu veux… la première raison c'est une raison effectivement pédagogique, c'est-à-dire que tu as une montée en puissance depuis quelques années, où on commence à redécouvrir les pédagogies qu'on disait alternatives, c'est-à-dire à la Freynet, Montessori, bon, etc., enfin en tout cas on s'en inspire avec d'autres noms en disant : « il faut du participatif, de l'interactif, enfin il faut être dans le-euh, dans la reconnaissance de la personne… » alors depuis 68 tu me diras il y a eu cette montée, mais on ne l'avait pas appliquée vraiment à l'école, de la reconnaissance de chaque personne, de l'individu et de s'adapter à chaque parcours de chacun, et du coup ça veut dire quoi ? Hé ben ça veut dire que t'as plus un… un maître qui s'adresse de façon descendante à une classe uniforme avec des gens qui sont euh… exactement tous au même niveau, assis sur le même banc, en rang d'oignon, etc. Donc on

change la structure l'architecture des salles on change la… parce qu'on change la relation pédagogique et qu'on fait quelque chose qui est dans l'interaction et dans le-euh… dans l'échange et donc cette relation dans l'échange et dans la relation humaine si tu veux-euh c'est ce qui t'amène à faire, nous pas des cours magistraux, mais des workshops, des ateliers, des euh… un travail concret voilà sous format… et donc euh… ça veut dire que tu es beaucoup plus dans une relation de suivi personnalisé et d'humanité quoi ! où tu reconnais la personne, tu t'adaptes à elle, tu ne vas pas t'adresser aux mêmes personnes de la même façon, enfin voilà ; donc tout ça c'est un truc qui fait que tu peux avoir que des petits effectifs, et que tu peux avoir que des relations qui sont… mais même si on revient aux racines de la pédagogie… bah… pour moi c'est impossible d'avoir une relation pédagogique sans affectif, quelqu'un qui a… voilà, le-euh… la racine même de pédagogue, voilà, en grec c'est quand même la même racine que pédophile, hein !

Interrogateur : ah oui, oui !

Loc 2 : bon, c'est un peu… c'est un peu iconoclaste de dire ça, mais il il y a forcément une relation d'attachement… La relation d'attachement elle se fait parce que tu reconnais l'humanité de l'autre, et que tu, euh, t'adaptes à justement ce qu'il est, son histoire, son vécu, etc. [marque 01 : 3 min 10 s] donc tu l'accompagnes, dans les pédagogies nouvelles tu reviens à… effectivement euh… quand tu lis tous les gens qu'on fait de la pédagogie alternative, que ce soit les Decroly, que ce soit les Montessori, Freinet, etc. c'est quand même de dire : « chacun va à son rythme, tu t'adaptes au rythme de chacun et ça sera pas le même que l'élève d'à côté, etc. » Quand tu viens… si tu viens au numérique qu'est-ce qui se passe? Bon on va nous dire que t'adaptes, etc., mais bon… mon œil quoi ! c'est-à-dire que tu reviens forcément à des trucs qui sont beaucoup plus descendants, cours magistraux, etc. tu vois ! Tu peux avoir selon la technicité, euh… des euh… tu peux avoir des choses qui se font avec des petits effectifs, mais on peut très bien imaginer que y a pas de limites, demain on pourra mettre 300 personnes [deux mots inaudibles] on le fait déjà en fait, hein…

Int : Ouais c'est le côté massif en fait qui te…

Loc 2 : ben oui y a le côté… donc forcément tu t'adresses à une masse quoi ! de gens qui euh… donc tu en reviens à quoi ? À des contenus on veut… on gave des oies quoi ! c'est pas ça pour moi la pédagogie c'est tout sauf transmettre des connaissances… c'est le drame de l'enseignement général c'est que la plupart des profs, on leur fait croire que ce qui est important c'est d'être spécialiste de leur discipline et transmettre des connaissances… pour moi c'est… c'est pas ça enfin tu vois, c'est justement tout ce que tu amènes à côté qui est important, c'est comment tu les transmets, comme tu les adaptes à la personne que tu as en face euh bon, etc.… et donc comment tu les mets en œuvre, comment tu fais du concret avec [quelques mots inaudibles] donc euh… donc tout ça en fait moi me paraît être un retour en arrière de façon très très forte quoi, l'enseignement numérique ! C'est pour ça que j'y résiste et que j'ai pas envie du tout de faire ça moi si tu veux… si on me l'impose, je me dis : « je vais faire autre chose hein ! donc je suis prêt à démissionner et à partir ! » tu vois je veux dire… [rires] Non, non… En plus nous… bon je suis pas, voilà c'est… c'est aussi particulier, mais on a développé un master qui est complètement à l'inverse de ça quoi à l'opposition de ça quoi… puisqu'on fait quasiment plus de cours, on est sur du travail de workshop, d'atelier de rencontres, d'études de cas, de notions, etc., faire ça en ligne ça n'a pas de sens, quoi ! Donc euh… c'est pour ça d'ailleurs que

j'ai toujours refusé d'avoir des enseignements à distance, de développer ce truc-là, tu vois du style master à distance. {…*}, je fais avoir un truc, ce que font la plupart de mes collègues, c'est-à-dire un truc, tu peux écrire un livre et puis tu lis ton livre quoi… donc euh donc euh… donc ça c'est la première raison qui fait que moi je… ça me fait bondir un peu et puis et puis si tu veux cette… comment ? Cette massification elle est aussi dangereuse parce qu'elle n'a pas de limites et que ben du coup moi là par exemple… j'ai toujours maintenu euh… une résistance à des pressions qui me disait : « mais pourquoi tu prends pas plus d'étudiants ? » c'est-à-dire que on en prend 15 sur 160 candidatures, je peux dire que mes collègues y'en a ils sont verts parce que eux ils se battent pour avoir 15 étudiants, ils en arrivent pas à en avoir 15 dans leurs masters en prenant toutes les candidatures qui arrivent tu vois… parce que parce que voilà ils ont pas de candidat et quand ils voient que moi j'ai des… parce que maintenant ça n'arrive plus par courriers, mais quand ça arrivait par courrier qu'on avait 160 enveloppes de dossiers de candidature et quand on en prenait 15 ! je peux dire que les directrices d'UFR, etc., ils nous disent : « ah, mais pourquoi vous n'en prenait pas plus, machin, etc… ? » tu vois, parce que… pour eux c'est évidemment des dotations par étudiant… donc au niveau économique [quelques mots inaudibles] intérêt à ce qu'on en prenne 25 30 ou 40 ou 50… tu vois ? bon. A partir du moment où tu es en enseignement à distance, que tu es 15 étudiants ou 50, ça ne change pas grand-chose, quoi !

Int : D'ac !

Loc 2 : Ah si ça change peut-être des corrections, etc., mais c'est pas ça le truc tu vois, c'est mon avis euh… pourquoi on n'en prend pas plus, ben parce que tu peux pas faire des projets tutorés, de la relation personnalisée, suivre les gens un par un, et adapter euh… les choses… Tu vois… nous ça nous arrive sur les intervenants d'avoir des intervenants qu'on fait venir une année parce qu'on a telle étudiante qui a un projet dans tel domaine, je sais pas {… *} Voilà il y a il y a des opportunités d'assister d'appuyer d'accompagner d'inviter telle personne parce que c'est en résonance avec le projet d'un tel ou d'un tel, etc. Je dirai que ce truc-là, bon… si tu connais pas les étudiants tu ne peux pas… or connaître tes étudiants en ligne euh…

Int : oui…

Loc 2 : c'est théoriquement c'était possible, mais en pratique j'y crois pas tu vois ! [marque 02 : 9 min 16 s]

Int : en fait ce n'est pas tellement un problème d'outils, hein… c'est c'est vraiment plus un problème de récit global…

Loc 2 : de relations…

Int : de relation, dans un récit qui est celui de l'université telle que toi tu la conçois…

Loc 2 : Ouais ! tel que je conçois la relation pédagogique, alors si tu veux… c'est pour ça que je suis, je suis plutôt à dire que c'est plutôt un retour en arrière parce que l'université, en grande partie était quand même dans une relation descendante avec un prof qui faisait son cours il y avait très peu d'interactions. Je me souviens de Bernard D* qui un jour me dit comme ça : « ah non, mais moi quand j'étais étudiant, on avait Deleuze en face de nous, on n'allait pas lui poser des questions et puis lui dire : "ah, mais monsieur je suis pas d'accord sur tel truc et tel truc", etc. » il était à côté très réac, tu vois, mais… il disait : « mais attendez les étudiants aujourd'hui

ils veulent prendre la parole non mais, est-ce que nous on prenait la parole devant Deleuze ? » [rires] Bon… mais c'est vrai qu'il y a un côté tu peux faire… tu peux être critique où on peut se dire : « bah oui c'est pas faux… », etc., mais… en même temps toute l'évolution de l'université quand même… ça va davantage dans un truc relationnel, dans une interaction, donner la parole aux gens… de pouvoir les écouter de pouvoir discuter de partir de leurs arguments, mais ce qu'on fait… enfin je vais faire des liens avec plus spécifiquement la discipline dans lequel on est {… *} c'est que on prend en compte, justement, les gens en essayant de partir de leurs représentations, leur vécu, de ce qui peut les étonner enfin bon, etc., et donc on essaie d'avoir un… une écoute de l'autre davantage qu'une volonté de transmission de ses connaissances, quel que soit le public que tu as en face, quoi… alors évidemment plus tu vas là-dedans plus tu vas dans une personnalisation des trajectoires, les individus, etc. Donc, d'où tous les petits effectifs, d'où le fait aussi que la pédagogie est de plus en plus interactive, etc. Euh… alors bon bien sûr qu'on va me dire : « mais ça empêche pas l'interactivité la distance ! » personnellement, je crois pas trop, enfin tu vois je veux dire que tu penses que ça plaide plutôt vers un retour vers la massification que vers, bon… et donc… alors peut-être c'est une histoire générationnelle, hein… il y a peut-être… je sais qu'aujourd'hui on va dire qu'on peut avoir des relations amoureuses en ligne, mais bon euh ! [rires] tu vois on va être bon… alors ça c'est un premier truc qui fait que… que j'ai une forte résistance là-dessus… ça me paraît pas adapté à la pédagogie par projet, quoi, grosso modo, euh… la deuxième chose qui me paraît être d'autant plus grave, c'est la surveillance numérique, parce que si tu veux je pense que quand les enseignants seront passés à tout mettre en ligne ce sera très facile de les contrôler et de voir ce qu'ils disent, d'avoir, de savoir qui cite Karl Marx dans son cours, etc. ! Tu vois, bon, les profs on avait une liberté de… constitutionnelle de parole grosso modo et il fallait quand même vraiment pousser le bouchon loin pour te retrouver à être mis en conseil de discipline parce que tu avais tenu des propos qui n'étaient pas corrects et quelque part, alors ça ça va dans le sens de la normalisation de l'enseignement euh… même moi si tu veux, je vois des… des enseignants que j'ai pu avoir quand j'étais étudiant aujourd'hui ça serait impossible ! c'est-à-dire que… parce que ils se feraient tout de suite… leur comportement si tu veux, euh…. tu aurais déjà le politiquement correct qui ferait que… on les mettrait à l'index enfin tu vois…

Int : le champ s'est rétréci alors ?

Loc 2 : Ah ben le champ ! la capacité d'expression et de comportement, tu vois… on avait parfois des profs qui étaient un peu… qui étaient un peu dingues, tu vois sur certains trucs… qui avaient des comportements de dingues, mais en même temps qui étaient marquants, moi je veux dire que c'étaient des gens qui moi m'ont complètement marqué dans mon parcours… tu vois je me souviens d'un sociologue qui faisait de la sociologie de la déviance, il commençait en prenant… il arrivait avec sa tête de mort dans son sac et ils nous ils nous insultaient grâce… quasiment… en nous disant qu'on était des poussières, des petites merdes et que voilà vraiment [rires] et quelque part il y avait la moitié de l'amphi qui était complètement traumatisée révoltée qui allait se plaindre, etc., et puis l'autre moitié qui prenait ça comme une sorte de… discipline zen enfin tu vois, de maître zen qui les remettaient un peu devant leur condition et qui les faisait réfléchir, bon ! donc aujourd'hui je pense que euh… un comportement comme ça enfin je m'égare un peu, mais… il est… il serait déjà pas possible parce que-euh… parce que tu aurais déjà des plaintes d'étudiants et que aujourd'hui un directeur d'UFR les prendrait au sérieux…

Int : oui…

Loc 2 : alors que à l'époque, les étudiants… on n'aurait pas même pas osé allé se plaindre au directeur d'UFR ! Tu vois… bon alors je dis pas, ça permettait aussi tous les excès, hein, euh… On sait bien qu'il peut y avoir des relations de pouvoir, etc. de machin… mais, il y avait quand même des… une liberté de…. comment ? De… chaque enseignant à l'intérieur… à l'intérieur de son espace, pour le meilleur et pour le pire, je dirais… parce que bon il pouvait y avoir aussi des choses qui n'étaient pas du tout, bon… [marque 03 : 15 min 05 s] mais ce que je veux dire que tu avais une liberté de parole, euh… dans ta classe tu as quand même une liberté de parole, mais tu vois je vais te dire, je vais te donner un exemple, l'année dernière je fais un cours en sociologie de la culture… je… j'ai des étudiants de spectacles vivants avec mes étudiants {… *} et ils arrivent euh… bon, les étudiants de spectacles vivants je les connais pas bien, enfin bon etc., parce que je les ai que pour ce cours… et donc euh… je commence à leur parler de Bourdieu. Je leur parle de Bourdieu, euh… des inégalités sociales, etc. puis bon je prends peut-être maladroitement, un peu vite, ou je sais pas, mais des exemples en leur disant : « Ben oui les universités, faut pas se leurrer, il y a des universités où on reçoit plutôt les enfants des classes sup… et puis les universités comme euh… comme vous où c'est plutôt les classes populaires… » ; pas classes populaires parce qu'elles y sont pas à l'université, mais les classes moyennes disons… {dans mon université*} c'est moyen populaire, voilà… c'est déjà des enfants quand même du territoire qui sont plutôt euh… déshérités, etc., qui arrivent à l'université et donc je leur explique ça et puis comment la reproduction sociale se passe et euh bon, etc. Que effectivement c'est dur ! Le système de Bourdieu il ne décrit pas un monde de bisounours, hein… il le dit lui-même que, effectivement il y a des inégalités qui sont… qui a un système social qui crée la reproduction sociale, etc. Le… puis bon voilà puis les étudiants réagissent réagissent un peu, mais bon pas plus que ça… donc voilà bon… je voyais que ils étaient un peu perturbés, mais bon je me dis : « ben oui ça les perturbe parce que je les mets devant le principe de… » Je leur explique le système de la distinction, enfin bon en grande ligne parce que ce n'était pas… je n'ai pas beaucoup d'heures là-dessus… et après, quelques jours après, la directrice de l'UFR me convoque en me disant : « il y a des étudiants de spectacle vivant qui sont venus se plaindre en disant que tu leur disais que de toutes façons ils n'avaient aucune chance de réussir, que ils étaient condamnés d'avance parce que tu leur… voilà ». Et donc… donc ils avaient pas compris quelque part ce que je voulais leur dire complètement, mais ils sont allés se plaindre en disant que, ben je les désespérais quoi… il fallait… bon… Et c'est vrai que c'est pas facile, c'est vrai que c'est pas facile d'expliquer Bourdieu aux classes populaires… alors bon… alors il y a un article, je sais pas si tu avais vu cette publication sur, sur les sciences sociales de l'Institut Montaigne, je crois… qui avait sorti un gros truc, un gros bouquin et il y a un des derniers articles, je pourrais te le renvoyer…

Int : ah oui ! [intervention chevauchée avec intervention précédente]

Loc 2 :… qui est là dessus, sur comment expliquer Bourdieu aux classes populaires ? Et je l'ai lu après ça, et en fait je sais c'est pas l'antimanuel des sciences sociales c'est [fin de phrase inaudible] Et donc en fait… parce que effectivement c'est vachement dur… c'est facile d'expliquer Bourdieu aux enfants de classe sup ! Tu vois, ils prennent ça, ça peut les choquer, mais ils

prennent une distance, etc., quand tu es enfant de classes populaires, ben tu te le prends dans la gueule et c'est quand même assez dur de… tu vois… qu'on te montre que finalement ce déterminisme c'est super dur de lutter contre…

Int : cela dit Bourdieu ne dit pas que c'est impossible…

Loc 2 : non non non c'est pour ça que je dis : « ils ont pas compris ce que j'ai dit ou en tout cas je ne me suis pas assez suffisamment bien exprimé pour leur dire que voilà… » mé-enfin bon… donc Bourdieu il va plaider pour des mesures pour faire en sorte que ça soit possible et en même temps on voit bien que c'est lourd, qu'il y a de la résistance ! [rires] et donc et donc pour te dire pour revenir à mon truc c'est qu'ils vont se plaindre en disant : « voilà il nous a dit ça ! » et alors ce qui m'a le plus choqué dans l'histoire c'est pas du tout le fait qu'ils aillent se plaindre quoi… Voilà, ils sont pas… on s'est mal compris, ça peut arriver, etc. c'est le fait que mes collègues prennent ça au sérieux… et que ça devienne un truc où j'ai besoin d'aller me justifier de… tu vois… à la directrice voilà… que voilà… j'ai dit ceci ou cela. Je veux dire que on est sur écoute où on est sur un truc numérique, ça fait pas ni une ni deux, on va voir puis voir si les propos que j'ai tenus sont bien… enfin tu vois… enfin je veux dire que… on est sur des… et alors on sait bien que sur le numérique on est hyper fliqué… je veux dire que tous les les enseignants se mettent à plein du truc sur numérique je veux dire en plus avec les systèmes de truc ou ça va même plus être des mystères… ça va être la Californie, tu vois ! à regarder ce qu'on dit ou ce qu'on dit pas, tu vois… donc je veux dire bon, moi pour ça c'est un truc sécuritaire que je trouve absolument enfin euh… insupportable… donc voilà c'est de la responsabilité des enseignants de vouloir résister à ça. Et puis la troisième raison qui pour moi est aussi est également importante c'est des raisons écologiques. C'est qu'en fait le numérique c'est un désastre environnemental et qu'on le dit pas, tu vois… je veux dire qu'on est sans arrêt de prôner la transition écologique par le numérique, c'est de la foutaise quoi ! Enfin, je veux dire que… déjà aujourd'hui le numérique ça représente autant que le transport aérien en consommation d'énergie, tu vois. Je veux dire [fin de phrase inaudible] donc on est en train de dire qu'il faut pas prendre l'avion, mais il faut développer le numérique ! [rires]

Int : cherchez l'erreur !

Loc 2 : non, mais bon je suis pas pour l'avion, mais je veux dire que quelque part je pense qu'on est en train de… on nous fait croire que le numérique c'est pas matériel ! voilà que c'est immatériel…

Int : oui c'est ça !

Loc 2 : Je veux dire, derrière c'est des c'est des métaux c'est des serveurs, c'est de la consommation énergétique etc., donc… donc euh… donc ce truc-là à une époque où on est en… soi-disant au tournant a trouver un autre modèle de la société [quelques mots inaudibles] sous forme… on va pas dire décroissance parce que n'est pas la politique publique, mais en… justement on est en train de faire croire qu'on peut faire une croissance verte et qu'on peut la faire grâce au numérique ! Alors c'est du foutage de gueule quoi ! je veux dire clairement c'est pas une, c'est pas une baisse de la consommation ni des ressources ni de l'énergie donc euh… donc ces trois raisons-là font que moi je suis… voilà ! [rires] pour être…

Int : D'accord ! [marque 04 : 21 min 41 s] est-ce que tu relies ça à une sorte de statut de l'université en tant que lieu, par exemple ? Je dis ça parce que le e-learning…

Loc 2 : Ouais, tout à fait ! [chevauchement avec intervention précédente]

Int : c'est aussi chacun chez soi… qu'est-ce que c'est que ce lieu ? [chevauchement avec intervention précédente]

Loc 2 : Alors… c'est vrai il y a ça, après ça… il y a, comment… l'écart entre l'idéal… qui n'est pas le cas de la France au niveau des universités, c'est-à-dire qu'en fait, c'est peut-être moins sensible en France qu'ailleurs ce truc-là parce qu'en fait… la France n'a jamais n'est jamais arrivé ou rarement ou sur très peu de campus à faire des campus qui soient des lieux de vie… donc les campus lieux de vie il y a peut-être un petit peu Grenoble y a peut-être un peu bon… mais voilà il y a quand même très peu en France de campus à l'américaine où on est à la fois avec des propositions de… d'association vraiment forte, de lieu de convivialité, de lieux de commerce, enfin bon, etc. où les gens vivent quoi.

Int : Oui c'est ça… des petits villages…

Loc 2 : Bon, en France on est dans des universités où les gens de plus en plus viennent consommer des cours, repartent et se connaissent même pas entre eux, tu vois… enfin je veux dire… pour prendre un exemple : j'intervenais dans une formation {dans une université à Paris*} Les étudiants dans une promo de master de 15 personnes, 20 personnes, ils attendent devant la salle de cours que le prof arrive pour ouvrir la salle, ils sont en train d'attendre, ils se parlent même pas entre eux ! Tu vois… parce qu'ils sont là pour venir consommer le cours et repartir chacun dans leur banlieue ou dans leur truc, et sans sans avoir de vie je dirais de promo, quoi ! La vie de promo, elle est devenue très rare aujourd'hui, tu vois ! c'est un truc aussi qui suppose des petits effectifs, qui suppose de faire des choses ensemble, qui suppose de… tout ça nous ce qu'on fait en vie de promo, euh… c'est aussi un truc qui est un critère de choix… pédagogique quasiment tu vois, je veux dire bon… ce truc-là aujourd'hui a quasiment disparu c'est-à-dire que, en plus les parcours individualisés de formation font que les gens prennent un cours ici, un cours là, se trouve avec tel l'étudiant dans un cours avec tel autre dans un autre, enfin bon, etc. Et font que on a complètement supprimé l'esprit de promo, quoi. Euh… le pire l'université c'est pour le coup nord-américaine où les gens viennent, payent leur cours par cours et viennent faire du picorage, enfin voilà…

Int : et limite reçoivent une certification par rapport à une compétence du cours… et puis euh… ce qui fait exploser la notion de diplôme.

Loc 2 : Oui, ouais ouais et fait exploser la notion de réseau de de de construction de solidarité éventuellement, tu vois, dans une promo enfin, etc. Parce que… et qui est très important dans notre milieu {où*} il y a beaucoup de réseaux qui se faisait, justement, déjà dès la fac, parce que les gens avaient été en fac ensemble, avaient fait des choses ensemble, enfin, etc. Donc tout ça est à mon avis euh… ben triste d'une certaine manière, parce que c'est ce qui faisait la valeur de ce qu'on pouvait vivre quand on était étudiants d'une certaine manière, d'avoir une vie étudiante justement, ce qu'on appelait une vie étudiante [deux trois mots inaudibles] et pas simple-

ment une consommation de cours dispensés où on te donne du contenu, quoi… Donc euh… Bon ça été un mouvement de fond depuis les années 50 hein ! de disparition des quartiers étudiants, de la vie… du Quartier latin aujourd'hui il ne reste plus rien [rires] !

Int : un peu l'entourage de la Sorbonne…

Loc 2 : ouais ouais, mais bon tu vois, on voit bien qu'il y a plus les mêmes… bon. Tout ça pour dire que je pense que le fait d'arriver, d'être chacun chez soi devant son écran est un pas de plus vers ce truc-là, enfin vers cette disparition des relations, quoi. Encore une fois moi j'en reviens à mon truc de départ je pense que c'est une déshumanisation, euh on est en train de vivre une déshumanisation de notre société, donc… on vit cette déshumanisation dans les services publics, dans des tas de choses, et l'enseignement voilà, ça prend la force du e-learning bon… mais c'est la même chose quand euh… quand on est, on nous met devant des automates partout quoi… que ce soit à la Poste, à l'hôpital, enfin bon etc. Donc euh… et dans les commerces puisque aujourd'hui les commerces se dématérialisent, on fait des achats en ligne et on va retirer son truc ou on nous l'apporte chez nous et donc du coup du coup euh… du coup c'est une euh… un retrait des relations humaines un peu partout, donc…. l'école était quand même l'endroit où… voilà… il y avait quand même des relations humaines, sur un long long temps en plus par ce que c'est pas pareil d'aller au bureau de poste discuter avec la caissière… tu peux avoir tes habitudes, mais je veux dire que l'école c'est marquant dans une vie, même dans les professionnelles [mot douteux]… c'est-à-dire, c'est une formation mais même qui dure six mois ou un an ben c'est un temps long quoi c'est pas un truc, bon… donc euh, donc ramener des gens à être dans du… dans les processus alors bon, le… l'enseignement à distance a toujours existé, mais bon voilà on en connaissait les limites aussi de ce truc-là… enfin du CNED, etc. bon ! Euh… donc là, le proposer d'une certaine manière comme forme idéale pour tous, ça me paraît… euh… ça me paraît hyper grave en fait !

Int : En fait, ce que tu dis c'est que ça n'arrive pas par hasard, ça arrive parce que il y a un récit de la société.

Loc 2 : Oui !

Int : Ça s'inclut là-dedans…

Loc 2 : ah oui !

Int : Après, les outils techniques ils arrivent toujours au bon moment, on pourrait dire… ça été démontré, quand on en a besoin ils arrivent, quoi !

Loc 2 : Voilà ! je pense qu'on n'aurait pas pu, on aurait pas demandé la même chose dans les années, il y a 30 ou 40 ans quand on n'avait pas des moyens techniques pour le faire, c'est-à-dire que, on voyait bien que le CNED n'aurait pas pu généraliser à tout le monde en disant : « vous envoyez vos truc par courrier » enfin bon… ç'aurait été compliqué quand même, ça pouvait marcher pour quelques gens euh voilà spécifiques, mais par contre… ben oui des moyens techniques le permettent, mais les moyens techniques le permettent aussi parce qu'on a des cadres de pensée préexistants, qui font que… on on est… et que c'est même alors c'est en plus de discours enfin de {la personne*} que tu évoquais tout à l'heure c'est-à-dire qu'on nous le vend comme la modernité, enfin on nous le vend comme un truc qui est justement l'avenir parce que c'est, ça passe par l'écran, que se passe par la digitalisation numérique, donc forcément c'est

moderne, c'est bien et il faut y aller ! c'est l'histoire de Macron hein, de toutes façons, bon ! les start up nation, c'est… on est [rires] on est on est… l'artisan qui fabrique ces trucs avec un marteau et… trois outils, il est forcément ringard par rapport aux types qui a des écrans, bon… donc l'enseignant qui refuse l'écran il est ringard, tu vois… mais on a commencé ça, euh… enfin voilà depuis une quinzaine d'années en distribuant des tablettes dans les écoles… en mettant des… Je voyais il y a un mouvement de résistance d'enseignants, c'était dans le sud-ouest sur euh… une commune qui voulait remplacer les tableaux avec des craies par les tableaux digital machin, tu vois… écrans… Et aujourd'hui je pense que… ben moi, je connais très mal, l'école primaire et lycée enfin collège lycée parce que j'ai pas de gamins et du coup je suis un peu déconnecté de tout ça, mais de ce que que je lisais, il y a une évolution absolument dingue depuis les quinze dernières années, quoi, c'est-à-dire que les profs font l'appel, appellent sur leur écran, font euh… commencent leur leçon en ouvrant leurs ordinateurs et en faisant, en mettant, en projetant tel ou tel truc, enfin bon… je veux dire que… on peut plus… on arrive à ne plus pouvoir se passer soit se passer d'écran, des machines, y compris pour des gamins… euh… voilà de moins de 15 ans. Alors que… peut-être que la mesure, ça serait d'interdire les écrans avant 15 ans, quoi ! [rires] Tu vois parce que bon… parce qu'il y avait des choses plus fondamentales à apprendre avant que de s'enfermer dans du, voilà, dans l'écran, mais bon aujourd'hui là je suis complètement diplodocus en disant ça parce que les gamins ils ont un téléphone portable dès les 5 ans donc… on leur donne le smartphone même à six mois pour les occuper pour pas qui… pour pas qu'ils emmerdent leurs parents… mais bon ! [rires]

Int : alors, comment ça s'est passé pendant le confinement ?

Loc 2 : Pour moi ? [rires]

Int : Oui… c'est-à-dire là où le conjoncturel vient bouleverser un peu les habitudes, il fait passer en e-learning en tout cas en téléprésentiel, comment ça été vécu pour toi cette [un ou deux mots inaudibles] ?

Loc 2 : eh ben moi ça a été vécu un peu spécifiquement parce qu'en fait euh… si tu veux, nous on était à 15 jours de la fin… donc 15 jours de la fin, avec à la fin… déjà on fait très peu de cours, {… *} Nous on n'a pas fait d'enseignement à distance ou je sais pas quoi enfin quoi… déjà j'étais absolument pas motivé et bien bon… pour faire ça, mais en plus ça n'avait aucun sens il n'y avait pas de lien. Donc moi ce que j'ai eu c'est au mieux des… surtout des appels téléphoniques whats'app éventuellement avec des étudiantes individuellement ou avec des petits groupes d'étudiants par rapport à leur projet tutoré, pour euh… pour faire le point, mais voilà… sans pouvoir faire grand-chose puisque de toute façon tout était à l'arrêt et puis, bon voilà, donc euh. Donc c'était surtout pour régler les histoires des stages, des histoires de… puisqu'elles devaient partir en stage début avril et que du coup ben évidemment, elles sont pas parties tout de suite, elles ont été pour certaines en télétravail pour d'autres, elles ont commencé leur stage qu'au mois de juin parce qu'elles pouvaient pas commencer avant, enfin… donc en fait moi… j'ai bouquiné, hein ! [rires] le confinement, le confinement c'est plutôt, a été plutôt de fermer l'ordinateur et d'ouvrir des livres, tu vois !

{référence supprimée concernant les conseils diffusés par l'UFR sur les outils numériques à distance*}

Int : alors comment… de la part des collègues tu as eu des retours là-dessus ?

Loc 2 : de l'université, de l'UFR. Ben si tu veux nous voilà on est toujours un peu comme d'habitude les… les… les… ceux qui sont un peu à part et les marginaux de l'UFR et de… [rires] donc nous on n'a pas été concerné du tout par genre de truc et moi je t'avoue que toutes les invitations à se former pour faire de l'enseignement à distance… euh… voilà j'ai autre chose à faire donc je suis allée désherber les fraises chez un agriculteur à côté… je suis allé planter des poireaux… [rires] et planter des salades pour l'aider, euh… voilà à faire de l'agriculture… mais euh… non !

Int : les collègues tu sais pas comment ils ont vécu ça ? Si ça été un peu : « Je résiste à l'outil ! ou bien je… »

Loc 2 : non je crois pas ! je crois que moi de ce que j'ai entendu des remarques ou des réactions ou des méls de réponse de collègues… euh… c'est que tout le monde courait avant le… courait devant le train enfin tu vois… moi j'ai vu plutôt des gens qui étaient prêts à se soumettre aux demandes voire à les… tu vois… se prendre la tête sur comment on va faire… machin… alors que simplement plutôt que se dire : «ah ben je fais pas quoi ! » donc euh bon… mais voilà moi ce que j'ai peut-être un discours de résistance critique sur ça qui fait que j'ai pas envie de collaborer à ce truc-là… mais euh… ça m'a plutôt désespéré moi c'est ce qui m'a désespéré c'est de voir le peu de résistance là-dessus comme sur d'autres choses… il y a que… que tout le monde se soumette aux mots d'ordre et encore plus aux aux comment ? Système policier tu vois de contrôle, etc. quoi… ça moi ça… je t'avoue que ça m'a complètement déprimé et que j'ai plutôt eu tendance à me couper, à ne plus écouter les infos, à plus… et puis aller travailler aux champs comme un intellectuel maoïste ! [rires] et puis à lire, donc j'ai lu beaucoup de trucs et… voilà je vais pas… ça faisait longtemps que je n'ai pas pris autant de temps pour lire, mais bon c'est bien quoi ! j'avais absolument pas… bon j'ai fait deux trois articles, mais, notamment de commandes pour des revues qui me demander… de réaction par rapport au confinement {dans les espaces culturels*}… mais j'avais des projets d'écriture, mais je t'avoue que je n'avais pas l'énergie quoi… donc euh… alors que c'était la période propice à la limite d'être, de pouvoir hein ! Mais euh… je t'avoue que j'étais voilà, en perte de motivation pour me mettre dans un nouveau projet de bouquin, etc., tu vois donc que j'ai plutôt été… voilà j'ai écrit deux trois trucs, j'ai mis beaucoup de temps avant de me mettre à faire l'emploi du temps de l'année d'après alors que d'habitude je le fais début avril… là… parce que bon… quelque part tu perds un peu enfin l'idée est de perdre un peu du sens quoi et surtout dans l'incertitude de nous dire si on nous impose… comme il y avait des rumeurs je sais pas où ils s'en sont… mais euh… que certaines universités nord-américaines imposaient le semestre d'automne à distance… je me suis dit : « si ils nous font ça et que nous on nous impose le master à distance… » je ne sais pas quoi faire hein ! Je veux dire que… tu vois… bon il faudrait que je prépare des cours en prenant des bouquins et en faisant des cours *ex cathedra* sur l'histoire {de ma discipline*} et, etc. franchement puis je vieillis et moins j'ai envie de faire ça ! donc du coup je suis posé de sérieuses questions sur le fait de… voilà, dans ce cas-là qu'est-ce que je fais quoi ? Et puis et puis bon… qu'est-ce que je voulais dire ? Oui donc plutôt déprimé par le fait que les gens participent à ce système et en voyant plutôt les effets moi en terme comme je te disais tout à l'heure de de surveillance numérique, de… enfin d'un monde de plus en plus dictatorial, quoi ! Où tu es soumis à une sorte de contrôle de tout le monde permanent [un ou deux mots inaudibles] plus les surveillances tu vois, par drone et compagnie, mais heu… bon. donc du coup… pour revenir sur

l'enseignant sur l'université oui et puis aussi cette-euh, mais là on dépasse le e-learning, mais cette-euh… ce délire, pour moi un délire collectif de-euh voir des collègues… je voyais les échanges parce que moi je n'ai pas participé aux réunions, mais je voyais les comptes-rendus de réunions sur : « comment on organise la rentrée ? » et je pense qu'ils sont partis là-dessus, hein ! Sur : « on fait des amphis où les gens sont assis un siège sur deux euh, avec un cours une semaine faut que les gens viennent une semaine en présentiel et une semaine en télé-enseignement donc une semaine sur deux… à partir de septembre. » euh donc euh… voilà et pour moi cette organisation ou ce prétexte du COVID 19 est une façon de mettre en place l'enseignement numérique…

Int : oui.

Loc 2 : bon si tu veux… bon…

Int : le conjoncturel vient bouleverser le structurel…

Loc 2 : ouais… parce que, ben c'est une façon de faire passer si tu veux, un truc qui passait pas dans les mœurs vraiment, c'est-à-dire depuis dix ans on nous dit : « il faut se servir des MOOCs, il faut se servir des euh… il faut se servir de la plateforme Moodle, avec euh… voilà… il faut mettre tout en ligne avec le suivi en ligne des étudiants. » enfin voilà… moi j'ai testé un peu au début hein j'ai regardé… puis bon très vite j'ai pas envie de passer trois quarts de mon temps à mettre en place des protocoles, des évaluations de machin en ligne, des trucs euh bon. Donc nous on l'a testé un peu avec ma collègue au début en se disant et puis bon finalement on a pas le temps de passer du temps à charger des contenus, à aller voir si les étudiants ont rempli les trucs en ligne, à aller corriger leur truc en ligne enfin voilà, moi je préfère les voir en direct donc du coup, du coup je pense que cet effet-là qui fait que peu d'enseignants euh… s'y étaient vraiment mis… là… quasiment ça devient obligatoire et si on est… et si on résiste à ça on devient le mauvais enseignant ou celui qui même risque d'être viré parce qu'il refuse d'obtempérer quoi ! Donc donc pour moi c'est un effet d'opportunité pour, mais bon… mais de la même façon pour faire le renforcement des contrôles policiers et de toute la surveillance au quotidien, hein ! donc euh… donc tout ça est une occasion trop belle quoi ! on fait peur aux gens… on fait un peu la théorie du choc, voilà on fait peur aux gens puis alors… du coup on leur fait passer des tas de mesures coercitives qu'ils auraient pas acceptés et liberticides qu'ils n'auraient pas accepté habituellement donc euh… [marque 06 : 41 min 21 s] voilà… Enfin, je ne veux pas rentrer dans l'analyse de la pandémie, mais euh…

Int : Non non… mais il y a une question sur laquelle je voulais revenir… on parlait des MOOCs, mais c'est pas uniquement les MOOCs, est-ce que ça ça… quelle nouvelle position du maître ça pose, finalement ? Ça réintroduit une sorte de position ancienne du maître ? Ça remet le maître… enfin je dis le maître, tu vois ce que je veux dire, c'est pas… c'est l'enseignant…

Loc 2 : Ouais ouais, bah si tu veux pour moi c'est euh… je sais pas quand tu prends… il y a un truc qui est marrant, je sais pas, tu prends les conférences de Michel Onfray sur euh… diffusées sur euh, enfin là ça y est, ils ont arrêté apparemment, diffusées sur France Culture pendant longtemps, c'est emblématique ! Il fait une conférence d'une heure, puis après tu as un quart d'heure vingt minutes de questions-réponses où il répond aux questions des gens de façon très magistrale et du ex cathedra pour répondre aux gens et leur expliquer ceci ou cela tu vois… bon… euh, je dis pas que le MOOC c'est un peu dans le même format, mais quelque part, je dirais…

enfin en tout cas je l'imagine un peu davantage sur un truc qui est quand même un savoir descendant, auquel on ajoute de l'interactivité, des questions-réponses, euh, bon, etc., mais… pour euh… voilà c'est pas une conférence sans échanges, mais quand même tu vois il y a ce truc : « on va chercher l'expert de… » et, et c'est très bien d'avoir ça si tu veux de possible, moi je trouve ça très intéressant d'avoir un MOOC sur un truc… dans ta vie tu te… tu as envie de suivre un truc et tu as pas forcément suivre une formation, mais tu peux aller suivre un cours sur tel ou tel truc, mais dans ce cas-là tu vas chercher, je dirais des gens un peu… déjà qui passent bien, alors ça c'est très nord-américain, déjà des très bons communicants qui passent à l'image, tu vois ! quelque part c'est que, bon ! euh… si t'as quelqu'un qui bégaye ou qui parle pas bien t'as peu de chances de passer à la télé, donc tu as [un ou deux mots inaudibles] donc il faut scotcher au… au sourire américain grosso modo et à faire des plaisanteries quand il faut, pour être, pour bien passer à l'antenne ! [rires]

Int : Exact !

Loc 2 : et puis… donc quelque part t'as une normalisation des standards de ce que tu dois… voilà… des comportements standards qui passent ou qui passent pas et puis euh… et puis après… ben, si tu as deux trois spécialistes dans leurs domaines qui sont exceptionnels, à quoi bon avoir toute cette cohorte de petits besogneux, enseignants qui voilà… tu veux dire… ben tu vois je veux dire bon, forcément que ça réduit les effectifs quoi hein… je vois pas l'intérêt d'avoir, si tu as des très bonnes universités qui donnent des très bons, des MOOCs avec des profs excellents, à quoi bon des universités secondaires si tout le monde peut suivre ça en ligne, enfin tu vois ! tu peux avoir des assistants pour corriger des copies ou corriger les trucs ou les TD, mais enfin bon tu vois ! on revient à un truc ! Enfin je sais pas si tu… si tu as le choix entre avoir le prof réputé dans sa discipline pour suivre un MOOC ou le grouillot du coin, de l'université du coin… je sais pas, tu vois ! le choix va être vite fait quoi ! [rires]

Int : Oui ! Présenté comme ça oui !

Loc 2 : Non, mais bon…

Int : Ouais je comprends ce que tu veux dire…

Loc 2 : tu peux avoir une diversité de points de vue sur une discipline, mais euh… je veux dire que, quand tu imagines le nombre de gens, d'enseignants un peu partout dans toutes les… ben je ne sais plus il a combien ? Il a 96 facs en France ou un truc comme ça ?

Int : Ah oui tant que ça ? Je pensais que c'était 60, moi je croyais [phrase partiellement inaudible]…

Loc 2 : Ben, maintenant elles ont fusionné, donc c'est vrai qu'avec les fusions d'université…

Int : J'ai retenu 56, euh…

Loc 2 : oui c'est peut-être ça, puisqu'avec les fusions, mais euh, c'est quand même un nombre important, même 60 c'est important… bon… je veux dire, le jour où tu auras Paris 1 qui fera des MOOCs excellents [rires] est-ce qu'on aura besoin d'une université à {tel ou tel endroit*} ou à, tu vois… et d'ailleurs on est déjà dans ce modèle-là, parce que on sait très bien, t'as des universités de 2e ou de 3e zone qui font essentiellement de la licence et du post-BAC et que si tu veux faire de la… des masters ou de la recherche, tu vas dans des universités de capitales ré-

gionales enfin tu vois… donc euh… donc voilà enfin c'est c'est au-delà du MOOC si tu veux, je pense que c'est une tendance quand même… de concentration et d'économies parce que évidemment c'est des économies de postes derrière qui se profilent. Beaucoup plus je pense dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement classique, parce que… bon, de là à ce qu'on supprime les profs des, des collèges et des lycées, bon il va y avoir encore un peu de temps peut-être qui va se passer…

Int : on a vu ce qui se passait lorsque les enfants restaient à la maison, euh[1]…

Loc 2 : Oui ! c'est les parents qui vont réclamer les profs maintenant ! [rires]

Int : Pour conclure je voulais juste euh… imaginer un petit peu, est-ce qu'on peut imaginer du mix ? c'est-à-dire du…

Loc 2 : oui !

Int : évidemment moi il a une chose qui m'intéresse beaucoup, peut-être c'est illusoire, c'est que le langage audiovisuel c'est aussi puissamment, c'est très structurant, on peut dire des choses qu'on ne peut pas dire autrement… est-ce qu'on peut utiliser ça, sans rentrer dans le…

Loc 2 : alors… alors, je serais d'accord si tu veux… dans le sens où le numérique me paraît intéressant quand ce n'est pas un clonage d'enseignement classique…

Int : ah ouais !

Loc 2 : c'est-à-dire que si tu as du numérique qui te permet d'intégrer euh, enfin de faire une sorte de web documentaire enfin ou de truc qui te permet d'intégrer des extraits de films, des reportages des trucs qui vont, voilà… et qui du coup faire que tu as une forme enrichie…. Alors ce qu'on faisait déjà en projetant, en ayant euh, la projection à l'intérieur des cours, comme ça… donc là tu peux effectivement avoir un truc en ligne qui est une forme-euh… comment… multi médiatique bon, etc. qui va donner… parce que si c'est pour voir un mec qui parle pendant une heure sur une estrade ou sur un truc, tu vois je veux dire bon ! bon… c'est quand même un peu chiant quoi enfin tu vois. Donc ça peut avoir du sens et de l'intérêt selon les sujets {… *} on se sert déjà de l'image donc évidemment que on peut imaginer que de faire une visite virtuelle, d'avoir un peu plus une image un peu plus chiadée, des reportages intégrés, mais ce qu'on fait déjà ! mais quelque part de le faire sur un truc qui serait, je dirais bien fait du point de vue audiovisuel, tu vois, bon… ça a du sens, mais pour moi c'est plus des compléments parce que rien ne remplace d'aller sur place ! et que quelque part voir l'interview d'un professionnel qui t'explique son métier, même s'il est super bien filmé que il va pas bégayer et qui va pas, qu'il va dire les choses et qui va pas faire de parenthèse ou d'écart ou de je sais pas quoi, ça remplace pas une visite sur site ou tu rencontres les gens en chair et en os et où justement tu as de l'imprévu quoi ! Parce que c'est l'imprévu qui est intéressant souvent… c'est parfois… moi, je pense souvent que l'anecdote ou la parenthèse, c'est souvent ce qui a de plus intéressant dans un cours, tu vois ! Et quelque part quand tu fais un déroulé trop structuré, trop pensé et prévu et planifié, euh, ben… tu élimines d'une certaine manière la parenthèse ou tu élimines l'imprévu quoi… voilà… donc tu élimines le caractère humain quoi ! [rires] [marque 07 : 49 min 32 s]

Int : ouais, ouais…

1 Référence au confinement français de mars 2020.

Loc 2 : parce que l'humain, c'est finalement l'imprévu, tu vois, c'est… c'est ce qui survient…

Int : la percussion… ça jaillit…

Loc 2 : ça survient et puis aussi et c'est là où l'interactivité est importante, c'est souvent la réaction… par exemple la réaction du… enfin ce qu'on fait dans le spectacle vivant quand on dit : « la réaction du public, etc. » bon *a fortiori* quand le public parle, si tu veux… ce qui est vrai au théâtre l'est encore plus dans une salle de cours, en principe quand tu laisses la parole au public, ça veut dire que t'as un étudiant qui va peut-être dire un truc qui, va te déstabiliser te surprendre, faire en sorte que t'avais pas pensé à ça ou que tu vois qui comprend pas les trucs ben du même point de vue et du coup ça t'amène à parler de choses dont t'avais pas prévu de parler quoi…

Int : oui c'est ça…

Loc 2 : et bon moi je suis un peu trop là-dedans parce que j'ai tendance parfois… à préparer à me dire : « je vais parler de ça ! » puis finalement il survient justement des petits trucs qui fait que j'ai… je finis mon cours et j'ai absolument pas parlé de ce que je pensais parler, j'ai parlé de toute autre chose… mais voilà…

Int : ou d'une autre manière ?

Loc 2 : Oui… d'une autre manière, mais parfois ça m'arrive de parler de toute autre chose parce que… parce que justement, parce que la vie fait que ben il s'est passé un truc, un échange qui fait que ça, ça a dérivé sur autre chose… et, et pour moi, c'est ce qui met à mal toutes les histoires de maquettes pédagogiques, de cours où on te dit : « Ben à telle heure on va parler de ça ? » tu vois… je veux dire, bon ! en fait bon, plein de fois où j'arrive, je fais un cours, je suis censé faire un cours là-dessus, puis je fais un truc sur autre chose tu vois… parce que en fait il s'est passé que, voilà : un étudiant m'a posé une question au début du cours et que du coup ça a dérivé… Donc, si tu veux, moi, bon alors, je suis un peu… en fait euh… mauvais enseignant là-dessus moi j'ai pas des cours structurés avec petit a, petit b, petit c, tu vois… je veux dire que… c'est plutôt euh… [rires] c'est plutôt de parler… voilà… ouais d'être plus dans un échange finalement. Et ça quand même, je dis pas que c'est impossible en ligne, mais… tu sais, c'est le syndrome du PowerPoint, quoi.

Int : Oui !

Loc 2 : Le syndrome du PowerPoint c'est typique de ça : tu prépares ton PowerPoint, du coup il survient une question… alors ça peut être une question qui t'est posée au bout de la 3e ou 4e *slide* et euh… c'est comme dans un entretien quoi, et en fait on te pose une question et c'est un truc que tu abordes à la à la dixième ou douzième *slide* qu'est-ce que tu fais ? Tu lui dis : « ah ben attendez, on verra plus tard ! » ou tu réorganises ton cours pour en parler maintenant, tu vois ? C'est exactement pareil dans les visites, les visites dans les musées les trucs de médiation… je veux dire, le conférencier qu'a préparé son truc avec son déroulé, quand on lui pose une question et que c'est pas le bon moment, soit il coupe la communication et l'échange en disant aux gens « Ben attendez on vous répondra plus tard ! » donc quelque part : « fermez votre gueule écoutez moi et puis on verra plus tard ! » soit il répond tout de suite et il réorganise sa présentation autrement… et quand il l'a réorganise et ben peut-être qu'il va y avoir un autre sujet qui survient, puis un autre qui survient ailleurs et puis finalement au bout du compte, il aura

pas parlé du tout de ce qu'il pensait parler… et, et en fait qu'est-ce qui importe, enfin pour moi dans la médiation qu'est-ce qui est important c'est justement l'échange, ce qui se passe dans les interactions. Et si le conférencier n'a pas dit ce qu'il devait dire ça n'a absolument… ça n'a aucun, aucune importance voire c'est même au contraire très bien, parce que c'est qu'il s'est passé autre chose, quoi ! Et donc dans l'enseignement c'est pareil… t'as le PowerPoint… on te pose des questions… tu peux pas sortir de ton truc et t'as, t'as tendance à revenir, tu vois : la diapo 3 4 5 6 etc. à vouloir fourguer ta marchandise quoi quelque part. Et donc euh… mais dans les… dans les colloques c'est pareil ! le nombre de colloques chiants et de journée d'études chiantes parce que des gens arrivent avec leurs PowerPoint et que du coup ils sont rivés à leur PowerPoint et à leur déroulé de communication, et où ils sont pas justement dans la réaction à ce qu'il se passe… Le nombre de fois, moi ça m'est arrivé x fois, t'arrives dans un colloque t'as préparé ton truc, du coup t'as l'intervenant d'avant qui dit des choses qui te font réagir bon… comme tu as préparé ton truc tu vends ta soupe, tu vois… Je veux dire si t'as pas de PowerPoint, tu vas réaménager ta communication, puis peut-être réagir à la communication d'avant en disant : « ben non ben là, moi je suis peut-être pas d'accord là-dessus » ou nuancer ou apporter un autre truc, etc., c'est-à-dire que tu réorganises ta communication en fonction du… de la vie quoi ! pourquoi les journées d'étude sont chiantes parce que chacun arrive avec son truc à vendre et sa soupe qu'il a préparée à l'avance et qu'il veut absolument pas [deux trois mots inaudibles] et du coup il y a plus de… les échanges se font à la pause-café quoi, ils ne se font plus…

Int : il n'y a plus d'impro, quoi…

Loc 2 : il n'y a plus d'impro… [marque 08 : 55 min]

Int : c'est la différence entre le concert et le jazz, quoi !

Loc 2 : Ouais alors on pourrait dire ça, ouais… moi je t'avoue que maintenant, ça fait quelques années euh… c'est très rare que je prépare un PowerPoint ou un truc quoi, dans une com, je veux dire, j'arrive j'ai des notes et puis j'essaie de… et puis des fois je brode et puis des fois je parle d'autres trucs que je pensais pas, alors tu vois bon… dans un colloque… [rires]

Int : on demande souvent le PowerPoint avant !

Loc 2 : ah oui alors ça je refuse hein ! j'envoie jamais un PowerPoint avant non c'est… non et par contre si tu veux alors bon… tu le fais d'autant plus que tu es assuré parce que tu as fait X colloques, communications, etc. et que tu commences à être un peu mandarin et à pouvoir dire aux gens : « allez vous faire foutre ! » quand ils demandent leur PowerPoint avant. Mais un jeune qui arrive, c'est tes premiers colloques ben c'est vachement rassurant de, d'avoir ta trame, ton PowerPoint, machin, ton déroulé, qui te rassure, etc. et c'est pareil dans un cours quelque part. C'est encore pire dans une mini conférence dans un musée, enfin je fais des liens avec ça parce que des mêmes logiques. Je veux dire le conférencier qui se retrouve… enfin conférencier justement ça dit déjà beaucoup de choses, hein… le terme de conférencier, mais souvent voilà… le médiateur pour reprendre le terme qui justement *a priori* n'est pas dans cette idée de conférence, quoi… le médiateur qui arrive et… quelque part on a peur du vide…

Int : bien sûr !

Loc 2 : et donc se retrouver face à un public à se dire : « je vais être avec une heure avec un public » et ne pas avoir ficelé tout ce qu'on va avoir euh… à lui… le savoir est rassurant, quoi… c'est-à-dire qu'on a des connaissances d'informations à faire passer et ça nous rassure sur le fait que sinon on va se retrouver face à face et qu'est-ce qu'on va se dire ? Donc euh… et alors, alors plus le médiateur est à l'aise avec son sujet et avec le public, plus il lâche, il lâche sur l'information à faire passer et plus il est dans l'interaction, dans l'écoute de ce que l'autre… pour répondre à ce que l'autre, les interrogations que la personne en face a, etc. Plus il part de… ben voilà du public réel qu'il a en face et il va s'adapter en fonction des discussions, etc. Un bon médiateur à mon avis, c'est ça ! c'est la relation humaine qui gère c'est pas l'information ou la connaissance… et je suis pas loin de penser qu'un enseignant c'est pareil, hein. Donc si tu veux tout ce truc de standardisation par le numérique laisse quand même… je dis pas que c'est impossible, mais c'est quand même vachement dur [mot appuyé] de lutter contre la, la planification et la standardisation, quoi ! Tu vois et d'être dans la relation humaine….

Int : d'autant que…

Loc 2 : c'est peut-être la différence entre le questionnaire et la grille d'entretien tu vois {… *} ben entre le questionnaire prédéfini où t'as des cases et la question, bien !

Int : Ah oui !

Loc 2 : Et si le mec te pose une question tu dis : « non, non là vous répondez à mes questions ! » et puis la grille d'entretien où tu es dans un échange quoi !

Int : Oui, oui ! Mais euh… c'est intéressant parce que finalement la relation d'enseignant elle est assez proche du théâtre assez proche de la… et on peut tout à fait… on n'est pas obligé de faire des mises en scène classiques, on peut faire des mises en scène polycentrées, voilà c'est c'est…

Loc 2 : Oui, et puis tu as théâtre à texte et du théâtre d'impro et du théâtre, théâtre de rue on est dans des formats différents… Voilà !

Int : Mais ça reste en tout cas de l'art vivant, quoi… ça reste…

Loc 2 : ben oui !

Int : grosso modo enseigner c'est de l'art vivant quoi ! Enfin art peut être au sens moyenâgeux du terme : artisanat, mais…

Loc 2 : on est dans un truc, une posture euh… contradictoire, parce que si tu veux… on peut pas dire que l'enseignement euh… Tel qu'il a été construit en France en tout cas classique, [c'] était un enseignement très descendant, enfin le mandarin à l'université, c'était quand même le mandarin qui s'adressait à des étudiants dont il voulait absolument pas connaître ni le prénom, ni le machin, etc. enfin tu vois il y avait une sorte de, donc il y a eu une montée en puissance de… je dirais de la relation quoi et quand aujourd'hui tu vas dans… moi j'ai un… mon président d'université il m'avait fait rire il y a quelques années parce que… il revient de, d'Angleterre et il va voir une fac en Angleterre, il est invité là-bas, etc. et il revient et il me dit : « oh là là ! Mais c'est extraordinaire, mais là-bas, mais euh… alors vous faites exactement la même chose vous avez un temps d'avance incroyable, mais là-bas il y a plus d'amphis, ils ont plus de salles de cours et d'amphis, ils ont que des ateliers et des choses… » Voilà, tu vois… il a fallu, il va en

Angleterre pour comprendre nous ce qu'on faisait en disant : « Ah ben ouais, mais finalement, c'est vers ça qu'il faut aller ! » Tu vois ! parce qu'on est plus sur le registre de ce qui se faisait par exemple dans les écoles d'art ou dans les… Tu vois ! on a des ateliers et puis on fabrique, on expérimente, on fait des trucs et… et ça euh…. je vois pas comment une école, enfin… tu vois bon… Les écoles d'art travaillent beaucoup les concepts, donc peut-être qu'ils vont pouvoir les travailler à distance, en visioconférence, mé-enfin bon… tu vois c'est quand même des limites quand même, euh !

Fin de la transcription 1 h 47 s, fin de l'enregistrement 6 s après.

3.3. Locutrice 3, maîtresse de conférences, le 23 juin 2020

L'entretien est réalisé en visioconférence, depuis le domicile de l'enseignante. Cette locutrice hésite très peu dans son propos, les trois points de suspension indiquent donc de brèves hésitations ; des hésitations plus longues sont notées en toutes lettres. Le propos est très réfléchi et pesé, même si parfois l'allocution tend vers la conversation ; on retrouve alors les formes de phrase habituelles de la conversation courante : points de suspension dans la voix, ellipses en fin de phrase, etc. C'est une enseignante que je connais pour l'avoir rencontrée dans des séminaires, donc le tutoiement est immédiat.

Interrogateur : Écoute déjà dans un premier temps, est-ce que tu peux juste te présenter par rapport à l'enseignement que tu donnes, un petit peu que… Ça me permet de mieux préciser les…

Locutrice 3 : alors donc moi je suis maître de conférences en sciences de l'information et de la communication {suppression de plusieurs phrases*}. [marque 01 : 2 min 43 s] Et depuis que, enfin on va dire depuis deux, trois ans, j'interviens dans la formation des nouveaux enseignants-chercheurs,

Int : d'accord !

Loc 3 : Donc c'est la pédagogie du supérieur, on en parlera peut-être, donc j'interviens… Il y a donc un nouveau référentiel depuis 2019 des enseignants-chercheurs, et une volonté de professionnaliser les enseignants-chercheurs pour la partie pédagogie. Donc j'avais proposé des formations, puis maintenant, ça, c'est devenu formalisé. Mais donc j'interviens sur les techniques actives et en enseignements pour les enseignants-chercheurs, et puis le tutorat, l'accompagnement des étudiants euh pour l'enseignement supérieur. Voilà. {suppression de plusieurs phrases*}

Int : {suppression d'une remarque courte*}

Loc 3 : oui, bon… autrement j'ai été recrutée, donc en sciences de l'information et communication, mais, j'ai été recrutée sur les enseignements « Éducation à ». Donc sur des enseignements qui sont transversaux : éducation à la santé, éducation aux médias, éducation aux questions vives, les questions vives qui sont des objets d'enseignement transversaux soumises à beaucoup de conflits et qui nécessitent un esprit critique. Donc, dans ma recherche {sujet de thèse supprimé *} je publie, et je fais des recherches sur l'esprit critique, les « éducations à » et la pédagogie active aussi… et le numérique… et l'esprit critique.

Int : Et quand tu parles de la formation des enseignants-chercheurs, ça veut dire quoi exactement ? Ça veut dire aider euh, des enseignants-chercheurs avant qu'ils n'enseignent. , ou peut-être, ils ont déjà commencé à enseigner, leur proposer des pédagogies ?

Loc 3 : Alors, donc la formation depuis, le texte je te l'enverrai, donc 2019, il y a un référentiel de compétences des nouveaux enseignants-chercheurs. Et ils ont une obligation de formation [d'un certain nombre d'heures] dans l'année, du moins {mon Université*} a organisé cela comme ça. Donc dans les {heures*} de formation, il y a des propositions de modules. {désignation des modules supprimée*} On verra que le numérique intervient dans {ces modules*}. Alors j'ai des groupes de d'enseignants-chercheurs, de jeunes, mais certains ont déjà enseigné. Certains ont été ATER, ou ont pu… en doctorant, ont déjà une expérience d'enseignement, mais là, ils sont, ils sont enseignants-chercheurs stagiaires, ils sont maîtres de conférences stagiaires, donc ils sont dans toutes les disciplines, et j'ai des groupes de quinze enseignants-chercheurs ; c'est rare qu'il y ait des enseignants plus âgés : cette année, j'en avais une qui avait, je crois, 50, 55 ans et qui a trouvé intéressant le module, donc elle est venue. Mais autrement j'ai des jeunes enseignants-chercheurs, et donc il s'agit de les professionnaliser, et ces enseignants-chercheurs, ils peuvent être dans différentes composantes : en droit, en économie, en langues, dans des écoles d'ingénieurs, euh, etc. Ils peuvent intervenir en amphithéâtre ou dans des petits groupes. Mais moi, j'aborde justement les techniques actives intégrant parfois le numérique, pour enseigner autrement. {suppression de deux phrases*} [marque 02 : 7 min 30 s] Donc moi j'interviens sur ces modalités pédagogiques actives.

Int : Et alors si on se place avant le confinement, c'est-à-dire quand même il n'y a pas très longtemps, comment est-ce que tu établissais le rapport avec les étudiants ? Justement quel type toi de pédagogie tu développais ?

[Marque 03 : 7 min 50 s]

Loc 3 : alors il y a deux choses : on va peut-être distinguer les étudiants que j'ai {… *} et qui sont des futurs enseignants, et dans les étudiants que j'ai, j'ai des étudiants M1 qui préparent le concours de professeur et qui sont étudiants. Et puis ensuite j'ai des étudiants en M2 qui ont réussi le concours, et qui sont professeurs stagiaires, et ils ont une classe pendant deux jours en responsabilité. Donc je distingue un peu les deux, parce que les étudiants en M1, euh… je j'interviens en cours, sur des enseignements qui sont assez généraux : les valeurs par exemple, l'éthique du professeur, le contexte d'exercice du métier. J'interviens sur des ateliers de polyvalences thématiques, par exemple : « bien-être et réussite des élèves ». Et donc… Comment j'interviens ? J'interviens en présentiel, mais j'interviens, si on parle du numérique, en intégrant le numérique : par exemple, j'ai des ateliers de polyvalence en M1 où il s'agit d'intégrer le numérique ; donc on va travailler en projet, avec des outils numériques collaboratifs, où les étudiants vont faire des recherches, où les étudiants vont mener un projet de A jusqu'à Z, en intégrant le numérique. Et ensuite, ils mettent en œuvre des activités pédagogiques dans des classes en M1, intégrant le numérique, donc, par exemple des tablettes, intégrant le jeu dans les apprentissages, intégrant, on a fait par exemple un parcours numérique {… *} autour des femmes dans la ville avec des, avec Google Maps et des outils numériques. Donc ça, j'intègre le numérique dans des projets pédagogiques. En M2, c'est différent, parce qu'ils ont des classes, et donc je suis tutrice, je les accompagne et je les forme aussi. En formation, je les ai en « autorité, gestion de la classe ». Je les ai en « accompagnement des élèves et réussite des élèves ». Je les ai en « Éduca-

tion à » et en « Mémoire Recherche ». Donc ces étudiants qui sont dans des classes intègrent le numérique dans leurs pratiques en classe ; parce qu'ils intègrent, ils travaillent avec le TBI[1], avec des tablettes, ils sont dans la différenciation pédagogique. Ils sont aussi dans « intégrer le numérique dans les pratiques », ça fait partie du référentiel de compétences. C'est une des compétences que je dois valider à la fin dans le portfolio. Donc ils doivent attester qu'ils sont capables d'intégrer le numérique dans les pratiques. Donc finalement, pour moi, dans l'enseignement, le numérique c'est intégré dans le cours : on peut utiliser le TBI, on peut faire des recherches… Donc je travaille beaucoup comme ça ; je fais jamais de cours magistral, très peu, mais j'amène toujours les étudiants à donner du sens aux apprentissages et puis faire en sorte qu'ils soient acteurs. Donc plutôt que de faire un cours théorique, je leur donne des supports, ou je leur donne des références, et on travaille en cours sur… ben par exemple, partir de ce qu'ils savent déjà d'un sujet, avec des techniques, par exemple brainstorming, par exemple… c'est ce que je fais en formation, toutes les techniques qui permettent de partir des connaissances, des savoirs ou même des représentations ou des préjugés, etc. et… voilà, on travaille de cette façon-là. Avant le confinement, c'était déjà de cette façon-là que je travaillais, mais avec du présentiel, les étudiants sont présents et j'intègre le numérique. Alors avec le COVID, je n'ai plus les étudiants du tout. Donc ça change !

Int : ce qui a changé finalement, c'est la mise à distance.

Loc 3 : Ben le problème c'est qu'en mars, les cours étaient quasiment terminés. Donc, mes cours, j'ai mis en ligne des cours, mais je n'ai pas mis en en œuvre une pédagogie vraiment numérique, active, avec des outils pour évaluer en temps, etc. C'était quasiment la fin de l'année, j'avais fini, nous, le concours a lieu au mois de mai ; donc, au mois de mars-avril, j'avais quasiment fini tous mes cours. Donc j'ai fait surtout du tutorat : répondre aux étudiants, leur envoyer des supports, des compléments de cours, les accompagner pour les évaluations. J'ai surtout fait, pendant tout le mois de mai, des évaluations à distance. Donc, c'est-à-dire qu'on a dû transformer les modalités d'évaluation, qui étaient normalement en présentiel, en numérique. Donc là, on a dû faire des outils, des modalités d'évaluation avec des sujets, des supports en ligne tout numérique puisque on ne voyait plus les étudiants. J'ai fait aussi, ça, c'est intéressant parce que je devais, pour titulariser les étudiants en M2, on doit avoir des réunions trinômes avec un tuteur de terrain, moi tutrice {… *} et l'étudiant. Donc on a dû faire ces évaluations avec des outils numériques en ligne, parce qu'on ne pouvait pas se voir, hein… avec le trinôme. Donc j'en ai fait beaucoup tout, tout au long du mois de mai, donc c'étaient des évaluations qui avaient pour visée leur titularisation. Voilà. Et le fait de… Alors… Bon, ça a bien fonctionné, d'habitude on le fait en présentiel.

Int : là tu me parles d'une population d'étudiants qui sont à peu près de combien, une cohorte de combien ? Pour voir un peu la taille du groupe ?

Loc 3 : alors {… *} en M1, les étudiants, j'ai des groupes de 30. Et en M2, j'ai des groupes de 30 aussi, dans l'atelier « Polyvalence avec les projets numériques » ils sont environ 20, et les tutorats, ils sont tous seuls : là c'est vraiment des réunions trinômes de titularisations où ils sont seuls. Voilà.

1 Tableau blanc interactif.

Int : Finalement la mise à distance n'a pas rompu le lien avec eux ; tu communiquais avec eux par mél, par téléphone ? Ça se passait comment, en fait, concrètement, quand eux avaient besoin d'une ressource supplémentaire ou une question à poser… à toi ?

Loc 3 : {… *} ça a été par mél ou par téléphone pour les étudiants dont je suis tutrice. Autrement je donne pas mon téléphone à tout le monde ! Donc les étudiants, j'en ai trois, quatre. Donc les quatre dont je suis tutrice, accompagnement par téléphone. On fixait aussi des rendez-vous pour des évaluations avec WhatsApp ou avec des outils numériques peu importe, à des horaires : j'ai une étudiante qui travaillait la semaine, du coup on a fait un oral un samedi matin. Donc voilà, c'est aussi souple pour s'adapter euh… s'adapter aussi aux… [hésitation courte]

Int : aux circonstances…

Loc 3 : aux contraintes… voilà. Et par contre par exemple quand je fais un oral un samedi, je dois prévenir mon service de scolarité pour qu'il y ait un envoi de convocation officielle, que l'oral aura lieu de telle heure à telle heure, et ensuite on adaptait. Et j'ai fait des oraux comme on le fait là, hein, c'est… voilà ! Pour l'évaluation euh… alors par contre j'ai des étudiants en licence, j'en ai perdu un. Tous ont rendu les évaluations, en ligne ; je donnais le sujet à telle heure, deux heures après ils devaient me rendre le sujet en ligne, etc., ça s'est très bien passé. Mais un n'a rien rendu, on l'a perdu. On l'avait déjà perdu, mais là on l'a complètement perdu. Voilà… [marque 04 : 16 min 17 s]

Int : donc finalement, ça n'a pas… la relation avec les étudiants n'a pas énormément changé ; ça ne s'est pas détérioré, ça pas été une grande cassure, c'était peut-être un peu compliqué, mais il y a eu une sorte de continuité quand même ?

Loc 3 : oui parce que notre public, il est quand même assez captif. Les M1 veulent être enseignants et préparent le concours, et sont déjà engagés, ils sont déjà à Bac + 4. Et puis les M2, il y a l'enjeu de la titularisation. Si on les perd, ils sont pas titularisés, donc on a quand même un public captif. Alors que par exemple en première année, on sait que beaucoup d'étudiants décrochent, et là c'est beaucoup plus risqué de… d'avoir du distanciel à 100 % comme on l'a eu à 100%. Là on risque vraiment de perdre beaucoup d'étudiants et ça va creuser les inégalités. Je dirais que tout dépend des publics, voilà. Par contre à la rentrée, on va… on nous demande 50 % de distanciel. Donc là ce sera différent parce que les étudiants que je suivais, je les connais bien. J'ai vraiment une… puisque je les ai en cours, je les connais très bien. Donc là, la relation a pu se faire aussi via le numérique à 100%. C'est à la rentrée, je ne les connais pas parce que je ne les ai plus beaucoup, ça sera différent, hein… ça sera différent.

Int : et si cette mise en place se fait, est-ce que tu penses qu'il faut vraiment revoir la pédagogie pour s'adapter au distanciel, ou est-ce que c'est juste un problème d'outils, c'est-à-dire de maîtriser les outils de… [marque 05 : 18 min 4 s]

Loc 3 : oui bien sûr. Là j'ai travaillé avec un collègue, parce qu'on a des modules de formation, donc c'est en train un peu de… il y a des tensions, donc c'est un peu en train de changer. On nous a dit : « vous aurez sur vos heures de cours, par exemple dix heures de cours, cinq heures en distanciel, et sur les cinq autres heures, vous aurez deux heures et demie en présentiel, et puis il faut que les enseignants de terrain, — c'est nouveau, on est 33 % d'enseignants de terrain qui interviennent dans la formation — donc vous aurez deux heures et demie en présentiel et l'en-

seignant de terrain deux heures et demie ». Donc là euh on a… donc ça bouge, hein parce qu'il y a quand même des… donc on aurait en fait maintenant, c'est nouveau, sur les dix heures, on aura cinq heures avec un groupe et 5 heures avec un autre groupe. Donc en fait les 10 heures, on les fera en présentiel, mais en demi-groupe. Donc il va falloir prévoir le distanciel pour les cinq heures pour chaque groupe, puisque eux auront cinq heures de cours sur les dix heures, donc il faut qu'on programme, qu'on… qu'on construise du distanciel. Donc oui, ça nous oblige à penser l'organisation du cours, et… alors moi je serais assez pour penser dans les cinq heures en distanciel que ce soit des supports, une appropriation des concepts, tout ce qui est un peu théorique, je le mettrais plutôt en distanciel. Mon collègue lui… euh… alors on va mettre aussi des capsules vidéos à analyser en distanciel, des situations pratiques, des exercices aussi d'évaluation pour que l'étudiant s'autoévalue en distanciel les cinq heures. Et puis en présentiel on ne fera pas de cours magistral, mais tu as bien compris que moi je fais pas de cours magistral, donc dans les cinq heures par exemple « autorité et gestion de la classe », on va faire des mises en situation, euh… des retours sur expérience parce que ce sont des M2 donc ils ont des élèves : donc analyse de dispositifs, retour… donc on fera du présentiel avec des pédagogies actives, et le distanciel, plutôt comme l'appropriation de concepts, de notions, auto-évaluations sur les contenus. Voilà, comment on l'a pensé. Donc oui ça oblige à revoir la pédagogie !

Int : {… *} Il y a eu l'épisode assez lointain de la télévision scolaire. Est-ce que c'est un modèle pour toi, ou est-ce que ça n'a rien à voir, est-ce que c'est vraiment une autre forme de pédagogie ? Finalement la télévision scolaire proposait des ressources. Ça s'appelait pas comme ça, mais c'était un peu la même idée. Est-ce que tu vois un parallèle entre les deux ou pas trop ?

Loc 3 : Un parallèle avec quoi, le numérique ?

Int : Avec l'enseignement en distanciel tel qu'il pourrait être mis en place à la rentrée.

Loc 3 : {…*} on trouve aussi à l'INA des dispositifs de ressources pédagogiques. Ben, on va dire que le COVID c'était une parenthèse vraiment très particulière puisque les enfants n'allaient pas à l'école. Euh, de mon point de vue, l'obligation scolaire, elle est importante. L'enfant, la présence de l'enfant à l'école toute la semaine elle est indispensable, il s'agit pas de revenir sur cela. Donc ça, c'est vraiment… donc… On va dire que télévision scolaire, supports audiovisuels, etc., ne sont que des supports au service des enseignants. L'enseignant, il doit être vraiment au cœur du dispositif. L'enseignant, il doit penser son enseignement, il doit construire ses supports, il doit penser la mise en œuvre en fonction des contextes, parce que ça ne sera jamais la même chose avec un groupe d'étudiants ou avec un groupe d'élèves, mais ça ne sera jamais la même chose. Donc il doit penser, tout ça, c'est son métier, tous ces gestes professionnels, il doit savoir évaluer, il doit savoir différencier, il doit savoir donner du sens, et donc, la télévision éducative [mot inaudible] ne sont que des supports au service de l'enseignant. Il doit toujours se dire : « tiens, comment je peux motiver mes étudiants, comment je peux donner du sens, comment je peux susciter l'intérêt, et donc ce support-là, il va être intéressant je l'intègre ». Mais ça ne doit pas remplacer le… voilà ! Donc la télévision éducative à l'époque, au début de la télévision, c'est parce que les enseignants n'étaient pas formés. {une phrase supprimée*} Donc il y avait des enseignants qui n'avaient pas eu du tout de formation, et finalement le ministère diffusait ces programmes et c'était la classe, la télé dans la classe. Aujourd'hui les enseignants sont formés. Donc là, pendant le confinement, effectivement on a diffusé la classe parce qu'il y avait plus d'école ; mais l'enseignant il se… l'enseignant, justement il a un réfé-

rentiel de compétences et il doit être vraiment, très… comment dire… très euh… expert, il doit être expert dans tous… tous ces… tous ces éléments de la pédagogie et des questions qui… liées à la pédagogie. Et pas quelqu'un qui diffuse un programme voilà sans… alors c'est tout le problème d'ailleurs du numérique et des ressources. Tu vois, je lisais je sais plus où que euh… ben le ministère… les ressources, il faut faire attention aux ressources, qui euh… d'où viennent les ressources, qui les valide ? L'enseignant il doit être très critique par rapport aux ressources, et apprendre à avoir un esprit critique par rapport aux ressources. Donc euh voilà… [marque 06 : 24 min 50 s]

Int : Tout à l'heure tu évoquais le fait que vous allez faire des… ou utiliser des ressources. Vous allez les fabriquer ou elles existent déjà ? Et puis ce sont des exemples que vous mettez à disposition ou est-ce que ce sont des vidéos qui vont être fabriquées par vous-même, par le service ?

Loc 3 : Alors il y a plusieurs choses. Je regardais… Il y a des choses qui existent, mais il faut bien sûr que ça corresponde bien ce que l'on… on procède comme ça : on va dérouler le contenu, voilà ce qu'on souhaite, l'objectif en termes de connaissances et de compétences, ensuite… qu'est-ce que l'on… a comme ressources ? Euh… et… on peut effectivement, on va, par exemple pour l'autorité, on a des vidéos, des capsules sur ce qui se passe en classe. Mais on aimerait aussi que les étudiants réalisent des capsules dans leur classe… {{Ah oui !}} parce qu'ils sont enseignants, hein ! Donc on va leur demander, parce que dans les dix heures de cours, ils ont 25% de travail en autonomie, donc dans ces 25 %, on va leur demander de filmer des situations, et… pour analyser, ils vont créer des capsules vidéos, de mise en situation d'autorité, de gestion de classe, de rituel, voilà, de travail en groupe, etc., et après on pourra analyser en quoi le type de pédagogie va avoir une influence sur l'autorité, etc. tu vois ? Donc rien n'est fermé, il y a beaucoup de possibilités au niveau des outils ; mais il y a quand même une chose, c'est le temps ! Parce qu'on a en fait huit heures de cours précisément sur l'autorité, mais si on fait tout cela, ça va nous prendre… comme disait mon collègue, je vais noter toutes les heures de travail. Ça va nous prendre 30, 40 heures, c'est énorme !

Int : En préparation, oui…

Loc 3 : Oui, préparation, analyse, accompagnement des étudiants, c'est beaucoup plus important en temps que faire un cours pendant huit heures, tu vois ? Donc euh… donc voilà.

Int : Est-ce que d'ailleurs ce niveau-là, c'est purement technique, mais, est-ce que sur la fac, il y a un service qui peut aider à faire des vidéos, à faire des euh… à s'approprier des moyens techniques qu'on ne maîtrise pas forcément ? Euh… Où est-ce que les enseignants sont un peu seuls par rapport à… tu parlais de la diversité des moyens techniques. C'est vrai il y en a plein de choses qui existent. Et alors est-ce qu'on est un peu seul par rapport à cette diversité de moyens, ou est-ce qu'il y a quand même des services plus techniques sur lesquels on peut s'appuyer ?

Loc 3 : moi je peux parler pour ma composante {… *} On a un service audiovisuel, et j'ai un collègue qui est dédié à cela. Donc si on veut effectivement, ou des étudiants veulent faire une captation, etc., le service les accompagne. Mais il faut… moi j'ai constaté que nos étudiants aujourd'hui sont alors les *digital natives*, il y a des études qui montrent qu'ils ne sont pas si performants, etc., mais quand même ! Aujourd'hui notre population d'étudiants, ils sont tous équipés, pour nous, futurs enseignants, donc en fait, leur dire : « tiens regardez tel document », moi c'est ce que je fais en cours, je les fais interagir… Voilà je leur dis : « on cherche quelque chose, bon

ben allez sur ce site, vous aurez la réponse » et tout de suite, ils vont sur le site, donc c'est très interactif et ils savent, hein, ils… De même quand, par exemple on a fait ce projet avec Google Maps, une application sur le portable, etc., ils en savaient plus que moi. C'est-à-dire qu'il y en a un qui était vraiment expert en numérique dans le groupe, il y a toujours dans un groupe, 1 ou 2, puis peut-être ça va aller en augmentant, il a tout de suite fait l'application et en fait il a formé ses collègues aussi. Parce que, ça lui posait pas de problème. C'est comme {mon fils*}, c'est des générations, ils savent faire ! Donc finalement moi dans ce cas, je me mets en position davantage d'accompagnement, de réflexion, mais ils en savent plus parfois plus que moi en numérique. On a fait par exemple l'année dernière un projet avec Padlet c'est ça ? Je sais plus… une application… Tu vois ce que c'est ?

Int : c'est une application, on dessine… [interruption de quelques secondes due à un pop-up sur l'écran] Oui Padlet c'est une application on trace, non c'est ça ? On dessine…

Loc 3 : là ils ont fait Padlet, moi je ne connaissais pas donc, c'est comme un tableau avec des Post-it et chacun voit, ajoute des documents, etc.

Int : et on peut faire des liaisons entre les différents blocs, on peut faire des traits, un peu comme Mapping…

Loc 3 : c'est collaboratif, et tout le monde… Voilà. J'utilise aussi beaucoup le numérique avec les étudiants pour les mémoires de recherche, les questionnaires, concevoir des questionnaires… Tu vois, avec des outils numériques… voilà ; donc c'est vraiment très intégré. Mais il faut être là pour les accompagner, pour… parce que je ne verrai pas cela uniquement à distance ; ce serait très difficile pour les étudiants, hein, tu vois ? Voilà le numérique bien sûr, mais il faut l'intégrer, faut que ça ait du sens, il faut que ce soit vraiment un outil au service d'un objectif pédagogique.

Int : Finalement ce que tu euh… ce que tu défends c'est c'est une idée de dosage. C'est-à-dire que, avoir un peu de numérique, un peu plus de numérique, mais il faut que ça reste dosé avec du présentiel, c'est une idée de mélange quoi hein ? C'est un peu ça ton idée de fond, c'est-à-dire que ça peut entrer dans le… Mais on n'est pas prêt à basculer dans un tout distanciel ou tout médiatisé, ou tout à distance quoi ?

Loc 3 : oui moi je trouve que ça peut être très, comment dire, les termes sont importants, moi, quand on dit : « hybridation » certains pensent : « on va mettre par exemple 50% distanciel et 50% présentiel. » Et si on parle d'intégration du numérique dans l'enseignement, pour moi, on garde les heures d'enseignement et on intègre le numérique. Donc là, il y a des logiques différentes. Il y a des logiques gestionnaires et des logiques économiques, et nous on se confronte à cela. C'est-à-dire qu'on nous diminue, il y a une volonté de diminuer les heures et de passer avec une partie en numérique, ce qui permet de gagner des heures, donc il a des logiques gestionnaires ; et puis il y a des logiques pédagogiques, des logiques euh… oui, pédagogiques, des logiques euh… collaboratives aussi, parce que le numérique, ça permet de collaborer, de créer de l'interaction. Alors moi, je serai davantage dans une logique communicationnelle, où un outil peut permettre la communication, l'échange comme on le fait là, à une logique de coopération pour travailler autour d'un projet, une logique d'accompagnement… ce que ça peut aider avec

des supports… mais, en aucun cas, ça doit remplacer le présentiel ! Ça doit pas être la logique économique qui s'impose au détriment d'autres logiques. Et ça… euh… c'est un peu ce que l'on vit. Ça, c'est un frein je dirais.

Int : Tu parles d'hybridation en faisant référence à la communication qu'il y a eu du ministère des Universités qui lance un appel d'offres sur, justement, une hybridation des cours à la rentrée, non c'était par rapport à ça que tu réagissais ? [marque 07 : 33 min 15 s]

Loc 3 : non, mais quand on nous dit : « l'enseignement hybride et… le COVID est là, donc on va passer à 50% distanciel avec synchrone, asynchrone enfin toutes les formes que l'on veut ». Alors d'accord, il y a le virus très bien, mais quand ça sera terminé, faudrait pas que ce soit pérenne. Et il faut pas que l'on perde la logique d'enseignement… C'est pas parce qu'on fait du présentiel que… je pense qu'il y a des représentations… Le présentiel c'est pas le transmissif. Dans ce cas, effectivement ça sert à rien le présentiel : on peut mettre des supports en ligne si c'est du… mais l'enseignement, on peut faire du présentiel avec des méthodes actives, c'est ce que je fais en formation, même dans un amphithéâtre. Par exemple, à la fac de droit, j'ai… {un collègue maître de conférences*} qui était à la formation « techniques actives »… dans un amphi ils ont des applications numériques pour évaluer en temps réel, où les étudiants peuvent se positionner, on sait tout de suite… voilà la réponse de l'amphi, etc. ! Et donc l'outil numérique, il permet à l'étudiant d'être acteur, même dans des grands, grands amphis. Mais ça nécessite que l'enseignant, justement la pédagogie universitaire… je lisais, mais je te l'enverrai le document, c'est que il y a vraiment un mouvement de rénovation pédagogique des enseignants du supérieur !

Int : Ah oui.

Loc 3 : Ça, c'est euh… Alors dans le primaire, secondaire, c'est en cours, parce qu'il y a une volonté ministérielle très importante, et la relation à l'autorité est différente du ministère, donc il y a vraiment des injonctions accompagnées d'ailleurs par les collectivités territoriales, les ENT, les… les ouvrages numériques. Y a vraiment… Là on est passé à une phase, un cap numérique, et le COVID va, je pense, aussi être un cap par rapport aux primaires et secondaires. Dans l'enseignement supérieur c'est un peu différent parce qu'il y a des cultures différentes, il y a des… dans les disciplines, etc. Par exemple, les pédagogies actives, elles sont davantage utilisées dans des sciences humaines, le numérique en médecine ou dans les sciences. Mais ça veut dire que le métier d'enseignant-chercheur et la pédagogie, va évoluer. Il va falloir enseigner différemment. Voilà donc, par des pédagogies soit par projet, soit inversées, soit collaboratives. Donc… Oui ça change quand même le métier, la manière de faire, et le temps consacré à ça !

Int : Et juste pour terminer, si on essaie de réfléchir sur ce qu'apporte le présentiel… bon ça paraît évident… mais est-ce qu'on peut essayer de dire, mais finalement, qu'est-ce qui se passe dans cette relation ? Prenons le présentiel avec un groupe de taille, une trentaine, une petite cohorte de 30 ou de 20. Comment est-ce qu'on peut caractériser cette relation… d'après toi ?

Loc 3 : Alors le présentiel déjà en tant qu'enseignant, le présentiel, comment dire… c'est la posture que l'on peut avoir vis-à-vis des étudiants : la bienveillance, l'accompagnement, le fait de donner du sens, ça c'est assez important, de motiver, euh… voilà. Moi, je vois parfois, le fait de travailler en projet, les étudiants sont heureux de venir en cours ; j'ai même besoin de rien faire, ils s'installent, il y a un chef de projet, il y a un secrétaire, et ils ont des rôles, ils ont fait des re-

cherches. Donc… l'enseignant c'est vraiment quelqu'un qui va donner envie, donner du sens. Moi, dans les projets, je les laisse choisir un projet. Donc c'est aussi accompagner tout en laissant l'autonomie, la responsabilité, hein… C'est aussi donner le sentiment d'efficacité personnelle aux étudiants ; c'est vraiment leur donner… euh… une image positive d'eux, de ce qu'ils sont capables de faire, les rassurer quand, par exemple, le numérique, ils sont réticents au numérique, on en a ! Donc… cette année j'en avais une, c'était vraiment impossible pour elle, le numérique. Donc là c'est vraiment… voilà… montrer que c'est finalement c'est un outil facilitateur, qu'il n'y a pas de frein… alors ça, c'est une chose et… Donc c'est le lien humain, c'est vraiment la relation, l'altérité, c'est des mots, mais… Et c'est surtout, leur dire, c'est les faire réussir, donc dire : « vous êtes capables », leur donner confiance. Combien de fois je dis : « mais le concours, vous l'aurez ! ». Voilà… Même s'ils ne l'auront peut-être pas, mais d'être vraiment dans l'accompagnement, et dans le dans le positif. Même en licence. En licence, j'ai des étudiants, ils sont vingt, mais combien de fois, ils doutent, ils ont… donc c'est à la fois être… comment dire ? Vigilant sur ceux qui… Mais aussi exigeant. Moi, je suis très exigeante : bon par exemple l'orthographe. Je dis « vous allez être professeur donc aucune faute sinon je… ». Donc exigeant, mais bienveillant, et voilà. Et aussi le présentiel est très important, pourquoi ? Par exemple, j'ai eu des étudiants ingénieurs biomédicaux. Et je les accompagne sur leur projet professionnel. Là j'intègre le numérique ; je les fais travailler sur des portfolios. Par exemple le portfolio de la région {… *}. Donc c'est un outil numérique… sur un portefeuille de compétences. Mais sans le professeur, ils seraient incapables de… et grâce à cet outil numérique, ça me permet de travailler sur les compétences, leur expliquer qu'ils peuvent mettre en lien tout ce qu'ils ont fait durant leur parcours, enfin tu vois ! Mais aussi ce qu'ils font en dehors des cours : par exemple pompier-volontaire ; donc ils ont développé des compétences, ils sont engagés pour les autres. Donc tout ça… et je vois la transformation des étudiants. Durant le cours… je les ai environ 15 heures ; eh bien ils se transforment et ils prennent confiance, et vraiment ça les valorise grâce à cet outil de portefeuille de compétences, mais grâce à la présence du professeur. Parce qu'ils le feraient à distance, ça n'aurait rien à voir. Et je les évalue à l'oral, ils doivent présenter avec l'outil, leur folio, dix minutes, ils doivent se présenter et présenter leur parcours grâce à l'outil. Donc ils projettent l'outil et ils naviguent dans l'outil et ils doivent présenter. Et ça c'est vraiment, c'est frappant la transformation grâce à l'accompagnement et à cet outil intégré dans un enseignement, tu vois ? Donc voilà, la présence du… de l'enseignant elle est là, hein. Et parfois j'ai des étudiants qui disent… parce qu'ils sont beaucoup de maghrébins, hein là, ingénieurs biomédicaux il y a beaucoup de… et finalement, ben il y en a un, il m'avait dit l'année dernière : « je suis Turc, mais je veux pas le dire que je parle turc… » parce qu'il y a par exemple dans le portefeuille, il y a les langues. Et certains cachent le fait qu'ils parlent arabe ou turc ou je sais pas quoi. Et donc, je leur dis : « mais il faut pas avoir peur au contraire, c'est c'est une chance ! » Donc tu vois y a aussi de l'accompagnement individuel des étudiants sur ces plans-là. Voilà. Donc ça me semble être vraiment, c'est le métier, c'est l'identité professionnelle. [marque 08 : 41 min 57 s]

Int : Là finalement, ça sera la conclusion… Non, c'est intéressant parce que ça veut dire que tu… euh… tu considères l'individu comme une personne, enfin… comme entière. C'est-à-dire, non pas « je suis là pour vous apprendre les maths puis bon le reste, bon… », mais voir les choses d'une manière plus globale, c'est-à-dire l'individu en tant que personne et en tant que, c'est un peu ce que révèle l'expérience du portfolio finalement ?

Loc 3 : oui bien sûr. Et puis moi, je travaille beaucoup sur les compétences psychosociales. Donc, et je forme les enseignants, je leur dis toujours : « dans une activité d'enseignement, il y a trois axes : il y a les connaissances, les savoirs, bien sûr qu'il faut valider. Y a les compétences psychosociales, et puis il y a l'esprit critique. » Donc je conçois mon enseignement comme cela. Alors dans les compétences psychosociales, ben y a par exemple, l'estime de soi hein, le sentiment d'efficacité personnelle, la capacité à communiquer, à s'exprimer devant un groupe, y a quoi ? Résoudre des problèmes, être capable. Donc tu vois, il y a effectivement les connaissances, mais il y a aussi toutes ces compétences, y en a dix, c'est la charte d'Ottawa[1] qui participent du bien-être et du fait qu'on va être capable, de… d'être dans des environnements complexes et agir aussi dans ces environnements avec des valeurs, avec des repères, et l'esprit critique… ça me semble être aussi, je l'intègre toujours, esprit critique par rapport à des discours, par rapport à des logiques, par rapport à des valeurs, par rapport à… Alors je suis Référente Laïcité {dans mon établissement*}, donc par rapport à la question de la liberté, liberté d'expression, liberté de pensée, d'égalité, d'égalité des chances, d'égalité fille, garçon, donc y a aussi tout ce travail-là, en cours : la place des filles ça, c'est un gros travail important aussi. Donc du lien social, des discriminations ; donc j'enseigne la lutte contre les discriminations aussi. Donc pour moi, l'enseignement, c'est ça : les trois axes, les connaissances, les compétences psychosociales donc là c'est propre à l'individu effectivement, hein. Et puis l'esprit critique. Donc l'enseignant, il ne peut pas lier les trois, enfin… ça doit être vraiment lié ! euh et surtout, il me semble ce qui est important, mais c'est Morin, Edgar Morin ou d'autres, c'est qu'aujourd'hui le monde est complexe et soumis à beaucoup de tensions… même les savoirs, ils sont remis en question. Je travaille beaucoup avec Daniel Favre qui a publié « Éduquer au doute et à l'incertitude ». Donc je dirai que c'est plutôt ça : accompagner les étudiants pour qu'ils soient critiques, pour qu'ils aient une pensée complexe critique, et qu'ils se questionnent et c'est en présentiel le questionnement ! C'est difficile avec des outils numériques, d'apprendre à se questionner, d'apprendre à avoir cette pensée critique.

Int : Ouais… ne serait-ce que parce que la pensée critique, elle naît de la confrontation aussi, avec les autres…

Loc 3 : oui bien sûr !

Int :… et donc d'un travail de groupe finalement, d'un travail de…

Loc 3 : oui, alors, moi je travaille beaucoup sur cela dans la pédagogie active, des techniques qui permettent de confronter les représentations. Et c'est le conflit socio-cognitif qui permet d'évoluer dans sa conception du monde ; c'est d'être donc par exemple, il y a des techniques comme l'Abaque de Régnier, le Blason, c'est tout ce que j'enseigne comme technique de confrontation, hein… Parce que, il y a parfois des enseignements comme l'éducation à la santé où il n'y a pas « une » façon de faire ; ce sont des choix libres, responsables, éclairés, mais au final chacun est libre de choisir sa vie ! Donc ça c'est aussi apprendre à faire des choix libres et responsables, et ça nécessite d'être éclairés par des savoirs, bien sûr, mais de se questionner, de se mettre à la place de l'autre : c'est une compétence psychosociale, c'est l'empathie.

Int : Oui !

1 Charte d'Ottawa, adoptée en 1986 par l'OMS, « *pour la promotion de la santé* ».

Loc 3 : Aussi gérer ses émotions, l'empathie, enfin tout cela, moi je le travaille dans les cours, ces questions-là…

[marque fin : 46 min 49 s]

Conclusions et remerciements : 19 s.

3.4. Locutrice 4, professeure, le 19 juin 2020

Enregistrement fait en visio.

Locutrice 4 : bien sûr j'ai utilisé la plateforme Moodle pour mettre des documents en plus, dans certains de mes cours, mais autrement au premier semestre, j'ai fait un enseignement essentiellement en présentiel, je n'avais pas d'enseignement à distance, bien que notre département ait une filière d'enseignement à distance, enfin les langues anciennes, de la première année [petite perte de signal d'environ 2 s] de licence jusque jusqu'au doctorat {… *}

Interrogateur : d'accord donc c'est…

Loc 4 : en théorie je ne participe pas moi à la partie EAD, enseignements à distance, quoi…

Int : d'accord ! et lorsque il y a le confinement qu'est-ce que ça a changé dans leurs rapports avec les étudiants comment vous avez été obligé de… d'innover à ce moment-là… comment ça s'est passé exactement ? [marque 1 : 1 min]

Loc 4 : Oh, personnellement je ne maîtrise pas énormément toutes ces techniques-là, hein ! mes jeunes, je pense que mes jeunes confrères sont bien plus doués que moi pour utiliser tout ce système-là, euh… bon on était cependant un peu aidé par le fait que ayant justement un enseignement à distance en parallèle avec notre enseignement en présentiel, on avait déjà en tout cas un minimum de maîtrise de la plateforme, de la plateforme MOODLE et donc évidemment tout… pour moi, mais comme aussi tout, pour tous mes collègues, bien on est passé pour les examens… enfin à des examens à distance, ce qui pour nous en langues, bon je suppose que ce soit langues anciennes ou langues modernes c'est un peu c'est un peu le même problème ça nous pose des difficultés pour les examens. Nous, on a des étudiants, par exemple moi les cours un certain nombre de cours que je faisais ces cours de latin grand débutant ou des cours de version, donc la question se pose en tout cas pour les examens déjà : comment est-ce qu'on peut vérifier un niveau de langue d'un étudiant qui ce… a tous les documents à sa disposition y compris la possibilité d'aller chercher une traduction pour une version ou de consulter sa grammaire si on lui pose des questions de grammaire ? Donc alors, je suis partie un peu par la fin de ce que, je vous parle d'abord des examens, mais c'est parce qu'on est on est en train de terminer… on vient de terminer la deuxième évaluation et que ça nous a vraiment posé des questions de de de méthodologie parce que comment est-ce qu'on peut vérifier le niveau de langue d'un étudiant, euh… il est clair que quand on, quand on fait ses examens en présentiel et bien on leur demande… une certaine mémorisation, c'est-à-dire retenir du vocabulaire, retenir des règles de grammaire, appliquer ces règles de grammaire et comment vérifier cela si l'étudiant a à sa disposition tous les documents ?… Voilà. Donc ce n'est que certain, certaines universités ont mis

en place des systèmes de caméra, de choses voilà… Euh… moi personnellement j'ai utilisé des choses un peu, un peu différentes en réfléchissant au mode d'examen, par exemple pour mes étudiants « grands débutants » comme le manuel le permettait d'ailleurs, parce que c'est un manuel qui était prévu déjà en enseignement à distance, c'est aussi un qu'on utilise en enseignement à distance, je leur ai demandé en fait une narration en latin, d'écrire un petit texte sur un sujet en latin. Donc là, il est évidemment impossible de, impossible de tricher puisque vous pouvez… il y avait que le vocabulaire évidemment qu'ils pouvaient consulter sur le manuel, mais du coup ils avaient liberté d'utiliser tous les documents qu'ils voulaient et ça me permettait moi de de voir la façon dont il avait assimilé le cours.

Int : D'accord !

Loc 4 : Donc ça demande un peu d'invention, mais plus je dirais plus de la la réflexion pédagogique que de la… une quelconque méthode ou outils particuliers, quoi… [marque 2 : 4 min 14 s]

Int : Pour vous le… finalement, il n'y a pas de problème, ça pourrait très bien se… est-ce que dans la relation entre l'enseignant et le l'étudiant, le e-learning apporte quelque chose, enlève quelque chose ou est-ce que c'est essentiellement un problème technique à résoudre ? Ou est-ce qu'il y a comme des vrais problèmes pédagogiques qui se posent ?

Loc 4 : Il y a des vrais problèmes pédagogiques, c'est-à-dire quand on est confronté à cette nécessité et bien on est obligé de faire preuve d'inventions et de trouver des solutions, mais à mon sens rien ne… rien ne remplace la présence et la présence en face des étudiants et on sait très bien de toute façon même si les causes sont multiples que dans l'enseignement à distance, les résultats des étudiants sont nettement moins bons, nettement moins bons chez nous par exemple on peut le, on peut le voir facilement puisque on a exactement la même filière en présentiel et en distanciel, donc ça nous permet… les étudiants, les étudiants en distanciel réussissent de l'ordre de 20% alors que les autres sont à 50 à plus de 50%.

Int : Ah oui…

Loc 4 : sur la première année là je parle !

Int : Oui oui j'entends…

Loc 4 : Le résultat est très différent. Alors en même temps on ne peut pas attribuer cela uniquement à, au mode d'enseignement parce que on sait très bien que les, actuellement en tout cas les étudiants qui s'inscrivent dans une filière à distance sont des étudiants souvent un peu particulier, donc par exemple des étudiants qui font leurs études en plusieurs années parce qu'ils travaillent parce qu'ils ont d'autres, d'autres contraintes de santé ou d'empêchement… et souvent de, souvent de travail de reprise d'études, donc on ne peut pas… on ne pas penser que c'est uniquement l'enseignement à distance qui est cause de ce taux d'échec plus important, mais il n'empêche qu'il est de toute façon plus difficile de travailler sans avoir le contact direct avec l'enseignant, enfin à mon sens c'est une c'est une évidence…

Int : alors justement l'évidence comment est-ce que… comment elle se présente à vos yeux ? c'est c'est la présence de l'enseignant ? C'est l'interactivité ? C'est le fait de pouvoir rebondir sur l'incompréhension des étudiants ? Est-ce qu'on peut essayer de cerner un petit peu ?

Loc 4 : Oui, ce point-là surtout, c'est-à-dire que quand quand vous avez un étudiant en cours, vous pouvez répondre immédiatement à sa question, la réponse est pas différée et je pense que ça, c'est… c'est quelque chose d'important, à condition bien sûr aussi que les étudiants jouent le jeu c'est-à-dire qu'ils… qu'ils nous posent les questions en cours, ce qui n'est pas toujours le cas, mais, mais en tout cas on a cette possibilité de de de répondre à une question immédiatement tandis que dans un processus à distance, c'est beaucoup moins le cas. Je ne parle pas d'une visio où, mais, mais en tout cas quand on passe par mél… d'abord ça demande beaucoup plus de… si on veut le faire très sérieusement ce qui est par exemple le cas pour les collègues chez nous qui font l'enseignement à distance, ça demande beaucoup plus de travail pour l'enseignant… c'est-à-dire que la correction est individuelle donc… moi je prends pour ce que je connais, par exemple un cours de langue, bon un cours de langue quand vous faites faire des exercices, quand vous les corriger, si vous les corriger à l'oral vous donnez une solution, vous répondez à quelques questions… si vous avez le même nombre d'étudiants à… en distanciel et bien vous allez répondre individuellement, corriger individuellement sur la copie, être obligé de détailler, parce que vous ne savez pas ce que l'étudiant comprend immédiatement ou ce pour lequel il a besoin de plus d'explications, la communication n'est pas directe, hein donc elle est de toute façon beaucoup plus compliquée !

Int : Alors maintenant en dehors du confinement, en se projetant un petit peu dans l'avenir, est-ce que universités et e-learning ça peut fonctionner… comment ça peut fonctionner ? est-ce que ça peut fonctionner en disant : « allez ! On passe tout en e-learning et c'est fini avec… »

Loc 4 : Peut-être avant, parce qu'on n'a parlé que des examens finalement, donc peut-être là, la modalité de cours en fait, ce qu'on avait mis en place en… pendant pendant le confinement… là aussi moi je vous parle que pour moi, je sais que certains de mes… certains de mes collègues maîtrisent beaucoup mieux tous les… toutes les possibilités offertes par la plateforme, par exemple, c'est-à-dire de faire des *chats*, de faire des rencontres en visio, de faire… moi j'étais beaucoup plus traditionnelle, hein, je me suis restée par mél et par et par devoirs mis sur la plateforme et envoyés pour correction… euh… ça fonctionne ! je veux dire les étudiants qui ont fait ce travail-là, ça peut fonctionner… le problème c'est déjà tous ceux que vous perdez. C'est-à-dire que, il y en a quelques-uns qui ont fait ce travail-là… ça a permis aussi de leur, de leur demander de recommencer le travail, de les noter sur un travail qui avait été corrigé après-euh… après examen, donc là on peut on peut penser qu'il y a eu quelques quelques avantages, mais on a fonctionné avec très peu d'étudiants… et on a dû, on a dû de toute façon quelque part réduire nos exigences hein… il est clair que vu la situation… et on ne maîtrise pas non plus les excuses ou fausses excuses des étudiants qui… soit sont réellement en fracture numérique, soit prennent ce prétexte la pour ne pas nous envoyer le travail, voilà… et là on absolument aucun contrôle sur la situation !

Int : Ça concerne combien de… d'étudiants, en ce qui vous concerne vous, c'est-à-dire le nombre d'étudiants vous avez eu à gérer pendant cette partie ?

Loc 4 : Que j'ai eu à gérer… Euh, attendez, il faut que je compte pour chacun de mes cours !

Int : En gros… c'est-à-dire est-ce que c'est à ce que c'est de l'ordre de la centaine ?

Loc 4 : Non je n'avais… enfin le seul CM[1] que j'avais, comme je n'avais pas encore commencé à le faire, c'est ma collègue qui avait fait la première partie du cours, qui a repris tous les étudiants donc je n'avais pas de de très gros effectif, j'avais essentiellement des TD, donc pas de cours dépassant 40 à 50 étudiants…

Int : D'accord…

Loc 4 : et certains à plus faibles effectifs, en langues anciennes on n'a pas toujours des effectifs… voilà. Mais comme j'avais des cours de non-spécialistes j'ai eu des cours, j'avais quand même des cours assez pleins quand ils étaient en présentiel… ça a été nettement moins important quand j'ai été en distanciel… on perd forcément beaucoup d'étudiants…

Int : et on les perd… enfin j'imagine qu'on ne sait pas trop pourquoi on les perd, mais on les perd aussi parce que les modalités de connexion sont difficiles pour eux ? Est-ce qu'on est-ce qu'on sait vraiment qu'est-ce qui se cache derrière cette… ce décrochage ?

Loc 4 : je pense qu'il y a des raisons multiples certainement oui… il y a, il peut y avoir des raisons techniques encore que j'espère que nos étudiants maîtrisent un peu un peu mieux que nous ce type de technique, mais c'est pas toujours sûr, enfin ce que je veux dire c'est qu'on peut maîtriser ces techniques-là pour téléphoner pour établir un lien social et les maîtriser parfois beaucoup moins bien quand il s'agit de travailler avec ! C'est pas obligatoirement toujours les mêmes les mêmes usages… et puis bon je pense que les étudiants ont besoin de ce contact, même on a une classe on a une CPGE[2] partagée avec, avec un lycée, même ces étudiants-là qui ont un profil quand même un profil un peu accrocheur je dirai ! et bien il y en a certains, il y en a quand même quelques-uns qui ont décroché aussi… je viens de faire le conseil de classe ce matin en hypokhâgne, là on a deux étudiants qui ont décroché pendant le confinement. Ce qui fait beaucoup sur une classe hypokhâgne…

Int : Donc euh…

Loc 4 : Et les étudiants fragiles… les étudiants de première année voilà… plus plus on monte dans le, dans le niveau des étudiants, enfin dans les années, plus on a de chances que cette, que cette forme de travail puisse être utilisée, mais les premières années sont sont extrêmement fragiles. On a de toute façon même déjà en présentiel un taux de, un taux d'échec très important, il est il ne peut qu'être accentué… là on a essayé de sauver les meubles c'est-à-dire qu'on a été de toute façon, je pense tous très indulgent dans la correction, mais euh… mais il n'empêche que il n'empêche que cette cette relation directe en présentiel surtout dans les premières années est absolument indispensable… [marque 3 : 12 min 59 s]

Int : donc j'en reviens à ma question de tout à l'heure sur l'avenir et sur l'après… il y aura bien un après-COVID tout de même ! est-ce qu'il y a… Quelle est la la la forme de collaboration d'intégration de ces outils à l'université ? Est-ce que c'est euh… aider ?

Loc 4 : Ce n'est pas un remplacement, c'est-à-dire que on peut effectivement comme comme ce que fait… et {notre université*} a été pionnière en la matière, l'enseignement à distance {dans notre université*} c'est une c'est une très ancienne tradition en particulier en langue. Dans dans les langues bon… il fut un temps où c'était avec des disquettes enfin des cassettes envoyées des

1 Cours magistral.
2 Classe préparatoire aux grandes écoles.

cassettes audio envoyées aux étudiants par la poste… bon ! ça paraît un passé très lointain, mais cela fait longtemps qu'on pratique des des formes, mais c'était ce n'était pas envisagé à l'échelle de l'université c'est-à-dire d'abord toutes les disciplines ne font pas partie de l'enseignement à distance de {l'université*} et donc ces disciplines-là, en plus s'adressent à un public particulier, c'est-à-dire c'est un public volontaire, un public qui sait à quoi il s'engage. Ce n'est pas, c'est pas considéré comme un outil offert à tout le monde et pour tout le monde, voilà. Donc c'est, c'est deux choses très différentes ! Autant bon, je soutiens très nettement cette forme d'enseignement à distance parce qu'elle est indispensable pour certains étudiants, je pense qu'elle répond à un besoin réel, autant quand on commence à s'interroger sur la façon dont on peut utiliser cela pour l'ensemble de l'université je crois que la question qui se pose c'est : ça ne peut pas être un remplacement, pour moi ça peut être un apport, un soutien, un complément, mais ça ne peut être en remplacement que si l'étudiant est volontaire pour ça et s'il a de bonnes raisons pour ne pas être en présentiel voilà, soyons clair !

Int : Tout à fait. D'ailleurs à ce sujet j'ai vu vous aviez travaillé pour les publics handicapés enfants handicapés est-ce que là il y a une connexion qui se fait de manière plus naturelle c'est-à-dire des étudiants qui ont du mal à se déplacer ou qui seront plutôt…

Loc 4 : oui et non parce que… alors bien sûr c'est une possibilité en enseignement à distance on a aussi ce type de public, mais on a pas mal d'étudiants handicapés sur le campus parce que c'est aussi, c'est aussi un lieu de vie, c'est aussi un lieu de vie et les personnes handicapées peut-être encore plus que d'autres ont besoin de de… se créer justement ce lien, ce lieu de vie, ce rapport social qu'on a sur un campus et qu'on n'a pas quand on travaille à distance… il y a une part de solitude dans l'enseignement à distance que tout le monde n'est pas capable de… d'assurer hein ! c'est-à-dire que quelque part c'est une sorte de côté, de confinement volontaire… et donc on a pas, on n'a pas plus, je pense, de, en proportion, de personnes handicapées dans l'enseignement à distance que en enseignement en présentiel, on a beaucoup de personnes handicapées sur le… sur le campus et… ce qui est une très bonne chose pour leur intégration sociale, quoi !

Int : Et sinon… si on estime que le e-learning à sa place à l'université, finalement comment est-ce que ça peut se résoudre j'ai dit sur le plan un peu technique, c'est-à-dire est-ce qu'il faut des centres de production de ressources est-ce qu'il faut quand même que l'université garde le maximum la mainmise sur la fabrication des ressources, est-ce qu'on peut imaginer quelque chose d'assez ambitieux là-dessus ou est-ce que ça va être difficile parce que il n'y avait pas beaucoup de sous ou… je ne sais pas…

Loc 4 : c'est pas là je ne suis pas assez, sans doute… je n'ai pas assez de connaissances techniques pour en parler. Bon l'université a déjà des gens qui travaillent là-dessus au niveau des au niveau des enseignants, il faut il faut connaître un peu, mais on a certains jeunes jeunes collègues qui sont capables de produire des ressources extrêmement intéressantes y compris en en langues anciennes où on a des collègues qui ont déjà conduit des ressources intéressantes. Après j'avoue que je n'ai pas beaucoup de réponses, en tout cas je pense que… oui il est sans doute indispensable que l'université produise ses propres… enfin des choses un peu personnalisées ou en tout cas travaille peut-être dans un réseau avec d'autres universités, mais je ne crois pas qu'on puisse se dire : « bon je vais aller prendre n'importe quelle capsule et c'est ça qui va me remplacer un enseignement, quoi ! ». Que ça puisse être mutualisé entre universités, c'est certai-

nement, c'est certainement une bonne chose qu'un outil qui demande beaucoup de travail pour être mis en place et être être finalisé soit partagé entre plusieurs universités, oui ! très certainement ! mais, mais en même temps, si vous voulez ça peut pas être, il me semble un enseignement… comment dire ? Pour tout le monde pareil… qu'on vous balance qu'on vous balance d'en haut comme ça. L'enseignement à l'université il est par définition personnalisé, il relève des professeurs, il relève de ceux qui vont faire un cours et ça… enlever cet aspect-là et essayer de dire : et bien on va donner à tout le monde parce que c'est pratique la même chose… voilà… on enlève la notion même d'enseignement quelque part. Et, bon si on se réfère un peu à ce que ce qu'a été la tentative de ce qu'on appelle les MOOCs, là, hein bon… on se rend on se rend bien compte vite que après une sorte d'enthousiasme de départ, on c'est bien rendu compte que c'était vraiment pas une solution, ça ne fonctionne pas, ça ne fonctionne pas, ça ne fonctionne pas pour en tout cas un apprentissage de type universitaire. Que ce soit intéressant pour une culture générale que ce soit… mais pour remplacer un enseignement… là très clairement ça a été un échec, hein. Je crois que ça s'est vu assez vite…

Int : ça peut être utilisé comme ressource d'appoint pour peut-être aller chercher des éléments complémentaires ou parce qu'on n'a pas toujours le professeur sous la main qui peut répéter…

Loc 4 : Tout à fait !

Int : Voilà c'est un peu ça, qui peut être mis en place quoi… d'accord,

Loc 4 : mais je pense que toutes ces techniques elles ont un gros intérêt complémentaire, mais encore faut-il savoir si les étudiants les utilisent ce qui est pas beaucoup plus évident que quand vous leur donnez une liste de livres à lire, voilà ! et je suis pas certaine que parce que vous leur donniez en plus des choses à aller voir sinon peut-être par curiosité une fois, euh… je suis pas certaine que ce soit plus efficace si vous voulez, voilà.

Int : D'accord. Pour finir donc c'était juste la question vous avez un peu répondu, mais sur la pédagogie ; est-ce que la pédagogie est en train de se modifier par rapport à cet apport nouveau d'outils ? Est-ce que on enseigne toujours un peu de la même manière et ça n'empêche pas qu'il y ait des réflexions, une recherche à ce niveau-là… comment ça se situe pour vous ? Est-ce que c'est vraiment quelque chose… est-ce qu'on est vraiment à une sorte de cassure numérique qui va changer beaucoup de choses ou est-ce qu'en fait ce sont des nouveaux outils qui viennent se raccrocher quoi ? [marque 4 : 20 min 41 s]

Loc 4 : Je pense que ça dépend certainement beaucoup des disciplines. Euh… certains collègues me disent par exemple : « oui il faut qu'on fasse attention parce que si un étudiant est capable de taper sur son ordinateur pendant qu'on fait cours pour aller chercher si ce qu'on dit on ne l'a pas pris quelque part ou si il ne peut pas nous contredire en regardant ce qui est dit ailleurs… » voilà… Moi, en langues anciennes le le risque n'est pas très très élevé si vous voulez mon avis ! J'ai pas eu pour l'instant un étudiant me disant : « ah, mais non c'est pas ce que j'ai lu ailleurs ! », quoi ! mais ça ça dépend vraiment des disciplines bon moi je suis dans une discipline sans doute traditionnelle qui peut tout à fait bénéficier de l'apport d'un certain nombre, d'un certain nombre d'usages numériques, des exercices qu'on peut faire… des choses progressives… il y a des choses très intéressantes à faire même si moi je ne suis pas capable de les réaliser, certains de mes collègues sont capables de le faire, mais pour d'autres je pense que ça change beaucoup plus radicalement la façon d'enseigner la façon d'enseigner, oui… la façon

d'enseigner et en même temps en même temps je dirais je je ne suis pas certaine que les étudiants… comment dire… est-ce qu'ils ont tellement changé ? Moi je les trouve plutôt… on pourrait on pourrait s'attendre justement ce qu'ils maîtrisent davantage ces outils et à se dire que évidemment ça change radicalement notre façon de de travailler parce qu'il faut justement leur apprendre à utiliser ces outils et… mais je suis pas certaine que ce soit le cas, les étudiants en tout cas qu'on prend en première année, moi je les trouve beaucoup euh, je dirais un peu déstructurés… c'est-à-dire que ils manquent parfois, alors je ne sais pas à quoi c'est dû, est-ce que c'est dû justement peut-être à un peu trop de fréquentations de certains outils où… je pense que parfois ils manquent de… d'une construction intellectuelle, d'une sorte de logique et et du coup ça ne favorise pas du tout le l'usage des outils numériques qui demandent justement quand même une grande réflexion, une grande… Bon on a de toute façon, toutes les réflexions sur le plagiat qui se font actuellement et qui relèvent pas toujours d'une volonté de tricherie, mais souvent d'une absence totale de, à la fois de maîtrise de l'outil et de conscience aussi que c'est pas parce que c'est écrit sur un ordinateur que c'est une propriété libre de droits intellectuels, et qu'on ne reprend pas quelque chose à quelqu'un en écrivant, en réécrivant une ligne qui est sur… voilà… et ce que ces étudiants ne feraient pas peut-être sur un livre, ils le font sur… sur une page d'ordinateur sans même se douter de… du fait qu'ils sont en train de s'approprier… et que c'est facile finalement de s'approprier la pensée de l'autre qu'on voit comme ça et qui {est} diffusée d'une façon très large. Et ça, c'est un c'est un vrai problème dans la… dans la réflexion à l'université et c'est quelque chose qui impacte là tous… tous nos cours parce que, faire prendre conscience aux étudiants de la façon dont il faut utiliser les ressources qu'ils ont et que ces données c'est exactement la même chose que ce qu'on peut trouver dans un livre, c'est loin d'être évident et leur familiarité parfois avec ce type d'outil les empêche de voir ça. Volontairement ou involontairement je ne sais pas, mais euh…

Int : finalement si je vous ai bien écouté il y a comme une idée que l'université reste le lieu du savoir, d'accord, mais aussi une sorte de lieu structurant…

Loc 4 : tout à fait !

Int : Pour la pensée de l'étudiant…

Loc 4 : exactement exactement moi je pense que c'est, c'est cela qu'on perd beaucoup plus lorsqu'on perd ce contact… Et ce lieu de de travail, de travail en groupe aussi, il n'y a pas que la relation avec l'enseignant, il y a la relation des étudiants entre eux… qui est quand même infiniment plus compliquée… Les étudiants dans l'enseignement à distance ne se croisent pas ne se connaissent pas ne travaillent pas ensemble et ça, c'est quand même quelque chose d'extrêmement… extrêmement négatif à mon sens ; bon certes on a évolué depuis les péripatéticiens qui se promenaient derrière leur maître ! mais, mais quand même ce contact-là à mon sens il est irremplaçable… voilà ! [quelques mots chevauchés] il faut pas diaboliser les outils qu'on peut utiliser, qui sont certes un progrès, mais il faut les manipuler pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des des outils et ça remplace pas ça remplace pas quand même le contact humain…

Int : D'accord… juste pour finir vous avez évoqué qu'il y avait un enseignement en présentiel en distanciel pardon qui est assez ancien dans les langues {dans votre université*} Qui est-ce qui avait eu… quelle était l'idée de départ, comment c'est venu l'idée si vous aviez participé à ça ?

Loc 4 : Oh, je n'étais pas l'université à l'époque c'est très ancien !

Int : Ah c'est très ancien, d'accord !

Loc 4 : c'est vraiment très ancien ! c'est euh… c'est vraiment… moi j'ai connu les gens qui avaient mis en place ce système-là, mais il est bien plus ancien il a… il date, il est quasiment lié {au déménagement de l'université*}

Int : d'accord, ah oui !

Loc 4 : Ça a toujours été… oui oui c'est c'est un enseignement vraiment très ancien. On était… {cette université*} était dans les pionniers à l'époque.

Int : d'accord !

Loc 4 : Pour cet enseignement ; on est une des universités qui a pour lequel l'enseignement à distance est le plus ancien en France.

Int : Et vous ne savez pas qu'est-ce qui a animé les les initiateurs de ce… ? Est-ce que c'était l'idée de s'adresser à un public plus large ? Ou-euh…

Loc 4 : je pense que c'est arrivé oui au moment quand même de la démocratisation de l'enseignement, de l'enseignement à l'université… puisque le le… quand l'université s'est déplacée {hors du centre-ville*} c'était parce que on explosait, enfin… dans les locaux de l'ancienne, du centre-ville et à l'époque quand l'université a été construite, il y avait 3 000 étudiants et ils avaient prévu pour 9 000… et ils avaient l'impression d'avoir fait quelque chose de… voilà ! actuellement sur le même campus, on accueille {plus de 20 000 étudiants*}, voilà ! donc je pense que ça a été lié très certainement à cette, à cette problématique-là, d'une ouverture à un public de plus en plus large et également donc à un public empêché par telle ou telle… alors maintenant quand on dit « publics empêchés » c'est ceux qui sont en prison ! mais à l'époque ça… c'est un public empêché de venir sur le site pour telle ou telle ou telle ou telle raisons…

Int : d'accord…

Loc 4 : Beaucoup de je pense beaucoup de reprises d'études beaucoup de d'éloignement au calme [mots incertains] c'est vrai que ça a un aspect aussi moins cher : on n'a pas à trouver… une chambre universitaire qui coûte cher, on peut vivre dans un lieu… voilà… donc il y a cet aspect-là qui est pas, qui n'est pas négligeable, mais bon, mais qui ne justifie certainement pas une euh… je dirais une généralisation… même s'il existe quelques universités entièrement… {à l'étranger*}

Int : ah ! [mots chevauchés]

Loc 4 : qui est entièrement… il y a une université {dans un pays étranger*} qui est entièrement à l'enseignement à distance. On avait eu des contacts avec elle, en particulier… [un ou deux mots inaudibles]

Int : là, c'est un engagement fort quand même !

Loc 4 : Oui oui !

Int : C'est vraiment renoncer à beaucoup de choses ! [mots chevauchés]

Loc 4 : c'est une… Alors, mais il y a d'autres universités, c'est une des universités {de cette ville*} qui est… universités entièrement entièrement à distance, qui a pas du tout de présentiel et… donc après les motivations… je ne sais pas, mais donc le manuel dont je vous parlais qui avait été créé, {quelques mots supprimés*} et… qui était un manuel qui a été créé par des collègues que j'ai connus et j'ai participé d'ailleurs à sa rénovation après, était prévu pour l'enseignement à distance, a été créé pour l'enseignement à distance, voilà !

Int : Donc avec une pédagogie adaptée à l'enseignement à distance ?

Loc 4 : oui à l'époque c'était uniquement un manuel avec des exercices à envoyer, mais oui il y avait quand même toute une progression et tout un travail prévu pour l'enseignement à distance, mais sans, sans toutes les techniques qui se sont rajoutées puisque c'est quand même relativement ancien…

Int : parfait et ben écoutez ben j'ai appris beaucoup de choses… donc euh… à moins que vous ayez d'autres points vous souhaitiez aborder… euh… euh…

Loc 4 : non pas spécialement bon sauf que personnellement politiquement, je m'oppose à justement ce qu'on nous propose, qui est un enseignement qui me paraît totalement voilà, aller dans une direction dématérialisée et on pousse beaucoup à ça, on le sent bien, hein…

Int : ah oui…

Loc 4 : oui oui oui oui il a le COVID est un peu… sinon… pas un prétexte parce qu'il y a une réalité ! Il y a une réalité bien… exacte, mais… que ça aide à installer dans les universités une forme d'enseignement à distance, voilà ! le gros problème qui se qui se pose c'est que l'enseignement à distance a un coût et personnellement je regretterais qu'il soit installé pour des raisons, pour des raisons bassement matérielles c'est-à-dire que… je pense que certains se disent qu'un enseignement en distanciel est beaucoup moins cher qu'un enseignement… en tout cas c'est… si on le fait bien ce n'est pas vrai par rapport à la charge de travail des enseignants. La charge de travail des enseignants et la difficulté pour les les étudiants donc ça demande un vrai travail pédagogique. Et donc ça ne peut pas être un enseignement, euh… Vous savez on nous dit : « ah ben oui vous faites le l'enseignement en présentiel ben oui vous pouvez faire aussi à distance, c'est la même chose, vous mettez vos documents… » non non l'enseignement à distance c'est pas se contenter de mettre les documents sur un site, c'est pas ça l'enseignement à distance, hein… et donc installer un vrai enseignement à distance, ça coûte cher, c'est un gros travail d'investissement et ça ne peut se faire que sur la base du volontariat et des enseignants et des étudiants.

Int : Oui ça coûte cher aussi parce que sans doute il faut former les enseignants ?

Loc 4 : D'abord effectivement une partie ne sont pas formés c'est vrai, mais indépendamment de ça, parce que, je pense que une des idées c'est oui on paye… on le voit dans la façon dont c'est envisagé, curieusement la façon dont on envisage de nous payer cet enseignement à distance est caractéristique de la pensée qu'il y a derrière d'ailleurs. C'est-à-dire que on nous dit : « Oui on va vous payer le cours que vous avez fait, que vous allez faire, que vous allez mettre en ligne qui est… », mais après l'idée qu'on puisse et c'est un peu ce qu'il y a dans {dans certains projets de mise en ligne de ressources*}, vous savez : on met des capsules, et voilà, on paye les gens qui font les capsules et puis après elles sont faites… voilà ! Euh… oui enfin ! moi

quand même j'ai posé quelques questions, j'ai dit : « Bon vous allez mettre des ECS [sigle incertain] sur ces capsules, qui corrige ? [marque 05 : 32 min 34 s] qui suit les étudiants ? » « Ah ben non, on sait pas… peut-être que ce sera une sorte de d'auto… d'auto-évaluation… » Ben non ! Voilà non ! c'est pas possible ! il faut réfléchir à ça… si on veut mettre ce genre de choses, c'est un gros travail de réflexion sur ce qu'est réellement un enseignement à distance, voyez… et on peut pas se dire : « on va payer le l'enseignant qui fait ça la première année quand il va faire son cours et puis après ben c'est parti pour 50 ans ! » Bon… ça, c'est le contraire de, c'est le contraire de l'enseignement universitaire ! un enseignement universitaire c'est un enseignement qui doit être remis à jour, qui doit être repensé, rediscuté… [hésitation de 3 s] adapté aux étudiants en fait. Quand on enseigne en présentiel, on s'adapte au public étudiant qu'on a ! même si on reprend le même le même cours chaque année c'est jamais le même ! c'est jamais le même… à partir du moment où on a un public différent ce n'est pas le même ! Et ça cette souplesse-là elle est quand même beaucoup plus difficile à essayer de mettre en place sur le distanciel… voilà. Et se dire qu'on vous paye pour la première année quand vous faites le cours et puis après on vous donne une misère pendant des années sous prétexte que vous n'avez plus qu'à suivre les étudiants… enfin le gros travail c'est ça c'est de suivre les étudiants ! Voyez ? Donc euh… moi je, je… politiquement je m'oppose très nettement à une certaine forme d'une certaine conception de l'enseignement à distance ! et ça je pense que dans l'université, on est, je ne suis pas la seule…

Conclusions et remerciements non transcrits

3.5. Locutrice 5, maîtresse de conférences, le 9 juillet 2020

Introduction de 55 s non retranscrite sur les conditions de l'entretien. La locutrice 5 est une maîtresse de conférences récemment nommée que nous avons rencontrée dans un séminaire. L'entretien est réalisé dans un local privé, mais entrecoupé de tâches que la locutrice doit réaliser en même temps, ce qui nécessite d'interrompre l'enregistrement et de le reprendre à plusieurs reprises. Une partie de l'enregistrement se fait sur une terrasse avec le bruit de la rue, qui gêne la compréhension de certains mots.
L'enregistrement se compose de 5 fichiers sonores : 20 min, 18 min, 30 min, 2 min, 9 min

Int : Très bien ! Justement… Alors ce n'est pas vraiment des questions, mais la première thématique c'est la pédagogie alternative, les pédagogies différentes ou euh… Est-ce que le e-learning en soi c'est une pédagogie alternative ?

Loc 5 : Ce n'est pas une pédagogie, enfin je ne sais pas où tu en es, toi, dans ta construction de ton cadre ?

Int : c'est ma question ! Comment tu…

Loc 5 : pour moi le e-learning c'est… enfin déjà aujourd'hui ça va être l'hybridation, {dans les années à venir*} le truc à la mode ce sera l'hybridation… Mais c'est pas en soi une pédagogie… ce qui est intéressant d'ailleurs, je ne sais pas si tu t'es intéressé à quel point à ce que fait l'association « inversons la classe » ?

Int : oui, tu en as parlé la dernière fois, j'avais demandé le lien, C L I, c'est ça ? CLI ?

Loc 5 : Ouais… CLIC x, Clic X c'est l'événement qu'ils organisent…

Int : c'est ça !

Loc 5 : Donc « inversons la classe », c'est donc une association d'enseignants, qui au départ faisait, ce qu'on appelle la classe inversée au sens le plus classique, c'est-à-dire, euh : le prof fait des capsules vidéos qui sont à voir par les élèves pendant euh, à la place des devoirs et les exercices sont faits à la maison. Et ce qui est intéressant c'est que ces enseignants-là avaient une vision…

Int : les exercices sont faits en commun ?

Loc 5 : ensemble, en tout cas sont faits en commun ou en individuel, mais pendant l'heure de cours, en disant que : ce qu'on est capable de faire tout seul, c'est de regarder un cours et ce qu'on n'est pas capable de faire tout seul, c'est des exercices, enfin si on a besoin d'aide à un moment c'est à ce moment-là. Et ce qui est intéressant chez ces enseignants-là, c'est qu'ils ont eu une vraie réflexion sur : « qu'est-ce qui se passe dans le temps qui n'est pas l'école, enfin qui n'est pas physiquement l'école ? » Et donc finalement aujourd'hui tu as des gens, parce que quand on y pense, la classe inversée, on pourrait la faire en disant : « vous lisez… », par exemple les profs de français qui vont te dire : « vous lisez le texte et on en parle, vous lisez tel livre pour telle date et on en parle ensemble » font de la classe inversée ! Et-euh du coup c'est pas le, l'outil qui est la pédagogie, par contre l'outil, amène la réflexion pédagogique et c'est ça qui moi m'intéresse, {… *} pour moi le numérique n'est pas une pédagogie, le numérique est un outil qui oblige à repenser la pédagogie, c'est un peu comme écrire un livre, ou faire une vidéo : quand tu es en train de faire ta vidéo, tu es en train de penser à plein de questions et que comme tu vas les graver dans le marbre et que ta vidéo tu vas pas pouvoir la corriger facilement, par rapport à un cours que tu fais en *live* tu vas réfléchir beaucoup plus. Parce que tu dois anticiper les questions puisque tu pourras pas les les avoir en direct et du coup il y a un côté beaucoup plus abouti avec des questions que tu vas te poser, euh, ce qu'on raconte, je crois, dans l'article en question où les enseignants disaient : « ben on a à se re-poser des questions de détails sur le… » de didactique très fine en fait. Et, pour moi la question du e-learning c'est pas… le e-learning n'est pas une pédagogie, mais quand tu veux utiliser un outil à distance, tu es obligé de te poser la question de : « qu'est-ce que tu as besoin ? De comment ? » Et tu te reposes, ou tu te poses ou tu te reposes et surtout il devient légitime, y compris pour des enseignants très expérimentés, de se poser des questions… puisqu'ils n'ont pas fait ça [fragment de phrase appuyé] et donc ça devient légitime. Donc des questions qui finalement pourraient être des questions didactiques qu'ils auraient pu se poser euh, ou qu'on aurait pu se poser avant, deviennent légitimes pour des enseignants qui ont 20 ans d'expérience. Il ne devrait pas y avoir de questions non légitimes, mais il y a un côté qui est toujours un peu embêtant, de : « ah, mais tu sais pas ça ? Comment ! t'es profs de maths… » {…*}

Int : d'ailleurs {dans un article*} il y avait des personnes qui disaient : « finalement on ne fait pas souvent de la pédagogie… »

Loc 5 : ben non parce que c'est pas légitime. C'est dire que ça montre, si je me pose la question de me dire euh : « ouais ben, quand j'enseigne tel truc, manifestement les élèves, ils ne comprennent pas ! » En généralement on va s'arrêter à : « les élèves sont bêtes » éventuellement : « les programmes sont mal faits ». Ça devient très compliqué, le stade d'après : « j'ai pas été

formé. » Le fait est que se former et surtout se former collectivement c'est très compliqué, c'est très compliqué parce que ça veut dire, admettre qu'on ne sait pas les choses, à un moment où l'on va se faire reprocher, d'admettre qu'on ne sait pas. {… *} Mais comment est-ce que j'accepte de me former si je n'accepte pas que je ne le sais pas ?

Int : Bien sûr !

Loc 5 : Euh. Et donc il y a ce truc-là qui est très problématique. Finalement je me rends compte qu'il faut être assez assis, enfin il faut être suffisamment sûr de soi. Euh, il faut être suffisamment légitime, par exemple cette année j'étais prof de stats {… *}, euh. Il y a quelques cours où j'ai complètement tout découvert, où je trouvais tout absurde, enfin bon bref, la découverte quand tu as un modèle qu'est pas celui que tu utilises, etc. Et… mais j'avais l'assise que j'ai fait {une école d'ingénieur*} que j'ai fait des stats, que finalement les autres me reconnaissaient comme meilleure qu'eux en statistiques, ce qui est peut-être pas vrai d'ailleurs, mais peu importe, euh. Mais du coup je pouvais poser des questions très naïves sans remettre en cause mes compétences…

Int : ton statut…

Loc 5 : mon statut… qui était très assis, j'ai en plus de l'agreg de math, un diplôme de statisticien. Donc, si je ne sais pas un truc en statistique, je peux dire : « c'est bizarre que je ne le sache pas, c'est votre truc qui est bizarre ! » Euh. Mais tu vois l'assise qu'il faut pour oser dire ça, et après qu'on me renvoie dans les cordes éventuellement, enfin, il en faut aussi de l'autre côté, en me disant : « ben oui {dans cette spécialité*} en fait on a de très petites cohortes, on a dû développer des stats spécifiques et c'est vrai, et que je ne connaissais pas… » Et donc j'ai appris un nouveau pan de stats que je n'avais jamais fait, malgré tous mes diplômes et toutes mes études, comme quoi c'est toujours intéressant. Mais ce que je veux dire c'est que c'est compliqué d'être légitime à se former sur quelque chose sur lequel on croit qu'on est formé ou est censé enseigner… enfin…

Int : d'autant qu'on est dépositaire, en tant qu'enseignant tu es dépositaire d'une valeur…

Loc 5 : exactement, exactement, et donc quand tu es enseignant du secondaire avec une équipe moins bienveillante que celle que j'ai eue cette année et ben pouvoir dire que tu ne sais pas quelque chose, etc. ben c'est pas évident. Et de ce point de vue là, de mon point de vue, le numérique est une chance parce que ça permet de repenser la didactique, la pédagogie, et tout ce que l'on sait, au prisme d'un outil qui est nouveau réellement, objectivement pour tout le monde, enfin, en tout cas toute personne de plus de 40 ans sans aucun doute, on n'a pas, enfin, ni toi ni moi, n'avons fait nos études… Internet n'existait pas les téléphones portables n'existaient pas…

Int : les réseaux sociaux non plus.

Loc 5 : et voilà. Et donc quand on a, même si… même pour ceux qui auraient, alors mettons, fait leurs études sans, c'est encore le cas de la plupart, mais qui ont fait leur étude avec, enfin euh. Le « comment on enseigne à distance » par ex, là c'est la première génération qui l'a expérimenté, je mets des guillemets euh…

Int : c'est quand même du recyclage des choses… différentes. L'enseignement qui se faisait des langues par exemple à distance, avec des envois de cassettes, c'était plus lourd, hein. C'est le CNED par exemple…

{…*}

Loc 5 : {Récemment j'ai participé à un débat*} on m'a demandé : « mais les décrocheurs n'utilisent pas le numérique ! Comment vous utilisez le numérique pour les décrocheurs ? C'est quand même bizarre ! » Et j'ai dit : « ben, en fait les décrocheurs n'utilisent pas le numérique, mais ça dépend de quoi on parle ! Moi j'utilise le numérique en l'occurrence les tablettes et les capsules vidéos comme Freinet utilisait l'imprimerie. »

Int : Oui c'est ça. Alors à partir de quand euh… ou peut-être jamais d'ailleurs… À partir de quand l'outil modifie les choses, quoi ? C'est-à-dire, à partir de quand l'outil modifie ce que tu transmets ?

Loc 5 : Alors ça c'est nouveau, et euh tu as des articles de Françoise Cros assez intéressants notamment un livre qu'elle a écrit, je crois en 2010. {… *}

Int : {… *}

Loc 5 : {… *} elle a beaucoup travaillé sur l'innovation à l'éducation et notamment elle a fait une espèce d'état des lieux Qu'est-ce qu'innover ? Etc.[1]

Int : Son nom me dit quelque chose, mais je ne pense pas [suite de la phrase inaudible]

Loc 5 : Et euh… elle regarde les invariants d'innovation, enfin j'aime beaucoup son travail. Et donc, elle raconte en 2003, je crois, euh… Elle-euh est sur ce champ de l'innovation. Et elle dit : « Finalement le numérique, si on peut appeler ça de l'innovation pédagogique si on veut, mais en fait ce sont des innovations qui ne touchent pas les cours. » Et elle explique pourquoi ça ne touche pas les cours. Parce en fait que le numérique ne rentre pas dans la classe, ça reste... effectivement il y a l'ENT. Mais l'ENT ne structure pas à ce moment-là, en tous cas, la manière dont on fait le cours. Le moment où l'outil change la modalité d'apprentissage, c'est le moment où il change, pas seulement la manière dont on communique, mais la manière dont on pense la communication. C'est-à-dire quand on fait de la classe inversée, et qu'on pense à laisser un outil pour que les élèves puissent poser des questions en asynchrone c'est-à-dire qu'on change la relation pédagogique, on change la manière dont le cours se déroule dans la classe parce que par exemple on prévoit de pouvoir faire des des QCM tu sais [un ou deux mots inaudibles] des trucs comme ça… où les élèves répondent… et on change le mode d'interactivité, là l'outil change la pédagogie de la classe et c'est vraiment, la question c'est : « à quel moment il est utilisé pour apprendre… spécifiquement ! »

Int : c'est pas uniquement un problème de synchrone asynchrone ? C'est plus que ça ?

Loc 5 : Non c'est pas que ça, oui ! C'est-à-dire que aussi quand tu penses, quand tu changes ta technique d'animation de ta classe… rebelote ça dépend ce que tu fais ! quand tu écris sur un tableau blanc Veleda, où un tableau à la craie ou un tableau truc… quand tant que tu es en train

1 *Dynamiques du changement en éducation et en formation : Considérations plurielles sur l'innovation* (1998, INRP), *L'innovation scolaire* (2001, INRP), *L'agir innovationnel : entre créativité et formation* (2015, De Boeck).

d'écrire et que les élèves sont en train de recopier tu n'as pas changé ta pédagogie, tu as éventuellement amélioré l'ergonomie, ton ergonomie personnelle c'est-à-dire si tu es en train d'écrire toi et que ça te permet d'être face aux élèves et que ça s'affiche derrière *a priori* ça ne change pas encore grand-chose. Par contre, au moment où… par exemple j'avais vu un prof faire ça, il faisait le matin en arrivant, il démarrait son cours pile à l'heure et il le démarrait par un QCM qui n'était pas noté, mais que les élèves devaient faire et ils s'auto-évaluaient. Et en fait les élèves c'était un QCM de… enfin c'est du calcul mental, ou un truc comme ça, ça défilait et les gamins se dépêchaient de sortir leur matériel pour noter les réponses, euh… Et là ça change ! Ça change parce que ça fait qu'il y avait une espèce d'intro silencieuse, où il mettait le truc en route à l'heure, que les gamins se dépêchaient de l'ouvrir, ça leur faisait aussi leur rituel d'arrivée. Euh et-euh, là ça changeait beaucoup la manière dont les choses se passaient.

Int : Mais il y a quand même un moment où tu es, l'apprenant face à une machine, il n'y a plus de…

Loc 5 : …pourquoi ? ben là par exemple je t'ai dit, il n'est pas face à une machine !

Int : Il y a des occasions, c'est le cas du MOOC par exemple, tu es face à une machine, enfin une machine…

Loc 5 : on parle d'apprenant, enfin le… enfin en tous cas, derrière le numérique, je mets pas forcément l'enseignement à distance. Donc, euh…

Int : en fait je voulais évoquer un cas limite qui est celui où tu es chez toi, face à un ordinateur ou une machine, le prof il est filmé, hein. Donc là on est quand même dans une limite ou est-ce que c'est juste l'outil qui va plus loin et… c'est une déclinaison de l'outil ? Ou est-ce qu'à un moment ça change vraiment les choses ?

Loc 5 : Ah pour moi c'est pas la même chose ! pour moi c'est très différent, on est plus proche de, enfin ça dépend de quoi on parle… imagine qu'on a une série de vidéo, on est plus proche de… euh un livre à lire un peu guidé {… *}

Int : {… *}

Loc 5 : {… *} et donc en fait ce qu'apporte la vidéo c'est pas tant le contenu qu'on pourrait retrouver ailleurs et d'ailleurs il y a des MOOCs qui sont en mode-euh, en tous cas moi je pourrais faire du cours à distance, et c'est-ce qu'ont fait la plupart des parents, là pendant le confinement, en utilisant d'autres ressources que celles que moi je produirai, mais par contre ce qu'apporte le MOOC c'est l'organisation dans la temporalité de dire : « Ben voilà si vous voulez suivre telle formation, les gens qui passent un bac tant, ils passent tant de temps par semaine à faire tel truc et le programme c'est ça… » C'est toute la partie que fait le prof en amont qui est de déblayer le programme, de voir dans quel sens on apprend les choses, donc que c'est pas logique de faire… j'en sais rien, on peut pas faire l'étude de fonction, avant d'avoir jamais vu la fonction, enfin tu vois !

Int : D'accord, oui, oui. Une progression…

Loc 5 : de faire la progression, l'organisation… de bien avoir vu les notions, j'en sais rien moi, de cosinus et de sinus avant d'étudier la fonction, enfin tu vois ! D'avoir un ordre où les choses peuvent s'enchaîner, se construire logiquement.

Int : c'est la base de la pédagogie…

Loc 5 : c'est la base de la didactique, c'est pas la base de la pédagogie, la didactique c'est comment tu construis le savoir et la pédagogie c'est comment tu… [sonnerie de téléphone qui interrompt la discussion à 20 min 24s]

Reprise de l'enregistrement.

Int : Donc didactique et pédagogie ce n'est pas la même chose, d'accord ! En fait ce que je cherche à savoir c'est… C'est euh comment tu places l'outil par rapport [quelques mots inaudibles] l'outil en tant qu'objet ? Par rapport à ce qu'apporte le maître, c'est-à-dire le maître, le maître il a une conception de ce qu'il doit enseigner. Comment se situe l'outil par rapport à ça ? Je ne sais pas si c'est une question très claire ?

Loc 5 : Ben c'est-à-dire que… est-ce que tu poserais la même question sur un livre ?

Int : Pour moi un livre ce n'est pas un outil. Mais ça pourrait en être un…

Loc 5 : mais ça dépend, un manuel par exemple ? Si c'est un manuel de cours, comment le maître se sert du manuel ? Le manuel il existe. Combien d'élèves… il y en a hein ! tu leur mets un manuel à la maison, ça dépend de quelle discipline et comment il est fichu, t'en as qui vont bouquiner des manuels d'histoire-géo parce qu'ils adorent ça. Tu en as, comme moi, quand j'étais élève qui, enfin quand j'étais petite, n'importe quoi de bouquin de math, je le lisais et je faisais tous les exo parce que je trouvais que c'était rigolo, mais comme je faisais tous les mots croisés et les trucs comme ça, enfin ! je trouvais que les math c'était rigolo donc dès que je voyais un bouquin d'exercices de math, je faisais les exo de math, mais, mais comme, mais de la même manière que je faisais et que je fais toujours, les mots croisés, et tous ces trucs-là, les deux m'amusaient et j'y vois la même chose exactement dans les deux. Après tu as des, tu as des élèves, enfin pardon, t'as des élèves, tu peux leur laisser une pile de bouquins, ils ne la toucheront jamais. Tu as d'autres élèves… enfin moi par exemple inversement des bouquins d'histoire-géo, je ne les touchais jamais. Je connais des gens qui des bouquins d'histoire-géo pouvaient les regarder, avec le même appétit que je regardais mes bouquins de math parce qu'ils trouvaient ça intéressant, qu'ils apprenaient pleins de trucs, et que voilà. Donc, c'est plus. Disons que si tu mets un contenu à disposition des élèves, c'est tout le principe des écoles libres, euh c'est que tu laisses des manuels, tu laisses des jeux vidéos. J'ai un petit-cousin qui est aux États-Unis, qui est dans une école libre. Alors je le vois une fois tous les quatre ans, je ne sais pas enfin tu vois je l'ai vu, il a 10 ans, je l'ai vu trois-quatre fois, peut-être un peu plus que ça du coup. Il doit avoir 13 ans, bon je sais pas, En tout cas la première fois que je l'ai vu euh, à sept ans, enfin je l'avais vu à trois ans, après je l'ai vu à sept ans. A sept ans il venait de passer une année à faire que des maths, je crois. Et il ne faisait que des maths. Je l'ai revu à 9 ans, il faisait, euh, il avait fait que des jeux vidéos toute l'année, à 9, 10 ans, et je l'ai revu à 15 ans. Enfin je ne l'ai pas revu à 15 ans, mais je suis allée aux États-Unis à 15 ans et je n'ai pas pu le voir parce qu'il s'était pris de passion pour le théâtre, et donc, il ne faisait, il était en répétition, en train de jouer. Enfin, si je voulais le voir, il fallait que j'aille là où il faisait son… ils étaient en résidence pour euh… Et donc il ne faisait que du théâtre. Et donc visiblement, la manière dont a fonctionné cet enfant, euh a été euh… d'abord euh, a été de faire chaque année de faire un truc différent et à chaque fois de manière très très intensive. Manifestement, j'imagine qu'il sait lire et écrire,

au moins l'anglais, probablement le français. Euh, j'ai pas communiqué avec lui à ses 15 ans donc je ne sais pas si tu veux. Mais bon en gros ce qu'on en sait, c'est que… si tu mets un tas de bouquins et un tas de contenu ou de manière d'apprendre et que toi-même tu les utilises d'une manière ou d'une autre, l'enfant apprenant par imitation, à un moment ou à un autre… Alors ce qui m'embête c'est que je ne comprends pas c'est comment cet enfant s'est mis à faire des maths alors que sa mère est une artiste complètement barrée pour qui les maths sont en dehors de sa vie, ça ça me…

Int : en réaction peut-être ?

Loc 5 : à 7 ans ? tu vois ce que je veux dire. Ça aurait été l'inverse j'aurai mieux compris, tu vois, il aurait été à 7 ans en train de faire du théâtre et à 15 ans en train de faire des maths j'aurai compris, mais dans ce sens-là c'est plus étrange…

Int : oui c'est vrai [phrase chevauchée avec réplique précédente et suivante]

Loc 5 :… pour moi, mais enfin peu importe, ce que je veux dire c'est que globalement toutes les études sur les pédagogies très libertaires finalement, montrent que les enfants apprennent des millions de trucs, savent faire plein de choses à la fin. Et tu trouveras sur Internet mille et une conférences d'enfants qui ont appris comme ça et qui trouvent que c'est très bien, et voilà euh…

Int : Je me poserai le problème de l'autre côté, du côté de l'enseignant, parce qu'on a vu pendant le confinement et même avant {… *}. Il y a une appropriation de l'outil par le prof et le prof, il ne sait pas forcément faire une vidéo. Alors est-ce que il suffit d'être euh… est-ce que c'est l'appropriation qui déclenche, c'est le déclencheur, est-ce que c'est ça suffit, est-ce que c'est suffisant, ou est-ce que c'est un passage obligé, ce rapport à la technique ?

Loc 5 : Ça peut être dans tous les sens, en fait. Là je suis en train d'étudier, enfin j'ai commencé à parcourir en diagonale, l'entretien de 45 pages[1], là, et en fait euh, le le chargé de TD qui mène l'expérience de faire faire des capsules vidéo… moi je je… on a eu cette idée il y a quelques années, depuis je travaille beaucoup là-dessus, quoi faire faire des capsules vidéos aux élèves. Donc lui il fait faire des capsules vidéos à des étudiants. Et en fait, il a complètement changé mon programme enfin on s'est mal compris sur un truc qui pour moi était vraiment primordial et qui pour lui était anecdotique et donc il ne l'a pas fait faire. Notamment il n'a pas fait faire de quiz. Et euh… et puis euh il me dit que bon il est désolé, machin, etc. de pas avoir respecter le protocole… et je dis : « mais en même temps en fait ça a marché, t'as créé autre chose » euh… alors par contre ce qu'on a vu c'est que la deuxième année, ça n'a pas marché. Donc en fait ça a marché parce c'était lui, le fait de faire des quiz avec les vidéos de mon point de vue reste essentiel. Ça a marché parce que probablement c'était lui et qu'il était super investi et que du coup il a une manière d'apprendre. Mais ce qui est intéressant c'est que ça ça oblige et renvoie à un travail sur soi qui est très pertinent quoi !

Int: Tu comprends qu'il y a des enseignants qui bloquent ?

Loc 5 : Oui.

Int : par rapport à… Et le blocage, il est lié à quoi ? Au fait qu'ils ont une pédagogie qui est élaborée ?

1 Résultat d'une enquête en cours menée par la locutrice.

Loc 5 : Il peut être à plein de niveaux différents en fait parce que… quand tu parles de l'appropriation, tu as plein de modèles là-dessus, je ne sais pas si tu as été voir les modèles d'appropriation d'outil numérique ?

Int : j'ai lu un article là-dessus.

Loc 5 : T'as pas mal de modèles là-dessus, Tu en as un qui a un sigle qui est connu, mais que je retiens pas parce que je ne retiens jamais ces trucs-là, mais euh, de ce que je vois moi, tu as l'appropriation au sens euh…. euh… imitation. Donc là ben c'est comme quand l'enfant apprend à parler, tu imites, ça peut donner des phrases un peu cocasses. Enfin normalement après euh, y a un moment où ça finit par marcher. T'as l'appropriation que j'appellerai euh adaptation… c'est-à-dire euh qui n'est pas du tout antinomique de l'imitation hein ! où l'élève, enfin le prof, par exemple, tu vois je lui avais donné tout un protocole sur comment faire, qui est complètement documenté

{… *}

Loc 5 : Et donc euh appropriation-adaptation euh donc y a aussi euh… euh alors comment dire ça ? {… *} Alors, comment mettre ça ? Je vais appeler ça l'appropriation officieuse. Alors ce sont les gens, notamment c'est cette prof {… *} qui m'a vraiment, beaucoup marqué. Donc elle participe à un projet d'utilisation du numérique pour lutter contre le décrochage scolaire en faisant faire des capsules vidéos aux enfants, en 4e {… *} Et pendant l'entretien, {… *} elle ne parle que de théâtre et elle {explique*} que elle n'a… que elle n'est pas du tout numérique, qu'elle n'en fait pas du tout.

Int : Ah oui ! {… *}

Loc 5 : Voilà et {la*} question d'entrée c'est « comment vous êtes arrivée dans ce projet ? » et pendant deux heures, elle {… *} parle de théâtre. À la fin des deux heures {d'entretien*}, {quand on*} lui demande pourquoi elle ne m'a pas mentionné le numérique. Elle fait « mais je n'utilise pas du tout le numérique » « mais c'est quand même un projet numérique ». {elle répond*} « Ah bon non, mais, on est sur un projet de de de citoyenneté, de travail collectif ! » {Et quand l'interrogateur lui dit*} « mais quand même, à un moment je vous ai vu laisser votre mél aux élèves ! » « Oui, mais c'est comme si quand on prend rendez-vous sur Doodle, on utilise le numérique quoi, enfin ! » c'est-à-dire…

Int : je me souviens de ça !

Loc 5 : Voilà ! Et elle elle est vraiment dans cette idée. Pour elle, elle ne s'est pas approprié le numérique, elle n'est pas numérique, d'ailleurs elle est une mauvaise prof, parce qu'elle n'est pas numérique. Euh elle le vit comme ça hein ! et euh, et pourtant elle utilise des outils numériques, *manifestement.* [mot appuyé] Mais comme, tu vois, tu parlais de la vidéo, c'est-à-dire que pour elle, typiquement, imagine que ils feraient un film dans cette classe-là, pour elle ce qui serait important ce serait l'écriture du scénario et puis la partie, le fait que ça devienne un objet, type film, serait anecdotique et d'ailleurs, et n'aurait pas d'importance, parce que elle ce qui l'intéresserait ce serait la partie : travail du texte, construction du scénario, peut-être un petit peu la mise en espace et encore, je ne suis même pas sure que ça l'intéresserait cette partie-là. Euh, parce que je me souviens d'un moment où elle me racontait comme elle travaillait le théâtre, via mél avec ses élèves et donc elle avait l'air de pouvoir travailler les pièces de théâtre avec les

élèves par méls Donc euh dans des moments où ils étaient trop en rush pour attendre le cours et que de toute façon, ils n'avaient pas le temps pendant le cours, euh… donc elle travaillait beaucoup de manière hybride ou à distance, mais c'est pas dans son scope [un mot incertain] si tu veux, elle ferait, elle ferait…. imagine qu'elle est obligée de demander aux élèves de se filmer leur bout de de truc et de faire un montage pour faire pour faire sa pièce de théâtre à distance par exemple, {… *} de son point de vue à elle, elle ferait du présentiel, et elle aurait probablement demandé aux élèves de se débrouiller pour faire, pour se filmer leur monologue et puis trouver un copain pour lui faire le montage ou peut être finir par apprendre à faire trois bouts de montage qui ne seront pas pro, mais elle s'en fout complètement. D'ailleurs les vidéos de son cours étaient… est une des seules où la plupart des élèves ne les ont pas finies, mais surtout où elle ne les a jamais rediffusées. C'est-à-dire que les autres profs rediffusent les vidéos après aux élèves qui les ont faits, à d'autres élèves… elle euh, je crois qu'elle les a envoyées à l'association qui les avait demandées, elle ne les a même jamais montrées aux élèves. Quand je suis revenue voir les élèves en leur demandant : « quel souvenir vous gardez de cette séance ? » Ils n'ont pas vu leur vidéo. Eux-mêmes ils ont pas vu leur vidéo.

Int : Ah ? Eux-mêmes ne les ont jamais vues ? Oui d'accord ! [phrase partiellement chevauchée avec réplique suivante]

Loc 5 : Non non ils ont récupéré les trucs, ça a été certainement monté par l'association, peut être utilisé par l'association…

Int : c'est la dynamique qui l'intéressait elle, C'était de mettre ça en branle quoi ?

Loc 5 : non ! ce qui l'intéressait c'était de, enfin, en fait c'était de participer à un projet.

Int : Oui c'est ça la dynamique autour du projet [chevauchée avec phrase suivante]

Loc 5 : ça avait été présenté enfin c'était présenté comme un projet solidaire, en l'occurrence le projet en question c'était de faire des capsules vidéos d'apprentissage du français langue étrangère à destination de primo-arrivant, des classes d'UPE2A[1], etc. Y a des établissements où ils avaient des classes d'UPE2A, où les classes ont participé, où ça a donné lieu à un vrai truc d'établissement, où ça a été diffusé dans les classes, réutilisé potentiellement par les autres profs. Enfin bon… Elle, ce qui l'a intéressé, ils ont travaillé sur Citoyenneté et valeurs de la République, donc quelles vidéos faire autour de ça ? c'est pas du tout la même chose que… Et euh et puis, elle ce qui l'intéressait, c'était le fait, l'exercice [mot appuyé] de construire un scénario et d'écrire. Elle ce qui l'intéressait c'est ce qui l'intéresse dans son travail normalement c'est-à-dire l'écriture !

Int : c'est la dynamique qu'il y a autour du projet quoi…

Loc 5 : l'écriture ! L'écriture.

Int : pas le projet en soi ?

Loc 5 : euh le le projet en soi elle ne l'a même pas vu. C'est quand je lui ai dit : « mais c'est » « oui non, mais bon euh, enfin c'est… », ça n'avait pas de… c'est complètement anecdotique. Donc c'est ce que j'appellerai l'appropriation officieuse, euh des gens... qui est probablement celle de tous les enseignants qui se sont dépatouillés comme ils pouvaient avec des outils qu'ils

1 UPE2A : unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

ne maîtrisaient pas, euh là pendant le confinement quoi ! Mais c'est pas… euh ils ne se sont pas approprié un outil numérique, ils ont continué à faire ce qu'ils faisaient, c'est-à-dire que elle par exemple, alors que c'était destiné à faire des vidéos, à être lu, a corrigé toutes les fautes d'orthographe de tous les petits bouts de scénario que les textes que les élèves devaient dire. Tu vois ?

Int : Ah oui, c'est très intéressant ça !

Loc 5 : {… *} en fait le projet ne les transforme pas.

Int : Oui… enfin en apparence…

Loc 5 : Non ! enfin en tout cas ils gardent la même façon de faire cours ! C'est exactement, comme je te remplace ton tableau à la craie par un tableau Veleda ou par un tableau interactif et que tu continues à faire la même pédagogie, la même façon de faire cours, bon ben tu as un outil qui est différent, tu dois écrire, là avec, c'est pas des craies, c'est des Veleda, ou c'est pas des… tu peux écrire en tapant, mais… Bon on change ton ergonomie, ton environnement. C'est comme je te repeins la peinture en bleu ou en rouge, dans ta salle. Bon ça change l'ambiance un petit peu, mais c'est tout, ça change pas ce que toi tu es en train d'amener et la manière dont tu l'amènes. Euh…

Int : C'est très intéressant… Euh, est-ce que ça quand même un rapport avec l'institution, c'est-à-dire euh, je pense que c'est dans un des articles où on voit que les profs, on avait d'ailleurs eu la même chose avec l'audiovisuel il y a quelques années, des profs qui, ça ne les intéresse pas, mais et puis il y en a qui bidouillent comme ça qui bricolent…

Interruption de l'enregistrement, fin du fichier à 18 min 41 s.

Int : Oui je rebondis là-dessus parce que-euh… De même que dans l'audiovisuel, il y avait des profs qui n'étaient pas partants, puis il y en avait d'autres qui ont utilisé ça parce qu'ils aimaient bien bricoler, ils avaient une caméra vidéo, ils ont commencé à tourner, mais totalement en dehors de toute prescription de l'institution. Alors quels rapports finalement, tous ces nouveaux outils ont avec l'institution ? Ou est-ce que c'est l'institution qui dit ; « Bon à partir de maintenant on va faire de la vidéo, on va faire des capsules, on va faire ci on va faire ça ? Ou est-ce que majoritairement ça n'est pas des profs qui ont envie, qui utilisent en dehors d'un cadre ? Est-ce que ça marche quand c'est en dehors d'un cadre institutionnel ? Est-ce que ça marche mieux ?

Loc 5 : Ben en fait ça m'énerve. C'est un article que j'ai pas écrit, en fait j'ai écrit et j'ai pas écrit. En fait je l'ai présenté à un séminaire {… *} mais je ne l'ai pas écrit et envoyé à une revue, ce qui est très bête parce qu'il est presque prêt. Euh, je vais essayer juste de le retrouver et de te montrer la diapo qui synthétise ça et je pourrai t'envoyer la diapo sans problème. Euh… j'ai pas étudié, tu sais, je ne sais pas si tu sais… il y a un colloque qui s'appelle Ludovia {… *} sur Numérique éducative et cette année le thème, c'est « Injonction au numérique » {… *}

[marque 01 : 2 min 45 s] Quelques phrases non transcrites sur le colloque Ludovia, durée 1 min 34 s.

Loc 5 : Euh, donc voilà j'étais partie de transformation institutionnelle du numérique, brouillage des discours institutionnels sur le numérique, confusion innovation expérimentation, entrée des innovations… Et et et c'est vraiment ce truc là où j'avais beaucoup utilisé ce que racontait Fran-

çoise Cros, c'est-à-dire l'entrée des innovations numériques dans le cœur du cours, et donc dans la professionnalité du métier, et plus juste là-dedans. Pour moi la problématique c'est un décalage entre usage et conscience des usages, c'est-à-dire que les entretiens non directifs sont lacunaires, que la notion d'usage est compris comme un usage institutionnel du numérique. Et c'est de là que vient ma difficulté à répondre à ta question. Je me plaçais dans un cadre avec la différence entre le prescrit et le réel sur les TICE. La notion de professionnalité ou qui combine outil tâche et usages euh et cette idée d'innovation-expérimentation de Françoise Cros donc après j'ai toutes mes sources, mes enquêtes tac tac tac et en termes d'analyse en fait t'as l'injonction institutionnelle pédagogique qui vient euh, se brouiller par l'injonction institutionnelle politique qui va influencer à la fois directement l'injonction institutionnelle pédagogique, mais aussi interférer de la manière dont les enseignants vont le comprendre, euh…

Int : je peux le copier ?

Loc 5 : Oui oui bien sûr ! en fait il faut vraiment que je le publie ce truc,

Int : oui il faudrait que tu le publies !

Loc 5 : il faut que je le publie… dès que… là j'ai j'ai juste quatre articles à écrire en urgence, mais c'est le cinquième ! Euh et euh cette idée que, en fait ça, ça va nous donner un changement physique pour les enseignants, c'est-à-dire que, quand par exemple, imagine… Je ne sais pas si tu te souviens du plan tablette de François Hollande, ça te dit rien ?

Int : ça me dit quelque chose, mais je ne me souviens pas précisément…

Loc 5 : Alors à ce moment-là, il y a deux…

Int : je me souviens d'une expérience qui avait été faite dans le midi…

Loc 5 : Voilà alors trois ans avant, un laboratoire de recherche ultra sérieux, mène dans deux régions, en Bretagne et dans le midi, l'expérience de voir qu'on peut faire, qu'est-ce ça donne les tablettes, qu'est-ce qu'on a, etc. En milieu d'expérience, tout le monde est évidemment très enthousiaste, quand tu mènes une expérience, c'est toujours très chouette. Les les les oui, mais sauf qu'au milieu de l'expérience, si on veut pouvoir continuer l'expérience, il faut avoir des sous ! Donc tu es obligé de faire un rapport en disant que plutôt ça marche, mais qu'il faut continuer l'expérience. Et au moment où tu fais ce rapport, où tu dis que plutôt ça marche, mais qu'il faut continuer l'expérience, euh le politique entend : « ça marche ! tiens si je donne un ordinateur à tout le monde avec le logo {de ma région*}, ça serait cool, ou une tablette machin ! » et ça, c'est et donc le président de la République… Donc toi t'es chercheur, tu es en contact avec les profs, tu es en train de dire : « on est dans la co construction, on réfléchit à un truc intelligent, qu'est-ce qu'on en fait, tout ça ? » À côté de ça, tu discutes avec le politique en leur disant : « bon c'est vachement bien ce truc tout ça c'est très prometteur, donnez-moi des sous comme ça je vais pouvoir faire avancer un truc vachement bien, très prometteur ! » et le politique se dit : « si c'est très prometteur et que ça marche et que je vais donner des sous, et bien je vais le dire ! » Et donc, ça court-circuite ce truc-là et euh d'abord ça donne d'abord des changements réels, c'est-à-dire qu'on va, qu'on va envoyer… c'est dire que tous les établissements voient arriver dans leurs classes des trucs qu'ils ont jamais demandés. C'est dire que tu as… {dans une des villes-test*} c'est dans l'ordre du tragi-comique, tu as des classes où ils disent : « moi j'aimerai bien que la peinture arrête de s'écailler, ou que mon tableau tienne ! » et on te

dit : « mais t'inquiète pas, au lieu de te réparer ton tableau, on t'envoie un vidéo proj[1] ! et on équipe tous les élèves de… » Toi t'es là : « moi j'aimerais bien que mes élèves ils aient des calculatrices par exemple ou un rapporteur ! ou que… » Et tu te retrouves avec des tablettes, donc t'as toujours pas tes rapporteurs, t'as toujours ton tableau qui se casse la gueule, ta peinture qui tient pas, mais… tes portes qui ne ferment pas, ta fenêtre qui est cassée depuis des années, enfin j'en sais rien ! Ce que me disaient les élèves euh, les profs stagiaires {… *} c'est : « là Madame, je suis désolée, mais l'essentiel de mon temps, il est à Bricorama quand même, j'essaye de réparer ma classe pour qu'elle ne tombe pas sur les élèves ! ». {… *}

Int : donc y a un décalage… mais alors pourquoi le…

Loc 5 : et et et parce que, et en fait finalement tu as une espèce de grosse déconnexion, donc t'as les changements physiques qui arrivent pour les enseignants, du genre : « on vous met des tablettes, on vous met je ne sais pas quoi ! » et puis tu as la réception par les enseignants de ce que c'est que être un prof innovant ou numérique qui est la conjonction de leur changement réel, des injonctions institutionnelles qui viennent de leurs inspecteurs, etc., mais qui sont entachées en amont et en aval des injonctions politiques qui peuvent être très déformées par rapport à ce que les gens imaginaient. Euh, du coup la perception des transformations des injonctions faites aux enseignants, euh elle est partielle. Euh, et t'as une espèce de brouillage institutionnel qui va entraîner un brouillage identitaire.

Int : Ouais ! en fait sur la diapo précédente…

Loc 5 : et donc là c'était mon interrogation, et à mon avis c'est là-dessus que tu travailles et ça m'intéresse beaucoup, c'est la place des interactions dans la production des normes entre enseignants. C'est-à-dire que les enseignants là je les mets un peu comme subissant les normes, mais en fait ils les co-construisent aussi, à travers euh… ce qu'ils perçoivent…

Int : oui forcément il y a des retours…

Loc 5 : et ça, c'est aussi assez intéressant.

Int : je m'interroge sur le mot injonction… Déjà tu le… déjà je le mettrai au pluriel…puisque j'ai l'impression que c'est plus un problème de communication, tu veux dire ? C'est… Est-ce que c'est vraiment un problème d'injonction ? Là tu parles vraiment de la communication qui se fait au niveau de l'Élysée, ou tu parles du ministère, ou tu parles du…

Loc 5 : Quand il y a à la fois une communication assortie de… il faut vraiment voir que sur le terrain euh, les profs ont reçus euh, par exemple la prof qui me disait : « je suis une mauvaise prof ! » parce que elle-euh, ben elle sait pas utiliser le tableau interactif, qu'il y a dans sa classe, Donc qu'elle n'utilise pas donc elle elle continuer de l'enlever, de l'utiliser comme un tableau blanc ou un machin et… enfin les profs ils se sont sentis euh, tu vois genre : on a dépensé plein d'argent pour eux qu'ils n'avaient pas demandé, et euh et donc ils se sont.… J'ai vraiment, alors là j'ai quantité sur les listes de discussions où je suis, {dans ma spécialité*} ou d'autres choses, {… *} qui disent : « Est-ce que quelqu'un… » Alors vraiment de très bonne volonté, pas méchamment du tout, comme moi j'aurai pu le faire ! C'est pas caustique, hein ! c'est vraiment de

1 Apocope du mot *vidéo projecteur*.

euh : « on a reçu 15 tablettes, ça m'embête qu'elles soient gâchées dans un tiroir… Est-ce que vous avez une idée d'un truc intelligent de faire avec ?» Donc y a vraiment le fait qu'il y ait à la fois : « vous devez faire ça… »

Int : oui c'est ça c'est cette case-là ! [Référence à un graphique présenté par Locutrice 5.]

[marque 02 : 12 min 40 s]

Loc 5 : oui, mais cette case-là qui est vraiment la conjonction de ça et ça. C'est-à-dire que, c'est-à-dire que ça c'est le changement physique réel. On leur a réaménagé leur classe, on leur a fait des trucs, on leur dit qu'il faut le faire. Et donc c'est pas des bons fonctionnaires s'ils le font pas ! On leur donne les moyens de le faire, on leur explique que c'est très bien, et eux, soit ils sont trop cons, soit je sais pas quoi, mais il y a un moment, ceux qui sont très consciencieux, disent : « il faut que je fasse quelque chose ! Ben je ne vais pas laisser gâcher ce truc-là ! » et donc ils essayent de trouver, et donc en plus si tu veux c'est pas du tout pensé pédagogiquement. C'est-à-dire que quand on te donne 15 tablettes, c'est ni une par élève, ni un travail très collectif, qu'est-ce que tu en fais, est-ce que tu en fais 1 pour 4 ? Est-ce que y a pas de wifi, il faut que t'essaies… enfin ! en gros ils en viennent à essayer d'imaginer une activité pour laquelle la tablette serait logique à raison d'une tablette pour deux et une tablette sans… éventuellement sans wifi ou avec wifi, sans ou avec protection ou sans, qui a telle ou telle autonomie, enfin je veux dire ils n'ont rien choisi dans l'histoire !

Int : ça revient un peu à ce qu'on disait tout à l'heure, sauf qu'on inverse. Et on… part de l'outil.

Loc 5 : Ouais, mais alors dans ce cas-là, l'expérience que j'en ai et que j'en vois, c'est que ça ne marche pas. Malheureusement ça marche pas bien dans l'autre sens non plus. Euh dans le sens où comme les profs sont très mobiles, euh éventuellement un prof qui va demander en disant : « oui moi j'ai besoin d'avoir… j'ai un projet et il me faut tel type de chaise, tel type de réseau… on va tout lui mettre, ça va coûter 50 000 €, ça va être génial pendant deux ans, et puis au bout de deux ans, le prof comme il est génial, machin, il va avoir ses points, il va être repéré, il va être muté, il va passer inspecteur. Puis les autres profs vont pas s'approprier son truc et tout l'investissement, il y aura un super investissement dont personne va se servir parce que ça avait été pensé pour un projet et en fait ça reste… ce qui se passe, c'est que comme on ne veut pas à la fois… c'est très national, c'est-à-dire que un prof il bouge… en tous cas dans certaines zones, il bouge beaucoup beaucoup et du coup ben s'il investit sur un logiciel quand il va passer ailleurs et il aura investi pour rien. Ou sur un type d'équipement, ou il se forme sur un truc, ben après il ne le sera plus. Et à la fois les profs qui arrivent, il faudrait qu'ils se forment à chaque fois au nouveau truc.

Int : et il faut qu'ils aient envie aussi en fait, c'est ça, c'est communiquer l'envie qu'on a eu.

Loc 5 : oui, mais c'est pas ça, Regarde, imagine, moi euh je me forme à Wings [nom de logiciel incertain] qui est un logiciel de simulation mathématique qui est assez rigolo et j'arrive et puis j'arrive sur un truc où ils utilisent GeoGebra, donc je dois refaire tous mes cours, qui sont tous prêts, machin imprimé les vidéos, les capsules, machin avec un nouveau truc qui est pas ce truc que j'utilisais. Éventuellement je le fais une fois. J'arrive sur un autre truc où ils sont fan de Logo [nom de logiciel incertain] ou de je sais pas quoi. Et à un moment je suis juste épuisée, j'en ai marre, je fais le papier-crayon qui marche pour tout le monde, enfin je veux dire… ou je fais un

truc en logiciel libre, et enfin même si c'est… à un moment, t'as envie d'avancer, t'as pas envie de refaire dix fois le même cours sous quinze logiciels… t'as pas envie de passer ta vie à traduire ton cours d'un logiciel à un autre. C'est pas intéressant. Imagine que tu dois refaire 15 fois ton ton… tu fais un film OK il est très bien et tu dois refaire tous les ans le même film dans une autre langue. Donc la première fois, on te dit, il faut que tu l'adaptes, aux sourds-muets, OK, tu fais tu trouves un traducteur en machin, pourquoi pas. La fois d'après, on te dit oui ben là c'est en Turc… tu travailles avec un Turc, tu vois ce qu'il faut adapter, mais à un moment c'est pas drôle t'en as marre et tu dis que tu tu tu ressors le contenu autrement, et tu vas travailler directement avec [un ou deux mots inaudibles] c'est trop de boulot pour l'aboutissement que ça peut être, et le fait que tu peux le diffuser qu'à chaque fois qu'à deux… tu imagines si tu dois refaire un film à chaque fois pour deux personnes quoi, c'est… 10 personnes, ou même 30 ! C'est juste… et puis c'est pas motivant, je veux dire dans le travail du film, il y a le fait, il y a le film, mais il y a le travail de création du cours qui est intéressant et donc si tu dis… et là tu perds au bout d'un moment la partie pédagogique aussi, si tu ne travailles plus que sur ta traduction de ton cours, enfin tu vois, l'équivalent… Tu n'es plus dans la… c'est plus très intéressant.

Int : non ma question c'était par rapport à la case rouge... [référence au graphique] Tu confonds dans cette case, enfin tu superposes dans cette case, pardon, l'État, les ministères, l'Académie…

Loc 5 : et les collectivités locales régionales… tout à fait !

Int : est-ce qu'il n'y a pas intérêt à les dissocier parce que…

Loc 5 : Alors les trucs qui sont vraiment ministériels, je les mets là, parce que la DGESCO, les inspecteurs, enfin la partie vraiment académique c'est pédagogique… d'accord ? Par contre je mets en sous politique autant le national que le local et l'air de rien, ça joue beaucoup parce que typiquement on a mis dans le même cycle CM2, 6e, 5e, ce qui a priori, c'est très intelligent, mais sauf que le CM2 en termes d'équipement ça dépend de la mairie et la 6e en termes d'équipement ça dépend du département, donc c'est pas les mêmes injonctions, les mêmes enjeux politiques, tu peux avoir des équipements très différents…

Int : ce n'est pas les mêmes moyens non plus…

Loc 5 : dans un sens comme dans un autre d'ailleurs, mais du coup tu peux avoir des équipements ultras différents entre les deux…

[non transcrit : réflexions diverses autour de Ludovia] [marque 03 : 20 min 33 s]

Int : Peut-être si tu veux pour conclure… il y avait dans un des articles sur le lycée technique, il y avait une phrase qui m'avait beaucoup pointé qui était : « il y a la vidéo qui aide, et celle qui étouffe. Je ne sais pas si tu te souviens de ce passage, qui est que… c'est relié, je vais poser deux questions. Dans cette idée de, aider les élèves à s'approprier les mathématiques, y avait l'idée de faire des petits dessins animés et finalement il y a deux sortes de MOOCs, enfin il y a mille sortes de MOOCs, mais il y en a deux principaux, ceux ou le prof présent est présent, parce qu'il est filmé, et puis ceux où il n'y a rien d'autre que des animations. Je voulais savoir si pour toi il y avait une différence, si il était important que le prof soit présent physiquement ou pas, et s'il était important… à partir de quand est-ce que la vidéo est une aide et à partir de quand la vidéo ne sert plus qu'à perdre les gens quoi, un peu plus dans…

Loc 5 : je pense que c'est vraiment deux choses différentes. Enfin c'est deux questions qui n'ont rien à voir : la présence du prof et le fait que la vidéo aide ou pas. Euh, sur la présence du prof, c'est Mathieu CISEL qui peut le plus t'aider là-dessus, mais sinon euh, les études montrent que c'est mieux quand il y a la présence du prof. Donc ça c'est très clair. Après je ne crois pas qu'il y ait une étude faite sur des capsules vidéos faites par des élèves. Mais en gros le fait que ce soit le prof y a un côté personnalisé par rapport… si c'est leur prof, pas un prof en général, mais si c'est ton prof, il y a un côté, où c'est ton prof, tu le connais, tu lui parles, tu le vois, mais ça y a plein d'études là-dessus qui montrent ça. Si tu cherches un tout petit peu, tu vas trouver. Euh à titre personnel, j'ai par exemple, j'ai fait des vidéos là au moment du confinement pour mes élèves pour mes étudiants. Et j'apparais pas dessus parce que euh c'était compliqué… et le fait que ça… enfin c'était compliqué tu vois, moi j'étais avec… comment dire ? j'ai tout fait avec cet ordinateur-là, tu vois, je vois même pas moi l'écran correctement parce qu'il est cassé. Donc voilà c'est pas…

Int : Limite technique ?

Loc 5 : Voilà c'est pas simple.… Tu vois ça c'est l'histoire de l'appropriation de l'outil, tu vois là… dans la série-là, non je ne fais pas un truc, dont je sais que c'est théoriquement mieux parce que je me rassure en me disant : « d'un côté que dans le fond ça ne change rien ! » même si je sais pour l'avoir lu et pour travailler dessus que les élèves comprendront mieux s'ils me voient… alors que je dis, bon s'ils ont ma voix.

Int : ah c'était ta voix ?

Loc 5 : Oui c'était ma voix quand même, mais je me suis dit : « s'ils ont ma voix et la diapo ça va leur suffire » L'expérience, en tous cas dit… les papiers de recherche disent qu'en fait, le fait de te voir ça change quelque chose, mais moi c'était vraiment pas. Enfin me filmer, j'ai ça ou ça, c'est assez désastreux, j'avais mon neveu, ma nièce qui passaient tout le temps, enfin c'était pas possible, déjà faire le son c'était compliqué, les petits ils voulaient rester là, ils faisaient du bruit, ils posaient des questions, enfin… ils auraient voulu être sur la vidéo, enfin, ça… c'est très compliqué… donc-euh… et moi ça m'aurait fait un travail de montage que je ne maîtrise pas, qui m'intéresse pas plus que ça, je l'aurai fait hein, enfin… mais voilà euh, mais j'avais déjà le travail de montage pour faire un cours qui ressemble à quelque chose, je voulais déjà faire des vidéos de moins de dix minutes qui étaient cohérentes sur le fond, qui étaient cohérentes pédagogiquement, où le document allait bien, qui étaient lisibles pour ceux qui ne regarderaient pas la vidéo euh… du coup rajouter ma tête dessus, n'a pas été ma priorité !

Int : ce n'est pas lié à de la discipline ?

Loc 5 : pas que je sache…

[marque 4 : 25 min 28s]
[À partir de là, la question conduit à une recherche dans différents textes d'une phrase proposée par l'interrogateur. Cette partie n'est pas transcrite. Durée 4 min 48 s, puis l'enregistrement est stoppé]
Reprise de l'enregistrement.

Int : quelle a été la stratégie pendant le confinement ? Avec tes étudiants…

Loc 5 : Ah ce n'est pas du tout une stratégie, enfin la stratégie de mon université ? Parce que moi je n'ai rien choisi, hein ! Moi je suis dans mon université, {… *} je n'ai pas eu mon mot à dire sur euh enfin, et j'ai absolument rien… Dans un premier temps, le mot d'ordre c'était surtout ne rien faire pour pas qu'il y ait de l'inquiété entre les étudiants, donc euh j'avais pas le droit de rentrer en contact avec mes étudiants en fait, parce que ce seraient mes étudiants, qu'ils seraient plus favorisés parce que moi j'en connaissais plus que d'autres profs… etc.

Int : Même pas par mél ?

Loc 5 : Non je me suis fait engueuler, enfin à chaque fois que je l'ai dit, je me suis fait engueuler. Et après euh ça a été mieux, on a pu… travailler un peu sur tout ça, et…

Int : Pendant le confinement, y a eu un cadre très précis, qui était donné par l'institution ?

Loc 5 : [quelques mots inaudibles] je sais même pas si c'est la mienne, ou si c'est mon équipe ?

Int : Celle dont tu dépends ?

Loc 5 : l'équipe dont je dépends, C'est pas forcément l'université qui avait demandé, oui, mais possiblement l'université avait demandé un truc…

Int : Est-ce que globalement l'institution a bien réagi, réagi dans l'urgence, a donné des bons outils ou pas du tout ?

Loc 5 : hum…

Int : c'est un jugement de valeur ?

Loc 5 : je sais pas hum… l'institution en elle-même n'a rien fait, enfin, je sais pas ce qu'on a reçu comme consigne d'au-dessus. J'ai l'impression que sur le coup tout le monde était un peu paralysé et hum… après ouais… ça s'est un peu… ça s'est un peu amélioré quoi.

Int : tu n'as pas perdu de contacts, enfin tu n'as pas perdu d'étudiant ? Est-ce que tu as perdu des étudiants qui ont complètement décroché ?

Loc 5 : Hum, ah oui plein, plein euh. On a eu euh moins de 10% des étudiants qui se sont connectés pendant les deux ou trois mois. Et on a eu un taux de réussite très élevé, mais sur ceux qui se sont présentés.

Int : Oui. Donc très peu se sont présentés ?

Loc 5 : ben ouais. C'est quand même un peu embêtant quoi.

Int : Cet échec, tu l'attribues à quoi ?

Loc 5 : très peu c'est pas vrai, non non il y en a quand même une grosse moitié, un peu plus que ça, pas loin des deux tiers, peut-être 60%. Ben j'en sais rien, à mon avis, y a des étudiants qui n'avaient pas les moyens physiques d'accéder enfin… Ben à mon avis, à mon avis, y en a qui avait d'autres problèmes quoi… de se connecter au cours de stats, enfin. Y a un moment c'est un peu compliqué quoi.

Int : ceux-là, on n'a pas pu aller les chercher ? Ceux qui avaient décrochés, y avait pas moyen de les récupérer de leur téléphoner, d'essayer euh de…

Locutrice 5, maîtresse de conférences, le 9 juillet 2020

Loc 5 : hum… Ben leur téléphoner c'est sûr que non, j'ai pas leur téléphone. Tu sais c'est des étudiants, c'est des promos de 600 ou 700… Je crois qu'on en a 650, non je ne sais plus, on en a eu 400, c'est des cohortes énormes et c'est la raison pour laquelle j'ai pas eu le droit d'être en interaction avec eux. C'est que si moi mes groupes de TD et ben je les avais, c'était des groupes de TD qui étaient moins pris en charge et donc ça créait une inégalité entre les étudiants. Les problématiques ne sont pas du tout les mêmes que… [marque 01 : 7 min 35 s]

[fin hors sujet non transcrite, durée 1 min 23 s]

3.6. Locuteur 6, maître de conférences, le 7 septembre 2020

L'échange se fait en visioconférence. Présentation de 1 min 13 s, non retranscrite, pendant laquelle sont précisés les conditions de l'entretien et le but poursuivi par le travail de recherche.
L'enregistrement se compose d'un seul fichier de 20 min.

Locuteur 06 : Alors moi du coup je suis maître de conférences en économie à l'Université de {X…*}. Donc j'y suis depuis… C'est ma troisième année, là. Donc je suis nouveau maître de conf depuis deux ans, voilà. Donc je suis aussi responsable de masters. Donc voilà, ce qui m'a donné aussi un point de vue, aussi du point de vue plus « pilotage de diplômes », de questions de cours en ligne. Voilà. Donc en termes d'effectifs en master, ils sont 40, on va dire à peu près. Voilà. En Licence 3, ils vont être 70 à peu près, inscrits hein ! les exprimés, c'est différent ! Voilà. En L2, ils vont être une centaine et puis en L1, 200 ou 300 voilà !

Interrogateur : d'accord très bien. Donc ça fait quand même, des cohortes qui sont, on va dire à dimension humaine, même si bon, une centaine, ça finit par…

Loc 6 : oui. Puisqu'en fait {dans mon Université*} y a deux sites {noms de site supprimés*}, donc ça permet de répartir voilà, le public.

{quatre échanges supprimés*}

Int : Très bien ! Alors si on se place dans mars 2020, comment s'est passée un petit peu, euh… la transition avec le… est-ce que vous aviez encore beaucoup de cours à donner à ce moment, par exemple ? [marque 01 : 3 min 3 s]

Loc 6 : alors j'ai envie de, euh comment dire ? Les universités pas trop en fait. Là où en fait, dans notre malheur ou entre guillemets notre bonheur, nous en fait, il nous restait trois semaines de cours. Donc en fait, très très très franchement, moi par exemple, j'avais fini la plupart de mes cours. Donc c'était… on n'a pas manqué tant que ça en fait, sur le second semestre. Donc, je veux dire, d'un point de vue d'heures de cours [plusieurs mots incertains] manquantes, c'est plus le lycée, où c'était vraiment la catastrophe. Mais nous, les cours, ça dure 7, 8 semaines, 10, 12 semaines pour les plus longs, donc en fait ils finissaient à 2, 3 semaines près, quoi… Donc on était vraiment sur la fin du semestre. Donc ça, ça a été le premier enjeu. Donc en fait, on a eu, quoi, une semaine ou deux à finir en ligne au plus, quoi voilà. Le plus gros souci pour nous, ça a été les examens. Ça c'est clair que, c'est plus çà l'inquiétude. C'est que du coup, examens ou pas examens, si oui, comment, voilà c'était ça vraiment le gros sujet quoi.

Int : Pour finir sur les cours, vous avez quand même été obligé de basculer un certain nombre de choses, en distanciel ?

Loc 6 : Oui quelques-uns. Moi j'en ai eu en master 2, par exemple, des cours de préparation à des concours, ça ça a été quelques cours que j'ai dû finir en ligne effectivement.

Int : et vous avez pris une solution technique simple ? Ça a été…

Loc 6 : j'ai tout essayé ! [rires]

Int : ça m'intéresse ! [mots chevauchés]

Loc 6 : Je pense que je me suis mis à toutes les plateformes possibles dans l'urgence quoi. Chacun avait sa bonne astuce, quoi. Donc il y a eu Zoom, y a eu Skype, y a Teams. voilà tout a été un peu essayé, jusqu'à ce que {mon université*} officialise son partenariat avec {une des solutions techniques disponibles sur le marché*} et en inscrivant tout le monde en natif, donc ce qui permettait d'éviter que tout le monde ait des inscriptions en doublon, etc. Donc ça a été finalement la meilleure solution qu'on ait pu avoir, au bout d'un mois quoi.

Int : c'est-à-dire que là, on est dans la situation du téléprésentiel, c'est-à-dire vous avez, comme on est là en ce moment {en visio*} vous avez quand même vos étudiants devant vous ?

Loc 6 : voilà c'est ça oui. Moi, j'ai jamais eu à faire de cours préenregistrés quoi par exemple.

[marque 02 : 5 min 5 s]

Int : et c'était une euh… c'était une euh… une possibilité qui… qui… bon vous semblait pas insurmontable, qui vous inquiétait un petit peu ?

Loc 6 : comment dire ? En fait, encore une fois, moi j'ai aucun problème avec l'informatique. Enfin je veux dire… voilà… Enfin, je fais de la programmation tout ça, c'est pas du tout une inquiétude technique en fait hein ! L'inquiétude était plus sur le plan pédagogique en fait, parce que, du jour au lendemain, on bascule sur un tout autre mode d'enseignement, notre manière de faire, aussi. Alors dans l'urgence on s'est adapté. Moi, je vois les premiers cours que j'ai donnés, c'était le même cours transposé devant une caméra ; mais c'est pas du tout pareil : déjà ça dure moins longtemps, y a moins d'interactions, c'est moins intéressant aussi en soi. Donc voilà. Du coup, on a… d'abord c'était… je transpose ce que je fais d'habitude devant une caméra, et on essaie de faire participer tant bien que mal, et c'est plus mal que bien, quoi.

Int : d'autant que j'imagine que dans votre cours, vous avez pas mal de chiffres, de tableaux, enfin pas mal de data finalement à transmettre ?

Loc 6 : oui c'est ça. Alors c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qu'on peut faire difficilement, notamment des exercices, voire comment s'en sortent les étudiants dans leur préparation. Et puis on sentait bien que derrière en fait… enfin on parle devant un écran noir, puisque tout le monde coupe sa caméra pour pas surcharger le réseau, et donc, on parle sans savoir du tout si on a encore des gens qui nous écoutent, et si même… Enfin voilà l'expression faciale des gens pendant que vous parlez, c'est important ; vous savez, au moins, s'ils sont encore là quoi ! [rires]

Int : est-ce que par exemple, lorsqu'il y avait des interactions du type "des questions", vous avez demandé aux étudiants de rallumer leur caméra ? Est-ce que…

Loc 6 : alors la règle était souvent la suivante : c'est que celui qui prenait la parole, allumait la caméra. Mais du coup, ça fait une manière de prendre la parole qui est, qui est particulière quoi, moins spontanée.

Int : D'accord. Malgré tout, sur cette période-là, est-ce que vous pensez qu'il y a des étudiants qui ont carrément décroché, que vous avez perdus de vue, ou, est-ce que, en plus des {visios*}, vous aviez des échanges de méls ou quelque chose comme ça ?

Loc 6 : Ouais. Alors moi c'est vrai que pour le coup, en tant que responsable de masters, j'avais vraiment par contre eu à cœur de garder le lien. Donc du coup, j'avais ouvert mon propre {système de visio*} aux étudiants qui pouvaient venir me parler en *chat* ou quoi, à tout moment s'ils le souhaitaient. Je veillais à prendre des nouvelles de chacun, si je pouvais, et avec une attention particulière, ceux qui étaient restés seuls en fait, en confinement, loin de leur famille par exemple, donc… parce que beaucoup d'étudiants vivent chez leurs parents, donc [un ou deux mots inaudibles] un peu moins inquiet pour eux ; mais on en avait quelques-uns qui ont passé quand même deux mois et demi, dans une chambre CROUS de 9 m2. Là ça a été très très difficile. Donc euh… montrer un peu d'humanité, qu'on était là en tout cas, pour prendre des nouvelles, pour voir si ça allait, enfin voilà… Là on est un peu au-delà de l'aspect professionnel, on est aussi sur l'aspect humain quoi.

Int : et le bilan c'est que personne n'a été perdu dans la forêt, où il y a quand même… vous sentez qu'il y en a qui ?

Loc 6 : bon, on va pas se mentir : il y en a beaucoup qui en ont souffert, je veux dire du confinement et tout ça. J'ai eu le retour, là, à la rentrée, j'ai… on a fait un peu le bilan, et beaucoup ont trouvé ça très très long, très difficile. Mais bon voilà, j'ai trouvé qu'ils ont été assez forts quand même, malgré tout. Et moi j'étais… moi j'étais heureux aussi voilà qu'on ait pu garder le lien, et que, pour être à leurs côtés, quoi c'était important aussi. Je pense que ça a montré aussi voilà, qu'à l'Université, on n'est pas juste, une juxtaposition d'individus quoi voilà, c'est… Qu'une communauté universitaire peut prendre du sens quoi !

Int : est-ce que c'est le même optimisme que vous avez pour licence, et licence master, ou est-ce que licence c'était plus difficile ?

Loc 6 : Oui. Moi en tout cas, avec les L3, je m'entendais très bien avec eux et en plus, c'est ma future promo de master. Enfin voilà, y a aussi une logique, voilà ! Et honnêtement, oui c'était pareil. Alors comme je n'étais pas directement responsable de la licence, j'étais moins exposé on va dire. Mais ma collègue en licence a fait exactement pareil. Enfin je veux dire, on a été très dispo, comme on pouvait voilà, dans la mesure du possible… mais voilà, on faisait ce qu'on pouvait quoi.

Int : Justement avec les collègues, est-ce que les échanges ont continué à être très forts, d'autant plus que l'on se voit moins ? Ou est-ce que…

Loc 6 : Oui. Je crois qu'avec les collègues, on a fait pas mal de réunions hein en ligne, du coup. On a appris aussi, je pense, à gagner du temps sur les réunions. Ça, c'est un truc, allez un des points positifs de la numérisation… c'est que là où on mettait… je vois on a des collègues qui viennent {d'une autre université*}, ils vont mettre une heure et demie pour une réunion d'une heure, trois heures aller-retour quoi, là on apprend qu'en fait, pour se dire des choses rapides, on

n'a pas peut-être pas besoin de perdre du temps en trajet. Et donc on m'apprend à économiser notre énergie aussi sur ce qui en vaut la peine quoi ! Donc je dirai qu'avec des collègues, on a été quand même pas mal mobilisé. Évidemment c'est très inégal, chacun a un peu sa… enfin je veux dire, ceux qui sont pas surinvestis d'habitude, se sont pas, d'un coup, voilà… surinvestis. On va dire que chacun a gardé sa place habituelle quoi ! [marque 03 : 10 min 3 s]

Int : c'est intéressant parce que ça me fait… ça me donne une idée : s'il y avait à basculer en présentiel, euh en distanciel, mais d'une manière un petit peu plus lourde, est-ce que le langage audiovisuel d'une manière générale, peut permettre de découvrir d'autres manières d'enseigner ? Ou est-ce que, dans votre matière ça vous paraît pas, enfin, vous n'en voyez pas la nécessité ?

Loc 6 : en fait, c'est toujours pareil. C'est à quel niveau on se situe. C'est comme dire à un journaliste de télé, qu'il pourrait faire de la radio. On peut tout faire, mais c'est pas le même métier, c'est pas le même intérêt. Alors à titre très très personnel, si ça devait devenir un mode ordinaire d'enseignement, je sais que je quitterais ce métier. Ça ne m'intéresse pas. Voilà moi, c'est très clair, très radical là dessus : c'est ma ligne rouge. Moi, je fais ce métier pour l'humain. Et l'humain, il est pas virtualisable quoi. Ça peut être un outil, je veux dire de temps en temps, des réunions, des choses comme ça, mais si ça doit devenir le cœur du métier d'être sur du numérique, moi ça m'intéresse pas du tout. Je pense que pour beaucoup de collègues, on a choisi ce métier pour la relation humaine, je veux dire pour l'interaction. C'est comme dire à un chanteur d'opéra qui va se contenter de faire de l'enregistrement studio : c'est pas du tout la même expérience… Et je pense que… pourquoi est-ce qu'on va encore à un concert fondamentalement ? alors qu'on a des CD ! Mais pourquoi parce qu'on a une autre expérience, en fait, de la musique. Et je pense que l'enseignement c'est pareil : c'est que c'est pas la même expérience, d'ailleurs je dénigre pas du tout l'enseignement en ligne ; enfin je pense au contraire que c'est très difficile et c'est un vrai métier. Et parce que c'est un vrai métier, c'est pas le mien en fait. Là c'est un pis-aller, chacun on a bricolé un truc quoi… mais moi, à titre perso, ça ne m'intéresse pas de m'investir dans ce domaine-là.

Int : D'accord ! D'une manière générale, dans tout cet épisode "confinement" qui nous est tombé dessus un peu tous, oui ! [rires]… quels ont été les rapports avec l'Institution, c'est-à-dire avec l'Université ? Est-ce qu'elle a réagi assez vite, malgré le fait que c'était pas évident à prévoir ? Ou est-ce que vraiment, vous avez senti que ça pédalait un petit peu ?

Loc 6 : Moi j'ai trouvé que, alors d'un point de vue juste de ma fac hein… que vraiment le Doyen, son équipe a été vraiment admirable, parce que pour le coup, c'est eux qui étaient au front quoi, pour organiser les salles, les plannings, les machins. Ils ont vraiment été au top avec l'administration de terrain. Et à l'inverse, on était toujours sidéré de cette verticalité descendante, où vous apprenez à la télévision, comme les étudiants en fait, ce qui vous arrive… sauf que vous, c'est vous qui assurez le service après-vente après. Donc vous apprenez, Macron vous dit à 20 heures que demain la fac ferme, et vous êtes au pied du mur, comme les étudiants. Et ça, c'est insupportable ! En fait, voilà… pour quiconque a fréquenté le domaine militaire, il faut s'assurer la chaîne de commandement. Et là on a le général en chef qui dit, et puis tout le monde se débrouille avec la même consigne. Et c'est juste inefficace, parce que ça fait… ça fait que les gens se démotivent, ça fait que les gens aussi sont dans l'improvisation, et ça c'est pas bon du tout.

Int : D'accord. Oui effectivement. Bon sinon aujourd'hui, c'est la rentrée. Est-ce que il reste des éléments de distanciel qui ont été demandés par… ou est-ce que tout va recommencer comme avant le premier, en mars…

Loc 6 : Alors il en reste. Certains disaient que c'est le "démerdentiel" quoi. En fait, chacun se débrouille avec ses règles, qui sont plus ou moins contraignantes, qui sont plus ou moins claires. Alors du coup nous, à la fac {mention de la ville supprimée*}, ça a été d'essayer de… comment dire ? D'adapter ! Dire que le principe s'est décentralisé au niveau de chaque responsable de parcours, de voir ce qu'il peut faire. Moi j'ai des collègues qui disent : « Moi je veux faire cours en ligne parce que je suis fragile, etc. » Donc eux, ben ils sont aménagés. Et ceux qui veulent… c'est la majorité, la très grosse majorité qui veulent faire cours en présentiel, peuvent le faire. Sauf les L1, L2, on a un sujet avec ce niveau-là quoi [petite coupure de signal de 1 s]

Int : Vous êtes revenus ! [parlant de la coupure de ligne]

Loc 6 : Voilà c'est bon ! Donc on a, on a un vrai problème sur les cours à distance avec les 1re et 2e années de licence qui sont plus nombreux, quoi.

Int : Ça veut dire que finalement on a enrichi une palette d'outils avec cet événement ?

Loc 6 : Disons que, je pense, encore une fois, tout n'est pas à jeter. Je pense qu'on a appris à gagner du temps voilà, je pense, aussi sur ça… je pense à tout ce qui est organisationnel en fait… on a appris à… comme je dis : on peut faire des réunions tout aussi efficaces à distance. J'ai même fait des comités de sélection de maîtres de conférences, donc des jurys de sélection de concours à distance, et franchement j'étais le premier à être… ben un peu contre quoi… Et d'expérience, déjà j'ai trouvé plutôt positif. Parce que… je trouve pour les candidats… ils ont économisé de l'argent, parce qu'une campagne "maître de conf" ça coûte à peu près 2 000 euros si vous faites pour vous. Là ben finalement il y a eu zéro coût. Donc je trouve que pour l'égalité entre les candidats, c'était bien plus équilibré. Et euh… et finalement sur le fond on n'a pas perdu d'informations. Donc vous voyez ; je trouve qu'on a appris parfois, qu'on pouvait se passer de faire tout en présence quoi !

Int : D'accord. Pour finir, ma dernière remarque, ça sera sur… est-ce qu'il y a un lieu, qui est l'Université ? Enfin, quelle est la valeur de ce lieu, se retrouver dans ce lieu, qui est un lieu un peu à l'écart, est-ce que ça a du sens ?

Loc 6 : Moi, l'expérience que j'ai eue c'est la rentrée en fait. Franchement, je vais pas vous mentir : quelques jours avant la rentrée, on était tous assez anxieux. Franchement, en plus on nous apprend qu'on va mettre un masque. Franchement ça fait juste pas envie du tout ! Et je dois dire que l'enthousiasme est revenu en voyant l'enthousiasme des étudiants en fait, les jeunes étaient extrêmement heureux, sont très heureux de revenir en cours, de se revoir, de nous revoir aussi, je m'inscris aussi dans le lot. Et ça fait extrêmement plaisir, on le voit, enfin les jeunes ils sont là, ils, ils participent, ils sont contents et ça, je pense que c'est… ça montre quand même que le lien humain il est pas virtualisable à l'infini. Je veux dire, à un moment donné on a besoin d'interactions humaines quoi ! Ce qui est plutôt rassurant, c'est-à-dire que l'être humain ne change pas totalement. Et que moi je constate une chose, quand même un point de comparaison : je constate que l'Université publique, euh… elle se démène avec les moyens qu'elle a pour faire du présentiel à tout prix, pour aider les étudiants, pour se mobiliser pour eux, et je constate

que les écoles de commerce privées, par exemple, qui ont les moyens de dédoubler les cours, etc. passent tout à distance, au même prix. Moi je trouve ça scandaleux. Donc je trouve que la notion de service public elle est là aussi : c'est de dire que les jeunes doivent pouvoir avoir accès à l'éducation et que c'est pas virtualisable à l'infini. Moi, je citerai un dernier chiffre, mais… on a aujourd'hui un taux d'abandon dans les MOOCs qui est autour de 80%, je veux dire, et c'est des gens volontaires. Comment on peut nous faire croire que des étudiants, qui sont souvent en besoin d'accompagnement, etc. vont réussir à s'autodiscipliner plus que des gens volontaires. Moi j'y crois pas du tout ! donc je crois que heureusement on a appris à monter que c'était complémentaire et pas substituable.

Int : très bien. Parfait !

Loc 6 : Voilà ! j'espère que j'ai répondu à vos questions…

[quelques phrases hors sujet supprimées]

Int : Bon ben merci beaucoup. Finalement on a même fait un temps record, à moins que vous ayez d'autres éléments…

Loc 6 : non pas spécialement. J'essaie d'être concis, puis, bon, j'ai pas mal réfléchi à ces questions-là, quand même depuis quelques mois. Et puis je pense, c'est important de ne pas perdre ses convictions. Tout ça, on peut se faire un peu ballotter, de technique en technique, machin, sans se demander : « mais en fait pourquoi je fais tout ça ? » et de retrouver le cœur du métier, c'est important parce que… Moi ce qui m'a rassuré, là peut être un point de conjoncture, hein, mais… franchement j'ai eu très peur qu'à un moment donné ce soit un peu la… comment dire… un peu un moyen détourné pour certains d'en profiter pour imposer les cours en ligne. Et je suis plutôt rassuré de voir que la consigne un peu générale c'est de dire : « il faut arrêter ça, quoi ! » Enfin c'est un, c'est un… C'est un emplâtre sur une jambe de bois quoi ; c'était vraiment le truc quand vraiment on peut pas faire autrement on fait ça, mais ce n'est pas l'option numéro 1. Et ça… je pense qu'à force de mobilisations aussi des collègues, moi j'avais fait une tribune dans {un journal national*} là-dessus il y a quelques mois, je pense que ça a payé aussi de dire que pour nous c'est pas négociable en fait, voilà.

Int : parce que, pour filer cette dernière idée, il y a l'idée du mix finalement qui est de dire : bon ben, on va faire un petit peu…

Loc 6 : oui

Int : est-ce que cette idée-là, elle est vraiment, pourquoi pas, mais d'une manière très minoritaire… c'est-à-dire il peut y avoir des ressources qui existent en ligne qui soient filmées ? Euh…

Loc 6 : moi le mix me gêne pas quand c'est choisi. Enfin, c'est toujours pareil. Bon après… choisi… il faut pas que ce soit non plus une facilité ou une fuite, hein euh ! Je veux dire, pas que ce soit une manière de… de plus, former [un mot incertain] d'étudiants, parce que ça peut être la tentation chez certains. Moi je dis quand c'est choisi et que ça correspond à un vrai projet pédagogique, je prends un exemple : là je vais faire un cours en ligne prochainement, avec des étudiants {étrangers*}, parce que je peux pas aller {dans leur pays*} ; j'y allais d'habitude…

Bon… je suis pas idéologue là-dessus. Je vois bien quand c'est un mal nécessaire, bon ; mais ça reste un mal nécessaire. Mais si ça doit devenir une norme, voilà, il faut savoir dire non quoi ! Voilà !

{deux échanges supprimés pour pseudonymisation à propos du déplacement en pays étranger*}

Int : Bon ben merci en tout cas, merci beaucoup !

Loc 6 : Merci beaucoup à vous… [fin 19 min 52 s]

Non transcrit : protocole de relecture et détails divers [27 s]

3.7. Locuteur 7, maître de conférences, le 15 octobre 2020

Entretien par téléphone avec beaucoup d'interférences sur la ligne, d'où quelques mots ou groupes de mots inaudibles. Du fait de la qualité moyenne de la ligne, l'interrogateur ponctue fréquemment l'entretien de termes phatiques : *d'accord*, *oui*, *ah*, *oui*, etc. lesquels sont parfois en superposition avec le propos du locuteur et ne constituent pas réellement un tour de parole ; pour cette raison, ils ne sont pas systématiquement transcrits.
Introduction non transcrite de 1 min 51 s.

Locuteur 7 : donc j'enseigne l'anglais principalement, mais l'anglais économique, alors je suis au département sciences économiques, j'enseigne l'économie en anglais…

Interrogateur : ah oui très bien !

Loc 7 : voilà.

Int : d'accord !

Loc 7 : j'enseigne également le droit, mais en anglais.

Int : d'accord et vous avez des cohortes d'étudiants assez importantes ? C'est à peu près combien d'étudiants ?

Loc 7 : alors par semestre j'ai trois classes de L1, une classe de L2 et j'ai 3 classes de L3 alors trente personnes par groupe 3 fois 6 3 fois 8 ça fait 240 étudiants, voilà…

Int : ah oui d'accord 240 étudiants, mais qui ne sont pas en même temps en même temps au même endroit… par groupe, voilà c'est ça

Loc 7 : ah non ce n'est pas des cours magistraux !

Int : d'accord d'accord ! c'est-à-dire que concrètement vous avez à peu près une trentaine d'étudiants à la fois quoi ?

Loc 7 : euh oui voilà !

Int : alors quand est arrivé le confinement, ça s'est passé comment pour vous ? est-ce que l'année était déjà bien entamée et vous n'aviez plus beaucoup de cours ou est-ce qu'au contraire il y avait encore beaucoup de choses à faire ?

Loc 7 : alors euh, c'était vers le 16 mars qu'on a été confiné, il nous restait deux semaines de cours fort heureusement, du coup on s'est débrouillé, on avait deux semaines de cours et une dernière pour les évaluations.

Int : d'accord

Loc 7 : c'était pas tellement pas tellement, pas tellement lourd quoi si vous voulez j'avais bien avancé !

Int : D'accord !

Loc 7 : et en général je n'ai pas d'étudiants au rattrapage donc voilà, ça s'est très bien passé à ce niveau-là !

Int : quand on est passé en confinement, est-ce que vous avez dû mettre quand même en place des outils de distanciel ?

Loc 7 : oui on a travaillé principalement sur Skype, alors les outils mis à notre disposition ils ne marchaient pas, ils étaient saturés…

Int : d'accord

Loc 7 : voilà ; donc on se débrouillait avec les moyens du bord… donc on a travaillé sur Skype et Zoom et les transferts de documents c'était Google drive, voilà !

Int : et dans cette, dans ce nouveau rapport aux étudiants est-ce que vous en avez perdu un peu en route ou est-ce que la relation est restée la même ?

Loc 7 : oh oui absolument ! Ben c'est, c'est comme le montrent tous les articles, toutes les études, on a estimé le nombre d'étudiants perdu à 40%. il y a eu des études bien oui ça nous a permis de savoir un petit peu, le rapport des étudiants à l'outil informatique, parce que la plupart, soit ils n'en ont pas soit ils ne maîtrisent pas du tout… Faut croire [deux mots incertains] que ça existe, hein ! Des étudiants qui ne savent pas se servir de leur ordinateur, ça existe !

Int : Oui

Loc 7 : [quelques mots inaudibles] évidemment, le profil des étudiants c'est le profil des étudiants qu'on a du mal à faire travailler en cours, vous voyez ? ceux qui sont bons ils n'ont carrément pas besoin de profs, suffit de leur dire ce qu'il a à faire et tout ça… et c'est une période, on a vu vraiment des inégalités sociales, etc.

Int : d'accord

Loc 7 : ceux qui ont les moyens de travailler chez eux avec leur chambre, leurs ordis et tout ça et bien ils n'ont pas besoin de nous, par contre ceux qui ont besoin que quelqu'un les oriente, soit derrière eux, etc., vraiment, ceux-là on les avait perdus très tôt…

Int : oui et donc pour vous on pourrait dire cette fracture numérique, qu'on ne percevait pas avant euh, elle a été accentuée, elle a été révélée par le confinement ?

Loc 7 : ah oui oui oui bon on ne va pas dire qu'on ne savait pas non plus quoi, ben on le savait… mais là c'était flagrant quoi ! en gros on n'en parlait pas, je ne sais pas comment exprimer la chose, mais on l'a vu au grand jour quoi : quand vous avez 40 % d'une classe qui répond ni aux méls ni à tout ça, vous ne pouvez pas fuir le problème vous voyez ?

Int : Oui !

Loc 7 : voilà !

Int : et tout à l'heure vous avez dit : « la principale raison ce serait une raison sociale », c'est-à-dire tout simplement peut-être un problème de revenus des parents. Ou c'est à ça que vous pensez ou autre chose ?

Loc 7 : oui oui je pense qu'ils n'ont pas les moyens de s'offrir un ordinateur…

Int : d'accord !

Loc 7 : même cette année, même cette année on en parle parce que vous voyez les conditions actuellement ça continue toujours ce n'est pas terminé, donc les les étudiants n'ont pas d'ordinateur jusqu'à ce jour il y en a qui n'en ont pas. Malgré que l'université [quelques mots] c'est intéressant à étudier ! même si l'université commence à mettre des ordis à disposition des étudiants, mais la communication ne passe pas ou… je ne sais pas quel est le problème parce que normalement l'université elle fournit des ordinateurs à l'étudiant !

Int : oui !

Loc 7 : mais ils n'en ont toujours pas ! voilà !

Int : donc ça veut dire que l'institution dans ce… dans ce problème conjoncturel n'a pas assumé vraiment son rôle ?

Loc 7 : je ne dirais pas ça parce que moi, moi j'ai reçu un ordinateur, je ne sais pas parce que je cours tout le temps, je suis sur deux universités je n'ai pas de lien prolongé, je veux dire : je n'ai pas le temps de parler avec les étudiants ; je fais mon cours et je vais dans une autre salle et une autre université, je ne sais pas exactement quel est le problème. Je répète tout le temps qu'ils peuvent se faire prêter un ordinateur et ils me disent qu'ils ne l'ont toujours pas ! je pense qu'ils ont fait connaître, euh… ils ont communiqué. Je suis sûr qu'ils ont envoyé des méls en disant, voilà en disant : « voilà il y a des ordis et tout », mais voilà…

Int : d'accord… sinon…

Loc 7 : on a en tout cas, on a reçu des ordinateurs, nous avons reçu un mél nous disant que les ordinateurs étaient à disposition et qu'il fallait venir les récupérer.

Int : d'accord et sinon vous pensez que une fois que l'étudiant à un ordi le problème est réglé ou ça demande encore un petit peu plus d'organisation chez lui ?

Loc 7 : à quel niveau est-ce que vous parlez à quel niveau l'aspect technique ou ?

Int : disons que si l'aspect technique est réglé, est-ce qu'on a réglé le problème quoi ? Ou est-ce qui…

Loc 7 : ah non non ! voyez c'est pénible pour tout le monde avec les étudiants hein, un cours en ligne c'est vraiment pas, c'est vraiment pas marrant quoi, c'est absolument pénible. Là, là depuis ces deux semaines on a repris avec [un ou deux mots inaudibles] Donc la semaine passée on a fait du virtuel, mais les étudiants n'en veulent pas hein ! ils n'en veulent pas je dis pas pour nous combien c'est pénible !

Int : d'accord ! vous voulez dire pénible dans la préparation des cours ou dans le rapport aux étudiants ou l'ensemble d'ailleurs peut-être ?

Loc 7 : Écoutez ! au départ [un ou deux mots inaudibles] un cours en présentiel, mais ce n'a pas le même impact [quand] vous êtes en face des étudiants, vous lisez sur leur visage, il y a des interactions, vous savez quand ils comprennent, quand ils comprennent pas. il y a des expressions vous voyez…

Int : oui ! [chevauchement avec le tour de parole précédent]

Loc 7 : il y a une interaction, alors quand vous parlez à un écran c'est pas du tout pareil. Quand il y a quelqu'un qui dort vous le réveillez et vous l'incitez à participer, etc. il y a toute une dynamique dans une classe dans les cours et le virtuel fait que tout ça, vous le voyez… vous le voyez pas voilà !

Int : est-ce que vous pensez qu'en tant qu'enseignant on peut adapter un peu la pédagogie pour euh, pour suppléer à ce problème ou la cassure est trop importante, on pourra jamais faire des cours 100 % en distanciel par exemple d'après vous ?

Loc 7 : Alors je pense qu'avec le temps on s'adapte de toute façon, alors déjà entre profs on s'échange des méthodes, quoi. Depuis la semaine dernière je force les étudiants à parler, je prends la liste des présents et j'essaie de faire parler les étudiants en citant leur nom, pour voir s'ils sont toujours là par exemple,

Int : d'accord ! ah oui d'accord !

Loc 7 : voilà voilà donc ça leur fait [se] rappeler qu'ils doivent être là ; on ne sait pas s'ils sont en train de regarder un film ou je ne sais pas quoi. Donc on développe des méthodes pour faire, pour faire un peu dynamiser le cours, quoi ! Récupérer un peu d'interactivité qu'on perd un peu avec le distanciel, voilà…

Int : d'accord et euh, dans l'avenir puisque finalement l'université a un petit peu réfléchi sur ces histoires de distanciel et puis maintenant la rentrée se fait un peu comme ça, vous voyez comment le, cet apport du e-learning ? Est-ce que pour vous c'est un point important qui pourrait être un peu amélioré avec le temps ? On est-ce que c'est un changement trop important du métier de professeur par exemple ?

Loc 7 : j'avoue que le peu de retours que j'ai eu des collègues c'est que personne n'était content hein ! moi ma conclusion c'est que le e-learning ça ne marche pas, moi je ne crois pas, moi je n'y crois pas je suis désolé, peut-être c'est votre métier ?

Int : non non pas du tout moi je suis chercheur donc euh, je suis comme vous j'essaie de prendre-euh…

Loc 7 : je n'y crois pas du tout je sais que le rêve de certains libéraux est de supprimer les professeurs, etc., mais ce n'est pas possible, certainement pas possible. Il y a quelque chose de profondément humain, d'apport de relations entre le professeur et l'apprenant, etc. Je ne sais pas si vous avez déjà enseigné ou pas ?

Int : oui un petit peu je fais des vacations pour l'instant voilà…

Loc 7 : voilà, mais… vous savez il y a quelque chose que je n'arrive pas trop à exprimez quoi… vous voyez chez l'étudiant quand il apprend quelque chose que… Vous voyez, moi j'apprends beaucoup de l'expression sur les visages des étudiants quand il découvre quelque chose, quand il ne comprend pas quelque chose, voilà ! quand il s'interroge sur quelque chose… le e-learning tout ça vous ne pouvez pas le… vous ne pouvez pas le détecter ni rien du tout !

Int : oui tout à fait tout à fait. Alors une dernière petite question un peu plus personnelle par rapport au métier d'enseignant. Est-ce que c'est pour ça que vous avez choisi ce métier pour le contact humain pour toute autre raison ?

Loc 7 : j'avoue alors même étudiant, je n'étais pas destiné à être enseignant je… bon, mais j'aime bien le contact humain j'ai été formé pour être dans un bureau, mais je ne supporterais pas cette vie en fait bon… j'ai pris le premier boulot qui m'était offert à la fin de mes études, au final cinq ans plus tard j'y suis toujours et je développe d'autant plus les… de plus en plus [quelques mots inaudibles] donc voilà, j'aime bien cette relation humaine, vous n'avez pas tort !

Int : D'accord, d'accord… pour vous est-ce que c'est un peu l'essence du métier de l'enseignant si on peut dire comme ça ?

Loc 7 : Oui oui bien sûr, je ne sais pas [quelques mots inaudibles] la citation de… l'hommage rendu par Camus lors de la réception de son prix Nobel, vous l'avez lu le discours ?

Int : Ah je l'ai lu il y a longtemps, oui je ne me souviens pas s'il a cité son prof ?

Loc 7 : Et bien je vous recommande de le relire, et l'importance… le rôle décrit… le rôle qu'a joué dans la vie de Camus le professeur, c'est vraiment… bon il l'a bien exprimé bien évidemment, c'est un écrivain, bien relisez-le je le partage totalement, je le partage totalement. Je suis enseignant aussi parce que… je suis ce que je suis parce que parce que les enseignants ont fait de moi ce que je suis.

Int : D'accord d'accord oui !

Remerciements et salutations non transcrits. Durée : 1 min.

3.8. Locuteur 8, professeur des universités, le 15 septembre 2020

L'entretien se fait par téléphone avec une liaison de qualité très moyenne. Cet enseignant dirige un master dont l'essentiel se fait à distance. Préambule d'explication du projet non transcrit.

Interrogateur : Déjà, lorsque le confinement est arrivé est-ce que vous dans votre année universitaire les cours étaient déjà terminés ? Comment ça s'est passé ? Est-ce que ça a beaucoup impacté?

Locuteur 8 : Non les cours n'étaient pas terminés… moi c'est un peu particulier parce que moi mes formations sont déjà à distance… donc à l'université… elles ne sont pas totalement à distance, elles sont hybrides, c'est-à-dire que je vois les étudiants, ils viennent en séminaire deux jours chaque mois, mais tout le reste effectivement… ils viennent de toute la France, il y a même des gens dans le reste du monde, alors on leur fait même les regroupements à distance

évidemment, ils ne vont pas venir pour deux jours {à l'université*}, par mois. Donc là l'impact concrètement, l'impact, l'impact du COVID pour moi dans la… sur les regroupements, ça été l'annulation du dernier regroupement d'avril. Il y en avait en avril et il a pas eu lieu. Alors c'était le dernier donc les étudiants étaient déçus parce que, on se voit peu, et en général on fait bien la fête le dernier… donc ils étaient déçus de ne pas se revoir une dernière fois. D'autant plus qu'ils s'attendaient, s'attendaient à se revoir, ils ne l'ont su qu'en cours de route et donc voilà c'était inattendu, mais ça, c'est pas très grave. Après du coup, nous, pour le reste, on n'a pas tellement, ça n'aurait pas dû tellement changer les choses et puis finalement ça n'a pas été si simple que ça… parce que… en réalité ce qui s'est passé, c'est vrai que nous on était un peu atypique, ce qui s'est passé, les gens que moi je forme, ils travaillent… donc c'est de la formation continue dans mon master, l'année dernière je crois que je n'avais aucun en formation initiale donc c'était 100% de formation continue [une phrase inaudible] dans la promotion et donc depuis octobre ils travaillaient comme ça à distance et puis tout allait bien ils avaient pris le rythme… sauf que, ce qui a changé avec le COVID, c'est leur situation chez eux. C'est-à-dire qu'en fait ça allait bien quand ils avaient une organisation, ils allaient au travail… La famille avait compris que c'était de la formation. Donc le soir, ils avaient des classes en soirée, ils s'organisaient un espace pour travailler, tout ça, mais là ce qui s'est passé en fait c'est que, eh bien il s'est passé que leurs conjoints par exemple, sont enfermés à travailler en télétravail et donc on avait des conflits de : « et où est-ce que tu vas te mettre parce que le bureau c'est moi qui l'utilise d'habitude ! » voilà et puis on n'a pas deux des bureaux chez soi, pas forcément quoi ! même rarement. Ça a été juste, ça a été juste même sur la maison [quelques mots inaudibles] : « je m'occupe de ma formation à moi ! » Voilà !

Int : D'accord !

Loc 8 : Et en fait on s'est rendu compte que il y a eu un vent de panique parce qu'ils se sont retrouvés complètement débordés parce que la situation chez eux avait changé ; pas la situation de la formation. Et en fait, curieusement [inaudible puis rupture de signal] il y a eu un moment [inaudible pendant 5 s] alors qu'on avait presque fini, je dis : « mais c'est quand même pas possible ! » et en fait, il a fallu intervenir pour desserrer l'étau… il y avait quand même un certain nombre de productions à rendre encore pour la fin et ils ont dit : « mais on n'y arrivera pas ». Je leur ai dit « on s'en fout, vous prenez le temps qu'il vous faut, c'est vous qu'y allait me dire quand vous pourrez rendre les productions. Et moi avec l'équipe enseignante… vous pourrez rendre des choses jusqu'en juillet c'est pas grave… de toute façon on fait les soutenances de mémoire en octobre… un truc que vous devez rendre en avril, si vous voulez le rendre en juillet, c'est pas grave… vous n'allez pas abandonner alors qu'on était presque au bout, vous vous rendez compte l'investissement que vous avez mis dans cette formation ! En temps, en énergie, etc., en terme financier aussi !… » {{Bien sûr…}} « Vous n'allez pas lâcher ! » Il a fallu vraiment beaucoup remotiver les gens, juste qu'ils décrochent pas, mais ils étaient épuisés en fait, ils étaient épuisés. Ils disaient : « on trouve pas de solutions » [quelques mots inaudibles] j'en avais au moins la moitié dans cette situation-là, j'ai vraiment eu peur… La conclusion que l'on peut tirer de ça quand même, moi ça m'a fait quand même réfléchir d'autant plus que ça m'a surpris : j'ai quand même une grosse expérience de la formation à distance même une très grosse ! et ça je ne l'ai pas vu venir, je ne l'ai pas vu venir du tout, je me suis fait piéger j'ai vraiment fait attention à tous les [quelques mots inaudibles] qui étaient en présentiel qu'il fallait

basculer et ceux-là… pchhh, je n'y ai pas du tout pensé, et je me suis dit ça va passer *no problem*… et ça montre bien et ça rejoint ce que je disais {… *} en termes de méthodo, ça montre bien en fait que ce qui importe, ce qui est important dans la formation c'est l'apprenant. En fait le problème c'était pas les contenus, ce qu'on leur demandait de produire comme mémoire, les devoirs, etc.… C'était leur situation personnelle qui avait changé *donc* [mot très appuyé par le locuteur] ils n'étaient plus en mesure d'apprendre et là encore le meilleur prof du monde de notre côté ça ne change rien… De toute façon c'est pas possible, et là le prof ne peut rien faire puisque il va pas changer la vie des gens, il va pas aller leur construire un bureau supplémentaire chez eux ou je sais pas quoi…

Int : bien sûr !

Loc 8 : Donc il peut juste en fait essayer de desserrer l'étau, de chercher des solutions négociées pour sauver la mise, en fait, mais on ne peut pas faire beaucoup plus que ça… bon on a sauvé tout le monde c'est déjà ça !

Int : Quand vous dites « tout le monde », c'est une cohorte de combien d'apprenants ?

Loc 8 : ils sont soixante…

Int : ah oui quand même !

Loc 8 : Oui [mot inaudible] on a des très gros effectifs et encore on en refuse énormément. Cette année on en rentre 60 dans trois semaines, à la rentrée là… on a, a refusé 198… il y en avait 198 dans la liste d'attente ; en formation continue hein ! Des dossiers complets, validés, mais on ne peut pas les prendre on n'est pas outillés pour… donc voilà… ça, ça été l'impact du COVID, à l'université j'entends, voilà !

Int : Ça veut dire que sur les 60 vous avez eu… quand même vous avez quand même gardé un contact personnalisé avec chacun !

Loc 8 : Ah oui bien sûr bien sûr… mais ça on a tout au long de l'année…

Int : ça, c'est tout le temps !

Loc 8 : ça n'a pas été difficile parce que ça on le fait toute l'année.

Int : d'accord !

Loc 8 : Mais par contre il a fallu vraiment, il fallait vraiment faire attention aux signaux faibles c'est-à-dire qu'à un moment donné, ça a commencé à déraper en fait, on a vu qu'il se passait des choses ! et, et là, notre boulot de tuteur nous fait comprendre ce qui se passe et d'intervenir très vite en disant : « écoutez, j'ai l'impression qu'il se passe quelque chose, ce serait bien qu'on parle, et euh voilà… on a organisé une classe virtuelle en disant : « et bien on va parler tous ensemble et après on s'est rendu compte qu'il y a plein de gens qui ne venaient pas et ça, ce n'était pas habituel parce que d'habitude ils venaient et j'ai dit : « oh là là ! » Donc ça veut dire qu'il faut connaître, euh, avoir une approche plus individualisée, donc en fait on a fait un sondage en disant « bon c'est quoi votre situation ? » pour avoir en fait une vision un peu globale… et puis après… qui a besoin d'adapter… enfin il faut qu'on discute entre ceux qui disaient : « oh la la je n'ai pas pu venir parce que »… qui donnaient un signe en disant : « là on est en péril ! » ben ceux là on a dit : « allez ! on prend le téléphone et on appelle et on discute ! », donc euh voilà,

mais… [marque 03] en fait former des gens c'est les prendre en charge, enfin je veux dire… c'est… c'est…former des gens, pour moi c'est deux choses, en fait c'est assez simple à dire après à faire, bon OK ! Former quelqu'un c'est le prendre en charge…

Int : oui…

Loc 8 : et on est utile que si on lui fait gagner du temps, c'est-à-dire que… les gens n'ont pas besoin d'un prof pour apprendre… le cerveau est programmé pour apprendre, de toute façon on apprend tous automatiquement, sauf si on a une maladie mentale spécifique, mais… un être humain classique, il apprend, son cerveau passe son temps à apprendre… et donc de toute façon le phénomène d'apprentissage c'est comme respirer hein, on peut pas faire autrement… après pourquoi on forme les gens ? On forme les gens parce que on se dit que si on organise l'espace, le temps, les activités, etc. on peut faire gagner du temps aux gens, enfin quelqu'un pour apprendre à faire ça tout seul, il va mettre un temps fou, il va falloir faire plein d'erreurs, etc., et moi si je sais le faire, si j'ai réfléchi à la manière dont je pourrais aider les gens à apprendre à le faire plus vite, j'ai une valeur ajoutée parce que je leur fais gagner du temps, avec moi il saura faire ça en trois semaines alors que s'ils le font par tâtonnements, il leur faudra deux ans ou trois mois ou… donc c'est justifié ce choix-là… voilà… c'est… mais par contre je suis obligé de les prendre en charge je ne peux pas juste leur dire : « tiens je te fais une vidéo, voilà comment ça marche ! » ça ne suffit pas et… et… c'est ça le métier après… mais… les gens ils le disent pas comme ça, mais les formateurs contrairement [plusieurs mots inaudibles] mais c'est ce qui se passe réellement, en réalité si on doit simplifier… donc ça veut dire que le digital on peut le dire, quand même, qu'il a toute sa place là-dedans parce qu'il peut nous aider quand même à être plus efficace sur un ensemble de choses en fait, à proposer voilà, là le digital pour le COVID ça m'a aidé [un ou deux mots inaudibles] obligé d'appeler tout le monde tout de suite pour savoir ce qui se passait, j'ai pu avoir des outils qui me permettent de prendre la température globalement, de remonter des signaux faibles… déjà au début et ensuite de prendre et ensuite de voir euh ben quand je devais intervenir auprès de chaque personne parce qu'il y avait danger et du coup on gagne en efficacité à chaque fois parce qu'en fait on trie on trie on trie et on traite en fait les cas qui nécessitent un investissement plus lourd.

Int : d'accord

Loc 8 : [ou un deux mots inaudibles] c'est utile, en fait… voilà… [marque 06]

Int : Mais alors dans la situation de de du confinement et donc de cours qui ont pour certains basculés en distanciel, est-ce que des collègues de la fac sont venus vous voir en sachant que vous connaissiez un peu le… bon je vais poser la question…

Loc 8 : non !

Int : [suite de la question] différemment… mais il y a quand même pas mal de profs de fac qui ne sont pas très à l'aise avec ça, c'est un euphémisme…

Loc 8 : ah oui c'est clair…

Int : quelle est votre analyse là-dessus c'est vraiment parce qu'ils n'ont pas été formés ? Parce que… comment ça s'est passé ?

Loc 8 : À l'université, là aussi je vais être un peu sévère, mais euh à l'université… euh, la pédagogie [mots inaudibles] c'est-à-dire qu'en fait le système n'est pas du tout fait pour être performant sur le plan pédagogique… aujourd'hui un enseignant chercheur, hein dans son statut… bon ce qui définit son métier… et son avancement et sa rémunération, c'est la recherche, exclusivement…

Int : d'accord.

Loc 8 : le service de cours c'est une espèce de truc qu'on l'oblige à faire sinon il est pas payé parce que dans le modèle universitaire français, on a dit : « il est indispensable que les chercheurs transmettent leur savoir. » Toujours l'idée de la transmission, et donc ils le font… alors certains aiment ça hein bien sûr et d'autres pas du tout. Donc du coup on a un paysage assez hétérogène sur lequel on ne peut pas changer grand-chose parce que de toute façon il n'y a aucun… comme ils sont pas évalués là-dessus, il n'y a aucun moyen de faire bouger les choses par du management, par une incitation quelconque, voilà, alors en fait on se rend compte par rapport à une situation de crise comme le coronavirus, ben finalement on va retrouver un peu ce contraste-là, mais amplifié, c'est-à-dire ceux qui ont une vraie fibre pédagogique et qui vont réfléchir deux minutes pour savoir ce qu'il faut faire et comment garder le contact avec ses apprenants, etc., et comment ils peuvent s'en sortir et puis il y a les autres, qui font du descendant pur en amphi et qui ne lèvent même pas la tête pour savoir s'ils sont bien en face des bons étudiants, j'exagère à peine, hein…. je connais des cas comme ça…

Int : oui…

Loc 8 : [un mot inaudible] euh… bon c'est sûr ceux-là ceux-là, quand il y a du digital c'est la cata, quoi…

Int : ouais.

Loc 8 : [marque 7] alors souvent ils ont été accompagnés parce que à l'université il y a des profils qui sont des ingénieurs pédagogiques que les universités ont recrutées ces dernières années petit à petit, qui ont monté des initiatives pour très vite organiser des formations, qui ont prêté assistance aux profs pour qu'ils fassent des classes virtuelles, mais qu'est-ce qu'ils ont fait en classe virtuelle ? Ils ont fait un amphi… en fait ils ont digitalisé un amphi… déjà qu'ils ne communiquaient pas en amphis, mais alors là c'est encore pire parce que là… voilà… et donc du coup, ça a amené des… ça a amené des des… comportements, qui finalement étaient ceux qui existaient déjà en présentiel hein ! sauf que le problème c'est qu'à distance, ça pardonne encore moins quoi voilà… et et et donc ça a été ben assez catastrophique pour un pour un pour une grosse partie. Mais ça n'aurait pas de conséquence… alors bon ils s'en sont sortis à l'université quand même habilement parce que comme c'est arrivé en mars presque tout était fini,

Int : oui c'est ça, c'était le bon moment.

Loc 8 : Oui euh bon. Ça pas été comme dans les lycées où il fallait quand même aller jusqu'en juin, euh voilà… euh, mais euh, mais là par exemple aujourd'hui on voit bien que le COVID s'est re déclaré, je lisais hier soir, d'ailleurs y compris dans mon université {… *}

Int : Ah oui !

Loc 8 : Il n'y a pas encore de directives je n'ai pas encore regardé il y a quand même plusieurs universités qui ont détecté des cas, euh. Beaucoup d'universités, hein, même la ministre de l'Enseignement supérieur a commencé… qui avait dit : « non non il faut absolument rouvrir ! », etc. commence à être beaucoup nuancée sur le sujet parce que ben… voilà, il y a la réalité qui tue…

Int : Ouais…

Loc 8 : Et là euh, là on est en septembre quoi… donc euh, donc euh, comment ils vont faire démarrer des premières années à distance alors que c'est des élèves de terminale qui n'ont pas été en cours depuis mars ? Et ça ça va devenir l'enjeu principal, mais c'est complètement hors du champ de la plupart des enseignants n'est-ce pas… les enseignants euh ils vont dire : « mais ça, c'est un autre problème… de toute façon je fais mon cours voilà euh voilà… et euh bon ce qu'il y a au-dessus, ils se débrouillent, ils sont étudiants ils sont grands, ils peuvent l'assumer… » Et en fait ça ne fonctionnera pas hein… donc euh… voilà moi je suis assez inquiet, parce que là, on parle de ce qui s'est passé… ce qui s'est passé, bon ça a été assez surprenant, etc. ; on avait quand même quelques mois pour améliorer euh et… traiter un peu au moins une partie des dysfonctionnements qui ont été constatés, mais ça pas été mis à profit parce que… parce que je pense que l'état d'esprit général aujourd'hui,

Int : Mh mh. [oui atone]

Loc 8 : Est-ce que ça va s'arrêter [deux mots inaudibles] à un moment donné. Or rien ne, rien… ne permet de penser avec… factuellement aujourd'hui, rien ne permet de penser… voilà, enfin c'est une chance sur deux quoi !

Int : C'est très difficile…

Loc 8 : [plusieurs mots inaudibles par chevauchement avec l'intervention de l'interrogateur] Bon il n'y a pas de signes et de toute façon si ça arrive ça arrive peut-être dans longtemps, euh et donc euh et donc euh voilà et aujourd'hui… et même dans la communication gouvernementale et même dans la communication en général… {{Oui.}} Les gens disent : « mais quand ce sera fini » c'est une phrase qu'on entend tout le temps, mais après le COVID c'est quoi ? Après le COVID c'est quand ? Ça ressemble à quoi après le COVID ? Tout le monde dit « après le COVID », mais pense à « avant le COVID » ! [rires] {{Oui.}} Sous-entendu ça va être comme avant ! mais non ça va pas être comme avant ! Les gens ils ne retourneront pas au boulot avec l'histoire du télétravail machin, le management va devoir se transformer en profondeur, il y a des choses qui vont changer radicalement, hein on le voit déjà, c'est déjà présent ! [marque 8] Donc euh, donc euh et même quand ça s'arrêtera les gens, ils diront pas : « ah ben oui je vais retourner tous les jours me taper trois heures de transport en métro pour aller dans une tour pour faire un boulot que je pourrai faire au moins deux ou trois jours par semaine de chez moi… {{absolument}} « Et en plus on peut pas me dire que c'est pas possible puisque que je l'ai déjà fait ! » Donc euh, donc euh… voilà et en fait en formation ça va être pareil. Moi j'ai une fille en terminale, en… terminale elle était en première l'année dernière… elle espère… elle travaille bien, etc. elle a de très bons résultats dans une situation [quelques mots inaudibles] elle m'a dit : « mais tu sais moi le confinement j'ai trouvé ça génial ! Parce que de toute façon j'avais toujours le contact avec mes copains par les réseaux sociaux, les machins et tout », elle dit : « les profs ils nous donnaient des choses à faire, je rendais mes devoirs, etc., », elle dit : « moi je faisais en trois heures ce que je fais en sept heures au lycée, »

Int : Ah oui c'est ça !

Loc 8 : [suite du discours indirect précédent] « Parce que, parce qu'on perd pas de temps en fait, il nous a envoyé des fiches, je lisais les fiches [quelques mots inaudibles] je rendais mes devoirs… j'ai eu une moyenne qui n'a pas baissé, j'ai été corrigé par mes profs… j'ai les mêmes résultats qu'avant, donc pour moi, en fait, c'est vachement plus confortable ! ». Surtout qu'elle va au lycée section spécifique technique et elle fait 90 km en train en TER pour y aller hein ! Donc le matin, donc elle une heure et demie de transport le matin, une heure et demie de transport le soir elle part à six heures et demie et elle rentre à 20 heures… donc pour elle il n'y a pas photo, et elle dit : « moi je préfère quand c'est comme ça ! » et et [quelques mots inaudibles] en fait elle a découvert qu'elle était capable en fait d'avoir les mêmes résultats sans aller au lycée, alors qu'elle est accrochée à avoir des bons résultats… alors à côté de ça on a tous les décrocheurs qui… alors là qu'on a complètement perdu dans la nature, on a creusé un fossé gigantesque en fait, sans le vouloir bien sûr…

Int : bien sûr…

Loc 8 : et et et on a ce contraste-là ; il va falloir vivre avec, en fait surtout il va falloir le traiter [un mot incertain] parce que… parce que… parce qu'on va pas pouvoir rester comme ça en fait, on va pas pouvoir dire : « Ah ben il y a une ou deux… il y a, voilà, il y a trois-quatre années qui auront été sacrifiées parce qu'il y avait un virus, alors ces mômes-là ils n'auront jamais eu de diplômes, ils auront décroché et ils s'insèreront jamais socialement… » Ah super ! On ne peut pas imaginer ça ! donc c'est… c'est… voilà ! je pense qu'on ne mesure *pas du tout* [mots accentués dans le ton] encore aujourd'hui, objectivement, et je pense qu'on est dans une phase de déni extrêmement élevée, euh… sur les transformations que cela va générer… euh… à tout point de vue dans le travail, et la formation c'est une partie du travail, la formation professionnelle donc ça va forcément modifier en profondeur la manière dont les gens voient l'apprentissage, leur métier, comment la formation s'inscrit dans leur métier, etc., leur employabilité, leur rapport en fait à l'entreprise, à leurs managers, etc. Ça va être… ça va être ça va être très profond et suffisamment pour que ce soit pas une parenthèse, on n'est pas dans une parenthèse, on a changé de… on a changé de paradigme… donc voilà… ça été brutal… après, ça été brutal, mais euh… voilà… moi je fais de la formation en ligne depuis longtemps…

Int : oui c'est ça, hein…

Loc 8 : hein moi je vois juste passer les choses moi j'ai été télétravailleur salarié pendant 12 ans, de 1998 à 2010… ce que les gens racontent sur le télétravail, c'est pas nouveau, c'est documenté, euh voilà… il y a plein de gens qui l'ont expérimenté pendant 20 ans, 30 ans, déjà… hein ! D'ailleurs on les entend pas beaucoup, parce que tout le monde découvre l'eau chaude, mais l'eau chaude…

Int : ah oui oui, elle existe depuis longtemps !

Loc 8 : Et euh, et euh… On ne regarde pas beaucoup ça encore, euh… on le fera avec le recul c'est encore très vif, très très très c'est encore l'effet de sidération, de panique donc on ne sait pas bien ce qu'il faut faire… et on a tellement peur de la récession économique, eh… à juste titre hein que ça rend les décisions extrêmement complexes… voilà… [marque 09]

Int : Mais est-ce que l'université pour la dernière question, hein en conclusion, elle aurait pu profiter de ce, de cette opportunité conjoncturelle pour réfléchir non pas à passer en distanciel, mais à passer en hybridation, à essayer de revoir un petit peu, incorporer un petit peu… est-ce que ce travail-là n'a pas été fait ou est-ce que quand même…

Loc 8 : non il n'a pas… il y avait une opportunité c'est évident… je pense que c'est pas fermé encore, c'est jamais trop tard, mais on a déjà raté la première [un mot inaudible] il y avait une opportunité pour s'engouffrer assez vite [plusieurs mots incertains] et bon *a priori* ils n'ont pas voulu la saisir, moi je reste optimiste, je pense qu'ils vont le faire parce que parce que on est en face de quelque chose de très puissant et que ça va… même s'il y a une très forte inertie au bout d'un moment ça va les faire bouger et là franchement j'y crois beaucoup. Euh, voilà… après c'est une grosse machine et puis surtout les gens il y a deux choses en fait là qui qui qui nous perturbent, il y a effectivement l'aspect du déni actuel et puis il y a aussi l'aspect, qui est assez français enfin je trouve, euh euh euh qu'on rencontre aussi dans les entreprises d'ailleurs hein c'est pas que les universités… c'est que on veut soit digitaliser soit faire du présentiel soit faire de l'hybride, mais alors c'est tout quoi ! c'est-à-dire que on veut pas discriminer on dit pas : « tiens, plutôt que d'essayer de basculer tous mes cours euh en… voilà en hybridation… ce qui représente quand même un risque considérable surtout qu'il faut beaucoup d'argent, beaucoup de travail… peut être que ça serait [plusieurs mots] sur un petit bout, de regarder, d'apprendre et puis ensuite de développer, d'étendre en fait et, et on n'est pas dans cette culture du projet là hein, on dit : « bon alors il nous faut un grand plan de digitalisation ! », mais non ! Ça sert à rien les grands plans « informatique pour tous » de 84[1], je sais pas quoi, qui ont conduit à l'échec pourquoi… non pas parce que l'idée était mauvaise, parce qu'on a voulu globaliser alors qu'on ne savait même pas de quoi on parlait… Donc donc… on peut globaliser quand on a déjà bien avancé, aujourd'hui l'université n'a pas d'habitudes, n'a pas de… de process pour gérer ça hein ! On ne sait même pas gérer les réceptions… enfin moi je vois {dans mon université*}, ça ne fait que deux ans que l'on est capable de gérer un dossier d'inscription en ligne, que l'étudiant puisse s'inscrire en ligne pour demander une formation, ça ne fait que deux ans…

[quelques mots inaudibles puis la ligne devient de plus en plus mauvaise pour se couper 1 min 39 s plus tard]

Avant de couper, le locuteur raconte un problème avec l'administration de l'université à propos des heures en distanciel, anecdote qu'il reprend après le rétablissement de la communication.

Fichier son sv03travail.mp3

Loc 8 : Les cours à 21 heures ce n'est pas possible puisque l'université est fermée, je leur ai expliqué qu'en fait ce n'était pas à l'université, ils m'ont dit : « mais ça ne change rien ; parce qu'en fait on ne peut pas payer un prof… » {{Ah oui}} « …qui fait cours en dehors des heures d'ouverture, le système bloque ! » Je dis : « alors on fait quoi ? » {{ Ah oui d'accord !}} Ils m'ont dit : « il faut réserver une salle à l'université dans les horaires » J'ai dit : « mais je n'ai pas besoin de salle puisque c'est à distance ! » « Ah oui, mais le process, le système est comme ça parce qu'en fait, on a eu un problème avec la Cour des comptes qui a dit qu'on payait des

1 « *L'informatique pour tous* » est un plan lancé le 25 janvier 1985, par M. Laurent Fabius. Voir détail sur le site Internet Bulletin associatif L'épi https://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm

heures qui n'étaient pas faites, tout ça… donc le système d'audit pose qu'on puisse contrôler que le cours a bien eu lieu et donc l'un des moyens de contrôle c'est le fait qu'il ait lieu dans une salle ! »

Int : D'accord !

Loc 8 : Et donc je réserve depuis 2005 des plages d'horaire, des dizaines de plages horaires de deux heures dans des salles que personne ne peut utiliser… qui sont évidemment vides puisqu'il n'y a personne dedans, qui ne sont même pas à l'horaire que je fais… et je fais croire à tout le monde que je fais cours de 18 heures à 20 heures dans la salle en fait, pour que ça passe administrativement, et que les formateurs puissent être payés, enfin que les profs soient payés, c'est hallucinant !

Int : Ah oui c'est très bizarre !

Loc 8 : Et ça fait quinze ans et on a pas réussi à changer ça et c'est un petit détail, c'est une anecdote, mais le problème en fait c'est que, pour que ça fonctionne le digital il faut que tout ça ça marche, il faut que tout soit à peu près aligné en fait… {{Oui}} Et aujourd'hui, l'université pour accueillir l'hybridation [mot incertain] il faut qu'elle [deux mots inaudibles] beaucoup beaucoup de systèmes, de méthodes de travail, de modes de fonctionnement, d'appréhension du service que l'on rend. {{D'accord. }} Et ça, c'est un travail de conduite du changement qui va prendre des mois, des années en fait et et… d'où l'intérêt de saisir l'opportunité rapidement… parce que comme ce sera long… plus on démarre tôt, plus ça finira vite… enfin plus on sera prêt tôt, mais, mais aujourd'hui ils sont encore dans : « on va essayer de tout faire et dans un délai très court » et en fait ça c'est juste infaisable, personne ne sait faire ça ! il faut partir progressivement et se dire qu'on est parti pour un long chemin, mais qui est un chemin intéressant, passionnant dans lequel on peut en profiter pour mobiliser les équipes, pour faire vraiment du management dynamique… enfin tout un tas de trucs dont l'université a absolument besoin en dehors du digital, mais il faut une direction qui soit capable de comprendre ça, qui accepte de prendre… ce risque… à mon avis il n'y a pas vraiment de risques mé-enfin bon c'est vécu comme ça par les… par les… par les structures [un mot incertain] des universités, voilà…

Int : Oui c'est toujours l'impression que l'on a lorsqu'on fait un grand changement de méthode de travail, quoi. [Marque 01]

Loc 8 : ouais, c'est ça [deux, trois mots inaudibles] c'est pas une petite… c'est pas un petit [deux mots inaudibles] c'est c'est un c'est une transformation… enfin c'est ce qu'on a fait avec {l'institut de formation dont on parlait*}, c'est-à-dire qu'il faut… il faut aborder la manière dont on travaille… Par exemple on dit : « il faut faire du tutorat pour accompagner les gens. » OK ! mais le tutorat on le paye comment ? L'université elle base tout sur le face à face, mais le problème du face à face c'est que si il est lié au fait qu'on soit dans une salle, pour le tutorat ça va être très compliqué quand même, hein… bon… ça veut dire qu'il faut admettre il faut peut-être créer des nouveaux types de contrats de travail pour les tuteurs parce que ces contrats n'existent pas, un contrat d'enseignant n'est pas adapté en fait en termes de forme, d'exigence et même de rémunération, de taux horaire…

Int : exact, exact.

Loc 8 : et donc ça veut dire passer devant des conseils, vraiment s'engager, euh, aller discuter avec des partenaires sociaux enfin, ça paraît couillon [un mot incertain] de dire ça, changer le contrat de travail pour les tuteurs c'est pas un [plusieurs mots inaudibles] pour l'université, on ne peut pas obtenir ça en quinze jours, hein ça va prendre des semaines, des mois [plusieurs mots incertains] donc donc il faut engager en fait, il faut engager ces chantiers-là pour pouvoir après [plusieurs mots incertains] service. {Dans des plus petites structures, c'est*} un petit peu plus simple, parce qu'on a évidemment plus de leviers voilà ! et puis on a les directions qui étaient impliquées {{oui}} Euh voilà, mais c'est… en fait c'est l'implication qui manque à l'université pour que ça puisse se faire ; je me dis qu'un jour ça arrivera ; je suis plutôt optimiste comme garçon, mais, parce que si ça arrive pas l'université va disparaître et, pour moi ce serait une très mauvaise nouvelle en fait… la France enfin les pays ont besoin d'universités fortes, enfin… performantes dynamiques, c'est évident donc on va pas jouer le sort de l'université sur une absence de volonté de changement, enfin… ce serait ce serait moi je n'ose pas imaginer qu'on puisse arriver là… mais pour le moment il n'y a pas beaucoup de signes qui laisse penser qu'on y va rapidement, enfin qu'on a décidé d'y aller… c'est pas encore ça hein, c'est pas encore ça…

Int : non, ça n'a pas l'air… dans les différents entretiens je dois dire : vous êtes le plus optimiste !

[parenthèse de conclusion de 23 s non transcrite]

[marque 02]

3.9. Locuteur 9, maître de conférences, le 26 novembre 2020

L'entretien a lieu par visioconférence, seul le son est enregistré. Quelques rares microcoupures rendent certaines phrases un peu difficiles à interpréter. De même, quelques mots restent inaudibles. La particularité de cet interlocuteur est son extrême attention à l'écoute de l'autre : en dehors des balises phatiques « oui, d'accord, ah oui, etc. » l'interlocuteur s'arrête net de parler dès que l'interrogateur débute une phrase construite. Il y a donc peu de superposition entre les différents tours de parole. L'entretien est chaleureux, avec parfois des détours dans l'anecdote ; le tutoiement est immédiat.

Quelques secondes d'essai micro [5 s] qui ne sont pas retranscrites.

Interrogateur : je te laisse parler maintenant pour cette première introduction !

Locuteur 9 : bon ben, pour me présenter, tu connais mon nom et mon prénom, {nom, prénom supprimés*} j'ai quarante-deux ans maintenant [rires] donc-euh, pour mon cursus, ben je dirais que ben, c'est pas un parcours classique, dans le sens où je fais partie des, comment dire des… des personnes qui ne savaient pas trop ce qu'ils allaient faire plus tard, qui saisit plutôt les opportunités au fur et à mesure, de de de l'avancée dans le parcours. Alors moi j'ai fait, après mon bac, j'ai fait STAPS, je me rappelle mon père m'avais dit : « qu'est-ce que tu veux faire ? », je ne savais pas, il m'a dit : « va faire prof d'EPS, va en STAPS ! » et c'était bien parce que tous les copains faisaient STAPS, donc voilà ça allait un peu comme ça, donc je suis rentré en STAPS et ce qui s'est passé c'est que ma licence, je l'ai loupé, j'ai loupé une année j'ai loupé ma licence et en fait… un échec… et j'allais dire à chaque fois un échec est devenu une manière

de rebondir parce que je suis allé à {à l'université*} ! j'ai fait deux licences parce que quand tu redoubles, tu as très peu d'UE à repasser et je me suis dit : « je ne vais pas faire que ça, je vais améliorer mes connaissances de techniques pédagogiques » parce que je voulais passer le concours de professeur d'EPS et je suis allé à {l'université*} et là j'ai fait sciences de l'éducation ! très bien ! j'ai appris pas mal de choses ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses j'ai découvert vraiment un autre univers j'ai passé une année vraiment extraordinaire j'étais très content… et du coup j'ai fait les deux parcours en parallèle !

Int : Ah oui d'accord !

Loc 9 : Pour le Capeps, j'ai loupé le Capeps, pourtant je suis allé {sur place*}… pour les oraux j'avais un genou, les ligaments croisés pétés et en fait j'ai eu… j'ai arrêté STAPS et j'ai continué à {l'université*} ; autre raison pour laquelle j'ai arrêté STAPS sans… à l'époque c'était en maîtrise, c'est qu'ils ont pas voulu me prendre en recherche, je voulais continuer en recherche, mais ils ont pas, mais ils n'ont pas misé sur moi ! Je suis allé à {l'université*} et là j'ai fait une maîtrise aujourd'hui un master 1 et 2, euh en sciences de l'éducation et ça ça a glissé en sociologie parce que là, j'ai rencontré {un prof*} qui est un historien, et qui était à {l'université*},

Int : {… *}

Loc 9 : Ouais, et il m'avait proposé, il a vu que je bossais que j'étais [deux ou trois mots inaudibles] et que… il m'a proposé en master 2 de faire un travail {sur une thématique historique*} donc j'y suis allé. Un travail d'historien, donc ça a démarré comme ça, tu sais le travail quand tu, quand t'es enfermé dans une bibliothèque, {mots supprimés*} {{d'accord}} {un mot supprimé*} et donc voilà comme on dit un rat de bibliothèque, je me suis régalé à [un ou deux mots inaudibles] eu plaisir à faire ce travail-là et puis il m'a dit en master 2 : « est-ce que tu veux continuer, qu'est-ce que tu veux faire, est-ce que tu veux faire une thèse ? » j'ai dit « ben ouais, ça m'intéresse » Et voilà je suis parti un peu comme ça, euh alors ce que j'ai aimé avec [ce prof] c'est que j'avais une grande grande liberté… dans le sens où : pas de financement ! [rires] {{ouais ouais}} Il me dit : « ben écoute {mots supprimés*} essaie d'aller voir sur le terrain comment ça se passe » et puis c'est parti comme ça. {mots supprimés*} alors je n'étais plus dans une logique, on va dire de recherche de document, analyse de traces, etc., mais plutôt dans une approche ethnographique par observation participante qui utilise mon corps [deux trois mots incertains] mon propre corps pour voir ce qui ce qui se passe et pendant six ans, voilà donc, j'ai fait, j'ai fait ma thèse, six années donc euh, alors j'ai pas fait que ma thèse pendant six ans, j'étais président d'une association, des jeunes [deux trois mots inaudibles] je suis beaucoup investi pour les jeunes chercheurs pour qu'on ait, on va dire des conditions, une identité, etc., bon. […] je soutiens ma thèse et puis sortir de ma thèse, il y a {un enseignant*} qui me propose un travail sur le VIH donc il avait obtenu du financement, une grosse enquête sur les personnes [deux mots inaudibles] avec le VIH et moi je dis oui ! encore une fois c'est des espèces d'opportunités, cette capacité à faire le grand écart, passer d'un sujet à un autre, c'est pas facile ! pour des raisons de de… [hésitation légèrement supérieure à 3 s] ben de survie hein quoi entre guillemets quoi ! et après ce qui est bien avec ce travail-là, c'est que j'ai rencontré {un enseignant*} qui travaillait {en outremer*} qui travaillait sur la même thématique {… *} et il m'a dit : « ben voilà, j'ai un poste d'ATER {en outremer*} si ça t'intéresse ? » on a bien sympathisé j'ai dit : « OK, allez oui ! » [rires] parce que le contrat c'était un CDD d'un an, je suis parti ATER en {outremer*} et ça a été génial, ça été vraiment génial, je vais te dire pourquoi : parce qu'arrivé

là-bas j'étais le seul sociologue, j'ai dû tout gérer ! donc tu arrives tu as… direct les mains dans le cambouis, tu te démerdes de A à Z ! c'est formateur hein ! j'ai dû créer pas mal de cours, créer euh, au niveau administratif gérer pas mal de choses parce que le collègue {nom, prénom supprimés*} était en CRCT, un congé d'une année donc il m'a déchargé au maximum… j'ai fait une année-là entre guillemets forte en… professionnellement du coup, ça m'a bien rempli le CV, mais on va dire socialement ça a été dur parce que je faisais que bosser quoi ! [rires] {{ah oui, ouais !}} J'ai pas profité du tout et ça a été… et là il y a un poste, il y a plusieurs postes hein sur lesquels…. parce que j'étais qualifié entre temps… {plusieurs phrases supprimées*} Je me suis trompé au sortir de ma thèse tu sais, quand tu as quand tu es quand t'es thésard, normalement tu peux postuler à la qualif, hein, moi j'avais deux articles donc c'était bon… mais je ne savais pas, je n'ai pas pensé ! j'ai loupé les qualifs, j'ai loupé… la fois d'après j'ai pu postuler à des postes de maître de conférences […] donc je me suis retrouvé {un peu par hasard, dans le labo où j'avais fait ma thèse*}

Int : c'est génial !

Loc 9 : Je pense que ben, un coup de bol à chaque fois, j'ai l'impression, mais-euh avec du recul ben c'est la vie… voilà donc t'arrives {dans un labo*} hein moi j'étais un petit peu éloigné des thématiques, […] et là ce qui est bien c'est que, enfin ce qui est bien, au début j'ai eu du mal, on m'a confié quand à, quand il y a eu le poste, de maître de conférences, on m'a confié {un master*}, donc ouf ! donc nouvelle étape, nouvelles nouvelles manières, enfin nouveaux secteurs à développer en plus je me suis dit mince quelles thématiques je vais travailler pour le laboratoire il faut que ce soit en lien avec {ses problématiques} ? Ben j'ai commencé à faire le lien entre le master {et les problématiques travaillées au labo*} {plusieurs phrases supprimées, expliquant le rapport entre les recherches antérieures du locuteur et le master dont il a la charge*} bon voilà donc du coup, tu vois je passe d'une thématique à une autre, mais en fait ce qui est transversal c'est l'approche, l'approche méthodologique. Euh, dès que je peux aller sur-euh de l'observation participante, un travail ethnographique, je le fais, on a écrit deux bouquins là-dessus. Euh j'ai codirigé deux bouquins là-dessus et on tente le troisième là, plutôt sur la technologie en immersion, enfin voilà… je pose beaucoup de questions à chaque fois que je m'immerge sur le terrain…

[marque 01 : 10 min 3 s]

Int : la technologie en immersion, tu veux dire dans la, la manière de recueillir des informations dans la méthode inductive elle-même ?

Loc 9 : Ouais parce que sur le terrain tu sais on a des magnétophones, etc., mais moi quand je pratique, je suis obligé, quand je rentre de la journée après m'être immergé, avoir eu tout un tas d'interactions, c'est la mémoire hein, donc tu es obligé de noter un petit peu tout ce qui s'est passé, mais je passe à côté de plein de choses parce que je suis très épuisé… {plusieurs phrases supprimées, expliquant le cadre des recherches du locuteur} donc j'ai une petite oreillette et j'enregistre tout ce qui se passe…

Int : ah c'est extraordinaire !

Loc 9 : Bon à l'insu des personnes évidemment des personnes qui pensent que ça fait partie de mon matériel {quelques mots supprimés*}, donc si je dois appeler quelqu'un ou autre et voilà c'est des enregistrements qui sont pour moi parce que je pars du principe que si on me confie des infos ben, je veux dire, je suis capable potentiellement capable de les retenir, de les écrire, donc-euh. Mais c'est génial parce que ce que tu reviens sur ce qui s'est passé, tu écoutes tu dis « ah putain, il y avait ça je l'avais pas perçu ! je l'avais pas… » parce que j'écris tout de même à côté, donc il y a ces deux niveaux d'informations qui font, qui se croisent et qui sont assez percutants parce que du coup tu reviens sur des moments, des discours précis et ça donne une autre dimension quand tu écris un article, quand tu écris, euh…

Int : moi je vais lire ça avec d'intérêt parce que moi ma réflexion passe beaucoup par la problématique des machines justement… [quelques phrases non retranscrites portant sur les recherches de l'interrogateur, durée 41 s]

Loc 9 : Je pense que c'est un thème d'actualité. Je veux dire : « comment faire du terrain aujourd'hui quand on t'oblige à, on va dire à publier régulièrement, à être efficace ? » et on sait que l'approche ethnographique, si tu passes pas du temps avec les gens, euh c'est c'est bah compliqué quoi d'avoir… donc il faut répondre à deux choses, c'est-à-dire d'un côté des exigences de carrière, et de l'autre et de l'autre à une approche qui demande du temps. Donc les deux sont pas très… c'est pas très conciliable, donc il faut être efficace [rires] c'est pas facile, mais la technologie aide bien, moi je défends l'idée que la technologie c'est une aide et pour être précis d'autant que, juste je fais la parenthèse là-dessus, moi j'aime beaucoup l'analyse non pas : il y a les situations, il y a ce que tu as observé, mais il y a aussi les discours et les mots qui sont qui sont qui sont proposés dans les interactions pour moi ils sont très importants et je glisse de plus en plus vers l'ethnopragmatique je ne sais pas si ça te parle ?

Int : Ah oui oui, oui je vois le champ que ça peut ouvrir… [parenthèse sur la pratique, non transcrite : durée 30 s]

Loc 9 : en fait tu t'aperçois que parfois ça sert à rien de rester trop longtemps sur le terrain, rien qu'avec, allez un petit mois avec tout un tas de discours si tu rentres dans l'analyse un peu linguistique de qui se dit, ben tu as déjà pas mal d'éléments ; cette école donc c'est toute l'école là de Bordeaux qui s'intéressait à ça et ça me plaît bien, voilà mes dernières lectures !

Int : Super, ben on sera appelé à en reparler parce que ça m'intéresse beaucoup ça, oui ! sinon concrètement aujourd'hui enfin pour parler de 2020 quels sont les cours que tu avais, grosso modo tu avais des cohortes de d'étudiants de combien si on se place à la rentrée 2020 quoi ? Donc en 2019 en fait hein, parce que la rentrée 2020 c'était…

Loc 9 : Moi il y a une chose peut-être avant de répondre, c'est qu'au premier semestre, donc septembre à décembre j'ai tous mes cours ! C'est-à-dire que je suis à presque 300 heures de cours, l'idée c'était pour moi de faire en sorte qu'au second semestre les étudiants partent en stage et comme ça j'ai un minimum de cours je peux me concentrer à la lecture et à l'écriture ; sachant que je suis responsable du master 1, {nom du master supprimé*} j'ai une responsabilité aussi d'une une UE {nom supprimé*} en licence 1, euh ben c'est déjà pas mal ! et donc j'ai tous les niveaux quasiment de cours {dans ma discipline*} de la L1 L2… L3 non j'en ai pas… Ah si ! j'en ai cette année {nom de cours supprimé*} c'est un nouveau cours-là qui a été développé, j'ai accepté d'intervenir parce que j'avais besoin on va dire de la personne qui intervenait dans

ce cours, devait intervenir pour moi pour la L1, mais elle voulait arrêter le cours de L1 et se concentrer sur la L3, mais je lui dis : « mais j'ai besoin de toi en L1 ! Donc euh, si tu as des heures que tu ne peux pas faire en L3, je les ferais si tu veux ! » donc voilà, c'est venu comme ça je me suis lancé là-dedans, encore une aventure, mais extraordinaire et après master 1 master 2 donc j'ai quasi tous les, bah j'ai tous les niveaux… alors pour…

Int : sur des cohortes de combien à peu près d'étudiants à chaque fois ?

Loc 9 : J'ai tout-euh de… J'ai au niveau master, des fois on est, j'ai entre 15 et 20 étudiants euh… grosso modo et puis après la L1 ça va d'une trentaine pour les TD voir un peu plus, à… là tout à l'heure j'ai un cours d'amphi, ils sont à peu près, les L2 ils sont entre 400, un peu moins quoi tu vois… Et les masters, je les ai aussi en amphi, ils sont à peu près dans les 200… donc voilà si tu veux tu vois j'ai toute la gamme de…

Int : toute la gamme de de…

Loc 9 : de groupes toutes les variations de cours possible et d'autant que j'ai toutes les thématiques aussi, c'est-à-dire que je donne des cours sur ma discipline, on va dire… j'ai un cours de sociologie et en cours de méthode en L2 j'en ai un cours de méthode en master 1, mais après tout le reste c'est des cours qui sont un peu éloignés de ce que je fais dans le domaine de la recherche, {plusieurs phrases supprimées portant sur les intitulés de cours*}

Int : et alors finalement lorsque est arrivé le premier confinement en mars 2020, tu n'as pas été tellement impacté puisque l'essentiel des cours était fait pour toi donc-euh…

Loc 9 : là où j'étais impacté, c'était sur-euh, sur les soutenances de mémoire, moi je voulais, pff comment dire ? Je voulais évaluer que les mémoires au niveau papier et pas faire une présentation orale, etc. et via zoom, mais les collègues ont insisté pour pour créer un rapport et avoir une interaction tout de même… donc je parle pour les mémoires de master 1 parce que pour les mémoires de master 2 c'est décalé à la rentrée de septembre. Donc t'arrives t'as du boulot quand même pour corriger les mémoires de master 2 ! donc master 1 j'ai trouvé que c'était quand même pas facile, parce que ils soutiennent tous, il n'y avait qu'une session et qu'il a fallu organiser tout ça c'était un peu… je maîtrise un petit peu hein, les trucs à distance parce que ça m'a toujours intéressé la technologie ! [rires]

Int : [intervention non transcrite*, durée 16 s] mais je voulais savoir un petit peu si euh dans les cours, dans la relation avec les apprenants, les étudiants, qu'est-ce que cette machine et cette distance changent apportent ou enlèvent, quelle était ta perception par rapport à ça ? [marque 2 : 20 min 55 s]

Loc 9 : alors là je peux te dire que je le vis pleinement depuis, depuis cette rentrée-là, pour moi il a du, il y a du… positif et il y a du négatif. Le négatif euh c'est tout l'aspect euh tout l'aspect logistique c'est-à-dire que sa demande tout de même une forme d'administration voilà, d'échanges, de mise en place des liens, etc., mais en fait ça multiplie les méls j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus de méls à traiter… à distance, donc-euh là où par contre j'ai saisi l'opportunité, là encore une fois c'était un collègue qui disait : « là vous voyez, y a un annuaire sur l'ENT où on peut accéder à l'ensemble des… comment on appelle ça ? des mentions des promotions de {ma discipline*}. Donc ça me facilite la vie parce qu'en fait moi j'ai un souci, je n'utilise pas l'adresse mél de l'université, je la trouve euh… à l'époque pas assez ergonomique

donc j'utilise un Gmail et je transfère tout sur ma boite Gmail est en fait, il y a des mél qui permettent d'envoyer à tous les L1, mais moi avec mon Gmail je peux pas. Donc j'étais un peu coincé je me suis dit : « comment je vais m'en sortir là pour envoyer un mél à tous les étudiants, je vais devoir tout changer ma manière de fonctionner… » et en fait j'ai compris qu'il y avait un annuaire sur l'ENT et de là tu peux envoyer un mél à l'ensemble, donc ça ça m'a levé un poids et donc je fonctionne comme ça : je leur envoie un mél, mais bien souvent il y en a qui comprennent pas pourquoi ils reçoivent ce mél, euh d'autres qui… bon après j'ai une politique je réponds à tous les méls j'essaie de répondre à tous les méls et des fois c'est pas facile. Donc pour moi y a un gros travail là de… il y a un temps qui s'est rajouté de de… gestion, voilà, de, des rendez-vous avec des liens, etc., Ce que j'ai, j'aime bien c'est par exemple… là je suis sur la forme après on pourra être plus dans les interactions c'est un peu compliqué quand même d'interagir euh ; on peut enregistrer, ça je trouvais ça intéressant ! parce que il y a des cours je les enregistre une fois et moi je pars du principe que si c'est enregistré et distribué aux étudiants, ben j'ai pas à refaire le même cours la fois d'après, parce que des fois tu as plusieurs groupes donc ça permet voilà, de de… d'économiser un peu l'énergie, de faire autre chose pendant le temps qu'on n'a pas les étudiants. Mais…

Int : une petite précision excuse-moi, parce que ça ça m'intéresse c'est vraiment le cœur du sujet quand tu dis : « j'enregistre mon cours » ça veut dire que admettons que là je suis en train de faire un cours je clique et j'enregistre et c'est cette vidéo-là que je redistribue à d'autres membres du groupe ou est-ce que tu te mets face à une caméra, sur un fond blanc-euh, est-ce que c'est une capture, une captation, ou est-ce que c'est quelque chose qui est plus, qui est plus mis en scène ?

Loc 9 : Ben là tel que tu me vois c'est mon décor [rires] donc je… non non il n'y a pas de mise en scène particulière, je prends mon café, j'ouvre mon PowerPoint, je le partage et c'est parti ! par contre, il y a un premier temps si tu veux d'informations que je n'enregistre pas, euh parce que je souhaite vraiment garder uniquement le discours qui correspond au cours quoi. Mais après ensuite, je trouve que c'est quand même… ils se sont bien quand même débrouillés à la fac {mention de discipline supprimée*} parce qu'ils t'envoient ça, il y a un personnel hein qui récupère les vidéos et qui les envoie aux étudiants c'est-à-dire qu'après c'est géré par un personnel de l'UFR, donc ça, c'est une bonne chose. Bon, ils voulaient qu'on passe par un logiciel de l'UFR, moi je passe par WeTransfer parce que c'est quand même une vidéo assez lourde et je lui envoie le PowerPoint et ça et puis ça… alors le souci, par contre quand t'enregistres ben à un moment donné les étudiants te posent des questions. Et là je trouve que c'est pff, c'est pénible parce que tu as… allez… l'autre fois j'ai eu une vingtaine de méls, c'est compliqué donc derrière voilà, t'as du boulot quand même j'ai dit : « mince, t'es pas clair ou… » par contre voilà s'il y a eu une interaction, si on était en direct je pense que ces questions je les aurais traités sur le moment, donc-euh du coup ça, il y a des côtés sympas, quand même de rester chez soi, d'être dans son cadre, mais je trouve que c'est quand même prenant, il y a des temps avant après qui sont tout de même répétitifs, et à la fin de la semaine ça fait vite des heures quoi, de petits boulots comme ça-euh…

Int : et ce ce ce temps-là enfin c'est une question peut-être futile est-ce qu'il appartient à… est-ce que c'est du temps de l'intime ou est-ce que c'est du temps du professionnel ou est-ce que c'est les deux qui se mélangent finalement… Est-ce qu'on n'assiste pas à un mélange entre l'espace privé, le temps privé et le temps professionnel et l'espace professionnel est que c'est pas un peu hein… [marque 03 : 26 min 35 s]

Loc 9 : ah ! euh ah évidemment ça prend sur ton temps, euh… parce que si on était en direct, il y aurait pas tous ces temps-là, tout ce besoin de préparer comme nous on l'a fait : d'envoyer un lien, d'échanger par méls, etc., tout ce temps-là je l'aurai pas du coup évidemment ça prend… alors quand tu dis l'intime, oui ! Moi j'ai… d'habitude j'ai cette capacité à… normalement à m'organiser pour après faire de l'activité physique à 18 heures. 18 h 18 h 30 généralement j'ai mon réveil qui sonne, enfin mon alarme qui sonne et je vais faire du vélo et ça me détend, ça me… mais en fait je me rends compte que… pris par tous ces trucs à gérer, je me dis : « mince le lendemain il faut que j'envoie les liens, faut que j'envoie un tas de trucs… » surtout que là, ce semestre, j'ai toutes mes heures, c'est un peu dur à gérer, ben des fois j'ai pas le temps d'aller faire mon vélo quoi, si je le fais c'est tard le soir je suis fatigué, des fois je le fais pas quoi… du coup c'est là que ça me prend… c'est ça que j'aime pas, c'est que ça m'empêche finalement de de faire mon, mes exercices, voilà ma pratique physique quoi ! déjà que j'en ai plus ! À l'époque j'avais [deux ou trois mots inaudibles] maintenant j'en ai plus euh, parce que je m'y retrouve plus, tu vois, sur plan collectif, etc. Et puis voilà j'aurais envie de faire autre chose… moi j'aimais bien faire ma pratique dans, sur mes terrains de recherche {une phrase supprimée sur la description d'un chantier de recherche*} Et j'ai l'impression que ça devient comme ça, quand tu dis l'intime et le travail, pour moi ça se métisse c'est-à-dire que, j'ai, je… j'optimise voilà, de plus en plus mes loisirs, ça devient mon travail… {trois phrases supprimées sur la description d'un chantier de recherche*} donc en fait, j'ai envie de te dire c'est des, encore une fois c'est des opportunités de travail, de recherche, que j'associe à mes loisirs… oui tu as raison l'intimité, le travail pour moi, c'est complètement imbriqué, quoi !

Int : Alors après il y une problématique que tu as soulevée et sur laquelle je voulais un petit peu avoir ton avis qui celle de l'outil finalement, l'outil en tant que logiciel, en tant que matériel… ça te paraît être la problématique principale du distanciel, ça te paraît être la problématique de l'outil, c'est-à-dire se… trouver le bon outil, trouver les personnes qui savent bien le mettre en œuvre, l'apprendre, l'appréhender… est-ce que quelque chose autour de ça qui serait une difficulté ?

Loc 9 : Euh, moi je trouve que voilà on est assez bien équipé, là ils utilisent le logiciel Zoom, alors selon les types de réunions, parce que évidemment j'ai plein de responsabilités, c'est StarLeaf[1], enfin il y a plein de de de je sais pas, de logiciels je ne sais plus comment on dit, mais… qui sont assez efficaces, moi je suis assez épaté de voir les possibilités qu'il y a, alors il faut prendre un abonnement, l'université a pris un abonnement et ça permet voilà sans problème d'avoir d'avoir une centaine, 200, 300, 400 personnes, face à soi… c'est vrai que c'est impressionnant quand tu vois le nombre de participants sur le côté, je dis « waouh ! Il y a quand même

1 Logiciel dont une version simplifiée est gratuit (dans des limites comparables à celles du logiciel ZOOM) de visioconférence. Le logiciel se présente comme une solution « européenne et sécurisée ». Source : article de la revue en ligne BDM Tools, https://www.blogdumoderateur.com/tools/productivite/visioconference/

tout ce monde-là qui m'écoute ! » [deux ou trois mots inaudibles] le problème c'est… Dès que j'ai plus Internet par exemple j'ai une coupure d'électricité boom alors tout s'arrête et c'est fini… La dernière fois j'ai enregistré il y a tout qui s'est arrêté et là où ça a été fort c'est que Zoom avait tout de même enregistré… Waouh c'est impressionnant ! parce que je pensais que j'avais tout perdu, j'ai dit : « mince j'ai fait trois quarts d'heures de cours » et, enregistré, mais j'ai cru que j'avais tout perdu, mais en fait non parce que je ne sais pas comment il fonctionne, mais il y a système qui fait que, il enregistre automatiquement. Ouais, je ne sais pas comment il… bon en tout cas il le… là où ça me pose problème, c'est que mon ordinateur commence à être vieux et la capacité de mémoire, j'ai l'impression qu'elle est… j'arrive un peu [quelques mots incertains] à la fin j'ai trop de trucs, il faut que je change d'ordi, je pense l'année prochaine ou… il commence vraiment être obsolète non pas euh… il est efficace, mais la la la mémoire, j'ai tellement de choses que ça devient une difficulté, mais sur le rapport du coup à la technologie, c'est sûr que… j'en ai pas parlé, mais sur les interactions, c'est pour moi le plus compliqué. Parce que j'ai je j'ai testé deux trucs. Euh j'ai testé quand j'ai les, quand j'ai les étudiants en face de moi donc avec l'interface Zoom, et quand je les ai pas ; c'est-à-dire je me suis dit : « tiens je vais leur proposer de de rester chez eux, de faire autre chose, de lire ou autre et moi je me ferais le cours je vais me l'enregistrer, je leur enverrais ; il n'y a pas besoin qu'ils soient avec moi » j'ai fait ça, ça été très dur, d'être tout seul, de faire son cours, de passer les diapos, etc. j'ai eu beaucoup beaucoup beaucoup de mal j'ai passé beaucoup plus de temps que prévu ; je leur ai envoyé le cours, euh… j'ai beaucoup de retours méls, etc., je me suis dit « oh là là ! » donc-euh… ensuite j'ai décidé que je ne fais plus ça, je préfère l'enregistrer et avoir tout de même des participants pour avoir l'interaction et l'interaction elle se fait tu sais où ? Non pas dans les… ils prennent pas la parole, ils se mettent tous dans le noir, ils enlèvent, ils désactivent le son je trouve qu'ils sont bien compris comment ça fonctionne, et on fait on utilise le *chat* c'est-à-dire que je fais mon cours, j'ai le *chat* et ils posent des questions au fur et à mesure sur le *chat*, je trouve ça très discret, ça me permet à la fois moi de rester concentré sur ce que je dois dire, ce que je dois leur faire passer avec des exemples, etc., et puis hop d'un coup il y a une question, je vais sur la question et hop on dérive, on dit [quelques mots incertains] les choses autrement et ça, je trouve ça intéressant, parce qu'on se rapproche voilà, d'une forme de réalité et donc la technologie-là avec ses moyens d'échange et d'interaction qu'elle propose, du *chat* jusqu'à la possibilité que certains prennent la parole, de temps en temps, euh ben je trouve que c'est pas mal quand même ! [marque 04 : 33 min 24 s]

Int : quand tu fais l'enregistrement euh, donc tu enregistres en même temps les questions et les interactions, ça veut dire que les… ceux qui vont venir après, ils bénéficient de cette interaction-là, c'est-à-dire ils voient les questions qui ont été posées et ils sont pas obligées de reposer les mêmes sous forme de méls ou… est-ce que c'est utile pour eux ?

Loc 9 : Alors ils voient pas les questions posées dans le *chat* parce que moi j'ai deux écrans et je partage souvent l'écran, tu le vois pas [rires] mais j'ai un écran à ma gauche, pour le PowerPoint ; par contre je lis la question, je prends le temps de lire la question parce que moi ça me permet aussi voilà, d'avoir un temps de réflexion au passage et d'essayer d'y répondre en reliant le cours parce que des fois t'as le *chat* tu fais ton cours et tu dis : « ah mince il y avait une question, je l'ai pas vue » et ça correspondait à une diapo qu'il y avait deux diapos avant, donc du coup j'essaie de re relier les choses, mais ça, je trouve ça plus intéressant, parce que ça me per-

met vraiment… ouais d'avoir ce besoin d'interagir quoi… si j'ai pas ça, je trouve que j'ai l'impression de parler dans le, dans le vague quoi ! je sais pas… d'avoir des retours comme ça des feedbacks ça me permet de me dire : « OK là ils ont compris… Ah là ils ont pas compris donc je le dis autrement… » et ça, je trouve que ça fait partie de l'enseignement quoi et… et donc et donc on va dire l'outil là, permet ça et je trouve ça pas mal vraiment je suis épaté !

Int : par rapport à la présence humaine, c'est-à-dire on a des… un prof et puis des étudiants qui sont dans la même pièce, euh évidemment on sait bien que c'est pas la même chose, mais euh est-ce que la pédagogie est complètement doit être complètement différente, adaptée ? Ou est-ce que finalement on retrouve un peu les mêmes idées euh, on bénéficie de « plus techniques » comme ceux que tu viens d'évoquer et l'un dans l'autre les choses ne changent pas fondamentalement ? Ça te paraît même… pas si différent qu'un cours en présentiel ?

Loc 9 : Ah c'est pas pareil… c'est pas pareil parce que-euh quand tu es en présentiel, tu prends le temps de faire des pauses, tu prends le temps, euh… il y a, il y a… tu prends le temps ! en fait j'ai l'impression que avec la distance comme ça, j'ai l'impression que tout s'accélère tout et c'est pour ça que je suis très épuisé en fait ! parce que je me rends compte que-euh… même si effectivement quand tu fais un cours t'as prévu deux heures et que les interactions tout de même, ce que je recherche avec le *chat*, etc. me permet tout de même de trouver d'autres manières de dire les choses, etc., mais quand on est en présentiel, je trouve que c'est… il y a autre chose, le cours soit [un mot incertain] très différent pour moi. Parce que t'as les regards, t'as… parce que là tu as des écrans noirs tu vois. Moi ce qui est important, c'est surtout ce besoin de voir l'autre, tu vois ! et là je te vois c'est bien ! mais là les étudiants je les vois pas quoi, ils se mettent dans le noir, ils enlèvent le son, peut-être qu'ils font autre chose, ils interagissent via le *chat* donc tu as l'impression ouais c'est impersonnel, il y a un côté impersonnel qui est terrible pour moi et l'enseignement, je pense que… tu vois les réactions, tu sens si ça fait sens ou pas pour les étudiants et ça pour moi, euh, je pense qu'avec l'outil on loupe ça, même si il y a des questions qui sont posées parce que ils osent des questions et ils envoient donc à tous hein, ils osent des questions donc le temps de taper donc le truc déjà je suis passé à autre chose, mais… pour moi y a ce côté que je les vois pas. D'ailleurs pour une présentation orale, pour les L1 ils font un projet d'orientation professionnel, ils présentent un métier, bon on essaie de les orienter au mieux euh, ben beaucoup présentaient sans se mettre en avant quoi, sans les voir quoi… je leur ai imposé de se montrer quoi, parce que ça me paraissait important de créer une vraie interaction pas une vraie interaction, mais rentrer… se rapprocher au maximum d'une interaction. Moi pour moi c'est le plus gênant sur le plan pédagogique de ne pas voir les gens, alors à l'époque quand on était avant le confinement ils avaient le masque, on voyait que les yeux et pour moi aussi c'était très dur parce que je voyais pas s'il y avait quelque chose ou pas donc euh. Je pense que le visage si tu l'as pas, c'est compliqué. Voilà pour moi c'est un des seuls points qui me semble compliqué et j'avoue que mon cours, euh le l'introduction est pas la même qu'en… qu'en présentiel. Tu vois je leur dis : « Prenez votre café mettez-vous à l'aise ! » c'est-à-dire que je sais qu'ils sont chez eux, « Bienvenue dans mon intimité ! » Là c'est mon intimité, c'est chez moi ! Là tu vois, ils rentrent un peu… là tu ne me vois pas, mais je suis en pantoufles ! Donc-euh, il y a un petit côté aussi un peu « être à l'aise » quoi ! Et-euh… du coup je pense que eux aussi sont chez eux, c'est d'autres conditions, il y a pas le cadre… qui me semble être important, voilà c'est le deuxième aspect sur le plan péda, pédagogique que je trouve…

ouais il manque un cadre, il manque le cadre… après ça me dérange pas ça, tu vois, au contraire je trouve que c'est intéressant, intéressant parce que… les premiers moments d'interactions, c'est : « bon vous m'entendez ? » Alors c'est très technique, hein ! « Est-ce que vous m'entendez, est-ce que vous êtes là ? Est-ce que tout se passe bien ? » donc tu t'assures que la connexion fonctionne quoi. Et t'as que des questions au départ : « est-ce qu'on aura le prochain lien Zoom ? Est-ce que, est-ce que la vidéo du dernier cours là, vous l'avez envoyée avec le cours ? On l'a pas reçue… » enfin tu vois des problèmes techniques, à cette étape-là qu'on n'avait pas au début enfin évidemment… qu'on n'avait pas en présentiel voilà !

Int : Mais justement est-ce que… alors d'une manière un peu plus, justement un peu plus sociologique est-ce que le lieu de l'université c'est-à-dire l'université en tant que lieu, le fait de se déplacer d'aller dans un lieu qui a ses règles et tout ça, est-ce que quand même ça n'est pas structurant, c'est-à-dire qu'on est dans un lieu qui n'est pas chez soi, on est, on est dans un lieu où il faut respecter un certain nombre de règles, on… est-ce que est-ce que le fait que l'institution se traduise par un lieu un lieu physique, si on perd ça est-ce qu'on perd pas quelque chose quand même est-ce qu'on risque pas de perdre quelque chose ? [marque 05 : 40 min 13 s]

Loc 9 : moi j'aime beaucoup le, le contact, être présent avec-euh, sur place pour échanger avec les collègues, etc. parce que là il y a pas un monde fou [phrase audible, mais rendue de façon peut-être fautive] je ne vois pas, qui passe pas tu vois. Parce qu'au-delà des méls il y a tout un tas de choses qui se dit en off, qui se discute en off, etc. Donc des fois on s'appelle avec certains collègues, mais… moi j'aime bien passer la photocopie par exemple, le collègue… {Dominique*} là, qui gère le personnel, qui gère un petit peu tout ce qui est photocopieuse, etc. donc on prend le café le matin, tu vois, c'est un moment pour moi que j'aime bien. Parce qu'on parle de tout de rien, mais aussi de comment ça se passe à l'UFR. Après effectivement, moi j'aime bien aussi être dans mon bureau… du coup tu passes d'un cadre à un autre de la sphère privée à la sphère du travail et ça ça me manque effectivement de pas me retrouver, ouais dans le cadre du travail quoi enfin, à mon bureau parce que… comment dire, c'est une autre manière du coup de, d'appréhender les choses parce que là t'as les collègues, on boit le café, on prend un temps, mais aussi un temps pas que de travail, tu vois un temps : « Comment tu vas ? » et en fait il y a un processus qui me manque, c'est celui de création aussi, c'est-à-dire qu'avec les collègues quand on échange, on se projette, on a envie de… il y a des envies de… peut-être aller sur un projet, tiens il y a un tel, y a un article… du coup on en discute hop, on se met dessus, on travaille… il y a tout ce côté-là qui qui qui devient absent après quand tu dis : « c'est structurant » pour moi c'est structurant dans ce sens, c'est-à-dire que ben, on loupe des interactions, des échanges avec les collègues, parce que chacun commence à s'isoler finalement, on s'isole hein, et le seul moment de l'interaction c'est le mél ou Zoom que t'as uniquement pour les cours et les réunions… et je trouve ça froid et il a ce côté, voilà un peu distant, froid qui me gêne beaucoup euh, parce que moi je suis plutôt d'humeur à essayer de voir comment vont les gens, comment ça se passe et voir ce qui les préoccupe et du coup là je sais pas ! [rires] je ne sais pas comment vivent les gens et des fois c'est frustrant ! Voilà, il y a une frustration de ne pas pouvoir passer de… de revenir à la fac et de prendre un temps avec les collègues. Alors si, on peut y retourner, mais, mais il faut un peu de paperasse, vive l'administration, ça ça me fatigue beaucoup ! Et, mais par contre je sais que par exemple, comme je te disais, le collègue qui a la… que je vais voir le matin à 8 h à la photocopie, la [un ou deux mots inaudibles] le café, ben il m'a en-

voyé un message en me disant : « purée je suis tout seul, je bois le café tout seul ! » [rires] donc si j'y allais je serais tout seul aussi donc… et en même temps je prendrai un temps avec lui, mais dans les bureaux je serai tout seul… je vois pas l'intérêt ! l'isolement en fait il est partout quoi ! voilà là…

Int : est-ce que pour finir, pour conclure, enfin non j'avais une question avant… dans cette notion dans ce distanciel avec les étudiants, est-ce ce que il y a, est-ce qu'il y a des étudiants qu'on a perdus, qui ont décroché qui n'avaient pas de bonnes liaisons Internet, qui n'avaient pas de bonnes conditions chez eux… et comment est-ce que tu as pu éventuellement ou d'autres collègues ont pu éventuellement les rattraper… qu'en est-il de ceux qui sont vraiment, qui ont été largués quoi ? Est-ce que ça existe ou est-ce que finalement c'est peanuts ?

Loc 9 : Non non ça existe hein et je peux te dire que je te parle de multiplication des méls il y a ça. Euh, c'est… c'est pas non plus énorme le nombre d'étudiants qui sont, qui sont à côté de la plaque ou qui ont pas de connexion, allez je veux dire, c'est une bonne, une bonne trentaine quoi tu vois qui m'envoie des méls : « j'ai pas su… j'ai pas pu être présent, j'ai eu un problème de connexion… » c'est un argument parce que je leur dis : « mais pourquoi vous étiez pas là ? » donc l'argument c'est souvent la connexion. Ben là on aménage le le… ils ont accès aux cours par… quand il est enregistré ; les TD ne sont pas enregistrés euh, que les cours magistraux, donc quand ils n'ont pas accès aux TD enregistrés parce qu'ils n'ont pas pu être là et que des fois il y a du travail en groupe et du contrôle continu à faire, il y a des aménagements… ce que je leur propose c'est de faire un dossier, parce que ils peuvent pas forcément rentrer dans un groupe où ils connaissent pas les autres, donc c'est un peu compliqué, mais je leur propose un dossier à me rendre à la fin d'année. Du coup il y a un aménagement des… de la manière de les évaluer, donc du coup c'est, c'est… ça demande des ajustements, des ajustements pour essayer tout de même de permettre à ces étudiants de, de ben de de raccrocher les wagons quoi !

Int : de pas les… qu'ils ne soient pas largués quoi ouais…

Loc 9 : mais je pense que… ici… je suis très étonné moi de voir ça dans le sens… positivement, c'est-à-dire je trouve qu'il n'y en a pas tant que ça ! je trouve les étudiants sont quand même assez au fait de de ces technologies-euh, ils suivent hein ! ils suivent bien comment ça se passe, hein ! ils ont compris qu'il y avait une plateforme où on pouvait accéder au cours, ils ont compris qu'il fallait se connecter à tel moment et, sur le lien ils sont assez… j'étais très surpris de tous les voir à 8 h sur… connectés, etc., j'ai dit : « waouh ! » là j'étais obligé de faire cours quoi ! j'attends quand même cinq minutes cinq, dix minutes pour que tout le monde se connecte, mais finalement ils sont pas si nombreux que ça à avoir des problèmes de connexion. Certains se connectent avec leur téléphone, je vois marquer « iPhone »… {{oui}} donc ils ont cette technologie qui, pas forcément besoin d'un ordinateur pour se… ça c'est… je trouve qu'ils l'utilisent pas mal, ils ont cette capacité d'adaptation. Bon après certains, voilà il y en avait 4 5 qui était très inquiets, savoir si allaient être évalués, alors quand je leur propose un dossier, voilà ça les rassure… mais, bon voilà c'est une autre manière de les évaluer, c'est sûr que ça, c'est pas tout à fait pareil… faire un oral que de rendre un dossier quoi… c'est comme ça…

Int : donc finalement euh… cette épidémie pandémie qui a amené un peu le distanciel à l'université puisqu'il avait beaucoup d'universités où ça se faisait pas du tout, est-ce que tu penses que ça… bon après le vaccin va arriver, le virus va disparaître et puis tout va revenir comme

avant ? Ou est-ce que ça va laisser une trace avec des nouveaux outils, nouvelles manières, on va se dire finalement c'est peut-être des choses intéressantes à prendre là-dedans et l'université peut basculer, un petit peu, dans un semi-présen — [mot rectifié par le mot suivant] un semi-distanciel ou bien est-ce que… euh est-ce que ça a fait mûrir un petit peu les choses est-ce qu'il y a eu des prises de conscience à la suite de ça ? [marque 06 : 47 min 33 s]

Loc 9 : moi je pense que c'est… ça serait une catastrophe de continuer avec euh, l'enseignement hein, avec euh, avec ce type d'outils, je pense ; pourquoi pas pour des réunions, pour faire un peu de recherche, on va dire à distance, parce que ça parait quand même des économies de trajet, ce genre de choses, pourquoi pas… d'où l'idée du livre, {quelques mots supprimés*} sur le in situ, les technologies, mais il y a aussi ce côté des entretiens à distance, on va traiter ça aussi. Mais je pense que pour l'enseignement c'est une catastrophe, parce que pour moi, ça reste impersonnel, ça… tu crées pas du lien voilà avec les étudiants c'est ça aussi, je pense qu'il y a ce manque-là, c'est c'est… j'espère que ça, on va pas rentrer dans des logiques hybrides, de cours hybride comme ça parce que ça me, personnellement j'y serais, je serais contre. Par contre là où tu as raison c'est que pour moi ça devient un outil que je trouve de plus en plus intéressant voilà sur les, plutôt sur les réunions, quand-euh ben il y a… quand on a envie d'inviter je sais pas moi, quelqu'un qui est à l'autre bout de la ville, il peut pas être là il est dans son bureau, il doit se déplacer, etc., bon voilà… on le faisait déjà un petit peu en utilisant la visio à la fac, mais c'était un gros appareil, etc. Et ça, c'était intéressant parce que avant le confinement, parce que il y a eu le premier confinement, pour te donner une trace de ça. D'habitude je loue la la, enfin je réserve la salle de réunion à la faculté, {quelques mots supprimés*} et il y a la visio avec un grand panneau, machin, etc., mais en fait euh, je leur ai, je leur ai envoyé un lien Zoom au lieu d'utiliser cette-euh, cette visioconférence, là un peu compliquée, sur un lien… plutôt de l'université, il faut des codes, etc.

{tour de parole supprimé*}

Loc 9 : Tu perds un quart d'heure 20 minutes à mettre en place, mais en fait on était trois-quatre quand même à être présents en salle de réunion les autres étaient chez eux, etc., on a tout de même mis chacun notre ordi en mettant Zoom évidemment les autres arrêtaient le son, il n'y a que moi qui mettais le mien, et on a interagi comme ça quoi ! Et en fait je trouvais que ça avait laissé une trace sur les, les réunions. Par contre je pense que ça laissera une trace quand, je pense qu'il y aura des cours qui seront un peu compliqués à mettre en place ; parce que tu vois par exemple, on gère avec un collègue un DU, un diplôme universitaire et il y en a un qui est sur {une autre ville de la région*}. Bon il a du mal à se déplacer, bon, il s'est tout de même impliqué dans le DU et la dernière fois avant le confinement là, ben j'ai dit : « écoute ! je mets Zoom, je te mets un lien Zoom, je mets l'ordinateur, je projette moi le PowerPoint aux autres… » tu vois, il a pu tout de même participer aux cours… Donc-euh, voilà je trouvais ça intéressant pour, on va dire, aider certains qui ont souvent des gros gros problèmes pour se déplacer, etc., mais qui ont cette volonté d'assister aux cours et ça je trouve que si on a ce moyen technologique pour créer les conditions pour qu'ils puissent suivre le cours pourquoi pas ? Mais je favorise plutôt le présentiel, j'aimerais aller vers ça… ben voilà ! [rires] [marque 7 : 50 min 54 s]

Formules de remerciements et partie non transcrite portant sur les recherches personnelles du locuteur, durée non transcrite : 7 min 4 s

3.10. Locuteur 10, professeur, le 23 décembre 2020

L'entretien a lieu au domicile de l'enseignant. D'une manière générale, ce Locuteur 10 cherche à bien préciser ses termes, d'où quelques silences, parfois de quelques secondes, pour rechercher le terme exact. Deux fichiers MP3 : STE-059.mp3 de 46 min et STE-060.mp3 de 14 min. Ce locuteur est professeur des universités honoraire ; il intervient désormais dans une structure privée d'enseignement.

[marque 01 : 12 s]

Locuteur 10 : la vraie question dans le e-learning c'est l'apprentissage, et que dans l'apprentissage est-ce que la distance modifie ou non l'apprentissage ? Moi je crois que c'est ça la question de fond, c'est-à-dire que euh… c'est l'e-learning… enfin c'est… la formation c'est un transfert, tu transfères quoi ? Tu transfères de la connaissance, mais pas seulement de la connaissance, il y a plein d'autres choses que tu transfères aussi : de l'appétence, de de l'énergie, de… euh-une envie, du désir et et puis au-delà de de l'objet initial qu'est la connaissance, qui est « une connaissance » par exemple je peux prendre n'importe quoi : en histoire, tiens en histoire sur « *Qu'est-ce qu'une nation ?* » [le locuteur 10 désigne un livre sur la table]

Int : Ah !

Loc 10 : Non parce que je viens juste de le récupérer là : c'est un superbe livre d'Ory là, qui vient de sortir là…

Int : oui je l'ai entendu ce matin à France Culture…

Loc 10 : et bon… c'est ce que m'as dit aussi le… voilà !

Int : Et je me suis dit « je vais acheter son bouquin ! »

Loc 10 : Eh bien tu vois, voilà ! ah non, mais je confirme parce que… je n'ai pas lu, mais j'ai lu un interview de lui qui parlait de son livre, c'est magnifique c'est… je pense que c'est… tu sais il y a des auteurs comme ça qui font « le livre », c'est Le Goff avec « *Saint Louis* », je sais pas si tu as lu ce livre, dans la même collection d'ailleurs, « *Saint Louis* », il est sorti, bon il est décédé, mais c'était en 89 90 ? Je me rappelle je l'ai acheté, je l'ai lu en une semaine, mais comme je travaillais je lisais la nuit, mais la nuit au sens… quasiment, bon, à l'époque j'étais jeune, il y a plus de 30 ans, je n'ai pas dormi quasiment les nuits pour le lire tellement c'était passionnant… bref ! pour reprendre la connaissance… bon ce sera de l'histoire, mais un bon prof théoriquement, il te… c'est de la connaissance, mais aussi en même temps il l'enveloppe de plein d'autres connaissances ! Tu vois ce que je veux dire ?

Int : [petite interruption non transcrite pour régler un problème technique] oui !

Loc 10 : Oui ! les connaissances c'est ce que je veux dire c'est que le, dans le présentiel, euh, tellement je te vois puis en même temps toc ! Tiens, je pense à… on parle sociologie et brutalement je pense à Le Goff et je vais faire une digression, mais qui va permettre aussi d'enrichir, tu vois, de te donner peut-être plus de consistance à, aux propos et qu'on va revenir aux propos de la sociologie ou de l'apprentissage ce qui est notre-euh, l'objectif de cet entretien ou d'un cours et c'est cette euh, ce présentiel qui qui permet justement ces digressions et… et que dans le distanciel tu as beaucoup moins ça parce que l'image du… bon ben d'abord tu as une qualité de caméra et de… on n'est pas encore dans une reproduction systématique de, de la, comment dire,

de l'autre dans tout ce qui est le non verbal, tout le non verbal et la communication non verbale, elle est aussi très importante dans l'acte d'apprentissage. Moi je peux te donner… c'est là où j'ai eu un tilt parce que j'ai commencé donc en 2004, 2005 {dans un établissement d'enseignement supérieur*}, à faire des cours en e-learning… Ah les cours en e-learning {un mot supprimé*}, en 2000… je te dis, il y a 15 ans de ça hein ! on était quelques-uns, et donc il y avait un amphi dans lequel on pouvait t'enregistrer, donc on nous, on enregistrait le cours que je faisais, alors c'est le cours le samedi matin, c'est un cours de trois heures, avec une… enfin un peu plus de trois heures, mais il y avait une petite interruption d'un quart d'heure et donc ce cours était enregistré, donc c'était une heure et demie, une heure et demie, t'avais deux parties d'une heure et demie et c'est-ce que voyait les gens en province ou ceux qui s'inscrivaient en e-learning, c'était ce cours-là qu'ils suivaient et il y avait l'examen qui était, qui était fait à l'issue de ces dix cours donc de 30 heures. Et puis un jour t'as le technicien qui arrive-euh… qui arrive-euh à midi et quart midi et demi quand le cours se termine il dit « oh… » — à mon avis il avait pas fait bien son travail — il me dit : « ah il y a un problème, votre micro… » parce que j'avais un micro, donc j'étais filmé et puis j'avais un micro pour enregistrer, « votre micro il y avait plus de piles donc-euh »

Int : il y avait pas de son…

Loc 10 : « il y avait pas de son, vous enregistrer… vous réenregistrer » [phrase précédente partiellement inaudible] « ah putain » je lui dis, « mais trois heures, vous rendez compte, trois heures je les ai pas là euh, il faut que je trouve trois heures dans mon emploi du temps dans les huit, dix jours » parce que c'était aussi un cours qui devait être mis en ligne très très vite pour que les gens puissent aussi… enfin ceux qui n'étaient pas là puissent le voir et le mec il me dit « non, en 1 h 30 ça sera largement suffisant ! » alors je dis « non, mon cours est trois heures, il me faut trois heures » « non non non je vous assure que c'est déjà arrivé et que les… vos collègues ils le font en une heure et demie ! » Alors je lui dis « écoutez non, je vais vous trouver trois heures. » Alors j'avais réussi à trouver trois heures parce qu'il fallait que ce soit dans le même amphi tu vois, avec les mêmes conditions, parce que de toute façon on n'avait pas trop, on n'avait qu'un seul amphi dans lequel on peut faire ça… il a fallu que je trouve, donc j'ai trouvé et puis je fais le cours, le même cours que j'avais fait et puis au bout d'une heure et demie, je me rends pas compte enfin de l'heure, je fais mon cours machin [deux ou trois mots inaudibles] mais il y avait personne dans la salle là et une heure et demie, les mêmes *slides*, les mêmes trucs et bien écoute, en une heure et demie, j'avais fait un cours qui… avec un… comment dire avec une… parce qu'il y avait quand même 150, 160 c'est un gros amphi, {plusieurs mots supprimés*} vraiment un très bel amphi, et bien tout ça pour dire que… un auditoire euh, c'est des visages, mais au-delà des visages, c'est une communication quoi… c'est quelque chose qui, tu vois, il y a une sorte de… c'est comme le cœur tu vois, c'est… le rythme tu vois, ça vient, tu prends et tu donnes, tu prends et tu donnes… et bien bien c'est cette dimension-là qui est centrale voilà !

Int : Et qui disparaît lorsque tu n'as plus…

Loc 10 : ah ben oui parce que moi j'avais les bancs, enfin j'avais l'amphi vide hein… et donc tu…. Et puis si ça se trouve tu vas beaucoup plus vite tu fais pas attention, parce que… enfin moi, moi je sais pas, enfin tu as donné des cours ?

Int : Oui oui, un peu, un peu, j'ai fait des vacations…

Loc 10 : et… quand tu donnes des cours, il y a quelques visages enfin… bon moi j'avais quelques visages, des gens qui soit me posaient des questions… parce que ça aussi tu as les questions aussi, tu vois des gens qui… donc tu dis : « Tiens ! là il faut que je revienne… » tu vois ? « Il faut que je réexplique, il faut que je… là c'est peut-être mal passé… » euh… tu sens une salle quoi ! Euh… enfin moi je, moi mes, mes cours étaient le samedi matin ou le samedi après-midi, mais souvent c'était plutôt le samedi matin et donc le euh… [interruption courte pendant laquelle locuteur 10 regarde un mél qui vient d'arriver] Ce cours du samedi, moi j'adorais le samedi matin, parce que… comme ça l'après-midi je me reposais, j'étais tranquille et tout… passer le samedi après midi c'était chiant parce que… non, mais… tant que je… je commençais à retravailler mon cours le vendredi soir, tu vois, et le samedi matin je retravaillais, jusqu'au cours tu vois, parce que… enfin… pourtant c'est un cours que j'ai fait pendant 15 ans hein ! mais c'était sur les nouvelles technologies… et la fonction RH. Et comme chaque année je le changeais… de toute façon, entre le premier cours que j'ai fait en 2000, qu'est-ce que je dis… oui c'est en 2000, je crois, ou en 99, puis le dernier que j'ai fait en deux mille… euh en 2008, oui c'est quasiment 17, 18 ans ça n'avait plus rien à voir, quoi ! on est passé au numérique, quoi tu vois, on est passé dans une autre dimension… et donc-euh… tu relis le truc, tu vas tu vas tu vas regarder d'autres documents, d'autres informations de complément, machin truc… enfin… t'es toujours en train d'enrichir un cours, quoi ! [marque 02 : 10 min 44 s] bon bref tout ça pour dire, puisque pour venir au e-learning, le le distanciel [silence de plus de 5 s] je… je pense que c'est bien [silence de 2 s] pour [silence de plus de 5 s] pour les travaux en sous-groupe, tu vois ! c'est-à-dire que les gens peuvent travailler en sous-groupes à distance tout ça, mais je trouve ça vraiment tellement important de faire un cours de voir les gens, de partager avec eux, vraiment je… enfin par rapport à mon expérience maintenant de… pas 20 ans, mais, oh pas loin si ! de distanciel quoi… rien ne vaut un amphi quoi !

Int : Ouais…

Loc 10 : non, mais vraiment hein !

Int : est-ce qu'il y a pas, si on se pose le problème de l'autre côté, est-ce qu'il y a pas une manière d'aborder le… le distanciel ?

Loc 10 : [il se lève et se déplace dans la pièce] je t'écoute hein ! Vas-y oui !

Int : Euh… en adaptant sa pédagogie-euh, est-ce que justement il n'y a pas un moyen d'adapter la pédagogie pour qu'elle soit efficace en distanciel, alors on perd des choses, mais on peut peut-être en gagner aussi de l'autre…

Loc 10 : Tout dépend ce que toi tu appelles « pédagogie ». Si la pédagogie… la pédagogie c'est quoi ? C'est les, la méthode pour transmettre justement cette connaissance. C'est-à-dire la la façon dont tu vas t'appuyer sur des explications, t'appuyer sur des exemples, euh développer-euh, développer-euh une idée et puis recommencer par une autre explication, donc-euh… et non pas lire parce que tu as aussi des profs dont le cours est une lecture de leurs bouquins, enfin on appelait ça polycops à mon époque maintenant c'est des *slides* tu vois, c'est vraiment affreux d'ailleurs… alors si c'est effectivement lire les *slides* et, ou commenter les *slides*, hum… triste pédagogie ! et c'est vrai que la pédagogie du *slide*, du PowerPoint, pfff c'est une catastrophe !

Int : Mais est-ce qu'elle est pas, est-ce ce qu'elle n'est pas à réinventer justement en fonction de l'outil ?

Loc 10 : Alors je pense que il faut réfléchir à… il faudrait que je te donne d'ailleurs, tiens j'y pense, euh tu vas envoyer un petit mél à {un ami universitaire*} [passage non transcrit sur une personne à contacter. Non transcrit : 2 min 21 s] alors attends excuse-moi tu me parles de pédagogie et ?

Int : La question c'était : est-ce que la pédagogie que j'utilise lorsque je suis en présentiel, faut pas que je la repense à partir du moment où je change de relation ?

Loc 10 : Oui bien sûr… ben, disons que je vais revenir à la notion de connaissances. Euh, le… qu'est-ce que l'on apprend ou… dans le processus d'apprentissage, il y a plusieurs dimensions : t'as la dimension de la connaissance, le savoir en tant que tel et que ça je pense que tu peux très bien avoir des modules, de la même manière que tu peux avoir des petits livrets d'explication, tu lis des livres hein ! pour compléter ce que le prof ou ce que toi tu dis, tu dis : « écoutez bien lisez mon livre ou lisez tel ou tel niveau de tels auteurs qui va compléter » et là tu peux le compléter par des petits webinaires pas webinaire mince, mais…

Int : des petits MOOCs…

Loc 10 : des petits MOOCs, des MOOCs enfin petits ou grands d'ailleurs hein ! moi ça m'arrive de regarder… enfin d'écouter plutôt que regarder, le les conférences de du collège de France par exemple…

Int : ça c'est intéressant ce que tu viens de dire… je te dirai pourquoi après !

Loc 10 : qui sont très intéressants et moi je les écoute plus sur France Culture que je les regarde sur sur le site de du collège de France parce que bon c'est filmé, alors la seule chose que tu que tu n'as pas avec avec France Culture c'est les… c'est les *slides* quelques, que souvent ils mettent pfff, en même temps, entre toi et moi c'est pas les *slides* ce qui est intéressant c'est ce qu'ils disent, quoi ! Et tu vois là par exemple j'ai écouté hier, le, le cycle de conférences de… comment elle s'appelle ? De, de… hyper, enfin pour ma part, intéressant parce que c'est ce, c'est mon… [recherche sur son portable] collège de France, euh… voilà c'est elle… non, non ! ça, c'est lui et pas la… *Vérité et Démocratie* voilà ! j'en suis au 9 et il y en a dix : Claudine Tiercelin[1]… vachement intéressant… je suis en désaccord sur un certain nombre de choses, mais sur le concept de démocratie tu vois, « du modèle concurrentiel, économique ou agrégatif au modèle délibératif », et… très intéressant ! et moi ça me suffit largement de l'écouter quoi ! Euh, par contre il y a d'autres dimensions que… dans un apprentissage aussi c'est qu'il y a des comportements, euh, il y a un nombre de… du travail de réflexion, mais on a trop oublié que l'enseignement c'est pas que le cours. Il y avait dans la, dans l'enseignement jésuite qui a structuré notre enseignement depuis le 17e siècle et qui le, qui continue encore à être la logique sur laquelle on est encore aujourd'hui, il y avait plusieurs dimensions. Il y avait la répétition et la répétition c'est : tu répétais et t'étais amené à avoir une sorte de répétiteur, tu as le… comment ça s'appelle, la rue d'Ulm là : l'école normale supérieure avec le fameux caïman, hein, qui était,

1 Claudine Tiercelin est Professeur au Collège de France où elle occupe, depuis le 9 décembre 2010, la chaire Métaphysique et philosophie de la connaissance.

qui sont là justement pour écouter et et faire dire ou redire aux étudiants ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils ont cru apprendre, ce qu'ils ont retenu et donc et à travers cette reformulation, ils sont emmenés à, et cette reformulation-là…

Int : objective leur…

voilà ! ça, c'est une dimension essentielle, parce que dans le e-learning on… pardon, dans le, dans le distanciel, on, on n'est que dans une une étape de la… tu vois de la, comment dire, de de l'apprentissage [marque 03 : 20 min 42 s] c'est une première étape, mais qui doit être théoriquement suivie… c'est pas pour rien que il y avait avant des, des maîtres assistants et des maîtres de conférences ! Le maître assistant il était là pour faire répéter tu vois, pour euh, pour voir un peu… alors répéter ! quand tu es en sciences dures tu répètes…

Int : la formule…

Loc 10 : pas la formule ! tu répètes l'expérience avec des machins, avec des… ce qu'il y a {dans un des établissements où j'ai enseigné*}, on avait des laboratoires absolument magnifiques de sciences dures, en physique, en chimie tout ça, tu… Voilà ! et et tu vois un peu si tu as bien compris le cours, tu me diras c'est ce que, dans un cours de cuisine… on pourrait mettre tiens « cours de cuisine », on va prendre des recettes, tu vas voir le professeur faire et ensuite on va, on va mettre chacun dans un, devant le fourneau et puis on va voir ce qui… et c'est, et c'est pas la première fois que la personne réussira à faire le, bien le… la recette et surtout, il faut qu'elle répète plusieurs fois parce que si elle le répète une première recette puis une 2e une 3e une 4e… sans répéter la première une fois deux fois trois fois quatre fois cinq fois, c'est par la répétition que tu vas réussir à apprendre les tours de main et puis à maîtriser un peu… la notion de maîtrise c'est l'expérience. Et que… cette notion-là, on l'a… dans, dans mon enseignement là je te parle de l'école de commerce, c'est l'apprenti, c'est l'apprentissage enfin l'apprentissage ! C'est ce que c'est… ce qui est le stage ou l'apprentissage de l'étudiant, mais cet apprentissage de l'étudiant, il ne se concrétise pas ensuite, c'est ce que moi je sais… c'est la révolution pédagogique sur lequel je suis en train d'essayer de-euh travailler, euh. Il ne se concrétise pas par un… hum… un retour d'expérience entre guillemets et nos, nos étudiants sont vraiment laissés à eux-mêmes, là je te parle de science molle quoi, entre guillemets quoi, mais tu me diras en socio c'est pareil, un sociologue, un apprenti sociologue qui va faire peut-être un stage dans un machin et tout et puis il va revenir, il va écrire sans doute un mémoire de retour de stage, mais bon, il n'aura pas eu cette euh, tu vois ce… ce que devrait être un vrai responsable de stage : être derrière la personne, lui apprendre… [deux mots inaudibles] c'est très rare quand ça arrive, mais il n'y a pas de lien du tout avec avec des profs ou avec les enseignants de l'université ou de l'école… bref… tu vois il y a tout un processus.

Int : Ce que tu évoques là fait penser un peu à une sorte de compagnonnage…

Loc 10 : oui !

Int : qui qui est d'ailleurs vrai pour le boulanger comme pour le chirurgien finalement, c'est-à-dire, tu, tu vois un maître qui fait devant toi, qui t'expliques…

Loc 10 : c'est pas pour rien que… tiens quand tu parles de médecine, qu'aujourd'hui, dès la troisième année on met les jeunes, enfin les futurs médecins, on on on les met dans le… à l'hôpital quoi ! et ils commencent à… ils commencent à regarder, ils commencent effectivement à…

à apprendre des gestes quoi ! mais dans beaucoup d'enseignements aujourd'hui, enfin je pense que notre enseignement, euh… Plutôt le distanciel et puis tous ces outils aujourd'hui nous obligerait à réfléchir globalement sur… à remettre à plat tu vois tout l'enseignement, c'est pas le cas ! du tout ! Euh… et c'est vraiment un vrai problème de… c'est un vrai problème… et je suis pas convaincu que…

[interruption due au fait que l'interrogateur prend des notes et délaisse un temps la situation d'entretien, durée 10 s]

Loc 10 : alors si, il y a… au-delà il y a Vidal[1] la… qui a annoncé là qu'elle allait justement développer le tutorat des… des étudiants en… de master vers les 1re 2e et 3e année. Ça je trouve que c'est super ça ! ça, c'est vraiment… là j'ai envoyé un mél à tout le monde en disant… de toute façon on a une réunion là euh, je vois toute mon équipe moi le 5 janvier, on fait un séminaire le 5, et j'ai vraiment envie de, de leur faire de les faire réfléchir à tout ça… à une vraie révolution pédagogique que nous n'avons pas aujourd'hui ! [phrase insisté] Et que le distanciel nous… enfin devrait nous obliger à cette réflexion vraiment philosophique, tu vois sur la remise en question…

[petite pause due à une vérification technique de l'enregistrement : durée : plus de 7 s]

Loc 10 : non, mais tu comprends ce que je veux dire, c'est que il n'y a pas aujourd'hui de vraies réflexions sur le distanciel… donc là moi je suis arrivé donc c'est ce que j'ai commencé à développer avec justement {un chercheur ami*} et tout, avec toute mon équipe depuis le mois de mai… j'ai commencé à réfléchir c'est quoi la pédagogie ? Et ça… et je vois j'étais tout à fait, très rapidement, ils m'ont tous tiré vers le bas du style « oui, mais comment on fait ça ? Comment on va faire ? » tu vois ? C'est-à-dire qu'ils sont tous préoccupés par l'action de formation qu'ils doivent lancer la semaine prochaine ou le mois prochain, mais absolument pas nos réflexions disant : « on remet tout à plat et comment doit fonctionner différemment ? »

Int : ce que tu es en train de me… ce que je comprends c'est que on rentre, ce qui est souvent d'ailleurs le cas, on a des nouveaux outils, mais d'anciennes méthodes et il y a un décalage entre les deux…

Loc 10 : ah complet ! oui enfin moi les outils je m'en fous, enfin honnêtement ! Non c'est pas ça qui… c'est plutôt la façon dont… attends, c'est compliqué… notre enseignement est un enseignement de masse, de classe… pour l'élite c'était le latin c'était le grec c'était structuré sur la mémorisation sur le la reproduction du, la reproduction du… du savoir. Hein, un savoir en plus magnifié par par la… la troisième république et donc, mais c'était un enseignement qui était fondamentalement un enseignement pour pour quelques milliers de personnes, enfin je… l'université je sais pas combien est-ce qui avait… tiens ! Combien est-ce qu'ils avaient d'étudiants en 1910 ? je ne sais pas, je vais voir, je vais te dire…. Je vais te dire, mais je je… parce qu'aujourd'hui on est quand même à 3 millions, quasiment 3 millions donc-euh…

[Recherche sur Internet du nombre des étudiants en 1910. 2 min 22 s non transcrites]

1 Il s'agit de la ministre Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation sous les gouvernements Philippe 1 et 2 (2017-2020), Castex (2020-2022).

Loc 10 : bon peu importe… mais tu avais un groupe très restreint et ils devaient quoi ? Ils devaient apprendre des savoirs nouveaux des savoirs pardon, des savoirs ! et il y avait quelques professeurs qui étaient des chercheurs par exemple en socio tu avais un Durkheim, mais il y en avait pas beaucoup des Durkheim ! Il n'y avait pas beaucoup du tout ! les autres faisaient que de la répétition, en quelque sorte. Alors le summum, c'est pour moi, c'était des cours de droit. Ils ne faisaient que répéter ce que…

Int : ah oui…

Loc 10 : ah ben oui, à Toulouse parce que moi j'ai fait mes études à Toulouse ; enfin une bonne partie de mes études je les ai faites à Toulouse, et les profs de droit ils faisaient que répéter, enfin ils lisaient leurs polycops point et puis et tchouc, tchouc, tchouc, tchouc, tchouc… alors, en même temps, c'est aussi un mode d'apprentissage parce que quand tu es dans le… alors pour… côté étudiants… l'étudiant… excuse-moi je pars dans tous les sens, depuis euh, non, mais tu restructuras ça ! Mais… [marque 4 : 32 min 6 s] Le cours pour l'étudiant, c'est d'abord les notes et… dans le, dans les cours en ligne moi ce que je vois ce qu'ils prennent pas de notes…

Int : Non parce qu'on a les *slides* en général…

Loc 10 : ben oui, mais c'est dramatique parce que les notes c'est justement les mots clés que tu retiens parce qu'après quand tu, un étudiant revoit son cours, il revoit pas les *slides* du prof, il voit un peu les éléments clés enfin un étudiant qui… qui veut… qu'est-ce qu'on faisait avant ? On prend des notes et puis après éventuellement, on reprend ses notes et on le complète ou alors on travaille avec une copine ou un copain et puis on se complète mutuellement, même, on est plutôt même deux ou trois et ont réussi comme ça à reconstruire le cours. Et on colle, alors on a les *slides* c'est vrai ça permet effectivement… peut-être…. Moi je suis pas… Enfin il y a bien longtemps donc euh… mais je trouve que c'était très très riche de travailler comme ça à deux ou à trois, parce qu'on se complétait, on se refaisait le cours en quelque sorte tu vois… et c'est là où je dis que le… Alors c'était compliqué parce qu'il fallait qu'on se retrouve, bon on allait souvent, on allait au café parce que… ou alors bon s'il faisait beau, on était à Toulouse donc on pouvait comme ça être dehors… à la fac on commençait à cailler et donc il faut trouver une salle c'était compliqué… chez nous enfin chez nous on habitait dans des petites salles donc c'est vrai que le café était l'endroit le plus approprié, nous à l'époque et on faisait souvent ça, mais-euh… au Flo, Florida sur la place du Capitole ! Et…

Int : donc c'était comme une… comme une sorte de phase d'appropriation ?

Loc 10 : Ah c'est une phase d'appropriation, hein ! c'est une deuxième phase d'appropriation. Et que… Aujourd'hui ça ça n'existe pas vraiment ça, moi je le vois pas dans les étudiants, hein. Et c'est ça que je voudrais re… pas refaire, mais, mais avec justement les tuteurs et tout… les comment dire, les emmener… parce que si tu le… aujourd'hui si tu dis pas : « il faut faire ça ! » ils le font pas ! Là vraiment c'est très normé, vraiment c'est, puis aussi c'est des apprentissages nouveaux donc il faut leur apprendre le… et c'est là où je pense que le travail à distance peut être intéressant pour les… pour les… et à la limite il n'y a pas besoin d'avoir leur… ce qui serait l'efficacité ce serait d'avoir deux écrans, un écran dans lequel tu vois les autres et l'autre dans lequel tu… il y a comment dire, un document commun que tu vas à ce moment-là modifier, compléter et tout tu vois… c'est tous ces usages-là, de techno, que ça, on ne s'est pas approprié. Mais c'est vrai aussi dans le monde du travail… dans le monde du travail, est-ce qu'il y en a un

qui, par exemple, va faire le compte rendu en temps réel de ce qui est dit dans une réunion ? Tu vois comme ça et tu dis : « ah non non non non non non tu écris comme ça et tout ! » donc on modifie ensemble le document… ça ça n'existe pas et donc c'est c'est toutes ces pratiques nouvelles, que nous n'avons pas. Pour faire du collaboratif c'est-à-dire derrière [un mot incertain] c'est quoi ? C'est apprendre à travailler ensemble ! et que de plus en plus les objectifs… donc là on boucle ce qu'on aurait dû peut être dû commencer par le début, c'est quoi les objectifs de… les objectifs d'un, enfin pour moi d'un étudiant dans une école de commerce, puisque parlons de ce que moi j'enseigne ou tout au moins j'essaie de formaliser comme enseignement, c'est leur apprendre à travailler euh, en équipe, dans les organisations de demain, enfin d'aujourd'hui et de demain. Donc qu'il faut apprendre à se réguler, il faut apprendre à à utiliser ces outils justement, mais à les utiliser d'une façon permettant de faire du collectif et pas simplement de l'individualisme-euh… enfin elles sont dans la post modernité et non pas dans l'hyper modernité et c'est là où j'ai un petit une petite nuance avec {un penseur comme Michel Maffesoli*}, c'est que souvent tout ce qui est numérique ou machin pour lui c'est de la postmodernité, moi je dis que souvent c'est de l'hyper modernité ! moi je pense qu'il y a beaucoup de pratiques qui sont des pratiques du… du passé quoi… enfin qui sont une sorte d'individualisme exacerbé…

Int : oui c'est ça, oui voilà… les gens sont côte à côte et l'outil ne fait qu'un semblant de de…

Loc 10 : exactement…

Int : de communication, d'accord.

Loc 10 : Oui ou rajoute encore l'individualisme, rajoute encore encore plus à… enfin il ne crée pas du collectif tu vois… il ne crée pas de la collaboration, il ne crée pas de la, de la coopération quoi, plus que de la… de la coopération, c'est-à-dire que… coopération c'est « opus », tu vois c'est… on fait un opus ensemble, on fait une œuvre ensemble… et par exemple tu vois « compte rendu », c'est pour moi un « opus ensemble », tu vois c'est… donc, ça veut dire quoi ça veut dire qu'il faut absolument que les… dans nos… qu'on ait des outils qui permettent ça et on n'a pas ces outils-là ou on sait pas encore aujourd'hui comment les développer. Donc moi c'est tout cela que je, que j'essaie de développer, enfin que mes profs, je voudrais que mes profs réfléchissent à tout ça quoi !

Int : alors justement je reviens sur la notion de l'outil parce que pour moi est très importante… même si l'outil en soi… on est d'accord que l'outil en soi n'est pas… tout à l'heure tu as parlé des outils, enfin tu as parlé des des comptes rendus du collège de France enfin des cours, qu'on écoute plutôt qu'on les regarde et ma question ça ce serait est-ce que l'image, dans toute cette histoire, n'est pas un peu la la la grande perdante quoi ? C'est-à-dire on a des outils « audiovisuels », mais finalement c'est un enregistrement sonore, qui est un petit peu appuyé par de l'image, mais on est d'accord que l'image n'a pas, n'est pas utilisé peut-être au summum de ses capacités et de ses possibilités ?

Loc 10 : [silence de 5 s] l'image pourquoi ? [silence de plus de 6 s] Euh, je pense que là le COVID nous a appris, je dirais à… à utiliser d'autres outils que le téléphone enfin que le que le que la voix quoi. Et effectivement moi je me rappelle au premier COVID, on a commencé à faire des apéros à distance avec des amis, mes meilleures copines vraiment… on est très très… c'est ma petite sœur et je suis son grand frère et… euh et grâce à l'image effectivement on a pu partager autre chose autre chose, que ce qu'était un coup de téléphone… alors maintenant effec-

tivement on peut se parler de… d'un peu partout avec le portable, mais, mais il y avait que la voix, et l'image apporte beaucoup et complète beaucoup c'est vrai. Euh… Mais, mais l'image pourquoi ? Si c'est pour… là moi je vois… donc beaucoup de… puisque… restons sur le e-learning on est d'accord ? Dans le e-learning il y a… on a la possibilité d'ouvrir la caméra donc l'image et aussi la voix, hein, le micro. Le nombre de cours…

Int : ah oui !

Loc 10 : Enfin moi je me bagarre entre guillemets sur le fait que nos, nos étudiants, euh je veux dire d'une manière générale alors là je… je parle pas que de mon école hein, je parle des étudiants de manière générale, hé ben la caméra elle est fermée et tu parles à, à des murs… au mieux il y a leurs photos et puis quand tu les interroges l'un ou l'autre, alors pour arriver à ce qu'ils ouvrent leur caméra c'est… « ah ben c'est pas possible j'ai ma caméra qui est cassée » ou « mon ordinateur n'a pas de caméra » ce qui est vrai pour certains, c'est vrai, mais… [silence 5 s] beaucoup refusent ça parce que ça leur permet de faire autre chose ! C'est-à-dire que officiellement ils sont dans l'amphi, enfin dans l'amphi virtuel, mais en fait… au mieux certains lisent un livre qu'on leur a donné à lire, au mieux au mieux… beaucoup… ils font des jeux, ils… voilà… donc l'image est un moyen de surveiller, de dire « tiens, au moins je les vois, ils sont pas en train de… » ou ils peuvent faire des parties de jambes en l'air aussi, voilà ! Mais… permet un peu de… mais, mais vu que c'est des petites-euh, tu vois c'est des… des timbres-poste quoi ! Des timbres-poste c'est… tu, tu vois pas, hein ! donc l'image c'est pas parce que tu vois un timbre-poste en images… tu as pas la… comment dire, la… la réalité, là… les éléments te permettant d'avoir le langage du corps, quoi tu vois !

Int : Exact !

Loc 10 : Et donc-euh… donc c'est pour ça qu'il faudrait, moi je pense ça sera le cas dans pas très longtemps, tu auras… tu pourras avoir des écrans comment est-ce qu'on appelle ça ? Pas plasma, mais des écrans qui sont, tu sais que tu pourras projeter comme ça… des faisceaux…

Int : je ne connais pas…

Quelques phrases non transcrites en fin d'enregistrement : 22 s.

Fin enregistrement première partie : 46 min 43 s, la discussion se poursuit hors enregistrement puis revient sur l'utilisation possible de l'image. L'enregistrement est alors enclenché à nouveau pour un rajout. Dans le début, quelques phrases hors sujet sur une durée de 49 s.

Int : le MOOC sur lequel j'étais, j'avais travaillé était sur l'intelligence artificielle…

Loc 10 : oui.

Int : je peux faire un cours sur l'intelligence artificielle…

Loc 10 : oui.

Int : mais je peux aussi *montrer* [mot appuyé] quelqu'un qui utilise l'intelligence artificielle.

Loc 10 : oui

Int : ce n'est pas la même démarche, mais c'est le même contenu…

Loc 10 : oui. Non non non, mais c'est-à-dire que c'est un exemple et… il y a quelqu'un qui va expliquer son son expérience ou son… enfin comment il utilise tel ou tel outil…

Int : la fonction testimoniale de l'image…

Loc 10 : oui et… à travers son témoignage tu as vraiment, tu as la force du témoignage qui est pas seulement… que tu dis : « tiens il y a Monsieur Machin qui est euh… voilà ! » OK ! non, mais ça c'est la force effectivement de… oui oui ça c'est le MOOC, moi je pense que les MOOCs sont intéressants, mais c'est qu'une étape et on ne peut pas… ça ne peut pas être… le MOOC doit s'articuler dans une pédagogie, euh je dirais de la répétition, tu vois ce que je veux dire que et que ça, c'est pas le cas aujourd'hui. On t'offre le MOOC point à la ligne c'est tout et je pense que c'est pas suffisant du tout du tout du tout… euh…

Int : toi finalement ce que tu imaginerais ça serait plutôt une panoplie, dans lequel le MOOC est un des éléments avec d'autres choses ?

Loc 10 : Ouais.

Int : Voilà, c'est ça !

Loc 10 : Exactement. Et puis surtout en disant que le MOOC n'est qu'un élément tu vois de de l'apprentissage parce que, ce que je parlais de, d'expérience puisque la difficulté que l'on a, quand on est dans… dans le monde de l'entreprise, c'est pas d'apprendre des recettes de cuisine, mais c'est d'avoir des pratiques… euh, d'apprendre le, l'esprit critique, la curiosité, euh… la relation à l'autre… donc l'animation d'équipe, travailler en équipe… toutes ces dimensions-là, elles s'apprennent en faisant, et donc ce qui veut dire, sinon du présentiel, tout au moins des pratiques en distanciel parce de toute façon le monde du travail est aussi en distanciel, donc il faut que les gens apprennent ces pratiques-là, mais il faut qu'ils aient un regard critique, donc à un moment donné il faut que tu demandes à chacun qu'est-ce qu'il en pense et donc toi t'es là pour réguler et pour recaler les choses pour les aider à rectifier, à modifier tu vois ? Et c'est toutes ces dimensions-là que nos pédagogies aujourd'hui, enfin pédagogie ! L'enseignement aujourd'hui [deux ou trois mots inaudibles] n'est pas dans une logique de pédagogie, c'est-à-dire de réflexion pour voir la pertinence et l'efficacité…

Int : l'efficacité oui… [se superpose au tour de parole précédent]

Loc 10 : de ces… euh non, la pertinence aussi hein, parce que ça peut être efficace, mais peut-être non pertinent hein ! de l'enseignement fait, de ce qui est proposé quoi, tu vois ? Donc c'est tout ça qui… c'est toutes ces dimensions-là qui sont pas ou mal faites. Moi je vois je vois l'exemple {d'une école de commerce*} où j'étais tu vois… {… *}, la dernière fois je suis resté [le locuteur calcule] sept ans…

{plusieurs tours de paroles supprimés pour pseudonymisation*}

Loc 10 : et et moi théoriquement j'étais […] directeur de l'institut de l'innovation pédagogique, {…*} ce que je te dis là c'était un peu les discussions, les réflexions que j'avais… et tout a été arrêté, le nouveau DG est arrivé les deux dernières années donc moi j'étais en désaccord profond, donc on a arrêté l'institut parce que lui il n'avait comme réponse, une réponse d'outils, c'était une réponse technologique, c'était : « il faut faire des MOOCs ! » voilà ! c'est l'ubérisation de l'enseignement, d'ailleurs c'est la question que je lui ai posée, c'était en novembre

avant… avant que je parte novembre 2019, non même 2018 ! Je lui ai dit, mais devant tous les profs, j'ai dit : « mais est-ce que c'est pas une sorte d'ubérisation de la fonction d'enseignement que tu es en train de proposer ? Qui me semble à la fois autant illusoire qu'inefficace. Parce que si c'est pour faire des MOOCs, à ce moment-là tu iras regarder les MOOCs de HEC et ça sera plus efficace à mon avis, ou tu vas avoir des MOOCs mondiaux et et qui seront vus, avec des diplômes aussi qui seront vendus entre guillemets… » Enfin bref… sauf si effectivement-euh ces MOOCs ne donnent pas droit aux diplômes parce que voilà, ça c'est… [deux ou trois mots inaudibles] Mais c'est une illusion complète de croire que, on met… ça c'est la télévision scolaire quoi ! la télévision scolaire des années fin des années 50, moi je vous rappelle que fin des années… j'étais tout petit et donc on imaginait qu'on allait pouvoir mettre des… des écrans de télévision dans la brousse et… et comme ça l'enseignement pour les petits, les petits noirs de de… de la France équatoriale pourront apprendre à dire que leurs, leurs ancêtres c'étaient les Gaulois ! mais, mais c'était une illusion complète !

Int : Le projet était aussi euh… en France [quelques mots inaudibles] et les profs et effectivement c'était un échec, de fait c'est un échec intéressant à étudier…

Loc 10 : Oui oui bien sûr, mais, mais pas que la France parce que je dirai que beaucoup de pays ont lancé ces expériences et il n'y a pas eu…

Int : et pour… d'après toi pourquoi ça ne fonctionne pas ça m'intéresse beaucoup de savoir ton point de vue là-dessus !

Loc 10 : Alors quoi les MOOCs ou la télévision scolaire ? [rires]

Int : Ben euh… tu, tu globalises les deux donc peut-être c'est la même… la proposition que faisait ce directeur de, d'établissement t'as renvoyé à la télévision scolaire et à un double, le même échec finalement…

Loc 10 : Ben oui parce qu'en fait… on se positionne pas sur le l'étudiant, les besoins de l'étudiant, sur le processus d'apprentissage ; le processus d'apprentissage c'est pas simplement de, de regarder d'une façon passive un, comment dire, un enseignement, on sait bien que c'est prendre des notes comme je disais, c'est aussi le répéter c'est aussi le reformuler, le mettre avec ses mots et que le… tout ce travail donc d'interactions doit se faire et que le MOOC c'est pas une interaction… le MOOC c'est véritablement on t'envoie le truc et puis voilà et puis on fait des quiz après voilà ! alors ça, c'est le quiz voilà ! {… *} Tu vois où je veux en venir ?

Int : Oui je comprends… oui je comprends...

Loc 10 : le le le la pédagogie, c'est un art difficile d'interactions… enfin c'est Socrate qui qui la, qui l'a théorisée ça fait donc euh vingt-cinq siècles et il n'a fait que théoriser quelque chose qui est fondamentalement humain quoi ! hein qui est… le processus de, d'apprentissage c'est un processus de répétition, voilà… enfin que moi je caricature… alors est-ce que des techniques le permettent ? Sans doute, d'améliorer à distance avec d'autres personnes et tout pourquoi pas, mais il y a de grandes illusions de penser que pfuit, l'apprentissage presse-bouton… c'est pas parce que j'ai acheté le bouquin, que je vais savoir restituer le bouquin même [quelques mots inaudibles] en l'ayant lu… Si je veux vraiment devenir historien et être en situation de pouvoir répéter ce qu'ils disent c'est plus qu'un livre qu'il faut que je lise, c'est plein d'autres livres… enfin tu vois il y a tout un… ce processus d'apprentissage c'est du temps, c'est de la patience et on

est dans un monde dans lequel on croit que : presse-bouton ! donc ça aussi c'est toute cette… que l'immédiateté tu vois… le temps de l'apprentissage voilà ! ça ça me semble extrêmement important de…

Int : qui n'est pas compressible…

Loc 10 : exactement… pour qu'un enfant apprenne à lire et écrire et bien c'est… quelques années… et encore quand on voit le le résultat souvent…

Int : lire, ça va assez vite, en général, selon les enfants, mais… le processus est… écrire c'est autre chose… c'est un long processus…

Loc 10 : oui oui… et bien écrire ! là je suis en train de lire le dernier Goncourt : très bien écrit, mais alors c'est d'un creux absolu ! [rires]

Int : avant de terminer puisqu'après je ne vais pas abuser de ton temps, est-ce que tu peux juste te présenter on aurait dû commencer par ça, mais…

Loc 10 : Ah oui, {… *} donc je suis doyen {nom supprimé*} d'une école {… *} on forme des commerciaux, on forme tous les métiers autour du du commerce et de la distribution qui représentent grosso modo 15 % de, des métiers de… dans ce pays enfin des activités professionnelles dans ce pays… Voilà donc c'est une école de 2000, 2000 étudiants, une petite centaine de de, une petite centaine de salariés et-euh 30 profs, une trentaine de profs plus beaucoup d'intervenants… l'intervenant, on doit avoir 300 intervenants… alors des intervenants qui peuvent être… trois heures comme ils peuvent être aussi un peu plus récurrents… voilà donc là je suis depuis, depuis le mois d'avril et précédemment j'ai été j'ai été pendant plus de 20 ans dans le, dans l'enseignement supérieur où j'ai été dans trois écoles successives… {… *} donc pendant 18 ans où j'ai je me suis occupé effectivement des formations à distance les premières années et j'ai laissé tomber parce que vraiment je, j'ai trouvé que faire des MOOCs machin, était sans… sans intérêt pédagogique quoi… {… *} et donc que j'ai eu des responsabilités d'encadrement à la fois dans la recherche et dans la pédagogie, voilà… directeur de la recherche, doyen maintenant, directeur de l'institut de l'innovation, nouvelles pratiques managériales… des trucs comme ça…

Int : donc tu es très tourné vers l'entreprise en fait !

Loc 10 : Ah oui !

Int : Vers le monde de l'entreprise…

Loc 10 : oui.

Fin de l'entretien à 25 min 50 s.

3.11. Locuteur 11, maître de conférences, le 26 octobre 2020

Préambule et détails sur l'entretien non transcrit : 1 min 57 s

Interrogateur : [marque 01 : 1 min 57 s] ma première question en fait c'est, euh j'ai besoin que tu te présentes à moi parce que je te connais bien sûr, mais sur le plan académique je ne sais pas très bien… en tout cas j'ai besoin que tu me rappelles un peu ce que tu enseignes, dans quel cadre et quelle est l'étendue de… combien tu as d'étudiants et comment ça s'organise si tu peux faire une petite présentation ?

Locuteur 11 : oui alors il faut commencer par le commencement, donc moi j'ai commencé par préparer une thèse dans le cadre de l'école des hautes études commerciales à Jouy-en-Josas {quelques mots supprimés*} et j'ai été, donc à l'issue de cela, j'ai fait mon tour de France comme tout le monde pour postuler à l'université {quelques mots supprimés*}

Int : d'accord.

{un échange supprimé*}

Loc 11 : et j'ai été donc affecté à un poste d'enseignement sur {un IUT*} c'était mon choix j'avais j'avais choisi de postuler sur un un poste de l'IUT, on pourra revenir après pour, sur les raisons de ce choix ; et donc depuis {quelques années*} je suis à l'IUT {localisation supprimée*} sans discontinuité. Au préalable donc pendant mes études à HEC, j'ai eu l'opportunité d'être recruté {dans une école de commerce*} et j'ai enseigné en tant que professeur associé. {quelques mots supprimés*}

Int : d'accord

Loc 11 : mais j'ai bon, mais moi ça ne compte pas pour moi ce genre de choses, voilà… au préalable j'avais effectivement aussi enseigné dans, dans le supérieur tout au long de mes études, voilà. Alors aujourd'hui je suis je suis maître de conférences, j'arrive en fin de carrière si on peut dire puisque je n'ai pas vraiment travaillé la carrière, {quelques mots supprimés*} et et je prendrai ma retraite d'ici {quelques années*} je fais le maximum pour avoir une retraite qui me permette ben qui me permettent d'avoir un minimum vital… ce que je n'aurais pas si je devais quitter. Bon, puis il y a aussi autre chose c'est que j'adore mon métier et j'y prends beaucoup de plaisir et de… comment dire… et d'intérêt à enseigner à tous les, je dirais, à tous les, à tous les niveaux de l'enseignement supérieur et universitaire. Alors cette année j'ai décidé de me recentrer sur l'IUT pour plusieurs raisons, c'est que, ben premièrement géographiquement c'est plus simple pour moi maintenant de me de me déplacer uniquement sur l'IUT et d'éviter d'éviter d'aller trop loin {quelques mots supprimés*} et j'ai décidé d'arrêter justement suite au… comment dire… aux consignes qui ont été données {dans l'autre établissement où j'enseigne*} pour prendre en charge les contraintes dues au confinement !

Int : d'accord, ah oui !

Loc 11 : et en particulier, une certaine manière de gérer le passage au-euh, comment dire, à l'enseignement distancié, et si tu veux, j'y ai vu j'y ai vu quelque chose que je voyais aussi à l'université en même temps, et donc on reviendra peut-être sur cette question-là, mais j'y ai vu une manœuvre, une stratégie de long terme et je suis convaincu non pas d'un complot, mais d'une orientation déterminante qui va d'ailleurs à l'encontre de ce que les uns et les autres peuvent raconter sur la revalorisation de l'enseignement supérieur ; je pense que c'est une plaisanterie et que les gens ont décidé d'aller dans un autre sens, voilà ! et ça je pourrais, je pourrais t'en dire un mot, parce que ça détermine aussi la manière dont je me situe par rapport à l'enseignement

distancié, car je pense que c'est largement une, comment dire, euh, que les stratégies qu'on nous propose sont des stratégies qui ont une finalité cachée, dans laquelle on peut revenir après voilà ! {quelques mots supprimés*}

Int : d'accord

[échange sur la pseudonymisation, non transcrit]

Int : Au niveau de l'enseignement que tu avais cette année tu avais combien de…

Loc 11 : cette année cette année je commence donc c'est pas j'avais : j'ai !

Int : non je vais excuse moi je parle de l'année 2020 donc avant le confinement, je me situe sur l'année civile…

Loc 11 : avant le confinement, {localisation supprimée*}, j'enseignais le management et la stratégie d'entreprise…

Int : avec des cohortes d'étudiants de environ combien en fait c'était ça ma question ?

Loc 11 : Alors en première année j'enseignais le management donc le management des entreprises et des organisations, en première année donc c'était les cours d'amphi et j'avais donc toute la promo {de l'université*} c'est… ils sont, je sais pas, entre 100 et 200 quoi… [un ou deux mots inaudibles]

Int : non non peu importe, mais c'est… le volume quoi !

Loc 11 : voilà et puis j'enseignais aussi parallèlement en année de spécialisation, euh, la stratégie d'entreprise, avec un groupe d'une trentaine d'étudiants…

Int : d'accord si on se reporte avant le confinement, enfin au moment où ça… où le confinement a été décrété finalement, comment ça s'est passé concrètement pour toi et tes étudiants dans le rapport entre toi et tes étudiants, est-ce que déjà l'année était bien avancée ou est-ce qu'il y avait encore beaucoup de cours ?

Loc 11 : Oui oui-oui oui oui c'est donc… oui oui l'année était très très bien avancée heureusement, oui l'année était très bien avancée-euh… si tu veux, puisque on commence le semestre, on commence le semestre, vraiment tout début janvier, le semestre, le deuxième semestre si tu veux de l'année, on le commence tout début janvier… janvier février mars le confinement c'était… c'était quand ? Fin mars ?

Int : c'était fin mars oui, j'ai pas la date exacte, mais c'était fin mars…

Loc 11 : donc mars avril, mai, il nous restait deux mois à faire…

Int : d'accord ah oui quand même !

Loc 11 : il nous restait deux mois à faire, mais deux mois, un mois je dirais pour les, un mois pour les deuxième année parce que les deuxième année partent en stage, partent en stage en avril enfin voilà, mi-avril et il nous restait deux mois en première année… {{d'accord…}} mais deux mois avec des, avec des congés, tu vois c'est un peu perlé… ils ont en plus des semaines banalisées on leur fait faire des tas de choses, indépendamment des cours ; donc les cours disons qu'ils restaient… allez peut-être quatre séances de cours à faire quoi !

Int : d'accord c'était le 17 mars la date exacte

[marque 02 : 11 min 42 s]

Loc 11 : d'accord d'accord voilà !

Int : alors comment ça s'est passé à ce moment-là ? Est-ce que, pour les cours qui restaient à faire, il y a eu des, une mise en place… déjà à titre personnel toi, tu as mis en place des outils ou on t'a fourni des outils pour mettre tout ça en distance ?

Loc 11 : Alors c'est c'est, voilà, c'est une histoire compliquée si tu veux c'est une histoire compliquée, comment dire, c'est une histoire [échange sur la qualité de la visioconférence non transcrit] c'est une histoire, c'est une histoire compliquée parce que je pense qu'avant que ça se passe avec les étudiants ça se passe avec l'administration… {{d'accord}} et moi j'ai fait une une lettre, moi j'ai si tu veux j'ai… on m'a envoyé un courrier le matin même du lendemain de la déclaration du, du président, une lettre qui était ficelée qui donnait un programme et qui avait un ton comminatoire et désagréable… Tu vois, un ton comminatoire, menaçant si on n'assumait pas nos obligations de ne pas être payé, etc. Ça, c'était {dans l'une de mes affectations*} et j'ai retrouvé, avec la menace en moins, mais exactement le même discours, que j'ai reçu de la part du directeur de l'IUT, pour l'IUT, d'ailleurs en fait c'était pas le directeur de l'IUT qui envoyait, il relayait juste une une circulaire du président de l'université… et qui avait exactement les mêmes termes et j'y ai vu… alors ce qu'il faut savoir si tu veux c'est qu'on a depuis quelques années un ENT, un environnement numérique de travail à l'université, mais qui se caractérise par une chose c'est qu'il ne fonctionne pas ! moi par exemple, je commence si tu veux par exemple, comment dire, là c'est assez miraculeux j'ai à nouveau pu retrouver mes méls par l'université, mais pendant des années je n'avais pas accès à mes méls ou régulièrement si tu veux mes codes tombaient, ne fonctionnaient plus et c'était la croix et la bannière je ne pouvais même pas m'expliquer auprès de la directrice des services informatiques qui me prenait pour un demeuré alors que, si tu veux, je suivais toutes les procédures de manière extrêmement rigoureuse et que je n'étais pas le seul dans ce cas-là, mais donc on est quand même, j'ai un fort doute sur la compétence des informaticiens ou du système qui, comment dire, qui gère en fait l'environnement numérique de travail. Je ne sais pas dire où est l'incompétence où est le, hein… l'insuffisance matérielle, mais c'est probant et dès qu'on tire un petit peu dessus, ça explose ! d'ailleurs les collègues qui ont utilisé, si tu veux les ressources de l'environnement numérique de travail à l'occasion du COVID ont effectivement constaté que rien ne marchait donc il y avait TEAMS qui partait en vrac, il y avait… et puis dès que on sollicitait l'environnement de la plateforme Moodle un peu en masse puisque c'était le cas, ben tout était bloqué si tu veux… Donc c'est sous-dimensionné, ça ne marche pas, mais, derrière ce système et moi j'ai vraiment fait plusieurs courriers si tu veux, c'est monté assez fort en tension avec mon directeur l'année dernière à ce sujet, parce que derrière, si tu veux, cet environnement numérique de travail, alors il y a déjà le fait que ça ne fonctionne pas, parce que c'est sous-dimensionné, mais énormément sous-dimensionné d'un facteur 100 ou 1 000 ! {{ah oui…}} ben oui ça ne marche pas ! dès qu'on l'utilise à chaque fois qu'on a voulu s'en servir ça ne marchait pas, moi j'ai fait des tentatives ! et donc si tu veux, là je te parle de ma relation donc à ce truc-là et derrière ce truc-là, il y a, en même temps on nous impose si tu veux un un un, comment dire, un système qui du point de vue technologique est très normé, tu vois… au niveau de la nature des documents, etc. voilà… et ça s'inscrit dans une, dans une restriction de nos libertés, de nos libertés, je dirais… du schlack organisationnel qui nous permet d'aménager un petit peu les choses… au motif que cer-

tains collègues ont abusé… c'est possible moi jamais je n'ai fait ça, mais, si tu veux maintenant on est on a, comment dire, chaque prof est associé à une heure précise avec un groupe précis d'étudiants avec une salle précise… d'accord ? ce qui veut dire que c'est juste la croix et la bannière quand tu veux faire des projets tutorés, si tu veux, donc à beaucoup d'activités qui ne sont même pas rémunérés à leur juste valeur temps, tu vois ? Voilà ! et on est dans un système…

Int : excuse-moi, mais quand tu dis une salle précise tu veux dire une salle virtuelle précise ?

Loc 11 : Non non non là je te parle des salles de cours ; parce qu'on a… on a on a assisté depuis l'autonomisation des universités à une perte d'autonomie des des UFR et en particulier mon IUT et en particulier mon département… donc on avait une énorme liberté puisque moi j'ai créé le département si tu veux, on était trois collègues au départ, on avait une énorme liberté dont on abusait absolument pas, mais qui permettait d'être très souple et-euh et là ce n'est plus possible, c'est-à-dire que enfin bon bref, tout et tout est extrêmement compliqué, extrêmement surveillé si tu veux : on est fliqué et le le le la proposition numérique qui nous est faite, si tu veux, c'est quelque chose qui va à l'encontre de la liberté pédagogique parce que on nous contraint dans les formats et euh… comment dire, et ce ne me convient pas voilà ! Tout simplement… en plus de ça on est, on voit comment dire, se développer une sorte de légitimité, de légitimité de la *forme* [mot appuyé] si tu veux, au détriment du fond et on oublie que nous sommes des intellectuels même si ça leur fait pas plaisir même si on n'est pas brillant, mais nous sommes quand même des gens qui avons une spécialisation très approfondie dans nos domaines, et il y a une dimension de la liberté académique, si tu veux et de l'autonomie académique, qui est *totalement* [mot appuyé] remise en cause par la volonté de normalisation des contenus et des contenants… voilà ! *donc ça me plaît pas !* [phrase appuyée] D'accord ! voilà ça ne me plaît pas du tout ! vraiment pas du tout du tout du tout ! donc j'étais de très très mauvaise volonté par rapport à ça, parce que je pense aussi que mon métier c'est un métier de parole et c'est un métier d'animation, si tu veux, c'est un métier de parole au sens où j'apporte une parole scientifique dans mon domaine et c'est un métier d'animation, où je suis là pour éveiller l'intérêt, la motivation des étudiants… et ça se passe avec mon corps aussi ! ma tête et mon corps et je ne suis pas un répétiteur de contenus prédigérés parce qu'il n'y a pas besoin et je ne suis pas un formateur, je suis je suis un enseignant chercheur ! Tu comprends ? Et donc on veut nous transformer en formateurs et on est dans des processus qui, à mon avis, sont des processus de dévalorisation du métier d'enseignant chercheur et on raconte des salades sur : « il faut revaloriser, etc. », mais c'est pas vrai ! ils ont décidé en fait et il y a avec la complicité d'un certain nombre d'universitaires qui sont pris par un *hubris* terrible qui eux ne veulent pas enseigner… tu as des gens qui s'estiment être des vedettes et qui se mettent dans une course internationale et qui publient et qui n'enseignent plus, et puis tu as les autres les grouillots qui font vivre quand même la machine… c'est là où il y a une différence peut-être contre les maîtres de conférences, mais c'est pas les pires hein, c'est pas les moins bien lotis, et puis les professeurs d'université puis il y a des gens qui sont profs et qui sont qui sont, je dirais sensibles au discours que je tiens, je pense… et si tu veux on est on est dans une logique où ils veulent faire une sorte d'élite intellectuelle, qui fait sourire puisque si tu veux le le centre de recherche dans lequel je suis, ils veulent former des prix Nobel… depuis le début, ils devraient se rend compte que ça ne marche pas bien, bon [rires] et si tu veux, et de l'autre côté bon, une armée de gens qui sont là pour euh… comme ça, pour ne pas, pour ne pas la ramener, qui sont corvéables et taillables et corvéables à merci, et

qu'on peut faire, et à qui on peut faire faire n'importe quoi et à qui on peut donner des ordres notamment sur la manière de donner des cours et tout ça… et si tu veux je ne suis pas d'accord ! donc on est dans une situation conflictuelle [un ou deux mots inaudibles] l'université comme le reste de la société française est sur le bord, est au bord de l'explosion au niveau des, au niveau des personnels ! Vraiment !

Int : je reviens un peu arrière parce que…

Loc 11 : donc si si si je reviens maintenant sur ta question, bon… bon, nous donc on s'est bien pris la tête et moi j'ai dit ce que je pensais au sein de mon département, c'est ce que je viens de te dire, c'est-à-dire que je m'opposais, je m'opposais à passer systématiquement en mode distanciée aux conditions qu'on nous faisait, si tu veux, et donc finalement tout ça a organisé quand même une petite discussion et l'université a décidé que finalement on allait nous laisser faire ce qu'on voulait ! Ce qui en soi est plutôt une bonne chose, et donc du coup on a raison de prendre la parole dans ces cas-là, et pour ce qui est de mes étudiants, moi j'ai si tu veux j'ai essayé de, j'ai essayé de voir ce qui fonctionnait et ce qui fonctionnait pas, j'ai essayé TEAMS j'ai essayé plusieurs trucs et je suis tombé sur Zoom j'ai vu que ça marchait et j'ai fait mes cours avec Zoom, pour être clair… j'ai assumé avec mes étudiants ma charge de cours avec Zoom en accord avec mon, ma, ma directrice de département qui partageait mon point de vue ainsi que tous les collègues d'ailleurs donc on a tous on est tous passé en Zoom !

Int : est-ce que dans cette opération-là tu as perdu des étudiants ou pas trop ? Comment ça s'est passé ?

Loc 11 : Alors, pour revenir… mais moi si tu veux, tu comprendras que moi ce qui m'intéresse c'est la dimension politique de cette question et que par rapport aux étudiants finalement, alors par rapport aux étudiants, j'ai une autre, j'ai une autre réflexion, mais elle est seconde. Premièrement on est passé en Zoom massivement et on a assumé tous nos cours en Zoom, voilà… donc finalement si tu veux… mais on a choisi, tu vois, on n'avait pas Zoom à la fac, tu vois… et là ils nous ont fait la grâce de nous faire 2 000… de faire, de prendre 2 000, comment dire, licence Zoom, sauf que moi je suis obligé de me la prendre tout seul parce que je suis pas dans les 2 000… tu vois ! parce qu'on… eh oui ! parce que c'est pour les étudiants et les profs et nous on en a trente mille étudiants si c'est pas 45 000… je sais plus combien on en a, mais c'est énorme ! donc c'est ridicule donc tout est comme ça c'est, si tu veux, c'est c'est du discours, c'est dur… il y a un mec qui s'appelle {X… *, directeur de l'université} que… je pense il a sûrement des tas de bonnes intentions, mais essentiellement pour sa pomme et de nature politique. Donc il fait les beaux discours, mais au niveau concret, alors il valorise si tu veux le haut de gamme, le côté clinquant international, etc., mais au niveau à un niveau plus basique, il n'est pas vraiment présent quoi, il n'est pas vraiment concret ce monsieur ! {quelques mots supprimés*} [marque 3 : 23 min 54 s] Bon, alors si on revient sur les étudiants parce que c'est ton souci [rires] !

Int : Oui je voulais savoir un peu si…

Loc 11 : bon, alors alors zoom : au début ils sont tout contents, ils sont tous gentils, mais le problème des étudiants c'est que : un, ils sont, ils sont pas équipés chez eux, parce que faut pas oublier que moi je suis {en banlieue*} donc je suis pas au lycée Henri IV, tu vois ! j'ai des étudiants de première année, {en banlieue*} des gamins ils sont dans des familles où ils sont très

nombreux, tu vois ? Bon ! donc c'est très inégalitaire ; alors t'as les gamins ils ont leur téléphone alors ils [un mot incertain] Zoom avec leur téléphone dans la rue, tu vois. Ou en train de se gratter les couilles dans les chiottes, donc si tu veux, excuse-moi d'être direct, mais c'est quand même ça ! donc un les étudiants tu les vois pas… parce qu'ils veulent pas montrer leurs bobines parce que les filles si tu veux, elles veulent pas se montrer autrement… elles m'ont dit : « Non, mais autrement Monsieur, on est obligé de remettre notre voile et tout ça… » C'est pas tout, c'est pas toute la, toutes les filles, mais il y en a une dizaine sur la promo, heu bon ben voilà. D'ailleurs elles sont sérieuses ces filles-là, mais si tu veux, voilà elles ont ce truc-là… donc t'as pas d'interaction avec tes étudiants, tu sais pas ce qu'ils font, eux-mêmes ne réagissent pas, donc tu fais ton cours tu parles un peu tout seul, tu as deux trois qui sont présents avec qui il y a une interaction, mais finalement tout ça est catastrophique. Autant Zoom marche très très bien {quelques mots supprimés*} mais pour les étudiants, si tu veux, ils sont euh… c'est très mauvais, quoi, ils sont, ils sont démotivés ils sont pas présents ils sont pas équipés, euh. Le le cadre pédagogique n'est pas rempli ; ce qu'on oublie dans ces affaires-là c'est qu'il y a, c'est un cadre pédagogique {quelques mots supprimés*} alors moi j'utilise Zoom par exemple pour faire du suivi de projet tutoré, avec des petits groupes d'étudiants qui ont un projet, avec un avancement qui est bien prévu à l'avance, alors ça ça marche très bien, tu vois… mais pour ce qui est de l'enseignement, où des gens découvrent des choses qui sont nouvelles… bon pff… non… y a pas de, si tu veux… disons que ça ne les aide pas beaucoup, on va dire ça comme ça… [suppression d'une phrase concernant la visioconférence]

Int : Tout à l'heure tu as dit à une phrase qui était intéressante, je voulais revenir là-dessus, tu as parlé du… la légitimité de la forme sur le fond ou l'inverse d'ailleurs, mais en fait est-ce que tu peux préciser un petit peu…. Est-ce que… est-ce que tu…. Est-ce que la forme prend trop d'importance par rapport au fond c'est ça que tu voulais…

Loc 11 : Oh ben si tu veux ça, c'est une tendance qui est… c'est une tendance qui est, qui s'est installée dès qu'on a eu les premiers systèmes de de de présentation diaporama, euh… au début si tu veux avec les premiers PowerPoint, etc., donc assez vite finalement, on a on a créé en fait, je pense que tout le monde était un peu excité par le fait de pouvoir faire des belles présentations, mais finalement ces représentations se sont vites finalement se sont vites appauvries [plusieurs phrases supprimées, dues à une coupure de la ligne] donc, depuis si tu veux les premiers PowerPoint, moi j'ai été très excité par ces trucs-là, même avant PowerPoint et puis finalement on s'est rendu compte que l'évolution ça été finalement de d'être d'être… pris par le côté le côté formel et d'appauvrir en fait le contenu de nos cours, tu vois, parce qu'avant on faisait des cours on, comment dire, même sans lire, mais on avait des notes et on pouvait se référer à des notes avec des documents, des des, avec comment dire, avec la possibilité de créer des exemples, de faire des choses si tu veux… voilà ! donc c'était c'était riche, il y avait généralement un support, un polycopié et si tu veux des notes qui permettaient de développer des éléments qui étaient dans le polycopié, etc., que les étudiants devaient lire par ailleurs et tout ça…

Int : d'accord !

Loc 11 : alors l'évolution, ça été qu'on a été vers de plus en plus vers de l'image, avec des attentes des étudiants qui était d'avoir un diaporama, moi je file tous mes diaporamas par exemple, tu vois… mais, comment dire, bizarrement quand tu fais ça aux étudiants, les étudiants estiment qu'ils savent tout, ils prennent pas en note ce que tu dis. Et ils se contentent, si tu veux,

d'un cadre qui est finalement très pauvre et qui n'est qu'un cadre, en prenant le cadre pour le contenu, le contenu c'est ce qui est dit. Ce qui est dit, c'est-à-dire les commentaires les nuances les précisions les points de détail… la réflexion que tu organises autour de, autour des points qui doivent structurer la pensée qui sont les points du diaporama, tu vois ? donc ça veut dire que le… voilà ! donc ce mouvement-là il est encore plus accentué dans les… quand on passe quand on passe en, comment dire-euh…

Int : en distance, en distanciel…

Loc 11 : en distancié parce que on sait très bien qu'on va retenir l'attention moins longtemps. On peut pas tu vois, faire une pause facilement de… pour redynamiser euh… l'auditoire, ce qu'on fait tout le temps en amphi et finalement on a des formats qui vont qui vont être eux-mêmes contraint par le… Aussi [mot accentué] par la qualité technique du du du vecteur, enfin du canal, qualité technique qui se dégrade assez rapidement si tu veux… par exemple là, même nous on n'est que deux tu vois, mais tout à l'heure je ne te voyais plus bouger, la ligne était pas bien stable et c'était un… et pourtant on a des bonnes conditions, hein !

Int : tout à fait !

Loc 11 : donc tout ça fait qu'on va vers des contenus de plus en plus courts…

Int : ah oui !

Loc 11 : et par exemple, ben pour le [un ou deux mots inaudibles] on est contraint souvent par les formats qui nous sont donnés gratuitement et par exemple pour Zoom, on a un format de 40 minutes qui est gratuit et après c'est fini, faut payer. Et comme l'université ne paye pas, ben il y a, si tu veux… bon c'est un arbitrage à faire, mais je veux dire, on peut se poser la question de savoir s'il convient que le professeur prenne en charge le cadre [un mot incertain] d'enseignement pour l'université dans laquelle il travaille, ce qui est douteux quand même ! Ce qui moi, me pose un problème éthique, tu vois !

Int : oui.

Loc 11 : indépendamment des finances, enfin voilà. Donc y a, y a, y a ce côté ce côté de de de, comment dire, de normalisation par les contraintes techniques !

Int : d'accord, ça veut dire que l'outil-euh…

Loc 11 : et l'appauvrissement du discours et d'appauvrissement du discours…

Int : c'est inhérent à l'outil donc d'après toi, hein, c'est-à-dire que l'outil euh oblige euh, enfin à…

Loc 11 : ah ben moi je pense, moi je pense que si tu veux moi je suis je suis je suis un fan de McLuhan hein… Marshall McLuhan, « Pour comprendre les médias », c'était mon livre de chevet pendant des années, et si tu veux, je pense que le le les médias ne sont pas neutres et au contraire je suis comme lui : le message c'est le médium ! Donc le problème si tu veux c'est qu'on a aujourd'hui il faut savoir qu'on a une génération d'abrutis dans nos classes… on n'a pas que des abrutis y a des gens très intelligents. Moi par exemple si tu veux j'ai fait des cours à Sciences Po, j'ai retrouvé à Sciences Po les étudiants que je fréquentais quand moi-même j'étais étudiant, tu vois ? C'est-à-dire des étudiants qui sont normaux quoi, sans… pas… voilà… qui

ont un minimum de jugeote, une capacité d'expression correcte, une bonne culture sans être forcément extraordinaires, ils ont rien d'extraordinaire, mais juste ils sont… ils peuvent faire des choses. Les étudiants qu'on a aujourd'hui, ça c'est un autre problème, les étudiants qu'on a aujourd'hui aujourd'hui je te dis aujourd'hui là ! à l'IUT il y a une grande variété, mais les plus faibles d'entre eux ont un niveau de sixième j'ai bien dit 6e !

Int : ah oui !

Loc 11 : ah oui ! j'ai bien dit 6e ! on a une médiane qui doit être au niveau de la 3e ! Et on a une tête de classe qu'est au niveau bac.

Int : d'accord…

Loc 11 : non, mais c'est juste hallucinant si tu veux, mais tu n'as pas idée à quel point, je pense !

Int : non… j'avoue…

Loc 11 : c'est vrai en orthographe, c'est vrai en compréhension de texte… il y a un vocabulaire qui est de l'ordre de je sais pas, ils doivent connaître 300 mots quoi ! et il y a il y a un problème de raisonnement même mathématique de base, et logique et ils sont gentils attention c'est des gens, des des des gamins gentils gentils et de bonne volonté, mais ils ont un problème de niveau énorme, mais de niveau de niveau de base, quoi ! c'est c'est hallucinant, alors tu comprends avec des gens comme ça en plus, et nous on voit par exemple moi cette cette année j'ai vu une dégradation très très nette du niveau de mes étudiants en première année, par rapport à ceux de l'année dernière…

Int : ah oui !

Loc 11 : et ça c'est l'effet COVID, l'effet distancié…

Int : tu veux dire là à la rentrée qui vient de se faire…

Loc 11 : Ah oui oui oui oui, le niveau est beaucoup moins bon et donc si tu veux on a… et des gamins comme ça, en, en distancié, ils ont aucune maturité si tu veux de ce point de vue-là et en distanciel c'est une catastrophe on pourra pas les sauver !

Int : D'accord…

Loc 11 : voilà !

[marque 4 : 34 min 28 s]

Int : et alors est-ce que euh… pour finir un petit peu-euh, est-ce que par rapport à l'institution, au sens le plus global possible…

Loc 11 : oui.

Int : ton idée serait que le conjoncturel enfin le COVID a été un peu ce qui a permis de de faire changer un peu les… enfin de forcer un petit peu cette idée d'une université plus en distanciel plus en hybride et finalement de contraindre un petit peu les enseignants à aller vers cette solution-là…

Loc 11 : c'est complexe.

Int : qu'est-ce que tu en penses ?

Loc 11 : ouais c'est complexe c'est complexe en soit ça mériterait, non pas une question finale, mais… mais vraiment tout un débat. Parce que je pense que là-dedans si tu veux, tu as des gens qui de bonne foi sont convaincus de l'intérêt des nouvelles technologies, bon. Mais moi par exemple je suis convaincu de l'intérêt de nouvelles technologies, attention hein ! mais je suis convaincu de l'intérêt des nouvelles technologies au service de l'enseignement et pas de l'intérêt des nouvelles technologies « en soi ». Alors t'as des gens qui sont dans une sorte de religion si tu veux de la nouveauté, euh, parce que ça fait aussi des effets d'annonce qui sont bons pour leur carrière parce qu'il y a énormément de carriéristes à l'université et des gens qui, si tu veux, notamment dans les fonctions administratives et décisionnelles qui qui qui en tirent un avantage et qu'ils veulent en tirer un avantage politique personnel, mais vraiment, *mais vraiment* ! [fin de phrase très appuyée] voilà ! et donc tu as ces ces individus-là donc ils sont dans des effets d'annonce, mais qui ne posent pas la question du concret, c'est-à-dire de mettre les ressources à la fois humaines en réflexion et en échange et en élaboration collective, en intelligence collective ; ils ne feront pas ça, ils prennent des postures qui sont des postures autoritaires à la Macron c'est-à-dire que ça vient du haut, c'est la bonne idée parce que c'est nouveau et ça doit s'imposer, tu vois, et on contourne les, comment dire, les instances les instances démocratiques de l'université en l'occurrence moi de de l'IUT, euh, pour en faire… si tu veux au lieu que les directeurs élus soient l'expression en fait d'une volonté collective qu'on a su faire vivre et faire surgir, ce qui en soit pourrait être une bonne chose pour réfléchir à l'innovation pédagogique, et bien on impose en fait les choses de de de du haut, hein… en mettant les gens en situation de saturation de travail, qui les rendent incapables de réagir intelligemment, voilà… et on ne pose pas la question la question des moyens à mettre en… au regard de ces innovations. On fait… alors je te donne un exemple, puis parfois on dépense de l'argent bêtement, aussi ! parce que ça un effet, enfin il y a plusieurs, il y a plusieurs dimensions, qui sont… y a du gaspillage de pognon aussi bête bête, exemple : on avait… moi j'avais demandé une salle… un truc très concret : j'avais demandé une salle avec une une prise de… comment dire, une petite caméra de base, tu vois, pour prendre une réunion et enregistrer les conversations pour faire des réunions de groupe, et on nous a installé une caméra professionnelle dont personne ne sait s'en servir, tu vois… qui a coûté genre 50 000 euros et qui est là utilisée, inutilisable depuis quelques années. Ne me demande… alors pourquoi ? Ben parce qu'il y a un connard qui est en fonction de décisions au niveau de la direction informatique et des systèmes d'information chez nous, {quelques mots supprimés*} qui a estimé que techniquement c'était la meilleure solution et qui n'a pas du tout… il n'y a aucune démarche, si tu veux, il n'est pas revenu vers vous pour nous demander ce qu'on voulait, etc. tu vois, voilà… {{d'accord}} ça c'est une énorme catastrophe et ça c'est un fonctionnement universitaire qui est totalement malsain, mais totalement malsain, et totalement… les gens, comment dire, euh, on a l'impression qu'ils se valorisent à mesure, si tu veux, des coups d'éclat qu'ils font y compris en termes d'investissements, alors que ce n'est pas adapté au public… je sais pas si tu vois ce que je dire ?

Int : Oui oui je vois très bien, oui…

Loc 11 : je pourrais te montrer la salle, je ne te raconte pas des cracks, hein, c'est vraiment du… c'est pas une blague hein ce que je te dis ! et c'est moi qui étais… c'est quand moi j'ai été directeur dans mon département d'enseignement, donc si tu veux c'est mon prédécesseur, en ac-

cord… on était d'accord là-dessus, on a demandé cette salle sonorisée avec une caméra, mais on voulait une petite caméra de… une webcam quoi ! Tu vois ! et donc ils nous ont foutu un truc qu'on ne sait pas utiliser… et donc c'est complètement débile…

Int : Justement par rapport à l'image enfin… l'enseignement tel qu'on l'a connu jusqu'à présent était… enfin peut-être d'ailleurs que tu ne seras pas d'accord avec cette affirmation, était quand même un peu basé sur la magistralité du maître c'est-à-dire… tout à l'heure tu disais : « on enseigne avec le corps » oui on enseigne avec la posture, avec la voix avec-euh… bon est-ce que ce… est-ce que ce temps-là est totalement… alors ça veut pas dire que l'enseignement n'est pas devenu interactif et il n'est pas et n'est plus évidemment ex cathedra, mais est-ce que ce modèle du maître finalement, est en train de disparaître, de s'effondrer ou c'est bien qu'il s'effondre ou bien est-ce que la machine va va remplacer utilement ce modèle qui serait usé par exemple ?

Loc 11 : la machine ne remplacera rien du tout et si tu veux, on a déjà une baisse du quotient intellectuel sur la planète de 10 points depuis une vingtaine d'années, on sait pas pourquoi, mais c'est comme ça. Euh… moi ce que je constate, c'est ce que je constate très concrètement, je ne vais pas me lancer dans des… dans des postures idéologiques par rapport à ça, mais je vais te donner mon expérience en tant que, en tant qu'apprenant et en tant que, en tant qu'enseignant, hein… tu vois ce que je veux dire. En tant qu'apprenant moi j'étais en un bon étudiant un bon étudiant très exigeant avec avec mes profs et avec moi-même, mais un bon étudiant à la fac. À la fac et ailleurs. J'ai toujours été toujours été un très bon étudiant et avec une appétence, un goût, un désir, euh… je veux dire c'est les meilleures années de ma vie c'est mes années à apprendre des choses. {{ouais}} Et… ouais ! et-euh, et je, voilà… donc… et moi si tu veux, j'adorais mes maîtres qui m'apprenaient des choses c'est-à-dire qu'ils faisaient un cours et je les écoutais du début jusqu'à la fin et après ils ouvraient les questions, donc on ouvrait des questions, on discutait, hein, voilà… donc ça je ne sens pas qu'il y ait d'opposition entre le, entre le le, le cours magistral et l'interaction ; au contraire pour qu'il y ait une interaction, il faut qu'il y ait une interaction sur un contenu, une structure, une pensée. [microcoupure de signal] pas avoir une interaction avant de connaître un sujet… c'est pas ou alors on a une interaction de, de tout et n'importe quoi, mais on fait du socioculturel on fait pas de l'enseignement supérieur… alors… voilà quand… donc moi je pense qu'il n'y a pas de contradictions si tu veux, en tant que en tant que en tant que qu'apprenant *contestataire* [mot appuyé] parce que moi ça m'est arrivé de contester mes maîtres en amphithéâtre ! en leur demandant, en les remettant en cause sur le contenu même de ce qu'ils enseignaient, si tu veux, euh et sur le… et en pointant le fait qu'on avait d'autres besoins que ceux qu'ils nous présentaient. En tant qu'apprenants, quand j'étais en psycho, en licence de psycho je me suis élevé en amphithéâtre contre un cours qui était un cours de psycholinguistique, qui était complètement *complètement* [mot appuyé] je… déconnecté du réel pour des gens qui voulaient si tu veux avoir une formation concrète dans le domaine de la de la psychologie. J'ai peut-être eu tort, hein, d'intervenir comme ça, mais je suis intervenu et j'avais, j'hésitais pas, mais j'ai jamais fait de chahut dans mes cours et le cours de ce monsieur-là, je les ai pris et je le connaissais très bien, sauf que c'était juste pas du tout, pas du tout en phase avec la formation d'étudiants qui devaient commencer à se spécialiser, tu veux ce que je veux dire ?

Int : Oui tout à fait…

Loc 11 : Tout ça pour dire que, je veux dire, j'étais quelqu'un {je} n'était pas du tout un béni-oui-oui, mais, mais là… ça, c'est un cas et tous les autres cas de cours que j'ai eus, j'étais, comment dire, euh un buvard, une éponge ! je prenais ce qu'on me donnait avec une joie immense ! Tu vois ce que je veux dire, j'apprenais des choses et après j'allais lire les bouquins… évidemment. Aujourd'hui on a des étudiants, mais qui n'ont… moi à l'IUT en tout cas, on a des étudiants qui ne n'ont pas eu le… la formation c'est, pour certains leur problème c'est une formation d'école élémentaire. Ils ne savent pas construire une phrase je ne te parle même pas des fautes d'orthographe, il y a en 10 par ligne… ouais j'exagère, mais 10 par phrase… mais vraiment ! c'est pas une blague ! alors c'est pas tous ! t'en as qui sont plus… t'en as qui sont qui sont moins atteints que ça, mais certains, c'est un vrai problème ! ce sont des gens, si tu veux, qui n'ont aucune espèce de sens du deuxième degré ; tu vois par exemple ils ne comprennent… mais c'est un fait ; par exemple les caricatures, on a parlé des caricatures dans un contexte religieux, mais il se trouve que moi j'ai discuté de ces questions-là avec des étudiants qui étaient des euh, des blancs pas musulmans ; étudiants de chez moi de l'IUT ; en deuxième année des blancs pas musulmans. Donc on ne peut pas dire que c'est la religion ! ben les gamins, en fait, ils ne comprennent pas les caricatures ils se disent : « mais on n'a pas le droit de se moquer des autres comme ça, c'est pas possible, etc., c'est pas gentil, euh… » alors ils sont à ce niveau-là et ils ne comprennent rien, quoi ! et ils ont rien dans le citron ! Tu vois… Donc là qu'est-ce que tu veux faire ? Pour les… la seule manière de les sauver, déjà tu peux pas faire vraiment de cours magistral. Mais ce qu'il faut faire par contre, c'est des, c'est arriver à faire, comment dire, à pallier les les les lacunes de l'enseignement préalable, c'est-à-dire l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, le collège déjà et puis le lycée. Mais le pire je dirai que c'est l'enseignement primaire déjà qui n'est pas acquis quoi ! les gamins ils ne connaissent pas leurs tables de multiplication, on en est là hein ! [marque 05 : 46 min 1 s]

Int : d'accord…

Loc 11 : ah ben oui, ah ben oui… et je plaisante pas ! alors tu en as qui les connaisse, mais je sais pas tu as un gros tiers qui les connaissent pas. On a laissé passer des mômes qui n'ont rien à faire dans l'enseignement supérieur bon, qu'est-ce qu'on fait avec eux ? Bon on essaie dans… nous on essaie de, je dirais, de limiter les dégâts, mais ça va pas être brillant à la sortie ! non c'est grave, hein !

Int : d'accord donc-euh, l'enseignant tu disais, je te donne la…

Loc 11 : je ne sais si j'ai répondu à tes questions je suis parti sur autre chose !

Int : Oui oui oui, non, mais juste, c'était intéressant…

Loc 11 : il faut me recadrer ! Il faut recadrer !

Int : Ta position d'apprenant était très intéressante, je veux bien la position de l'enseignant maintenant… si on… en dehors des cas de…

Loc 11 : alors l'enseignant, alors je vais te dire mon expérience d'enseignant, ce que je vois par exemple quand je fais mes cours d'amphi en psycho socio c'est que ça passionne mes étudiants. C'est-à-dire que j'ai pas de bruit et qu'ils me posent des questions à la fin, voilà ! donc je pense que le cours magistral, il est quand même très important parce que ça s'invente pas, je veux dire ! moi je fais un travail justement de mise à portée des étudiants de notions qui sont dans des

bouquins, dans des articles, des, etc., et je les… voilà… et que si je ne fais pas ce travail-là, eux ils ne le feront pas ! donc le cours magistral est fondamental. Il est fondamental. [silence 3 s] Alors après, nous on a aussi, si tu veux des… on a un enseignement, on a des TD, des travaux dirigés… Dans les travaux dirigés là il y a… tout, tout repose sur l'interaction, autour de travaux à réaliser quoi, en groupe. Donc on les met en groupe, ils travaillent et puis on est là, on passe, on aide, on répond aux questions, on accompagne, tu vois et puis après ils présentent et puis on fait un débriefing, etc. on fait une correction.

Int : d'accord… OK très bien ben écoute tu m'as fait un… non, mais c'est passionnant !

Loc 11 : [rires] non, mais j'ai rien dit là ! Je peux te dire, je pourrais, moi je pourrais en écrire des tonnes là-dessus !

Int : oui oui, je veux bien, mais mais tu vois l'avenir comment alors en fait ? [tour de parole chevauché avec le précédent et le suivant]

Loc 11 : Je vais peut-être m'y mettre d'ailleurs, parce que…

[une phrase en rapport avec la vision, non retranscrite]

Int : Euh, pour finir en conclusion tu vois l'avenir… pas l'avenir des des des mois qui viennent, mais l'avenir plus global, l'université-euh, tu vois ça comment, quoi… est-ce que c'est un modèle qui-euh…

Loc 11 : on est un tournant ! on est on est on est on est on est à un tournant ! {{mh…}} Et que… donc là, si tu veux, je pense que ça dépendra beaucoup de la manière dont les pouvoirs publics vont gérer les choses, y compris d'ailleurs au niveau au niveau au niveau antérieur à l'université, c'est-à-dire que je pense que nous on commence à voir arriver des problèmes qui ont déferlé sur le, sur les, sur le collège et le lycée… et donc il faut il faut absolument rétablir cette chose-là par exemple, il ne faut pas laisser passer les gens d'une année à l'autre systématiquement, non… il faut que, il faut donner aux gens la possibilité de faire des acquisitions avant de passer dans une classe supérieure ; c'est pas possible, euh, c'est pas… Là on est à un niveau si tu veux où-euh… il y a [silence de plus de trois s] il y a vraiment beaucoup de gens qui sont chez nous qui feraient mieux d'avoir une formation plus concrète quoi, tu vois… et là c'est c'est… non, mais je… c'est assez problématique alors l'évolution de l'université… bon je pense qu'on arrive au maximum là des cohortes… donc au niveau des étudiants des flux étudiants, parce que pour l'instant on n'arrive pas à les gérer, hein aussi bien… il y a beaucoup donc je pense que là, on on, le temps aidant le vieillissement de la population qui est pas énorme en France, mais qui va quand même commencer à se manifester, ben va faire qu'on aura moins de jeunes et en ayant moins de jeunes donc du coup il y a beaucoup de problèmes qui vont qui vont se régler notamment des problèmes de disponibilité de salles, de choses comme ça, quoi. De locaux, du coût associé : chauffage notamment l'hiver, etc. Bon ça c'est une chose ; d'autre part, d'autre… alors par ailleurs si tu veux, au niveau de, au niveau de l'évolution des carrières des enseignants, je pense que on a des gens qui sont cyniques et comme pour l'hôpital, si tu veux, disent des choses et font d'autres choses, et… parce qu'ils ont un agenda qui est un agenda économique et qu'ils ont, ils ont, ils ont décidé qu'ils mettraient pas plus d'argent dans l'université que ça ; je parle de l'université. Ben là aussi ils attendent que les populations s'en aillent et ils ont mis en place, si tu veux, ils ont une stratégie qui est une stratégie de ne plus recruter de

fonctionnaires c'est-à-dire des maîtres de conf ou des professeurs d'université, c'est fini… et ils ont une stratégie qui consiste en fait à recruter des répétiteurs et des gens qu'on va payer soit sous forme de vacataires, ce qui permet à des collègues de l'enseignement secondaire de, ben d'arrondir leurs fins de mois, soit sous forme de contractuels c'est-à-dire des gens qu'on recrute sur des contrats à durée déterminée plus rarement à durée indéterminée, c'est très rare, mais je pense que tout ça ça va se développer, parce que d'ores et déjà, aujourd'hui si tu regardes le volume des heures faites, réalisées sur l'université, comme pour l'IUT c'est vrai, mais je pense que pour l'université c'est la même chose, on a la moitié de nos heures, 50 % qui sont prises en charge par des… soit des vacataires soit des contractuels, et pas des fonctionnaires. Donc je pense que… l'évolution de l'université c'est ça, c'est-à-dire une tête un peu d'élite qui sera très… qui veut s'internationaliser et qui ne veut pas faire de cours, qui fait de la recherche, une recherche d'ailleurs, finalement assez assez lamentable ! [rires] mais ils se ils se ils se congratulent mutuellement de faire des choses formidables et puis-euh, et puis une armée de gens qui assumeront des heures de cours pour des populations de plus en plus de plus en plus déshérente intellectuellement, et qui sont des gens de moins en moins bien payés, en tout cas pas de mieux en mieux payés et avec des statuts toujours précaires, puisque c'est ça… donc voilà voilà pour moi le mode de l'université, c'est une évolution alors je veux dire, c'est la pente actuelle. Alors je ne sais pas si on peut faire autrement, je n'y crois pas, je pense que… on va on va si tu veux, je pense que nous sommes entrés dans une phase au niveau de nos sociétés… euh de paupérisation… et tout ça avec un beau discours qui est le discours de la, comment dire, de la croissance zéro au motif de la crise écologique, et que l'on va vers une régression des niveaux de vie et on va vers une paupérisation de nos universités sur un modèle africain ou maghrébin, c'est-à-dire finalement quelque chose de de de de moins en moins solide, voilà… Voilà ce que je pense et je suis ravi de bientôt partir en retraite parce que ce cadre-là est lamentable, et c'est, et c'est, et c'est, je pense, parce qu'il y a un manque d'intelligence et trop de, de gens qui ont des… comment dire, des agendas trop personnels… voilà ! *Révolution !* [mot très appuyé]

Fin non transcrite : remerciements et détails techniques. 16 sec.

3.12. Locuteur 12, inspectrice de l'EN, le 10 janvier 21

L'entretien est réalisé au domicile du locuteur 12, Inspectrice d'académie. Par rapport à d'autres entretiens, le ton est ici plus celui d'une conversation avec des tours de parole qui se chevauchent. Cela dit, les mots qui interviennent en superposition sont le plus souvent des tournures phatiques : « *oui*, *d'accord*, *ah oui... »* Il ne nous a pas semblé utile de les faire figurer autrement que par l'expression [chevauchement du tour de parole précédent] ou similaire. Ceci concerne essentiellement le propos du locuteur ; les termes phatiques de l'interrogateur, assez fréquents dans cet entretien, sont souvent prononcés *mezzo voce*, en arrière-plan et il ne nous apparaît pas pertinent de les transcrire intégralement.

Interrogateur : avant de commencer, j'ai besoin que tu me redises un peu ton parcours… que je ne ne laisserai peut-être pas forcément dans le fichier final, mais juste pour que je me resitue bien moi !

[marque 01 : 36 s]

Locuteur 12, inspectrice de l'EN, le 10 janvier 21

Locuteur 12 : alors un parcours classique, c'est-à-dire concours d'enseignante, voilà et puis enseignante dans toutes les classes de la maternelle à l'élémentaire, en passant aussi par l'enseignement adapté, qu'on faisait enfin qu'on fait toujours en collège et après j'ai… j'ai été enseignante spécialisée en sciences avec accompagnement sur l'aspect scientifique parce qu'on savait déjà que les enseignants étaient plutôt des littéraires que des scientifiques, donc il y avait déjà des postes pour accompagner les enseignants dans une pratique scientifique… ensuite j'ai été maître d'accueil pour accueillir les enseignants nouvellement dans le métier. j'ai passé un examen qu'on appelle le CAFIPEMF pour être formatrice, euh… j'ai été directrice d'école, euh… et là j'ai voulu passer le concours d'inspecteur, mais je n'ai que le bac parce que je suis entré avec le bac et euh… j'ai loupé le concours et une des analyses possibles était le fait que je n'avais pas de masters ce qui maintenant était demandé pour être enseignant. Du coup je me suis, j'ai fait une validation des acquis professionnels, euh… je suis rentré en M2 à Nanterre euh… et donc sur de la formation de formateurs et en même temps j'ai préparé de nouveau le concours d'inspecteur et donc j'ai eu le concours d'inspecteur en même temps que mon M2 la même année. Après j'ai eu un poste donc d'inspecteur on dit de « circonscription » donc pour le premier degré qui gère les écoles maternelles élémentaires du premier degré {dans une ville moyenne*} j'ai fait ça pendant trois ans et ensuite j'ai demandé un poste euh… qui était aussi une circonscription, mais qui avait en charge le numérique pour tout le département. Et donc là c'était là le plein essor du numérique aussi… donc ça plutôt pas mal fonctionné {indication de date supprimée*} avec le ministère qui poussait vraiment à… voilà… le numérique et j'ai fait ça pendant cinq ans et ensuite j'ai changé de poste, j'ai pris un poste dans l'enseignement euh… du handicap et de l'adaptation, avec les conscriptions pour s'occuper des enseignants qui travaillent auprès des élèves handicapés ou en grande difficulté scolaire. Et ça, c'est ma quatrième année voilà !

Int : D'accord dans cette spécialité-là ?

Loc 12 : Voilà. Avec une formation aussi pour-euh, pour-euh le handicap particulièrement, voilà !

Int : Une question un peu théorique, enfin si tu avais à définir ce qu'on appelle la pédagogie ? De ton point de vue à toi pas pas la définition j'allais dire académique… c'est quoi la pédagogie, c'est quoi faire quelque chose de pédagogique ?

Loc 12 : la pédagogie euh… quand on, quand on… parfois c'est plus facile de définir par son contraire… Ce qui ne serait pas pédagogique ça serait de faire un cours qui ne motive pas les élèves ! et où finalement ça glisse, ça glisse, y a rien qui accroche, euh… un enseignant qui a une pédagogie alors outre les différents courants pédagogiques qui qui permettent d'asseoir en fait peut-être une intuition pédagogique, euh il y a quand même voilà une motivation, un plaisir, un intérêt de l'élève et… voilà ça soit l'effet-maître qui est celui qui justement arriva à capter et non pas quelques élèves, mais la classe, la classe dans son ensemble !

Int : Ah oui !

Loc 12 : Voilà !

Int : Mais l'effet-maître dont tu parles il-euh, on voit bien un peu ce que ça peut représenter, mais est-ce que dans le vécu que les gens que tu as… avec qui tu as travaillé que tu as observé, que tu as inspectés, est-ce que tu, tu vois que ça se travaille… ou c'est un peu inné enfin d'être voilà… mais est-ce que ça se travaille ?…

Loc 12 : ça se travaille ! [chevauchant les tours de parole précédent et suivant]

Int : ça se théorise un peu et comment à ce moment-là ? Alors comment est-ce que ça peut se…

Loc 12 : c'est-à-dire que on le perçoit très bien avec les nouveaux enseignants qui arrivent. C'est… il y a des enseignants par exemple, ils vont être en formation dans une classe avec un enseignant qui est donc confirmé et-euh… ils vont l'observer… Euh, ensuite au bout de quelques jours-euh, ils vont prendre la main sur la classe et c'est l'enseignant qui a la classe qui va observer ce, cet enseignant débutant. Eh bien il y a ceux qui vont tout de suite-euh, assez rapidement, prendre la pédagogie du modèle, mais en y mettant un peu d'eux-mêmes !

Int : oui.

Loc 12 : et puis à ceux qui vont vouloir reproduire sans comprendre ou sans avoir cette petite fibre euh ça fonctionne pas. Pour ceux-là rien n'est perdu ! c'est là où la pédagogie et les grands courants et la compréhension peut-être plus intellectuelle va leur permettre d'asseoir ce qu'ils n'ont pas, mais pour ceux qui l'ont déjà cette petite fibre, ça va beaucoup plus vite ! ça va beaucoup plus vite ! s'ils sont bien accompagnés bien entendu. Et si ils, ils étudient s'ils étudient effectivement tous ces différents courants et c'est d'une richesse incroyable hein d'étudier les pédagogues ouais ! et de tout temps parce que finalement de notre expérience on arrive toujours à retrouver des, des moments où on n'avait pas compris quelque chose et puis là voilà, c'est mis en lumière… Mh [oui atone]…

[marque 02 : 8 min 4 s]

Int : Est-ce que ce, cette-euh, ce… cette étude-là se fait principalement dans la recherche académique, de lire des articles… ou est-ce que se fait aussi dans la rencontre avec les pairs, avec la discussion, les confrontations… quelle est la part finalement de dynamique qu'il peut y avoir… qui… dans cette évolution-là quoi… vraiment sur le plan pédagogique ?

Loc 12 : je suis… euh pff, j'en parle régulièrement dans mes inspections, euh, on dit plus « inspection » maintenant on appelle ça « entretien de carrière »… je suis souvent désespérée parce que les statistiques montrent que les enseignants lisent un article où un livre pédagogique tous les sept ans…

Int : waouh…

Loc 12 : donc c'est catastrophique en fait, et, et les enseignants ne fonctionnent que par l'expérience…

Int : d'accord…

Loc 12 : les discussions entre pairs… il y a très très peu de formalisation par écrit… beaucoup ne préparent pas réellement leurs classes dans le sens-euh… ils pensent à leurs cours ! ça je, bien sûr, hein ! il préparent, ils savent qu'ils vont faire les volcans et puis telle partie des volcans et puis voilà, mais concrètement le lien entre le besoin de l'élève, sa compréhension euh, com-

ment ils vont organiser leurs groupes, en fonction des besoins des élèves, de leurs difficultés, de leur réussite ça c'est pas pensé. Et c'est là où c'est la pédagogie, elle a à voir avec l'élève et pas simplement le savoir… donc au niveau didactique les enseignants sont meilleurs qu'en pédagogie, voilà ! ils ont plus de savoirs savants ; mais la pédagogie : non. Et elle se fait essentiellement par échanges d'expériences entre pairs, essentiellement… d'où les difficultés qu'on peut avoir d'ailleurs pour l'enseignement actuel. Parce qu'on a quand même vécu des années sans formation avec un président qui a annulé toute la formation quand même…

Int : ah oui d'accord…

Loc 12 : donc-euh… le fait d'avoir un M2 ne permettait pas d'être enseignant… donc on sent… là on le paye maintenant et je pense qu'on n'a pas fini de le payer. Même avec maintenant l'accompagnement, la formation qui est revenue et ben il va falloir plusieurs années pour récupérer ça !

[quelques tours de parole supprimés, hors sujet. Durée : 18 s]

Loc 12 : pour la pédagogie il faut avoir une bonne connaissance aussi de l'élève et de ses besoins. Or ça c'est, par contre, très très étudié quand on fait un, un enseignement spécialisé et là ils sont très bons les enseignants ! là on se dit : « mais pourquoi ils ont pas tous cette formation-là ? »

Int : Spécialisé par rapport au public ?

Loc 12 : Alors, quand on dit « enseignants spécialisés » c'est forcément ce qui relève du handicap ou de l'adaptation. Voilà, donc pour tous les élèves qui vont aller dans ces classes qu'on appelle « les unités d'enseignement » euh, les les Ulis[1], la SEGPA[2], l'enseignement en collège pour les élèves en adaptation, voilà !

[Petite interruption due à une vérification de l'enregistreur]

Int : alors je reviens un peu en arrière sur le moment où tu as travaillé sur le numérique, on aborde le numérique ! Euh… c'est pour ça que ce préambule visait un peu à ça… quelle est la part… c'est vraiment l'homme, ou la femme d'ailleurs, en tant qu'individu et puis quelle est la part qui se peut se mécaniser… ou est-ce que quand cet engouement pour le numérique que tu citais tout à l'heure, est-ce qu'on a pensé les choses comme ça ? Ou est-ce qu'on a vu surtout des nouveaux outils qui ne remettaient pas forcément en question le modèle quoi ?

Loc 12 : Je pense qu'on a vu au départ les outils, mais la pédagogie est arrivée très vite. Parce que on se rend bien compte que les outils sans la pédagogie n'apportent pas beaucoup plus finalement, dans l'enseignement en comptant toujours une classe de 25 élèves, hein… si on reste sur ce schéma-là… euh… non ! et je pense que c'est vraiment assez rapidement les enseignants qui sont emparés des outils numériques, ont aussi modifié leur pédagogie, ouais ! ça euh… je pense sur mon département il y a, il y a une circonscription il y a un maire {… *} qui était très très partant sur l'innovation pédagogique, euh, les le numérique dans dans sa sa commune et il a mis beaucoup d'argent, il l'a trouvé, il savait très bien trouver les moyens de, de donner des tablettes, des ordinateurs, des TNI, des tableaux numériques interactifs, euh… les logiciels qui allaient avec, etc., et il s'est vite rendu compte que les mettre comme ça dans les classes, ben les

1 Unités localisées pour l'insertion scolaire.
2 Section d'enseignement général et professionnel adapté.

enseignants… mis à part le début où on trouve que c'est un beau jouet, ils s'en emparaient pas parce que ça demande un peu de temps… ça demande de la formation, mais après une fois qu'on a été formé, ça demande de de l'utiliser. Et-euh dans cette utilisation si on change pas sa pédagogie, euh, ça fonctionne pas tellement mieux pas tellement mieux… c'est un outil… voilà !

[marque 03 : 14 min 36 s]

Int : Le premier outil finalement ç'a été le tableau numérique interactif ou…

Loc 12 : L'ordinateur !

Int : Ah oui d'accord, ah oui bien sûr !

Loc 12 : L'ordinateur ! Le TNI est arrivé en même temps plus ou moins que les tablettes et les tablettes elles ont eu pas mal d'engouement aussi hein ! c'était, parce que c'était un outil plus, plus maniable-euh, en plus c'est vrai que là dans mon département il y a eu beaucoup beaucoup de d'Apple et euh… facile d'utilisation c'est assez intuitif, euh… les gens qui connaissaient rien pouvaient quand même assez facilement s'y mettre s'ils en avaient, s'ils avaient envie et, et il y eut un bel engouement quand même et il y a des enseignants qui allaient dans les villes qui avaient équipé les classes, pour trouver les outils et on est dans une période maintenant où si les les enseignants veulent changer d'établissement, de commune, ils s'enquièrent de savoir quels sont les outils numériques qui se trouvent dans l'école ! Ouais !

Int : mais là on parlait quand même aussi d'une-euh, des tablettes pour les enfants c'est ça, hein ?

Loc 12 : Pour les élèves, ouais ! Oui oui !

Int : Pour les élèves oui pardon, c'est pas forcément des enfants d'ailleurs, pour les élèves, les apprenants. Donc ça veut dire que concrètement ça, ça… c'est quoi ? Ça remplace le livre ? Ça…

Loc 12 : Ça n'a jamais vraiment remplacé le livre, non !

Int : C'était pas le but…

Loc 12 : non, ce n'était pas le but enfin moi je ne l'ai pas vécu du tout comme ça de mon département, c'était vraiment un outil en plus, mais qui était un outil pédagogique, oui, ouais… alors pour parler que de monsieur {le Maire, que j'évoquais précédemment*}, un moment il pensait quand même, ce maire, essayer d'alléger les cartables les fameux cartables trop lourds là hein ! Et… et ça a jamais, ça c'est jamais bien bien parti quand même parce que les parents aussi étaient un peu réfractaires, puis après on a eu toutes les études qui montraient que pour bien apprendre, un élève a besoin quand même d'utiliser son stylo, d'écrire et que le, le geste graphique a une, une incidence sur la mémoire à plus long terme et du coup euh c'est vrai que ça pas, ça pas été beaucoup plus loin…

Int : D'accord, pour conclure sur cette petite partie-là et puis après on parlera du confinement, qui est la mise à distance donc un autre problème… le rapport avec l'institution au sens global est sans… enfin la question n'est pas politique… elle est… est-ce que l'institution « éducation nationale » qui est quand même un gros, une grosse institution française, est-ce qu'elle était très

partante à tous les niveaux ? Est-ce qu'il y avait des niveaux qui étaient, en haut par exemple, très partants, mais qu'il n'y avait pas forcément les moyens qui suivaient… est-ce que tout ça c'est fait dans une très très belle harmonie [rires] ou est-ce qu'il y a eu des points durs ?

Loc 12 : En fait ça dépend si on parle du premier degré ou du second degré {{ah oui}} étant donné que le matériel est acheté dans le premier degré par les communes et dans le second degré par le conseil départemental. Donc sur le second degré c'est plus facile d'avoir une harmonisation pour tout un département : le conseil départemental va décider d'équiper en outils numériques ses collèges et bien voilà ça se fait d'une façon harmonisée. Et là c'est plus facile aussi de négocier avec les sociétés pour acheter les TNI pour 1 000 collèges ! Dans une commune c'est chaque maire qui décide [mot douteux] avec son conseil municipal d'acheter les outils numériques pour les écoles de sa commune… donc là c'est là où ça a été compliqué, c'est-à-dire que là ça n'a pas été pensé et évidemment si on a une une grosse mairie, bien on n'achètera plus facilement que le petit maire du petit village {nom supprimé*} « qui à son beau-frère qui a acheté un ordinateur la semaine dernière et il est très bien ! » et donc on se retrouve avec des choix d'outils qui n'étaient parfois pas du tout adaptés, ça a été une vraie catastrophe au début et après il y a eu ben du coup le le ministère qui a mis en place des inspecteurs qui s'étaient chargés du numérique avec des conseillers pédagogiques qui conseillaient les municipalités dans le choix et depuis, par exemple sur mon département, ce fait… c'est toujours comme ça, mais c'est aussi en appui du conseil départemental qui conseille maintenant les maires… mais ça a mis beaucoup de temps beaucoup de temps il y a eu des achats, mais euh… inutiles !

Int : inadéquats…

Loc 12 : oh voilà, complètement complètement… Ouais…

Int : alors ça c'était un petit peu le chapeau de l'institution, et en dessous les profs, eux ils étaient partants ? Alors il y avait une proportion de geeks, hein…

Loc 12 : voilà ! Très contents !

Int : Un peu les mêmes que pour l'audiovisuel, qui étaient très contents, très bricoleurs…

Loc 12 : mais beaucoup qui n'en voulaient pas ! Et puis il n'y a pas que ça c'est-à-dire que euh… si on demande à des gens qui n'utilisent pas un outil s'ils en ont besoin : la réponse est non !

Int : Exact…

[marque 04 : 20 min 12 s]

Loc 12 : Euh, si on on on dit a des gens : « ben qu'est-ce que vous aimeriez comme outils ? » ils vont prendre ce qu'il utilise eux, donc il faut… c'est là où on a pu justement… j'ai fait ça avec mes équipes hein, c'était de montrer l'utilisation avec tel outil de ce que l'on en faisait *en classe* [appuyé] et donc là il a fallu un peu de temps parce qu'il a fallu avoir l'appui de, d'enseignants qui étaient performants, qui le maîtrisait, qu'on les filme, qu'on en fasse des petits montages qu'on aille les montrer ensuite aux maires euh, et ça s'est fait un peu comme ça quoi ! Sans, sans vraie organisation et en fonction des bons vouloir des uns et des années voilà…

Int : il y a eu quand même une remontée de l'expérience…

Loc 12 : oui, oui, voilà…

Int : qui a été un peu théorisée, qui a été, oui ! donc il y a quand même eu un mouvement ! [phrase en partie inaudible]

Loc 12 : mais ça a pris du temps en fait c'est ça ! et entre ce temps-là et les achats, ben il y a eu, des erreurs hein…

Int : Oui il y a encore un autre délai…

Loc 12 : Mh, mh… donc voilà…

Int : ça, c'est l'aspect…

Loc 12 : Et puis il y a des enseignants quand même qui ont eu des outils numériques qui sont restés dans leurs armoires, malgré tout parce qu'en fait ils voulaient pas les utiliser… {{ouais…}} donc il y en a eu beaucoup beaucoup enfin dans l'histoire du numérique, pff entre les TO5, les TO7, tout ça qui sont restés dans les armoires, il y en a eu beaucoup moi je me souviens jeune enseignante, j'ai eu une formation sur les TO5, mais après j'en avais pas… donc autant dire que… bon après quand j'en ai eu un ayant la chance d'un informaticien à la maison, j'ai vite vu l'intérêt ! mais voilà… tout le monde n'a pas été comme ça… donc euh… mh.

Int : Alors l'autre-euh versant de la question, c'est… ça c'est un petit peu le numérique et après maintenant c'est un peu le problème de la distance, liée avec le confinement, alors déjà-euh, euh les premières, la première approche dont on a parlé de la magistralité, lorsqu'on est à distance qu'est-ce qui va rester de tout ça quoi ? Comment, comment est-ce que cette mise à distance, on peut arriver à pallier ah-euh… justement ne pas voir les élèves, ne pas être avec eux, parce que ça, ça été très soudain toute façon, on a eu le temps de réfléchir quand même un peu à ça ou c'est arrivé un peu…

Loc 12 : non, c'est arrivé un peu rapidement, mais je dirais que… là aussi on peut, on a vite, vite vu ce que l'on pouvait en faire grâce aux formations à distance qui avaient déjà eu lieu avant. Cette expérience-là, de la formation à distance nous a pas mal servis. Pourquoi ? Parce qu'on sait très bien que la formation à distance, elle a ses limites, à partir du moment où-euh les apprenants ne se rencontrent pas… {{ah oui !}} donc une formation à distance a très peu de chances d'aboutir, s'il n'y a pas de moment de rencontre, {{d'accord}}, donc si elle est *complètement* [mot appuyé] à distance les apprenants restent peu motivés jusqu'au bout, même s'il y a une certification !…

Int : Ça ça avait déjà été théorisé ?

Loc 12 : Oui ça il y en a plein qui ont écrit là-dessus…

Int : c'est un peu ce que disait Philippe Carré : « on apprend seul, mais… »

Loc 12 : voilà ! Fabien Fenouillet, il a beaucoup beaucoup d'écrits là-dessus et c'est vrai, c'est vrai ! moi je le perçois même sur des formations avec ou sans certification, donc très difficile de les maintenir à distance… Par contre, du coup on apprend et c'est vrai que la formation sans rencontres sans espace interactif… euh après on a beaucoup… au départ on faisait pas d'interactions, dans les formations, c'était du cours magistral d'une certaine façon ; on s'est mis à faire de l'interaction on s'est mis à faire des ateliers où on pouvait se retrouver en plus petits groupes,

euh, et où du coup on mettait des caméras, euh et donc on a appris tout ça quand même ! donc moi je sais que au niveau de des des, quand le confinement est arrivé j'ai demandé à mes conseillers numériques de mettre tout de suite en place des formations pour les enseignants, pour leur montrer des outils d'interaction et du coup ça a très bien fonctionné ! et des enseignants qui s'était jamais mis au numérique, mais qui avaient quand même les compétences, hein ! mais ils ne travaillaient pas avec leurs élèves au niveau numérique et bien il y en a qui s'y sont mis de façon… excellente… Et ça a perduré maintenant, c'est-à-dire qu'une fois le confinement arrêté ils ont continué à utiliser les outils avec les élèves pour garder des traces, pour que les élèves aillent reprendre les cours, euh pour enregistrer une démonstration, pour enregistrer une expérience que les élèves peuvent revisualiser, où un chant, peu importe ! voilà ça c'est incroyable ça ça m'a ça, ça m'a vraiment plu pendant leur confinement ! Ouais !

Int : Ça veut dire qu'il y a des choses qui ont été capitalisées, finalement ?

Loc 12 : Ouais ouais, ça, c'était bien !

Int : Donc c'est un peu comme si le conjoncturel, comme ça, venait bouleverser les choses pour le meilleur et pour le pire…

Loc 12 : exactement ! ouais, mais enfin j'ai vu vraiment du bon, et auquel je m'attendais pas. Par contre ce qui a été difficile c'est parfois euh… ben pour moi qui suis dans l'adaptation c'est de voir le peu d'outils numériques qu'avaient les élèves…

Int : ah oui !

Loc 12 : voilà ils ont surtout un téléphone, au collège, mais ordinateur ou la tablette et ben elle est utilisée autrement *par la famille* ! [mots appuyés]

Int : c'est ça…

Loc 12 : c'est ça le, la difficulté… et du coup… pour regarder la télé, ou pour faire des jeux ou… et pas pour apprendre ! et du coup même les tablettes qui ont été données par des collèges par exemple à des élèves qui n'en avaient pas, ils avaient du mal ces collégiens à la garder pour eux… parce qu'il y a les grands frères, les grandes sœurs, tout le monde veut prendre la tablette et puis en faire autre chose…

Int : ça veut dire que finalement la chose se bute à l'organisation privée… à la famille, familiale…

Loc 12 : familiale…

Int : Et là comment on peut agir alors ? Est que c'est… discussions-euh ?…

[marque 05 : 26 min 52 s]

Loc 12 : ben là là pour le coup, les chefs d'établissement par exemple ont pas mal œuvré. Quand ils ont donné des tablettes à ces jeunes, le conseil départemental en a donné là, pas mal, hein ! quand il y avait ça, ben il y avait une sorte de convention : il fallait que l'élève il puisse utiliser la tablette tant de moments pour le scolaire par jour… Et donc là un peu moins de compréhension on va dire [rires] voilà ! Euh… mais c'est ça faut arriver un peu… ça se fait pas comme ça en fait il faut arriver un peu à… ben à mettre la règle quoi hein ! Mettre la règle… voilà !

Int : mais ça veut dire concrètement que le prof-euh appelle l'élève, appelle les parents ou le directeur d'établissement ?…

Loc 12 : non il y a une sorte de plan de travail où ils savent-euh, à quel moment ils doivent tous se connecter et-euh et puis s'ils le font pas, ben au bout d'un moment il y a, voilà on cherche à comprendre pourquoi ils sont pas connectés et puis là il y a des échanges… ouais !

Int : c'est-à-dire que globalement je parle vraiment du premier confinement, il n'y a pas d'élèves qui sont partis dans la nature et qu'on a perdus ?

Loc 12 : ah si ! [mots appuyés]

Int : Ah si ?

Loc 12 : Ah si… si… ah si…

Int : parce que : pas le temps de les rappeler, pas le temps de…

Loc 12 : si ! mais parfois tout simplement les numéros de téléphone qu'on avait étaient plus les bons… il y en a-euh… enfin moi je travaille aussi avec les gens du voyage : ils sont partis, on ne sait pas où ils sont… voilà, euh… et puis il y a des familles où on n'avait pas les bons numéros, il y a des gens qui sont déplacés. On a envoyé parfois des des voisins des des… « tu es dans la même rue est-ce que tu sais s'il est là, si t'as son numéro ?… » ça s'est fait pas mal comme ça…

Int : ah oui… mais c'est bien, ça veut dire qu'il y a une petite communauté…

Loc 12 : oui, ouais.

Int : Alors toujours du côté des enseignants il y a des enseignants qui ont craqué qui n'arrivaient pas à se faire à cette mise à distance ? Et d'autres qui sont révélés finalement… ça, c'est passé un peu… bon globalement ça a suivi quand même ?

Loc 12 : Ceux qui ont… arrivait pas utiliser les outils numériques, ils ont toujours pu le faire en papier puisqu'il y a eu la Poste qui a en plus aidé tous les enseignants à transmettre dans les familles les, les devoirs, les copies à les récupérer, à les renvoyer au collège… Il y a eu un gros travail de la Poste pour permettre tout ça…

Int : d'accord !

Loc 12 : Oui tout ça a continué à se faire puis il y avait la fameuse attestation on pouvait aussi aller au collège rapporter des devoirs… donc-euh… Il y a des enseignants on sait bien ils s'y mettront pas… on pourra voilà, moi je dis ça sert à rien de…

Int : oui oui ça… ça peut se comprendre aussi… est-ce que quand même ceux qui s'y sont mis et qui était plutôt-euh favorables, est-ce qu'ils ont eu quand même l'impression d'une béquille, c'est-à-dire que c'était pas l'enseignement qui était comme ils auraient voulu le faire, ou est-ce que c'est autre chose, mais que c'était aussi bien ?…

Loc 12 : Mais c'est là où encore une fois, tous ceux qui ont profité de ces moments-là pour se former ont vu qu'avec ces outils il fallait faire autrement… on ne passionne pas 24 élèves en étant derrière un écran, avec tous les autres qui n'ont pas leur caméra, parce que sinon il n'y a pas assez de bande passante et il y a que le prof que l'on voit ou pas parce que lui aussi peut

être dans un village et pas avoir une bonne bande passante et… c'était possible aussi, hein ! et du coup pour passionner en racontant… le cours ! donc là ils ont vu et donc c'est là où on a eu pas mal commencé à utiliser les ateliers pour en mettre trois-quatre qui travaillaient sur un… ensemble en utilisant ces outils et ces « classes », elles portent plusieurs noms, mais, en fonction des outils, mais voilà on, on, on sépare la classe en plusieurs groupes pour les faire travailler ensemble et c'est là je dis l'outil numérique, il est intéressant quand on travaille l'interactivité… si on travaille pas l'interactivité, euh… c'est un super cours, mais… mais c'est pas évident de rester passionné… Je sais pas si tu as déjà écouté un cours même en audio, il faut s'accrocher quand même !

Int : Oui oui il a un moment où on décroche un peu, c'est vrai…

Loc 12 : voilà ! mais on décroche aussi quand on écoute un conférencier, forcément, mais on est recaptivé par un déplacement, euh, une intonation, par-euh un geste, voilà ! alors que là derrière son écran-euh gris c'est sûr que c'est compliqué ! Donc il faut absolument utiliser les outils, il y a des applications quand même qui sont extraordinaires avec des quiz pour se remémorer les cours… les enseignants se sont mis à utiliser tout ça et ils les utilisent maintenant même dans leur cours lambda. J'ai vu des des des cours d'histoire, un cours d'histoire là qui m'a bien plu, avec en début de cours, voilà, on avait… chaque élève avait un QR-code et-euh… spécifique et le prof posait une question et puis en fonction du sens de sens, de… où l'élève met le QR code on voit s'il a répondu à la question a b c ou d enfin la réponse a b c ou d. Et le prof avec son téléphone il flashe tout ça et il sait tout de suite quel est le pourcentage d'élèves qui a bien répondu, qu'a compris le cours et du coup ça c'est un outil, mais extraordinaire parce que lui il a tout de suite il sait exactement quels sont les élèves qui n'ont pas compris, il peut ensuite faire son cours et en fin de cours revenir sur ces mêmes questions, réinterroger avec une question légèrement différente, uniquement ces mêmes élèves, pour voir s'ils ont compris…

Int : ah oui c'est génial, alors qu'en fait devant une classe… on sait jamais bien, on sent un peu peut-être si la classe suit ou pas…

Loc 12 : voilà ! [en superposition sur les tours de parole précédent et suivant]

Int : mais on a pas d'instrument factuel pour le…

Loc 12 : ça c'est très simple et maintenant il y a quand même beaucoup d'élèves, d'enseignants qui utilisent ça… il y a plusieurs outils qui le permettent, voilà… Et et si on a une classe avec tablettes c'est d'enfer ça !

Int : Alors pour finir et pour conclure-euh, en dehors du problème de bande passante qu'on estime résolu, on imagine qu'on est [deux ou trois mots inaudibles] où c'est résolu, on imagine qu'il y a un monde il n'y a pas de virus… qu'est-ce qu'il reste de cette-euh… est-ce que les choses redeviennent comme avant, c'est-à-dire qu'on retourne à l'école et qui se passe plus-euh… ou est-ce qu'il y aura une part de « à distance », qui peut être… parce que intuitivement il y a des choses qui sont… qui peuvent être faite à distance ou qui sont peut-être plus faciles ou… quel sera le devenir voilà ? Après le…

Loc 12 : de la distance ?…

Int : et du numérique ! alors le numérique sur place et à distance, voilà…

Loc 12 : alors, au niveau des élèves… au niveau des enseignants euh je pense que le numérique est rentré euh… d'une façon assez intéressante aussi pour qu'ils se réunissent entre eux et qu'ils travaillent entre eux… Euh de plus en plus alors que là moi je, je suis pas confinée, je vais au travail tous les jours voilà on fait des réunions à 4,5 et on fait facilement en visio… en se disant on va travailler en rentrant chez soi, on sera tranquille voilà… et plutôt que de rester dans un collège où voilà l'ambiance… les collèges n'ont pas été pensés non plus pour avoir des lieux de réunion ! et c'est froid c'est souvent pas très convivial et du coup il y a beaucoup d'enseignants qui se mettent à se réunir comme ça. Donc ça, c'est quand même intéressant, au niveau de la formation on utilise aussi de plus en plus, non seulement parce que maintenant c'est un peu compliqué d'avoir des ré… des formations nombreux, mais… et on a appris à utiliser ces ateliers donc moi je trouve que ça, c'est pas mal parfois plutôt que de faire déplacer les enseignants sur tout un département, dans un lieu, euh on peut vraiment très bien travailler comme ça… Encore une fois pas pour tout hein ! puisqu'il faut aussi se voir de temps en temps et euh les enseignants travailleront toujours mieux quand ils se connaissent… Et c'est vrai pour tout groupe ça ! tout groupe même un groupe qui se connaît pas au départ, hein ! Voilà… il y a besoin de de d'avoir confiance, d'avoir confiance dans ce qu'on va dire et… voilà : les échanges ! Et puis pour les élèves entre eux je pense que… je dirais… utilité quand un prof a des… une bonne utilisation des outils numériques pour en garder *trace* [mot accentué] que l'élève retrouve chez lui le soir… ça, c'est vraiment, ça peut être très très bien…

Int : ou une semaine après…

Loc 12 : ou une semaine après, voilà… Euh très très utiles on l'a vu pour les élèves malades, donc pour tous les élèves qui sont-euh avec des longues maladies, avec des profs qui venaient ou à l'hôpital, etc., là c'est super efficace… Euh… et puis et puis ensuite je pense que il pour, ça pourrait aussi être développé sur le lien : « dans la classe mes outils numériques » avec ce que font déjà certains profs super bien, avec des plans de travail et puis euh tout le monde fait pas la même chose au même moment, il y en a qui utilise l'outil numérique, le TNI, la tablette, le cahier, la lecture… avec des espaces différents et ça ça se développe ! Il y a des classes qu'on appelle les classes flexibles…

Int : d'accord ! [tour de parole superposé avec le précédent et le suivant]

Loc 12 : Qui sont des classes où on a, ben voilà un mélange d'outils numériques *et de matériel* [insisté] ! voilà qui va avec le matériel de table des tables hautes, parce qu'on sait que un élève ne… travailleras mieux que s'il est pas assis pendant les trois heures de sa matinée… s'il peut se déplacer, s'il peut être de temps en temps debout… un groupe de travail d'élèves à 4 par exemple qui doivent travailler ensemble, eh ben ils seront mieux sur une table haute à réfléchir sur un même support, euh comme sur une table haute de bistrot par exemple…

Int : oui oui, tourner autour, voilà…

Loc 12 : voilà que d'être à plat sur leurs tables individuelles même rapprochées ensemble et et puis je pense qu'on a beaucoup travaillé aussi sur-euh les neurosciences quand même… et on a beaucoup appris entre le lien, entre justement le-euh, la façon d'apprendre et apprendre avec le numérique qui ne peut pas se faire de la même façon que l'apprentissage avec un papier crayon… d'où l'utilité de la pédagogie et de la recherche, et de la recherche !

[Marque 07 : 38 min 41 s]

Int : oui tout à fait, là-dessus il y a beaucoup de recherches… mais alors du coup pour conclure ça fait enfin deuxième conclusion ! parce que finalement ce que tu évoques… on va pas dire que ce sont des MOOCs, mais ça ressemble dans la mesure où ce sont des petits films, hein, par exemple. Est-ce que le petit film qui reste dans la classe et qui éventuellement peut être fait un peu en partenariat avec les élèves eux-mêmes…

Loc 12 : bien sûr comme des « chefs-d'œuvre » !

Int : Voilà, ah oui comme une sorte de… est-ce que ça s'appelle une piste aussi pour un petit morceau d'histoire, un petit morceau sur le terrain…

Loc 12 : Ouais, ça c'est les enseignants qui travaillent très bien avec les outils numériques amènent vraiment les élèves avec des cartes mentales, sur par exemple : « je… voilà, qu'est-ce que tu sais sur louis XIV ? » voilà… et donc à plusieurs ils réfléchissent, ils donnent leur… enfin d'abord individuellement ils vont réfléchir, ils vont faire leur petite carte mentale qui vont comparer à plusieurs et puis ensuite c'est là où on va avoir l'apport, en fonction de ce qu'ils savent déjà, de ce qu'ils ne savent pas et l'amplifier et puis-euh, ben une fois qu'ils ont appris beaucoup de choses avec avec des outils numériques, des livres, etc., et bien ils font un petit un petit chef-d'œuvre et ses chefs-d'œuvre là ils restent en trace en fait, et ils sont vus par d'autres élèves, ils sont échangés et les et les enseignants travaillent souvent en réseau là pour le coup, ceux qui utilisent tous ces outils et du coup les élèves ont plusieurs classes qui se suivent, et ils échangent leurs chefs-d'œuvre ! Ça c'est super ouais !

Int : Ah oui, c'est… c'est… on est, on rentre du coup dans un numérique qui est perçu de manière dynamique…

Loc 12 : ah oui !

Int : on est plus les consommateurs d'un…

Loc 12 : non, non, et… moi j'ai les cartes mentales réalisées par exemple par les élèves, même en CM2 CM1, sur un domaine hein, que ce soit la règle de grammaire ou… ou… des sciences, etc. il faut les voir comme ils utilisent de façon très pertinente Internet là ! voilà on a des enfants qui ont une vraie réflexion et qui prennent pas-euh Internet euh ils comparent la, ils y sont là ! l'esprit critique est vraiment développé, mais là on arrive à des des classes où les élèves sont capables de critiquer de façon « vraie critique » les réalisations des uns et des autres.

Int : Ah oui c'est ça… une dynamique possible [mots douteux] c'est, c'est, un changement complet tu penses ? Je parle du confinement, hein… est-ce que c'est quelque chose qui va impacter un peu beaucoup passionnément les choses dans l'avenir ? Est-ce que c'est vraiment le changement de paradigme dont on parle depuis un certain temps, mais qui se ferait vraiment à ce moment-là euh…

Loc 12 : je ne sais pas parce que je trouve que ce qui ne bouge pas encore assez c'est la formation des enseignants initiale, et là-dessus je crois que on y vient doucement, mais… voilà ça va pas très vite. Et puis c'est vrai que là, euh… le ministère a annoncé une aide à l'équipement, mais ça existait pas, donc c'est vrai qu'on avait encore des jeunes enseignants qui avaient pas d'outils numériques…

Int : ah oui ! de l'équipement pour les profs !

Loc 12 : Ouais ! Mais pas simplement les, les anciens hein… voilà ! mais-euh c'est vrai aussi chez les jeunes parce que les jeunes, ils sont comme nos élèves : ils ont un téléphone et ils font tout avec !

Int : Quand tu parles de la formation ça veut dire qu'un prof qui dans sa… au lycée ou au collège, dans son, dans son… dans sa pratique, de son métier, il a des formations un peu obligatoires, régulièrement… mais pas assez ? Ou…

Loc 12 : oui, pas assez sur le numérique… non… sur la pédagogie liée au numérique et je pense que là ça viendra, mais même les formateurs ils le reconnaissent, ils disent qu'ils sont pas non plus très performants, donc ça viendra, mais voilà ça prend un peu de temps… donc je ne sais pas si pour aller sur la conclusion si le si, si ç'aura un effet énorme, mais il y en a quand même eu ! Voilà ! je suis quand même assez positive… je vois là déjà depuis cette rentrée de septembre à maintenant, j'ai vu des enseignants avoir des pratiques où ils me disent qu'ils ne les avaient pas avant, donc ça, c'est quand même positif ! Voilà ! et beaucoup disent : « on a été obligé ! voilà » donc « c'était ça où on perdait nos élèves », voilà donc : « on a été obligé et finalement on y a vu du bon ! » Voilà !

Int : Ça, c'est très bien [rires] !

Loc 12 : Voilà ! [rires] Une belle, une belle chute, c'est vrai que quand on voit les progrès ben ça fait plaisir ! Ouais ouais ! s'il y en a, il y en a vraiment des progrès ! Voilà !

Int : eh bien je crois qu'on a tout dit là ! [rires]

[marque 08 : 44 min 14 s]

Formules de remerciements, non transcrites, durée 5 s.

3.13. Locuteur 13, responsable d'un séminaire psychanalytique, le 1 février 2021

L'entretien est réalisé en visioconférence, à l'aide d'un enregistreur numérique. Le locuteur prend le temps de choisir ses mots et donc le débit de parole est souvent en dessous d'un débit de conversation, notamment à la fin de l'entretien. Quelques propos d'introduction ne sont pas retranscrits. Ils concernent le déroulement de l'entretien et l'anonymisation des données. Durée 1 min 24 s

Interrogateur : J'ai besoin que tu me resitues un petit peu comment tu es arrivé {dans l'association* {qui gère le séminaire} comment tu as eu l'idée de ce séminaire… Est-ce que ça existait déjà avant que tu le, que tu le mettes en forme ?

[marque 1 : 1 min 32 s]

Locuteur 13 : Euh… moi je suis arrivé, attends, les dates sont floues, je suis arrivé… 2013… vers 2013-2014 juste au moment où j'étais en train d'écrire, donc-euh avec {un psychanalyste*} donc donc c'est {notre maison d'édition commune*} qui m'ont mis en relation avec {lui*} {{d'accord…}} À l'époque j'étais pas psychanalyste, j'étais sociologue, j'ai rencontré {ce psychanalyste*} et-euh, bon ben, on s'est rencontré et lui était président de {d'une association*} et petit à petit ben, je lui ai fait part de mon intérêt pour la psychanalyse, depuis longtemps hein, ça

fait très très longtemps, et-euh et je lui ai demandé justement comment on faisait pour adhérer, pour se former, etc., et donc il m'a aidé à mettre le pied à l'étrier et je suis rentré, je crois, donc en 2013 2014… euh donc voilà il m'a mis le pied à l'étrier, je me suis installé en tant que psychanalyste vers je crois 2015 et puis je suis devenu donc président de {de l'association*}, vers 2017… {{d'accord…}} et voilà… un peu comme ça sans trop me poser de questions hein, je me suis investi en tout cas au niveau de {de l'association*}

Int : à ce moment-là est-ce qu'il existait déjà des… alors, on va parler de séminaires parce que c'est le terme qui vient spontanément à l'esprit…

Loc 13 : [quelques mots inaudibles] il y avait à la base… l'association elle organise surtout un… un festival donc c'était un colloque annuel, donc-euh c'est l'équivalent d'un séminaire, mais de manière annuelle, ou même c'était c'était biannuel c'était tous les deux ans, je crois, à l'époque, {… *} avec des psychanalystes, des philosophes {… *} {{ah oui…}} donc pas mal de d'intellectuels, pour la plupart Parisiens ; donc c'était à l'origine, c'était plutôt un événement mondain, plutôt que-euh un séminaire, je dirai-euh, où il est question d'apprentissage plutôt à l'époque l'idée c'était plutôt de, voilà d'organiser quelque chose autour de la psychanalyse et surtout de… voilà de, de parler de soi hein, de parler des auteurs. Donc on était plus dans un événement littéraire à l'origine… {{d'accord…}} plutôt quelque chose… je suis arrivé à, vers 2015, j'ai pris le poste de secrétaire général et puis petit à petit, voilà j'ai proposé au sein du conseil d'administration, j'ai proposé de lancer des choses, des séminaires, de faire une formation puisque la formation n'existait pas… alors c'est une longue histoire la formation de l'analyste, c'est un long débat entre les écoles, euh donc il y a vraiment différentes façons de l'appréhender. En France, on a été surtout marqué par le passage de Jacques Lacan, la mise en place de ce qu'il a appelé la passe, la passe… donc euh… comment on devient analyste par cette idée qu'on s'autorise soi-même à être analyste et qu'on… et de par quelques autres, donc c'est vrai que Lacan a mis en place une formation je dirais, qui est centrée surtout sur l'analyse personnelle. Voilà c'est pas… il n'y a pas de formation académique, dans ce processus de formation. Moi étant issu de la recherche universitaire, donc j'essaie de proposer quelque chose de… j'essaie de penser la formation autrement donc j'ai proposé ce que j'appelle une formation expérimentale où chacun essaie de de penser la meilleure façon dont on pourrait être formé. Donc je suis parti de ce postulat-là en disant qu'il faut essayer de faire évoluer les choses et partons du principe qu'on va proposer une base et que cette base, elle peut être évolutive… c'est une sorte de bac à sable ! j'ai mis, voilà quelques quelques fondamentaux et à partir de ça on va faire évoluer le parcours formatif. Et donc on a débuté à partir de 2017 le parcours… Et petit à petit, effectivement chacun a rajouté un petit peu sa pierre, donc j'ai demandé à l'ensemble des participants, des administrateurs, de bien vouloir justement, ceux qui le veulent bien sûr, ceux qui le désirent de pouvoir apporter quelque chose à chaque fois. Euh… donc là dernièrement on est en train de constituer une-euh, une, un groupe clinique, un groupe de lecture. Donc-euh, des participants ont proposé cette idée de de faire des lectures d'ouvrages sur Zoom, donc de proposer comme ça des lectures libres [mot douteux] donc je dis « *why not* » ! et donc on est en train de mettre ça en place. Donc Zoom, pareil… l'utilisation de Zoom, alors la forme, le parcours formatif, au départ on cherchait un lieu. Euh, on a essayé plusieurs plusieurs choses, des choses beaucoup plus classiques on a essayé le, la salle de classe. On est pas vraiment, on n'est pas resté longtemps sur cette option-là et on avait décidé de partir sur l'idée du bistrot, du restaurant.

Les restaurants parisiens disposent de, de salles et donc on a fait des partenariats avec plusieurs restaurants, etc., qui nous prêtaient leur leur salle et donc c'était, c'était intéressant… c'est voilà ça c'était… ça a commencé par, le séminaire a commencé de manière mensuelle, c'était une fois par mois… donc on a gardé ce rythme-là tous les troisièmes jeudis du mois et la la pandémie donc a fait qu'on a basculé sur Zoom… donc puisqu'on a à peu près suivi un mouvement qui était à peu près général puisque on a entendu parler que c'était possible et du coup… voilà on a des personnes qui sont calées en numérique et on a mis ça en place très rapidement. Au départ euh bon, on avait, j'avais forcément des… voilà des inquiétudes toutes légitimes, c'est-à-dire bon, de savoir effectivement comme… en psychanalyse on a l'habitude de travailler en face à face, on a l'habitude de travailler en présentiel… et la présence en tout cas le fait de passer en virtuel, bon c'était un… vraiment un saut dans l'inconnu, de voir effectivement qu'est-ce qui pouvait en sortir, mais comme je dis et je le répète, notre formation elle est expérimentale donc autant essayer tester donc on a testé. Et j'étais tout de suite très très satisfait du résultat ; les résultats étaient très intéressants notamment en termes de nombre de participants, parce qu'on a vu le nombre doubler, tripler parfois… donc je me rappelle que dans les séminaires en présentiel on tournait entre 10 et 15 et donc lors de notre premier Zoom on a atteint les 50 ! 50 participants ce qui était énorme pour nous ! donc il y a véritablement un afflux, un intérêt en tout cas de participer… j'imagine parce que effectivement on enlève le le problème du transport, le problème du déplacement, le problème géographique… ça permet aussi à des adhérents qui sont pas parisiens de venir participer… donc on a des membres italiens, belges, espagnols, qui peuvent participer donc c'est… ça fédère, ça a permis de fédérer, en tout cas de mieux fédérer l'association autour du séminaire. Ça ça été le premier résultat ! vraiment çà été un programme… première grande surprise parce que je savais pas du tout comment ça allait marcher en termes de participation. J'étais étonné. Ensuite ce qui était très frappant, c'est les interventions au sein des séminaires. Ça veut dire que la prise de parole elle est beaucoup plus importante qu'en présentiel ; ça aussi c'était la la la surprise. C'est-à-dire que aujourd'hui quand on a une conférence, un cours qui dure, mettons le conférencier parle une heure, derrière on va avoir une heure, voire une heure et demie de dialogues, de questions… ce qui est énorme, parce que en présentiel, souvent en présentiel les les, ce qu'on remarque c'est que les les participants ont plus de réserves à à prendre la parole parce que la présence de des autres crée aussi un sentiment de jugement, plus prégnant. Et ouais, la première remarque que j'ai c'est que l'écran fait office aussi de protection. C'est-à-dire que je me sens moins jugé par l'autre et du coup je me permets de prendre la parole… et ça, je trouve ça très intéressant, l'écran me donne plus de… je m'autorise plus à prendre la parole à dire ce que je pense, grâce à, quelque part cette protection de l'écran. Donc ça c'est intéressant ! en même temps le revers de la médaille, c'est que je suis tellement à l'aise que ben, j'en viens parfois à déborder, à dire des choses qui qui dépassent ma pensée et je laisse déborder les émotions… ça aussi j'ai remarqué parfois il fallait… mais l'avantage de Zoom c'est qu'on peut couper [rires] on peut couper le participant et lui dire de, de limiter la question… ce qui est… voilà on on trouve aussi des combines, mais je… c'est intéressant ça ! c'est vrai que là on voit toute de suite quand même qu'il y a un changement par rapport à la prise de parole, ce n'est pas du tout la même [marque 02 : 10 min 58 s] je pense que çà explique aussi parce que il y a… ce qu'on remarque, c'est que les gens généralement quand ils se connectent ils sont chez eux, majeure partie… euh, je pense que le fait d'être chez soi aussi dans son univers, dans son cocon, favori… favorise aussi le voilà le sentiment de protection le sentiment

de… on est plus à l'aise… là où ça coince et quand on laisse les téléphones sonner et quand on laisse, quand on n'est pas tout seul dans la pièce, c'est là où ça peut coincer, c'est là où l'attention, euh voilà elle s'opère, mais généralement quand les gens sont seuls dans leur pièce et devant leur écran, il y a aussi une concentration qui est beaucoup plus-euh prégnante, vraiment… ils sont beaucoup plus concentrés, ils sont moins dissipés. Contrairement quand ils sont en présentiel, souvent ils regardent le plafond, ils discutent avec le voisin et… [quelques mots inaudibles]

Loc 13 : et là pour le coup, je pense qu'aussi c'est l'écran, l'écran fait qu'on est plus concentré sur l'écran, on fait moins gaffe à ce qui se passe en dehors de l'écran, alors qu'en présentiel, on fait attention à tout : à ce qui se passe dans le couloir, ce qui se passe chez des voisins à côté donc euh… il y a tendance à regarder un petit peu partout, je trouve qu'il y a aussi une concentration qui est beaucoup plus *acuïe* et ça, c'est intéressant… donc voilà, je dirais globalement ce que ce que j'en retire, on continue, hein je pense que d'ailleurs on va on a décidé de garder le format. On a décidé…

Int : même après la pandémie ?

Loc 13 : ouais ! parce que ça… même en termes de logistique ça nous aide beaucoup pour nous organisateurs ça facilite le travail. Euh vraiment ça ça élimine beaucoup de problèmes. Globalement il y a une satisfaction qui est beaucoup plus, voilà ! plus beaucoup plus… la satisfaction est vraiment là, par rapport à ce qu'on a connu en présentiel où on peut avoir des problèmes parce que quand on arrive sur le lieu, la salle est pas disponible, il y a des problèmes de transport, les gens arrivent pas à l'heure enfin… donc c'est vrai que c'est toujours… euh, plus la part de stress puisque on sait jamais comment ça va se passer… plus après il faut organiser les… les agapes, le restaurant, aussi ça ça rajoute aussi du boulot… tandis que là, bon ben effectivement on reste sur l'essentiel qui est vraiment l'enseignement. Alors… Par contre y'a pas la convivialité enfin y'a pas la convivialité qu'on a en présentiel.

Int : une question que je qui… je percute sur le l'idée de l'écran qui nous sert de masque, tu parles de l'écran et tu ne parles pas de l'image. Euh l'écran porte une image… Alors est-ce que dans ce dispositif, il y a une fascination de l'image qui nous capterait ? Est-ce que ça joue d'après toi ?

Loc 13 : Je pense que je pense qu'il y a l'image effectivement, le fait que là tout d'un coup l'image survient sur un écran et euh il y a quand même un rapport imaginaire, il y a un rapport imaginaire aussi à une technologie, etc., il y a la manière de voir l'autre, que je vois sur une image et donc c'est plus là la même façon puisque il y a un réel qui est agencé différemment. Donc, l'image aussi permet de ré agencer le réel donc ça a un impact d'une manière indubitable, oui l'image a un impact, c'est ce qui fait la particularité de de des technologies du numérique, c'est la la manière dont on agence l'image dont on gère cette image-là. Cette image en plus qui peut… qui va évoluer parce que là en tout cas on est dans des balbutiements, ça va forcément se complexifier dans le sens où on va certainement pouvoir rajouter des… un décorum, à un moment donné on va pouvoir remettre de la réalité virtuelle, donc ça va forcément évoluer… et donc là ça va devenir de plus en plus intéressant. Peut-être un jour pouvoir se réunir dans un village de Hobbit, dans un lieu fantastique, on va pouvoir soi-même changer l'image de son avatar, on va peut-être pouvoir se rajouter un chapeau de sorcier et donc oui ! je pense que il y a des

choses… à mon avis ça existe déjà, ça existe déjà dans des applications, etc., donc on peut rajouter, moduler son image, on peut jouer avec l'image ! donc il y a aussi ça qui est intéressant c'est qu'on commence aussi… je pense qu'il y a, il y a le côté ludique, Zoom a un côté ludique, un côté imaginaire et un côté ludique, donc forcément le fait de pouvoir aussi jouer avec son image, pour pouvoir aussi… voilà, comment… on peut changer déjà le fond de son écran…

Int : oui c'est vrai, beaucoup de gens le font…

Loc 13 : on peut changer son pseudo enfin on peut se présenter de certaines manières, on peut se cacher, on peut aussi cacher… euh, voilà, se rendre anonyme [quelques mots inaudibles, superposition avec le tour de parole suivant]

Int : ça veut dire finalement si je suis… si je file un peu cette idée que l'on rentre un petit peu dans l'univers du jeu. Le jeu vidéo, le jeu… et du coup la vie devient un jeu ? Ou il y a quelque chose un peu comme ça de, de ludique, comme tu l'as dit toi même ? Cette part-là est importante ?

Loc 13 : Disons là que le côté ludique est beaucoup plus évident que en présentiel… Puisqu'en présentiel on est souvent sur un format beaucoup plus rationnel, beaucoup plus pragmatique. Tandis que là finalement on est quand même sur un côté ludique, sur le fait que… le fait de en début de séance de de couper le micro, etc., de… on en invente tout une sorte de rituel. On se fabrique comme ça une sorte de petit rituel, etc., donc euh… puisqu'il y a des petites il y a des options qui permettent aussi… on peut lever la main, dont il y a une petite option, il y a un petit bouton qui permet de faire « coucou » ! il y a la possibilité aussi de de dialoguer avec son voisin, de discuter, puisque il y a des petites fenêtres on peut faire un petit *chat* donc… d'envoyer un petit *smile*, d'envoyer des petites icônes, donc il y a la possibilité de vraiment de jouer avec avec l'autre, de jouer dans le séminaire. Ce que donne pas forcément, enfin ouais le présentiel reste… en tout cas la formation en présentiel reste dans un… il y a une idée qui reste cartésienne et rationnelle dans la formation présentielle. Et donc là effectivement on rentre quand même dans le côté un peu ludique et l'image a effectivement plus… je pense plus on va faire évoluer le logiciel et puis on va pouvoir jouer avec les images, ça, je pense que c'est indéniable ! ça commence, à petite échelle, les gens commencent à prendre l'habitude de voilà de changer leur nom, de de changer un petit peu le décor parce qu'on va faire attention aussi à la caméra ; parce qu'on va choisir un angle, de la lumière donc aussi ce côté aussi spectaculaire je me mets… il y a le côté : « je suis cinéaste presque, je je m'improvise cinéaste, parce que je suis filmé, même si c'est pas enregistré… »

Int : je me mets en scène quoi !

Loc 13 : Je me mets en scène, donc forcément on rentre dans le côté ludique, on rentre dans la mise en scène, qui n'est… ce qui est le cas aussi, ce qui pourrait être le cas en présentiel ! on pourrait aussi théâtraliser, mais… il n'y a pas de… enfin le média est différent. Puisqu'on le, la façon dont on fait les cours en présentiel et bien fait qu'on ne recourt pas, on ne recourt pas, comment dire, au spectacle. On pourrait !

Int : On pourrait oui !

Loc 13 : C'est pas que ce soit théâtral un cours, mais généralement on va recourir à une conception très pragmatique de l'enseignement, une conception cartésienne où il n'y a pas de de de de mise en jeu, il n'y a pas de ludisme ou ça reste très fonctionnel. Tandis que là effectivement, l'objet technique permet forcément… nous oblige même à nous mettre en scène ! On est aussi contraint : on peut pas faire autrement ! ça fait partie de cet objet technique, de nous mettre en scène…

Int : mais alors le… par rapport à l'enseignant, enfin l'enseignant au sens large c'est-à-dire l'apprenant3 on va dire… lui euh… sa magistralité à lui se retrouve renforcée par le dispositif ? Elle se retrouve… je pense par exemple à l'image qu'on avait des mandarins, enfin des très grands professeurs qu'on a connus, euh… est-ce que l'im —, la caméra ne va pas détruire une partie de cette magistralité ou au contraire la magnifier d'une autre manière ou il faut la réinventer ?

[marque 03 : 19 min 40 s]

Loc 8 : alors le, le souci qui va se poser c'est-euh, et ça, je pense aux enseignants, aux grands professeurs qui veulent garder un petit peu cette, justement ce contrôle, ce contrôle de soi, le fait qu'il faut garder l'esprit de sérieux je pense que c'est, c'est quasiment impossible… quasiment impossible, parce que le la technologie… enfin on peut pas là empêcher la technologie de nous mettre sur scène… on peut pas, là on est sur une scène et il y a un jeu, on peut pas, enfin voilà… c'est quelque part le professeur, le grand professeur se retrouve coincé, c'est comme s'il devait enseigner sur un terrain de football, au milieu de footballeurs, il serait obligé de jouer à un moment donné et donc là, le puisque le cadre a changé, que dans l'université effectivement on est dans un cadre figé et rationnel et là le cadre technologique et bien c'est plus les mêmes valeurs, donc ça change, éthiquement ça change ! et donc, puisque la configuration, ben amène une forme de ludisme et de spectacle, clairement soit on suit soit on… ben soit on se fait complètement lourder ! c'est-à-dire que si on veut rester pragmatique et rationnel, je pense qu'à un moment donné on se casse la gueule ! alors en tout cas avec ce média-là… je pense que c'est pas possible autrement…

Int : oui oui, donc ça l'outil finalement lui-même transforme les choses finalement-euh…

Loc 13 : il façonne notre manière d'enseigner ! là, c'est, je pense qu'un exemple concret la manière dont cet outil va reformater quelque part les enseignants… ça nous oblige vraiment à être plus dans le jeu et dans le spectacle. Parce qu'on a là une caméra et qu'on fait face à une caméra, on fait face à une manière… une manière de faire, qui est complètement à l'opposé, aux antipodes de ce qu'on connaît en classe. Parce que la classe, c'est un lieu fermé sur soi-même, on est dans 4 murs blancs et ouais le dispositif le dispositif, il est, il est hygiéniste… {{oui}} il est réduit au vraiment, au plus simple c'est-à-dire l'inf-, la le, juste le partage d'informations c'est tout, c'est binaire quoi on va dire ! Et là aussi c'est le paradoxe c'est que, en soit, cet objectif technique il repose sur une logique binaire… {{oui}} en fait il nous pousse à aller vers le ternaire, c'est ça le paradoxe ! c'est un paradoxe, effectivement le… cet objet technique est très paradoxale parce que… on est sur un objet qui repose sur du binaire, et en fait plus on avance plus on va vers du ternaire…

Int : le ternaire dans ce cadre-là ce serait quoi pour toi ?

Loc 13 : Ben, c'est l'image symbolique ! {{d'accord !}} c'est le fait que… et bien les des… des gens justement à connotation pragmatique, rationnelle et bien petit à petit se laissent aller aux jeux et à force de jouer, on se met à rentrer dans des formes de croyances spirituelles ; on se met à jouer aux sorciers, au *warcraft*, etc. on se laisse embarquer, donc on on commence à être interpellé par des images symboliques ! Et petit à petit, elles viennent, elles viennent de manière spontanée sur les écrans…

Int : donc il va il y aurait une sorte de, oui oui une sorte de synchronicité avec le monde du jeu vidéo le monde… et le virus finalement ne sert que de révélateur dans cette affaire, parce que ces techniques qui existait avant on les utilisait pas ou très peu… et là d'un seul coup…

Loc 13 : il y a une accélération. Il y a une accélération d'usage, massif de ces technologies-là et donc ça veut dire aussi qu'on rentre dans une autre culture et dans une autre éthique, parce que cette technologie-là, elle implique une éthique derrière. C'est-à-dire que à la base c'est une technologie qui est militaire, qui est bien sûr utilisée pour des choses binaires et pragmatiques, et cet objet a été détourné par des jeunes de la contre-culture, généralement c'est des jeunes de la contre-culture des *hackers*, etc., des *geeks*, des *nerds*… et on a fait de cet *ARPAnet* comme ça s'appelait au départ, on en a fait un objet ludique, donc il y a aussi euh voilà une métamorphose de cet objet technologique à la base qui est quand même fait pour les militaires, qui est fait pour ce que je dirais « l'information », et aujourd'hui, en fait, on va clairement, je veux dire c'est une culture *geek*, une culture de la jouissance, je veux dire on va sur Internet pour jouer pour jouir… même même dans le travail aujourd'hui, même le télétravail implique aujourd'hui cette cette part de ludisme… on ne peut pas… on ne pas y couper parce que les gens qui ont fait Internet, c'est-à-dire que, ben tout ce qui est Zuckerberg, Steve Jobs, etc. c'est des gens qui ont apporté ces valeurs-là ! {{oui}} après euh… la manière dont les, ces valeurs s'agencent avec les valeurs institutionnelles, ça, c'est un autre point de départ, c'est une autre réflexion puisque aujourd'hui effectivement, on peut conjuguer le ludisme avec le libéralisme, donc on trouve des compromis, ça veut dire que les institutions essaient aussi de trouver une porte de sortie, c'est-à-dire je pense que d'ailleurs les services, les services publics par exemple, est voué à un moment donné à s'adapter aux nouvelles technologies et à intégrer des formes de ludisme dans la conception, par exemple du fonctionnariat ! Petit à petit on va inciter aussi les fonctionnaires à justement être de plus en plus geek, puisque le télétravail va s'imposer dans les années à venir et que ceux qui n'avaient pas cette habitude d'être en relation avec l'écran vont devoir s'y habituer, ils ont pas le choix ! {{ouais}} d'avoir imposé la mise en relation avec cet objet… donc ça bon ça je pense que c'est un point… c'est inévitable, pour le meilleur et pour le pire, puisque encore une fois il s'agit pas de juger !

Int : Oui c'est ça, il y a aussi des possibilités de, d'asservissement, hein, euh… c'est clair…

Loc 13 : ça implique aussi de d'autres critiques politiques, a fortiori, on va devoir aussi renouveler le champ de la critique politique, puisque justement les, ces valeurs-là, ces valeurs nouvelles que sont les valeurs postmodernes vont aussi avoir un lien, une importance dans la critique du politique. C'est-à-dire comment…

Int : Ce que tu décris là… [superposition avec le tour de parole suivant] Pardon !

Loc 13 : Comment on peut récupérer, parce qu'on peut faire de la récupération, c'est-à-dire que effectivement on, on met du jeu pour pouvoir contrôler les individus et c'est aussi ce qui se passe, qu'on observe en Chine… Puisque on utilise une nouvelle technologie pour aussi contrôler et réprimer les individus… et on vu aussi qu'avec la pandémie, effectivement on arrive aussi sur des formes de répression, on utilise petit à petit les technologiques pour pouvoir surveiller les gens, pour pouvoir exploiter les données numériques… l'exploitation des données numériques, ça devient aussi un enjeu politique, économique… et et donc tout ça aura forcément un impact aussi sur la manière de vivre ! puisque ça créé des pressions… plus des… il y a des logiques nouvelles qui se surajoutent, je pense notamment à le le, l'obsolescence programmée, puisqu'on va devoir aussi rentrer dans des logiques de con-, de surconsommation puisqu'on a des objets qui périssent assez vite qui sont… qui doivent être renouvelés tous les ans, tous les deux ans, donc ça invite, ça incite aussi à la surconsommation, c'est pour ça que je dis que que le ludisme n'est pas antinomique avec, avec le libéralisme au contraire ! le libéralisme va s'adapter à récupérer ces valeurs-là. Je sais pas ce qu'on va, où ça va aller, mais en tout cas, voilà… en tout cas, on est aussi dans une métamorphose du capitalisme, voilà parce qu'on a… ceux qui parlaient de fin du capitalisme, je pense que… enfin, en tout cas là il y a pas les, les éléments ne sont pas réunis pour parler de la fin du capitalisme… En tout cas, je pense plutôt à une métamorphose…

Int : on peut parler d'un changement de paradigme, mais alors du coup ce qui serait étonnant c'est que le changement de paradigme ne viendrait pas d'une évolution, mais viendrait d'un virus, c'est-à-dire d'un événement conjoncturel, qui vient bouleverser les choses d'une manière extrêmement violente… violente, dans le sens de rapide quoi ! on s'attendait pas à ça il y a un an et tout est changé…

Loc 13 : C'est-à-dire que la révolution de base c'est l'idée, c'est… la graine c'est toujours l'idée… Ensuite il y a ce qu'on appelle les accélérations. Et dans l'histoire, dans notre histoire ça toujours été le cas, comment on est passé du Moyen Âge à la Renaissance, ben il y a eu des idées, des idées philosophiques, mais elles ont elles ont été portées aussi par des événements tragiques, comme la peste noire, etc., qui accélère les mouvements, les mouvements de l'histoire… donc la pandémie c'est un accélérateur d'histoire, il y en aura d'autres certainement ! puisqu'à mon avis on est parti pour une vingtaine, voire une trentaine d'années ! peut-être comme à l'époque, comme au XVIIIe siècle avec la période de l'épidémie de, je pense au choléra. Le choléra a duré 80 ans, c'est-à-dire qu'il y a eu des phases, tous les deux ans il réapparaissait. Je pense que le COVID, enfin, de ce que j'ai entendu, parce que ça fait quand même 15, 20 ans qu'on étudie le coronavirus et qu'on étudie cette possibilité-là, qu'on avait situé… que les scientifiques, il y a 20 ans, avaient déjà situé ces ces pandémies-là entre les années 2020 et les années 2040… donc euh… je veux dire, c'est aussi des choses qui sont pensées en amont donc c'est pas… on n'est pas surpris… on… {{oui}} on… en plus on a su les situer temporellement, donc on savait, on savait que ça allait arriver… fatalement ! c'est pour ça qu'on a construit un laboratoire à Wuhan, c'est pour étudier l'apparition des virus, les scientifiques savaient que ça allait apparaître, hein, il n'y avait pas de surprise. La surprise vient des gens parce qu'on a oublié les pandémies, on a oublié que ça existe depuis depuis le début du commerce, des commerces humains, parce que les pandémies elles ont commencé au moment où il y a eu des échanges…

Int : Au moment où il y a eu des échanges humains, oui c'est vrai…

Loc 13 : c'est…

Int : je reviens un petit peu en arrière par rapport à quelque chose que tu as dit tout à l'heure et qui m'a intéressé beaucoup, c'était la notion de lieu… On cherchait un lieu pour-euh se réunir… alors ça peut être un restaurant, ça peut être… bon on sait qu'il y a des lieux qui sont très structurants, l'université c'est un lieu très structurant, euh parce qu'on va… il y a le campus, enfin bon… quel est le lieu du Zoom finalement ? Est-ce que c'est l'absence de lieux ? Est-ce que c'est le… ça se volatilise ? Où est le lieu de la réunion finalement ?

[marque 4 : 30 min 5 s]

Loc 13 : et bien je dirai c'est chez soi… c'est chez soi… ce qui fait vraiment le, ce que, ce que, la particularité du Zoom c'est que on a l'impression que tout le monde est chez soi {{oui}} Et ça aussi c'est un sentiment nouveau d'être tous réunis en restant chez soi ; parce que normalement soit j'invite les gens chez moi, soit je vais chez l'autre, mais là il y a vraiment la la cette, ce sentiment cette ubiquité puisqu'il y a une sorte d'ubiquité : à la fois d'être chez l'autre et d'être chez soi ! Et… et donc c'est un… c'est un un *hors lieu* quelque part c'est un lieu qui n'existe pas, qui est… qui est presque une chimère. {{Ah oui}} C'est impossible ce qu'on fait là ! C'est un fantasme de scientifiques de l'époque du Moyen Âge qui disait : « Voilà c'est impossible l'ubiquité, c'est impossible d'être ici et là-bas ! » et ça que rend possible aussi le… Internet c'est que je peux être chez moi et chez l'autre, je peux être chez tout le monde et ça, c'est complètement fou quelque part ! C'est… bon… oui on est dans un… on est aussi dans les, dans les principes de la mécanique quantique hein, on est en plein dedans, hein ! et que… parce que c'est ça aussi qui est en jeu, avec notre objet… parce que derrière il y a un principe physique qui est la mécanique quantique. C'est-à-dire sans la mécanique quantique, il n'y a pas d'ordinateur !

Int : D'accord [quelques mots inaudibles, amorce d'une question]

Loc 13 : donc c'est, cette manière de voir le monde, de voir la physique et effectivement c'est aussi le, le changement de paradigme, il est là aussi, c'est que que le véritable changement de paradigme par rapport à notre époque, c'est la mécanique quantique ! c'est elle qui révolu —, la la la révolution elle est là, faut pas l'oublier ! Je veux dire, l'idée révolutionnaire c'est la mécanique quantique, c'est ça qui vient bouleverser le monde, c'est pas là l'objet technique en soi hein, c'est le principe qui est à l'origine de l'objet technique !

Int : C'est la théorie qui est derrière tu veux dire ?

Loc 13 : Ah oui parce que sans cette théorie, il n'y a pas de, il y a pas de microprocesseurs il y a rien de tout ça, il n'y a pas de…

Int : j'avais une question aussi par rapport à la notion de *corps partiels* en fait… là on voit des bouts de corps… le présentiel, c'est normalement la personne est là en entier et on dit toujours, on disait beaucoup avant : « il y a ce que j'exprime par la parole, mais il y aussi ce que mon visage exprime, ce que mes habits expriment… » alors est-ce que tout ça est totalement désuet, finalement ou est-ce que euh… je reconstitue par l'imaginaire les bouts que je ne vois pas euh… comment cette dynamique des hommes-troncs et des femmes-troncs arrive à se, à nous satisfaire en tant que… justement dans une relation, une relation d'échange…

Loc 13 : Mh… mais encore une fois peut-être parce que le-euh, les principes de la mécanique quantique ben font qu'on, on voit les choses autrement puisque la mécanique quantique tout est information, ça n'est que de l'information donc on peut jouer avec l'information, tout est possible, tout est… toutes les possibilités sont ouvertes… Contrairement à une physique beaucoup plus classique où où les choses sont comme tu dis structurées, intangibles… là effectivement on est sur ce mode, modèle paradigmatique où tout est possible, donc il n'y a pas de limites, il n'y a pas de frein à notre liberté d'être. En tout cas, on on prend cette-euh, cette possibilité de jouer, de manier l'information autant qu'on veut ! et c'est ça ce ce changement de paradigme c'est de de vraiment de faire éclater l'information et qu'on aura beau vouloir contrôler l'information, ça reste, ça reste aussi une, une chimère politique, de vouloir contrôler l'information. Je ne dis pas qu'on n'y arrive pas, mais quelque part c'est quasiment impossible…

Int : ouais parce que ça déborde…

Loc 13 : ça déborde forcément !

Int : Parfait, ben écoute j'ai appris beaucoup de choses-euh… ah oui juste un petit point de détail, mais c'était amusant tu as, tu as parlé de réunions mondaines au début !

Loc 13 : [rires] J'ai trop fréquenté la Sorbonne c'est vrai ! C'est vrai que c'est pas le cas de toutes les universités !

Int : Est-ce que le concept du mondain, il est encore compatible avec le Zoom ?

Loc 13 : Euh… je crois pas non… non ! C'est, d'ailleurs je vois avec les les participants qui sont très mondains c'est… voilà, je je… c'est là où il y a le plus de réserves. Peut-être, forcément parce que euh… c'est, les valeurs sont sont très différentes donc… bon, après aux mondains de s'adapter parce que je pense que les mondains peuvent s'adapter, etc., et quittez donc des valeurs un peu, qui deviennent désuètes avec le Zoom, les valeurs bourgeoises traditionnelles, le fait par exemple, le côté conservateur… le fait de, voilà de conserver un titre, de conserver une image, de vouloir contrôler une image c'est complètement désuet avec, avec le Zoom. C'est, puisqu'on… comme je te dis on est dans un paradigme très différent où tout est possible, donc tu peux pas, tu peux pas garder la même image, le paraître, le paraître, ce paraître univoque, voilà d'être toujours la même personne… Tu ne peux pas jouer à être la même per-, à être toujours la même personne c'est plus possible ! en tout cas avec la technologie-là c'est inconcevable ! Tu es voué parce que on est dans une interaction, ça veut dire que l'objet me modifie, mais tu es aussi modifié par les interactions entre les gens… ça te modifie aussi ! toutes les interactions qui se passent modifient ta manière d'être alors que dans une soirée mondaine classique effectivement chacun garde ses positions ; il y a une sorte de neutralité il y a une sorte de, chacun garde, garde son prérequis, chacun a son titre et il n'y a pas de confusion des genres. Alors que Internet et ses technologies-là c'est, c'est la confusion totale ! tout se mélange ! c'est l'orgie ! c'est le côté orgiaque ! C'est tout qui se mélange ! Donc tu… ce qui pose problème par contre, là on a eu des problèmes, enfin là on commence à voir des problèmes, je commence à être emmerdé, c'est au niveau du droit à l'image. Alors là on est dans les paradoxes puisque là on… je m'étais pas occupé de la question, mais là effectivement faut que je voie avec tous les adhérents, il faut que je fasse peut-être une demande d'autorisation… j'ai demandé à des avocats, mais c'est pas très clair au niveau juridique, enfin y'a la loi qu'on connaît, mais en même temps il y a plein d'exceptions. C'est-à-dire aujourd'hui il y a plein d'entreprises qui exploitent

les les données numériques sans te demander l'autorisation… {{bien sûr }} et donc on est dans les paradoxes c'est-à-dire que moi en tant que petite association, on va me faire chier pour que je fasse tout en règle et en… à côté t'as les grands groupes qui se servent allègrement donc-euh voilà… il y a eu aussi… il y a une évolution aussi du droit il y a aussi, voilà, une juridiction qui se complexifie avec l'usage du numérique, donc là-dessus je prends conscience que le droit à l'image là, c'est un gros bordel ! mais parce qu'ils [quelques mots inaudibles] pas protégés en réalité sur les faits…

Int : oui là tu ne parles pas de la visio en tant que telle, mais du fait que la visio est enregistrée et qu'ensuite elle se retrouve sur un site, elle est réifiée, et ensuite en tant qu'objet elle circule, on ne sait pas très bien dans [plusieurs mots inaudibles, superposés au tour de parole suivant] qui peut la télécharger, la transformer la doubler…

Loc 13 : voilà ! c'est ça, oui ! Nous on avait juste la volonté pédagogique de partager pour ceux qui n'étaient pas présents, ceux qui pouvait pas venir. Et puis là effectivement on est arrivé sur cette question en disant : « il faut protéger les données » puisqu'il y a des membres qui se sont manifestés en disant : « ben voilà moi je suis pas d'accord, etc. ! » Et du coup c'est vrai qu'on avait pas, qu'on s'était pas posé cette question, si tu veux, que effectivement du coup il y a un cadre juridique qui est différencie, qui se complexifie, parce que là, là c'est pas… c'est du lourd parce que tu imagines le nombre de téléchargements, d'enregistrements, de diffusion et… comment tu fais pour demander à des milliards d'individus qui te suivent sur Facebook, leur demander une autorisation ? C'est c'est… enfin tu vois, il y a ces côtés-là ! Il y a une administration qui se complexifie aussi à ce niveau-là et je sais pas si c'est possible ! en même temps, qui va m'attaquer ? je ne sais pas, je ne suis pas encore là ! [rires, reprise du propos couvert par le tour de parole suivant]

Int : ça rejoint le l'éthique que dont tu parlais tout à l'heure c'est-à-dire y'a peut-être une nouvelle éthique à refonder qui soit compatible compatible avec Internet, soluble dans…

Loc 13 : Je crois que c'est un défi, mais qui est… qui est impossible, c'est-à-dire comment définir une éthique quand il n'y a pas de lieu ? C'est parce que on est sur un hors-lieu… comment tu fais puisque on sait que dans toute société qui se crée, pour créer une éthique, il faut un territoire ; s'il n'y a pas de territoire il n'y a pas d'éthique, donc-euh, il est où le territoire en question ? Puisque [plusieurs mots inaudibles] il n'existe pas !

Int : Ou alors une éthique maximaliste : « tout est interdit », quoi ; qui n'est plus une éthique à ce moment-là, mais qui est… [plusieurs mots inaudibles]

Loc 13 : sachant que… sachant qu'on est dans un autre paradoxe avec, avec ce hors-lieu c'est que on abolit les territoires et du coup toutes les éthiques se mélangent ! puisqu'on a des Japonais, on a des Espagnols, on a des Nambikwaras, ah… comment on fait ? On a des naturistes, on a des musulmans, des… il y a tout qui se mélange comment tu fais pour avoir une éthique commune ? Là aussi cela le peut-être le défi du 21e siècle c'est de se poser cette question parce que on a aboli les frontières [interruption sonnerie, courte conversation non transcrite]

Loc 13 : oui c'est c'est c'est un peu le défi de notre temps, c'est comment concevoir des valeurs communes une éthique commune sachant que là, ben on arrive tous avec notre notre histoire, notre identité et c'est c'est c'est très très complexe hein, parce que chacun à sa vérité ! À quel

point je suis d'ac —, enfin voilà de pouvoir fixer des règles communes, je vois que c'est très difficile. C'est difficile parce que par exemple pour le droit à l'image il y en a qui s'en foutent en disant : « moi, ben tu fais ce que tu veux de mon image » et puis il y en a d'autres qui disent : « non non non, interdiction, etc. ! » Donc on on a vraiment de tout, au niveau des points de vue, au niveau du point de vue éthique, on a vraiment des choses très très antinomiques. Parfois comment pouvoir les réconcilier ? C'est c'est c'est une véritable, un véritable questionnement… Voilà, je suis pas capable de dire où ça va nous mener, mais il y a un boulot au niveau éthique ça par contre c'est clair…

[marque 5 : 41 min 11 s]

À partir de ce point, l'entretien porte sur les conditions de formation de groupes de travail sur l'éthique et devient hors sujet — non transcrit : 2 min 1 s Fin de l'enregistrement.

3.14. Locuteur 14, professeur, le 9 juillet 2021

Entretien avec un professeur d'université de l'une des universités de Québec. L'entretien est réalisé via ZOOM. L'entrée en matière est assez longue et souvent hors sujet : les deux locuteurs ne se connaissent pas, il y a toute une partie de présentation, notamment de la part de l'interrogateur. Le locuteur hésite peu dans son propos, les questions renvoient à des réflexions qu'il poursuit de longue date au sein de son université. Toutefois, la qualité de la ligne, les tournures de phrase font que quelques mots restent inaudibles ou trop douteux pour être transcrits. Nous avons noté un certain nombre de tournures phatiques, onomatopées et interjections propres au québécois : *t'sais*, *bah oui* ou *bah ouais*. Ces tournures sont transcrites phonétiquement. Elles ne traduisent, en aucun, cas, une valeur péjorative. La tournure *t'sais*, par exemple, ne correspond pas vraiment à un tutoiement.

[introduction non transcrite : 9 min 28 s]

Interrogateur : C'est ce que je voulais faire, si vous voulez bien… un petit peu, c'était de… mais c'est un peu ce qu'on vient de faire, c'est-à-dire, que vous me disiez un petit peu quelle est la matière… comment vous l'envisagez… comment vous est arrivé un petit peu dans ce… c'est pas forcément des choses que je transcrirai, mais qui vont m'aider quand même à… à vous connaître mieux {… *} Donc un petit peu, vous présenter sous cette manière… un peu… voilà comment vous êtes arrivé dans ce, cet univers universitaire et académique !

[marque 03 : 10 min 14 s]

Locuteur 14 : Ah, mais mon Dieu… c'est vrai que c'est une… c'est une très longue histoire parce que j'ai un cheminement qui peut-être un peu atypique, parce que je, je viens de la philo. J'ai commencé par faire des études philo donc qu'on appelle le bac C, la licence française donc les trois ans universels et après j'ai fait un mémoire et immédiatement j'ai fait ce qu'on appelle ici l'enseignement au niveau collégial… Le niveau collégial est le niveau pré universitaire qui équivaut à peu près à la dernière année de lycée puis à la première année universitaire ; c'est le même profil qu'on retrouve aux États-Unis le collège [deux ou trois mots inaudibles] d'ailleurs dans le Canada anglais, le collégial est directement lié, il est intégré à l'université. Et les étudiants doivent prendre, bon, les cours, ce qu'on appelle les cours de, d'humanité ; donc les cours, nos cours de philo, les quatre cours de philo obligatoires ici au Québec s'enseignent à ce niveau pré universitaire qu'on appelle le collégial. Donc j'ai fait un peu de cet enseignement,

puis après bof je suis tombé en amour, j'ai changé de ville, j'étais à Montréal je me suis dit : « bah tiens continuons les études… » et puis là j'ai commencé des études, je m'intéressais beaucoup, à l'époque, à la question de la laïcité qui venait d'arriver au Québec. Ce, le phénomène… On est à la fin des années 80, des gens commençaient à se poser des questions sur la place de la laïcité, le voile… enfin vous savez toutes ces questions…

Int : Oui oui, on a…

Loc 14 : Et la sécularisation puis, il y avait [un mot inaudible]… très très très fort au Québec durant les, à partir des années soixante, du religieux. Massivement, les Québécois ont délaissé, on l'a appelé « *la Révolution tranquille* », ont délaissé massivement le religieux et le Québec s'est créé à cette époque, donc toutes les institutions ont été reprises en main, qui étaient entre les mains des religieux, ont été reprises en main par l'État et ça été la création, je dirai du système scolaire, du système universitaire, des collèges, du système santé, etc. donc j'analysais un peu ces phénomènes puis bon, entre moderne et tradition, modernité et post modernité […] j'ai dit : « Tiens, tiens ! » on parle de la postmodernité, le Québec est en train de se moderniser, est-ce que le Québec est en train de ce post moderniser ? […] puis finalement j'ai eu une bourse et là je suis venu étudier à Paris […] Donc j'ai fait ce [mot inaudible] je suis revenu au Québec, j'ai fait un peu de, des petits boulots toutes sortes de petits boulots, puis après j'ai été recruté dans une des universités du Québec*}, mais pour donner des cours d'éthique…

Int : ah oui !

Loc 14 : Dans une faculté d'éducation, donc en enseignement. Parce que depuis 50 ans au Québec, ce sont les universités qui ont pris en charge la formation de tous les enseignants, donc une formation universitaire de 4 ans. Et dans cette formation évidemment, il y a les cours d'éthique professionnelle qui sont obligatoires comme dans toutes les autres professions, donc on m'a dit : « bon est-ce que tu veux faire les courses d'éthique » j'ai dit : « ben ouais, je vais faire les cours d'éthique ! » Mais puisque je m'étais toujours intéressé à la socio, socio-anthropologie […] Donc j'ai, l'approche socio-anthropologique m'a été très chère, et puis j'ai commencé à lire aussi les livres qu'on lisait à l'époque : […] Balandier, entre autres, et puis toute cette… Cailloix, Bataille, enfin toute cette grande tradition sociologique, mais un peu marginale quand même !

Int : Ah oui, très marginal, oui !

[marque 04 : 14 min 17 s]

Loc 14 : […] on est dans une espèce d'herméneutique formiste, qui est très impressionniste en même temps. On parle souvent de « l'esprit du temps » puis avec des catégories qui sont pas loin de l'anthropologie religieuse ; on parle beaucoup du rite, entre autres, du sacré… dans les [un ou deux mots inaudibles] chez Bataille on est toujours dans le sacré, chez Caillois aussi, le sacré, la transgression, donc je me suis beaucoup intéressé à ces thèmes. Puis par hasard, j'ai eu des subventions après qui m'ont amené à travailler sur les jeunes, sur la transgression et violence chez les jeunes…

Int : oui ! j'ai vu ça oui !

Loc 14 : Donc euh. J'ai beaucoup travaillé là-dessus, puis quand je suis arrivé à {l'université*} bon, j'avais des collègues, des centaines de collègues dans ma faculté d'éducation, qui travaillaient sur plein de choses, entre autres sur la séduction, sur la punition, sur l'autorité, enfin

tous les grands thèmes du début des années 90, puis on m'invitait : « ah ben {viens*} travailler avec nous, on va faire un colloque, on va faire des choses ! » Puis ça m'a amené finalement à travailler sur des tonnes de sujets très très différents les uns des autres ! Mais j'ai adoré ça parce que justement je suis pas un chercheur, euh, avec… comme beaucoup de mes collègues qui travaillent par exemple sur la violence des enfants de 3 à 5 ans, ils le font pendant 30 ans ! Moi ça m'aurait très ennuyé… [rires] Donc je suis un peu un touche à tout et je lis encore de temps en temps [mot inaudible] la philo, la socio, l'anthropo… Ah, je m'intéresse beaucoup, surtout depuis deux ans à la culture ici qu'on appelle la culture « wok »…

Int : Oui !

Loc 14 : Ouais, c'est les nouvelles logiques victimaires, parce que j'aimais beaucoup, j'avais beaucoup lu René Girard à l'époque, puis j'aimais beaucoup ses travaux et puis j'ai l'impression que comme un espèce de retour, sans jamais le nommer, à des théorisations qui sont très girardiennes avec la logique victimaire, la logique de l'offense, qu'on retrouve dans les théories qu'on appelle aujourd'hui *néo racialistes*, là… où beaucoup… ça part des *blacks women* aux États-Unis qui disent : « Nous, blancs… » {{Oui}} « On est, on a toujours été les dominants, on est des privilégiés donc on est d'emblée virtuellement racistes. » Donc il y a ça et puis aussi on retrouve le même genre de théories dans le mouvement LGBTIQA, donc je m'intéresse plutôt à ça, avec tous les effets, t'sais, de cette culture-là sur évidemment la société actuelle, parce que ça touche beaucoup le monde universitaire et puis la liberté universitaire…

Int : oui c'est un grand débat en France aussi, oui…

Loc 14 : il y a une pression à la censure là qui très très fort… {{ouais… alors euh…}} ouais, en plus maintenant… je suis là-dessus !

Int : Oui c'est des sujets qui font beaucoup de, de… enfin la notion de genre et finalement la notion de… on va dire de, d'aliénation, de domination restent encore des sujets euh… Est-ce que… est-ce que… alors quels rapports vous avez avec des… avec les étudiants, euh… vous avez encore des euh… quels types d'enseignement vous donnez ou comment ça se passe actuellement pour vous ?

Loc 14 : Dans notre monde universitaire, un professeur donne toujours obligatoirement quatre cours par année. Donc deux cours par session. Nos cours, chaque cours 45 heures. Donc on donne deux cours de 45 heures en septembre et deux cours de 45 heures l'hiver. Les libérations de cours sont très rares, à moins d'avoir des fonctions administratives, mais tout le monde le fait parce que ça fait partie du travail et puis il faut bien donner des cours sinon ce ne serait… ici on n'a pas des maîtres de conférences ou des maîtresses de conférence, mais on a des chargés de cours, sinon ça serait seulement les chargés de cours qui donnent les cours… puis c'est l'idée que les étudiants doivent une fois de temps en temps, être confrontés aussi au discours, aux théories d'un professeur qui fait de la recherche et tout, donc c'est pourquoi tout le monde l'assume volontairement. Donc les cours, on peut avoir des cours si on est chanceux avec des petits groupes, des groupes de 30, 40 étudiants ce qui est fantastique ou avoir aussi des grands groupes : 300… donc moi dans mes… les quatre cours que je donne, j'ai des grandes classes à 300 et j'ai des classes qui sont plus minimes, par exemple pour les séminaires de doctorat, les séminaires de doctorat, dans notre université on prend jamais plus que 20 étudiants à la fois. Ça s'est super bien parce que justement avec la pandémie, ça a permis évidemment avec ZOOM de

voir tout le monde sur l'écran. Parce que, quand on a plus que 20 personnes, ZOOM le supportait pas. Là, je pense ZOOM supporte maintenant jusqu'à 30, mais au début de la pandémie ZOOM supportait seulement à 20 personnes peut-être même 21, souvent ça allait jusqu'à 22, mais enfin à peu près quoi… donc moi les séminaires que je donne, de docteurs que je donne, j'en donne un à chaque session ; un groupe de vingt étudiants déjà c'est des séminaires qui se donnaient moitié en classe, moitié en ligne, parce que beaucoup de nos étudiants sont à l'extérieur de la ville de Québec où j'enseigne. Donc ils peuvent être dans le restant du Canada, aux États-Unis, en Europe, en Afrique beaucoup. Donc déjà je donnais une partie… ben moi j'étais en classe, mais on a des salles qu'on appelle là chez nous des salles virtuelles [rires] d'enseignement, puis on les donnait avec un ancien système qui s'appelle Adobe Connect qui est un système que j'aime pas du tout, qui est un peu complexe, mais enfin je le donnais avec ce système. Donc j'avais trois-quatre doctorants en classe et puis les autres doctorants… les salles sont super bien faites parce que c'est des écrans tout le tour de la salle, donc moi je peux voir chaque étudiant sur un écran différent. Et puis bon j'ai mon écran de projection en arrière et tout et puis bon, là c'est bien ! Mais je peux vous dire que je retourne pas du tout en classe avec Adobe Connect parce qu'en septembre le cours, ce cours de doctorat je vais continuer à le donner sur ZOOM parce que j'ai adoré l'expérience ZOOM, je la trouve plus facile, plus conviviale ! Et très rapidement après deux trois cours tout le monde s'interpelle par son prénom parce que lorsqu'on est sur ZOOM on voit les prénoms en bas de l'écran et puis euh… donc euh, parce que, voyez-vous je vous ai appelé {par votre prénom*}

Int : Ah ah, exactement ! Oui oui ! c'est ça !

Loc 14 : Plutôt que vous appelez {par votre nom*} !

Int : Ah non, mais c'est très bien !

[marque 05 : 20 min 21 s]

Loc 14 : dès qu'on est sur ZOOM, on s'interpelle par, par son prénom et les étudiants aussi, puis [deux trois mots inaudibles] on a des étudiants de différentes classes sociales, de différents pays, beaucoup d'étudiants ont l'habitude de vouvoyez et même de ne jamais interpeller leurs collègues par le prénom et puis là parce que tout le monde s'interpelle par leur prénom et même les plus jeunes et les plus, ceux qui sont plus âgés, ben ça créé une force de convivialité, une socialité qui très très très forte… après deux trois cours, tout le monde se connaît, tout le monde s'interpelle et même moi j'ouvre toujours mon cours une demi-heure avant, ben il y a des étudiants qui sont là une demi-heure avant, en train de discuter et puis dès que j'entre en ligne je les entends en discussion sans entrer, puis 15 minutes avant, j'entre en ligne et puis « ah monsieur {nom du professeur*} ! » et puis là on discute et donc, il y a quelque chose qui se crée, qui ne se créait pas en classe. On pensait le contraire au tout début, tout le monde disait : « ah non tout ça, en ligne il va y avoir cette espèce de distance qui va créer un froid… », mais je… et puis il y en a d'ailleurs qui se plaignent, qui l'ont vécu comme ça. Alors que moi je ne l'ai pas du tout vécu comme ça ! j'ai plutôt vécu des super, de beaux moments en ligne… même c'est incroyable puisque nos cours, mon cours se donne ici à quatre et demi… donc, quatre heures et demie ça veut dire que c'est 10 heures et demie en Europe et en Afrique, et donc souvent il se termine vers minuit et demi, une heure du matin !

Int : Ah oui oui d'accord !

Loc 14 : Et puis t'sais, les étudiants ils sont là et même souvent, ils restent pour continuer à discuter après les trois heures de cours, donc ça veut dire que c'est le lien que ça a pu créer, c'est incroyable comment un ZOOM, nous… peut-être aussi c'est à cause de la pandémie et tout le monde était isolé, confiné chez soi, mais ça eut un effet de proximité. Donc, pour mon cours de doctorat avec les 20 étudiants, c'est pourquoi je vais continuer à le donner pour les prochaines sessions encore en ligne, j'ai bien aimé cette expérience ! Et puis aussi, l'université faisait un peu pression sur les étudiants pour venez à Québec prendre… pour venir à Québec prendre les cours, hein ça c'est…

Int : Ah ! Elle les a incités à revenir en présence ?

Loc 14 : Absolument ! avant la pandémie l'université incite les étudiants à venir sur le campus et puis avec la pandémie, l'université permet dorénavant à tous les étudiants de prendre les cours là où… là où ils sont. {{d'accord…}} Donc moi c'est un avantage énorme, j'avais des étudiants, cette année, j'avais justement des étudiants parisiens, j'avais un étudiant par exemple, par exemple qui habitait le 14°, Montparnasse, chez les Bretons ! [rires] {{oui oui exact !}} Et puis j'avais un étudiant à Pau, j'avais un étudiant à Nice, j'avais beaucoup d'Africains, des Tunisiens, des Marocains, j'avais énormément de Canadiens, et puis j'avais des Américains qui venaient de Washington, de Los Angeles donc ils sont pas obligés… juste le fait qu'ils sont obligés de venir à l'université… qu'ils peuvent prendre les cours entièrement en ligne, c'est fantastique ! Déjà au Nord ici il y a immense université qui s'appelle la TELUQ qui ne donne que des cours en ligne… {{d'accord…}} Donc beaucoup d'étudiants s'inscrivent aux cours de la TELUQ, parce qu'ils peuvent prendre leurs cours de partout sur la planète et les profs se vantent [mot incertain] toujours de pouvoir donner leurs cours de partout sur la planète… à Bangkok [quelques mots inaudibles] donc c'est un immense avantage, mais je pense que dans nos universités enfin [un ou deux mots inaudibles] les profs viennent de découvrir aussi qu'ils peuvent donner leurs cours dans le train, dans le métro ou n'importe où [rires]… et puis souvent même sur le téléphone s'ils ne sont pas chez eux. Parce que bon, l'université évidemment, parce que les cours sont donnés en ligne… ont permis enfin, ont sorti beaucoup de budgets pour que les… on s'achète des nouveaux écrans, des grands écrans concaves [un ou deux mots inaudibles]

Int : c'est ça, d'accord !

Loc 14 : Avec des nouveaux ordis plus puissants des nouvelles caméras plus puissantes puis… là tout le monde est en train d'essayer les nouvelles caméras vous savez avec grande vision… {{oui c'est ça !}} Ouais, parce que quand… pour un de mes cours, je vais retourner en classe, c'est un cours que je donne en hybride, puis avec cette caméra grande vision… ça veut dire que vous avez un bon espace vous pouvez bouger au moins sur trois, quatre mètres… {{oui c'est ça !}} [deux ou trois mots inaudibles] vous pouvez écrire au tableau donc une partie des étudiants qui veulent… qui ne veulent pas venir en classe, pourront rester à la maison, parce que… bon ! mettant entre guillemets en septembre prochain, l'université… tous les cours doivent se redonner normalement… {{d'accord, d'accord, très bien…}} [plusieurs mots inaudibles] après bon, beaucoup de discussions… ben… on le sait que le variant delta est encore là !

Int : oui il y a plein de variants… [tour de parole chevauchant le tour de parole suivant]

Loc 14 : ce qui est sûr c'est qu'au Québec, ce n'est pas installé encore ! Parce que [rires]… non ! mais il y a un très bon niveau de vaccination, et on sait que après deux vaccins, deux vaccins protègent contre DELTA c'est peut-être la raison pour laquelle DELTA s'est pas propagé, on ne sait pas… donc on verra ! mais si on peut pas donner les cours en classe, moi je vais continuer à les donner sur ZOOM. Donc j'ai mon cours de 3 à 5 je le donne sous la forme hybride… {{d'accord…}} Donc c'est-à-dire que… je donne toujours les trois premiers cours en classe dans des grands amphis parce que je tiens à ce que ces étudiants… ça, c'est mon cours d'éthique professionnelle, alors que le cours [un ou deux mots inaudibles] c'est un cours {apparentés à la philosophie*}… {{d'accord…}}, mais le cours d'éthique professionnelle bon ce sont des jeunes… c'est un de leur dernier cours, ils sont à la fin de leur euh… parcours scolaire universitaire, dernière année, donc c'est leur quatrième année. La plupart sont déjà dans le monde du travail, ils travaillent déjà et on [un ou deux mots inaudibles] parce qu'ici on est en pénurie d'enseignants là depuis…

Int : Oui ils sont enseignants eux-mêmes ? C'est ça… d'accord…

Loc 14 : ouais, ils sont au primaire ou secondaire… {{d'accord…}} Ou Cégep, niveau Cégep aussi, Collégial. Donc je veux qu'ils me voient ! Parce que… puis c'est important d'avoir ce contact, parce que bah moi je suis très… ben rituels… c'est très important pour moi ! donc je suis là beaucoup de temps avant le cours, c'est des grandes classes donc ça se remplit tranquillement… je dis bonjour à tout le monde, je me déplace, je dois donner des mains, je me déplace, je visite, je fais mon homme politique, non je suis très social ! [rires] Je veux vraiment qu'ils aient un rapport un peu familier, intime avec moi. Les trois premiers cours, je leur raconte beaucoup d'histoires, c'est des histoires de corps, voilà ce qui est arrivé à un prof, il a fait tel truc, il a eu des accusations, il y a eu un grief, voilà comment ça s'est passé… Et puis là je leur raconte plein d'histoire comme ça. Puis les histoires vraiment, c'est pour les séduire hein ! pour attirer leur attention parce que après, ils vont travailler par eux-mêmes sur un mode autonome ou souvent en équipe de 2 en ligne… à partir de modules, où il y a différentes activités qu'ils doivent faire… donc je veux qu'à chaque fois qu'ils lisent les modules, je les ai écrits, donc quand ils lisent les modules… il y en a pour à peu près 400 pages ! donc je veux qu'ils entendent la voix qui est la mienne !

Int : Ah oui ! c'est intéressant !

Loc 14 : Ouais, c'est ça que je veux avoir en faisant les trois premiers cours en ligne ! en racontant des histoires, je veux que ça soit pour eux autres un plaisir de le lire, et puis d'avoir, bon, le personnage qui est là ! s'ils ne me voient pas comme… euh… durant la pandémie, j'ai pas pu donner les cours en classe, donc je les ai donnés sur ZOOM et puis bon sur ZOOM, le contact n'était pas le même, il n'y avait pas ce contact chaleureux que j'ai en classe, parce que, il me semble que j'ai eu beaucoup de messages étudiants qui étaient un peu perdus dans les… dans les modules, ou qui ne comprenaient pas un certain nombre de choses, alors que quand j'étais en classe, je n'ai jamais jamais ce genre de réactions… donc cette partie de classe est super importante pour moi… pour ce… pour ce grand groupe-là !

Int : pour le grand groupe, oui je comprends !

Loc 14 : Pour les [deux ou mots couverts par le tour de parole précédent] c'est pas nécessaire parce qu'ils sont là, les vingt devants, devant moi et on discute.

Locuteur 14, professeur, le 9 juillet 2021

[marque 06 : 20 min 21 s]

Int : Mais alors justement pour les vingt, une question technique, est-ce que le, le, le zoom peut être enregistré et visionné après par un étudiant qui n'aurait pas pu se connecter ? Est-ce que… ?

Loc 14 : Ouais [quelques mots couverts par le tour de parole précédent] tous, tous nos cours sont enregistrés et les étudiants ont accès à tous nos cours. {{d'accord…}} Ceux qui n'ont pas pu venir… mais c'est assez étonnant parce que pour le séminaire de doctorat j'ai presque pas d'absences… {{d'accord…}} je dirais que j'en avais plus en présence ! ils viennent… parce qu'ils finissent par se connaître, et ils forment un petit groupe soudé, un peu solidaire, et puis ils ont hâte de se voir, je vois ils s'interpellent, ils se parlent : « bon qu'est-ce que t'as fait ? », etc. Parce qu'on a des étudiants qui sont partout, au Mali… T'sais, surtout dans l'Afrique noire, il se passe tout le temps quelque chose. Nos étudiants haïtiens aussi… « ici c'est pas un pays facile, il se passe des choses : le président a été assassiné avant hier » Il y a toujours des choses épouvantables [deux ou trois mots inaudibles] ou le courant part ou… et puis on disait, bon qu'on aurait souvent des difficultés techniques, mais heureusement j'ai presque pas eu de difficultés techniques avec les étudiants mêmes, souvent j'étais un peu surpris : on est dans des pays comme le Mali puis la… la ligne elle marche, ah ouais ça marche super bien ! Et puis moi j'ai crashé deux fois l'année passée, puis je sais pas pourquoi… mais de toute façon on se donne des consignes : si je crashe ou si ils crashent on s'attend, le temps que je me reconnecte…

Int : alors finalement dans ces moments-là, il n'y a pas eu de… avec la pandémie, il n'y a pas eu vraiment de percussions, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de, d'étonnement de choses qui ne marchaient pas comme prévu dues au fait que le distance devenait massifs quoi, ça devenait vraiment une obligation de passer en distanciel. Mais il n'y a pas eu…

Loc 14 : non pas du tout parce que le cours de doctorat je le donne depuis 15 ans en version euh… t'sais, en présentiel et à distance en même temps ! Donc moi j'avais déjà l'habitude de mes étudiants qui sont à l'extérieur, mais avec Adobe Connect qui n'est pas un bon système parce qu'il a souvent de l'écho, ou l'étudiant parle, mais on entend sa voix trois ou quatre secondes après… [rires]

Int : le temps que ça fasse le tour [plusieurs mots confus] de la planète…

Loc 14 : [Quelques mots confus] c'est pas un bon système du tout [rires] et puis je sais pas pourquoi on utilisait pas ZOOM d'ailleurs, ça, c'était un drôle de truc qui est arrivé parce que, spontanément quand la pandémie était arrivée en mars, on… tout le monde a pris le système ZOOM pour continuer son enseignement. Ah… l'université voulait qu'on prenne le système Adobe Connect, alors des personnes comme moi qui avaient travaillé avec Adobe Connect depuis des années disaient : « non non non ! Je viens d'expérimenter ZOOM et c'est 100 fois plus facile ! Enfin, et la connexion et l'image et tout ! donc on veut avoir ça ! » Et là l'université a résisté en disant : « non non, c'est pas sécuritaire, etc., etc. » puis finalement tout le monde fonctionnait sur ZOOM. Certains ont essayé Teams et Teams à l'époque on pouvait voir jusqu'à 10 personnes à peine, donc et puis souvent il crashait, donc tout le monde a vraiment été du côté de Zoom et tout le monde était très heureux d'avoir ZOOM. Donc l'université a acheté ZOOM et a acheté un excellent système, ils ont mis leurs techniciens pour améliorer des petites choses et puis ça fonctionne vraiment bien aujourd'hui !

Int : ça veut dire que les, les, les… l'ensemble des enseignants avec l'institution, on va dire l'institution au sens « université » ou peut-être je ne sais pas comment ça fonctionne, le dialogue est très bon finalement, il n'y a pas d'injonctions, il n'y a pas : « vous devez absolument prendre ça ! », il y a des possibilités de dialogue, il y a eu des possibilités du dialogue sur les outils techniques ?

Loc 14 : Absolument absolument ! il y a eu un peu de résistance avec ZOOM et puis ils préféraient qu'on travaille sur Adobe Connect ou sur Teams, même dans les universités de Montréal comme le, vous savez, l'Uquam, toutes les UQ, toutes les universités du Québec, il y en a sept [il donne la liste] enfin il y en a un peu partout, ils ont vraiment conseillé Teams puis ils ont encouragé tout le monde à prendre Teams et pas ZOOM pour des raisons peut-être financières aussi, je sais pas. Mais finalement sur Teams, même entre collègues, parce qu'entre collègues on se réunit puis surtout, moi je fais partie de plusieurs regroupements de recherche, on se réunit toutes les semaines souvent ça crashe, on perd des données, on perd des gens [mot douteux] donc on s'est dit « non on ne veut plus de Teams ! » et puis tranquillement tout le monde a émigré vers ZOOM, puis ZOOM entre-temps, les propriétaires de ZOOM ont beaucoup amélioré leur système [deux trois mots inaudibles]

Int : ils ont saisi l'opportunité… ouais !

Loc 14 : Ben ouais [quelques mots inaudibles] ceux qui ont réinvesti dans Zoom, sachant que ça va rester ! {{Oui tout à fait !}} Moi je pense que l'université, nos universités aussi savent très bien qu'il y a beaucoup d'épargne à faire en utilisant les cours à distance… {{ah oui !}} Ah ouais ! parce que ça ça veut dire que c'est beaucoup moins [deux ou trois mots inaudibles] Nous on a le campus de 45 000 étudiants, il y a à peu près 200 profs, des milliers de chargés de cours qu'on appelle les maîtres de conf, il y a peut-être 3 ou 4 000 personnes qu'on appelle les personnels de soutien… donc c'est beaucoup de locaux… puis donc c'est des locaux comme une salle de classe, vous savez c'est quoi hein le système nord-américain : quand je rentre dans ma classe, l'amphithéâtre, le tableau doit être nettoyé, enfin tout doit être intact, donc il y a beaucoup de personnel qui s'occupent de ce genre de petits travaux là, de la vie de tous les jours. Le personnel de soutien qui [deux ou trois mots inaudibles] les étudiants, bon les cafétérias et tout, bon c'est beaucoup de… alors que là, il y a pas eu ces coûts-là. La grande question chez nous c'est plus… d'ailleurs encore en fin de semaine avec des collègues c'était la grande question : « bon maintenant qu'est-ce qu'on fera de tous ces… pavillons ? » Nous on les appelle les pavillons, c'est les buildings dans lequel on fait de l'enseignement et de la recherche parce qu'on est souvent… {l'université*}, c'est un immense campus, il doit faire à peu près je ne sais pas moi 10 kilomètres carrés ! {{Ah ouais !}} [deux ou trois mots inaudibles] C'est plein de pavillons, de tours [deux ou trois mots inaudibles] et locaux de recherche beaucoup de neuf, parce qu'on investit beaucoup encore là-dedans… donc qu'est-ce qu'on fait de toutes ces choses-là. Même les profs… enfin depuis un an et demi, les profs vont plus à l'université !

[marque 07 : 34 min 8 s]

Int : ça veut dire qu'il n'y a pas… alors est-ce qu'il y a dans les collègues certains qui résistent un peu au numérique, on va dire *numérique* au sens global, hein ! Est-ce qu'il y en a qui regrettent un petit peu la classe, la présence ou est-ce que tout le monde sent qu'il y a une opportunité peut-être un changement de civilisation, entre guillemets, et est prêt à faire ce changement ? Ou est-ce qu'il y a quand même des discussions ?

Loc 14 : Ben il y a eu beaucoup de discussions, mais je dirais sur euh… peut-être, dans, moi dans mon petit département parce que ma faculté est divisée en 3 départements puis moi j'appartiens à un petit département où on est 35 profs… déjà que la seule personne qui résiste, qui semble malheureuse, et qui semble dire que y'a rien qui fonctionne et puis qu'elle se sent tellement loin de ses étudiants, ben c'est… elle vient {du sud de la France*} c'est une Française qui est avec nous depuis septembre [deux mots inaudibles, puis rires] {… *} puis elle, elle est hyper mal à l'aise avec l'enseignant en ligne, elle en peu plus, elle en pleure… elle était chez moi en fin de semaine dernière et elle me disait : « Ah, j'espère que on retourne pas en ligne parce que moi j'en peux plus, mais je n'en peux plus ! » Alors que, je dirais, on a beaucoup hein, de Français qui enseignent chez nous, c'est, je dirais, le tiers de notre département. Alors que la plupart des autres se sont investis depuis très longtemps dans l'enseignement en ligne, ils sont beaucoup dans le numérique, ils sont arrivés ici, évidemment ici ils sont… on a les moyens financiers si on veut faire des choses en ligne, construire des cours en ligne, il y a énormément de financement, donc beaucoup de nos collègues français, quand ils sont arrivés ici, ils ont profité de ce financement. J'ai un collègue, {… *} qui vient de Bordeaux puis… Ah lui a profité de tout et puis il adore ça ! Il est devenu un des spécialistes de l'enseignant numérique et puis il donne des cours là-dessus maintenant, alors que ce n'était pas son champ avant. Puis il a beaucoup profité de cette manne-là donc en général les gens investissent là-dedans parce que il y avait de l'argent. Donc comme pour les cours que je donnais en ligne, les cours hybrides donc toute la partie en ligne je les fais avec ce qu'on appelle ici des techno-pédagogues. Toutes les facultés ont une espèce de groupe de techno-pédagogues et puis de techniciens… Chez nous ils sont à peu près une quinzaine pour notre faculté, donc ces gens nous aident énormément à monter des cours en ligne, ou à faire des examens en ligne ou à faire enfin plein de choses qu'on veut faire en ligne, des activités de groupe, etc., etc. Et puis surtout, bon tout le monde a eu peur au début avec les examens parce qu'on se disait : « ah les examens comment on va faire ? » Moi je leur disais : « mais ça fait à peu près 15 ans que je fais les examens en ligne, t'sais, dans mon cours hybride, et puis il y a des façons de le faire qui sont très très faciles pour éviter la tricherie »…

Int : d'accord ! c'est-à-dire avec des… [chevauchement avec le tour de parole suivant]

Loc 14 : Ben ouais… parce que l'examen [mot incertain] commence à la même… à la même heure pour tout le monde, or quand l'étudiant appuie sur le bouton pour débuter l'examen, ben l'ordre des questions est différent pour chaque étudiant… {{d'accord très bien !}} Ouais, et il y a un temps assez limité pour répondre, parce que souvent on va faire des examens « vrai ou faux », des trucs comme ça pour que ce soit plus facile à corriger, quand on est dans des grands groupes à 300, donc voilà… les questions sont générées trois secondes et puis y'a pas le temps de les photographier et puis même si la photographie y'a pas le temps de donner à son voisin qui fait l'examen en même temps, donc la tricherie est très difficile…

Int : très difficile… d'accord !

Loc 14 : Ah ouais…

Int : donc ça, c'est un… une sorte d'acquis technique, de savoir-faire que vous avez déjà depuis plusieurs années ? ça veut dire que cette notion de distance ou d'hybride, elle est arrivée au Québec à peu près en quelle année ? vous avez combien d'antériorité finalement par rapport à, à la France ?

Loc 14 : Après… l'université, je suis rentré en 1995 et j'ai commencé déjà à utiliser le web de l'époque, pour donner des cours, parce que j'ai toujours pensé que le numérique, le monde numérique est important. Et puis j'ai toujours pensé que nos futurs enseignants doivent être à l'aise aussi avec les outils numériques, parce que, ils vont enseigner à des jeunes qui rentrent dans notre monde qui est un monde numérique, ils ont le téléphone dans les mains, dans une main et puis le biberon dans l'autre [rires] ils sont dans ce monde des jeux vidéos, du numérique, donc ils doivent être très à l'aise là-dedans, ils doivent savoir comment utiliser tous les outils numériques, autant les tableaux, le TBI, que le web, que les jeux [deux ou trois mots inaudibles] maintenant il y a tellement des jeux éducatifs qui sont extraordinaires, des jeux virtuels comme on en voyait dans les Star Trek, la quatrième génération, vous savez les chambres virtuelles, là… de plus en plus les gens font ça et utilisent ce genre de technologie. Puis bon, on apprend… tout ne s'apprend pas évidemment avec des outils numériques, mais pour des jeunes dans les classes populaires, le numérique est un attrait, une séduction, je dirais un outil de séduction…

Int : ah oui ?

Loc 14 : Ah ouais ! Ben ouais ! Parce que dans les classes populaires, même en Afrique… En Afrique les taux d'éducation sont très faibles, mais tout le monde a un téléphone, tout le monde sait comment faire fonctionner son téléphone et comment faire fonctionner toutes les APP's, ça, c'est assez incroyable !

Int : Ah oui c'est ça, c'est ça…

Loc 14 : Ouais, ils ne savent pas lire et écrire, mais ils savent… télécharger des applications, les faire fonctionner. Donc ce type d'apprentissage intuitif devient prédominant, moi je dirais, maintenant dans tous les styles pédagogiques au Québec, c'est incroyable ! le monde fonctionne avec de… le même genre d'approche

[marque 08 : 30 min 35 s]

Int : est-ce que ça veut dire qu'il y aurait presque à une sorte de pacte ludique, quoi euh… c'est-à-dire une euh… apprendre par le jeu, apprendre en jouant enfin évidemment avec les limites qu'on peut supposer, mais… on va vers le… vers l'étude avec un… la sensation de, d'être dans la modernité, d'être dans le jeu, d'être dans la manipulation de l'outil qu'on connaît bien par ailleurs, c'est-à-dire une sorte de continuité avec le, le, le, la distraction… ce qu'on peut faire par ailleurs avec son téléphone… ça serait un petit peu ça l'idée de ?

Loc 14 : Je pense qu'il y a beaucoup ça ! Le ludisme dans la pédagogie ludique, elle est là partout, les jeux sont là partout puis [deux mots inaudibles] le jeu comme un jeu vidéo où il y a des… Bon… du ludisme, une attitude ludique, sachant que… il y a un type de détente, qui se met en place dans la classe, dans l'interaction entre l'élève et puis les enseignants et puis s'il y a cette détente-là, l'étudiant, les élèves sont plus disponibles aux apprentissages… que s'ils sont

dans l'obligation euh… puis s'ils sont dans les injonctions : « tu dois apprendre ceci, on va apprendre cela ! » alors que quand c'est [un mot inaudible] le même apprentissage ; d'ailleurs, moi j'ai toujours, je prends toujours cet exemple : vous pouvez apprendre une chanson, une chanson de camps de vacances qu'on appelle ici les camps d'été là, les camps aérés en France, bon… comme la chanson des *Trois petits chats* où il y a 27 mots à retenir. Ils l'apprennent à l'intérieur d'une demi-heure ! alors que si vous leur… vous voulez leur faire apprendre sous la forme, vous dites : « aujourd'hui on apprend un poème ! » ben ils vont, ils vont se souvenir de trois-quatre mots dans le même laps de temps ! Parce que la musique, la chanson ajoute justement une dimension ludique… puis c'est pourquoi, on leur fait beaucoup travailler la chanson comme le rap, le slam, pour des nouveaux apprentissages… alors qu'autrefois on leur faisait apprendre des poèmes de Baudelaire ou de Rimbaud, maintenant c'est plus la chanson ! C'est sûr qu'au début je me souviens, dans les années soixante-dix, quand ce type d'apprentissage a commencé au Québec, il y avait vraiment les bonzes [mot incertain] qui disaient : « mais non, mais c'est épouvantable ! Le système d'éducation, qu'est-ce qu'on leur apprend ! », mais ce qu'on leur apprend, c'est à apprendre c'est tout ! tout le système éducatif québécois est fondé sur l'idée qu'on leur apprend à apprendre, plutôt que leur apprendre des contenus c'est pourquoi tout le système est dans une pédagogie des compétences, et non plus dans une pédagogie de, de transfert de contenu. {{C'est ça, oui…}} Puis dans une pédagogie aussi de réflexion critique, de résolution de problème, la première compétence dans ce [deux ou trois mots inaudibles] et même dans celle que j'enseigne, parce qu'il y a des cours d'éthique qui se donnent aussi au primaire ou au secondaire aux jeunes, on l'appelle le cours d'éthique et de culture religieuse ici, et puis, je donne aussi des cours dans ce champ-là, donc tout se fait sous le mode de résolution de problèmes, de dilemmes… résolution de problèmes sociaux donc on leur donne des problèmes, puis on va essayer de résoudre ça ensemble, donc on va lui chercher les informations, les contenus pour résoudre un problème et non pas : « on va vous donner des contenus et puis après on va savoir qu'est-ce que… on va essayer d'en faire quelque chose… »

Int : par cœur, oui [phrase inaudible]

Loc 14 : donc ouais, c'est ça, là ça se fait un peu d'une façon et toujours intuitive… ben un peu comme la *grounded theory*, comme vous le faites ! C'est-à-dire, on a un problème…

Int : comme là, pardon ?

Loc 14 : Comme la *grounded theory*, la théorie ancrée que vous…

Int : oui oui d'accord ! Oui oui, tout à fait ! Ben là on n'est pas très loin de John Dewey, enfin ces grands euh, pédagogues, voilà c'est ça, hein…

Loc 14 : Tout à fait, ben par l'expérimentation c'est vraiment… Dewey aurait parlé d'expérimentation, on est vraiment dans des situations où on expérimente, on passe notre temps a expérimentée autant pour les maths, les langues, ici on enseigne les deux langues : français anglais. Chimie physique, les cours aussi de sociaux, les cours d'éthique qu'on donne enfin tous les cours se donne beaucoup à partir de l'idée qu'il faut résoudre des problèmes ! [rires]

Int : oui c'est ça, des problèmes concrets. Donc finalement le numérique, je dis le numérique hein, mais on est d'accord que c'est…

Loc 14 : oui pour moi c'est [mot inaudible]

Int : c'est ça, le numérique serait c'est comme une sorte de pédagogie alternative, finalement qui nous est proposée à la fois par l'image, puisque l'image a beaucoup d'importance et puis par ce côté ludique… ça serait comme une sorte de nouvelle proposition… ou est-ce que c'est une continuité avec ce qui existait déjà sous d'autres formes ?

Loc 14 : Moi non… moi je dirais que c'est en continuité, c'est vraiment en continuité je pense que on était déjà inscrit dans une pédagogie, on s'en allait vers une pédagogie qui est pas une pédagogie de transmission de contenu, mais plus une pédagogie d'apprendre à apprendre donc plus une pédagogie qu'on appelle socio-constructivisme ici, là je ne sais pas si on utilise le même terme chez vous ? Enfin, c'est des termes qui sont… qu'on appelle aussi les nouvelles pédagogies, donc on était déjà là-dedans, ça vient des années 60, 70 et puis… Quand en 90 le web apparaît, ben mon Dieu, tout le monde se dit « Waouh ! » un outil qui pourrait être super bien, parce que on peut faire des activités en ligne, des jeux en ligne, il va y avoir plus de visuels… Euh les jeunes aujourd'hui, vivent dans un monde où ça bouge constamment, on le sait, donc c'est sûr que, être juste 10, 15 minutes inactifs à parler à des gens de cette génération… ils vont bouger… après on dirait qu'ils sont tous TDAH, parce qu'ils ont besoin de bouger, donc avec les nouvelles activités numériques et puis… qu'ils font de plus en plus en autonome, seul ou souvent en duo, en dial, donc ça répond plus, je dirais pas aux types d'élèves que nous avons aujourd'hui ! Parce qu'on a pas, on n'a plus les élèves des années 50, qui étaient des élèves qui venaient des classes sociales favorisées, qui se rendaient jusqu'au secondaire, jusqu'à la fin du secondaire, jusqu'au lycée peut-être en France. Et puis c'étaient des élèves qui étaient éduqués dans un milieu je dirais assez conservateur, où il y avait un bon cadrage civique, je dirais, donc ils apprenaient à écouter, sages et obéissants, on les a plus ces élèves-là [rires]

Int : C'est bien !

Loc 14 : Donc il y a eu une massification scolaire, donc dans une même classe on a une plusieurs types d'élèves, donc il faut leur ramener… il faut être genre « en phase » avec cette génération ; puis c'est la même chose à l'université, moi j'ai vu aussi le changement à l'université, j'ai vu le passage de ces élèves qui venaient plutôt de classes plus favorisées et puis ces élèves qui viennent de toutes les classes sociales, mais qui sont… je dirai qui ont moins… la famille… ce qu'on appelle le capital symbolique ou le capital culturel est beaucoup moins élevé là ! donc souvent on part de loin parce que dans la famille souvent il y a même pas un dictionnaire dans la maison… bon les parents ont pas une langue québécoise [plusieurs mots inaudibles]

Int : mais il y a la télé !

Loc 14 : c'est souvent la première génération qui arrive à l'université. Donc c'est des étudiants aussi qui arrivent de milieux conservateurs, et puis dans les milieux conservateurs, les stéréotypes sont plus forts, le patriarcat est beaucoup plus fort : un homme c'est un homme, une femme c'est une femme, alors que dans les milieux, les classes sociales moyennes, plus bourgeoises, bon déjà il y a ce mélange de genre, de sexe et tout, alors que dans les classes conventionnelles, les stéréotypes sont beaucoup plus forts. Donc, mais, et aussi c'est des jeunes qui sont plus actifs, il faut toujours que ça bouge, ils parlent sans arrêt, dans les classes ils écoutent pas, il faut toujours à ramener un peu d'ordre… donc c'est pourquoi cette pédagogie euh, qui est dynamique qui est numérique, qui leur permet de bouger euh, moi je donne aussi en hybride… donc ça leur permet de travailler comme je leur dis tout le temps : quand ils veulent !

[marque 9]

Int : d'accord !

Loc 14 : Ben ouais, ils peuvent… je dis : « quand vous vous endormez qu'à 3 heures du matin, ouvrez un module, faites un module ! » [rires]

Int : faites un module ! [rires]

Loc 14 : c'est ça ! [rires]

Int : il y a une question, une question sur laquelle je travaille beaucoup moi, et qui est, mais qui est… on va dire la magistralité du maître, hein c'est-à-dire sa présence, son humour, son charisme… donc ce, cet ensemble-là qui fait qu'il est un bon enseignant… comment ça passe à travers la caméra ? Comment ça… est-ce que le numérique ne va pas… comment ça va transformer les choses ? Parce qu'il y a aussi le fait de la présence de, du maître hein, c'est un peu ce que vous disiez quand vous disiez : « j'aime bien qu'il y en ait… au début…. Qu'ils me voient. » Alors, est-ce que cette image-là qui, chez Durkheim était portée vraiment aux nues, est-ce qu'elle va pas être un peu abîmée, quoi ? Par…

Loc 14 : dans les classes, moi je ne dépasse pas 20 comme pour mon séminaire de doctorat, ça va très bien. L'humour, la jovialité, le [un mot inaudible]… puis bon, on s'amuse beaucoup parce qu'on est… nos Américains qui sont toujours en train de vivre… à l'époque, c'est encore Trump et puis, bon il se passe toujours des choses, nos pauvres Haïtiens, qui ont toujours quelque chose qui leur tombe dessus, si c'est pas une tornade, c'est un assassinat, donc avec beaucoup d'humour parce que ces jeunes, qui ont entre, souvent, ils sont au doctorat, donc entre 24, 30 ans bah ils se connaissent, ils ne connaissent pas nécessairement très bien la culture de l'autre, puis ils l'apprennent justement par ces événements-là, parce qu'ils deviennent curieux. Ils vont aller pour savoir : « Ah tiens qu'est-ce qui se passe… je sais pas en Guinée, euh ? » Puis bon, moi aussi j'essaie toujours d'ailleurs, au deuxième cours-là, je sais qui va être dans ma classe, d'où ils viennent, s'il y en a qui viennent du Mali ou du Ghana ou de petits pays, ou du Liberia… moi je vais toujours voir un peu qu'est-ce qui se passe dans les actualités, s'ils sont pas en train de vivre une crise politique totale, bon, etc. Bon ben en Tunisie, etc., il se passe beaucoup de choses, donc je vais un peu voir. Pour la France, ça va, je lis « Libé » tous les matins ! mais pour les autres pays, je les connais moins donc [deux, trois mots inaudibles] puis bon, j'ai remarqué que beaucoup d'étudiants le font aussi. Donc ils finissent par se connaître, puis il y a de l'humour ! T'sais, c'est par l'humour que ça passe le fait de connaître un peu la culture de l'autre, souvent en posant des questions puis on rigole là-dessus. Mais pour la grande classe, pour des grandes classes à trois cents, c'est hyper différent ! En ligne, pour commencer j'en vois juste 20 ou 21, 22 c'est pas beaucoup. Puis même autrefois… là j'ai plusieurs écrans, mais quand j'ai commencé à enseigner, si je mettais un PowerPoint, si on projette un PowerPoint, donc on pouvait pas… on pouvait plus voir après que six ou sept figures, même souvent au tout début on voyait juste une personne [rires] donc on perdait pas mal le contact avec le groupe ! bon ça, là-dessus, ZOOM a été amélioré puis là on peut mettre un PowerPoint et puis on continue sur un autre écran à voir au moins de 20 à 25 personnes, puis là ZOOM on peut voir 30. Donc bon, ça, c'est déjà beaucoup ! Mais, quand je donne des cours à mes 300, souvent je défile, t'sais pour voir qui est là, là moi aussi je leur dis : « gardez toujours toujours la caméra ouverte ! » Aux doctorants ça c'est [un ou deux mots inaudibles] tout le monde garde sa caméra

ouverte, mais pour les grands groupes à 300, c'est pour vérifier et puis… si je leur dis de la garder. Donc c'est pourquoi, là je préfère vraiment encore, donner {le} cours en classe. D'ailleurs c'est la demande que j'ai faite à mon directeur, j'ai dit : « même si on retourne en ligne, on va essayer de tout faire pour trouver une grande classe pour donner tout le cours aux 300, ou sinon je peux les voir à des moments différents ». Parce que nos cours se donnent toujours… Ben presque toujours, nos cours à 4 et demi, parce que tous nos étudiants travaillent !

Int : Ah oui ! c'est ça ! Ils sont déjà enseignants [superposition avec le tour de parole suivant]

Loc 14 : Ouais, ici on est en manque de main-d'œuvre, mais dans tous les secteurs, tous, tous, tous… Tous les étudiants travaillent. C'est un des problèmes, donc ils s'inscrivent quand même à temps plein à l'université, mais on sait qu'ils travaillent et tout le monde travaille à temps plein. C'était pas du tout le cas, par exemple, de nos étudiants il a dix ans. On n'était pas en pénurie de main-d'œuvre, là on l'est, d'une façon extrême je dirais… puis notre gouvernement qui est… actuel, qui est plus nationaliste, bloque un peu les portes pour l'immigration, donc diminue l'immigration. Parce que le Québec est en dénatalité depuis maintenant… 1972… ça fait quasiment 50 ans. Si on a n'a pas d'immigration, ben on a pas main d'œuvre, puis le pays s'écroule, un point c'est tout, donc on n'a pas le choix, et ici il y a eu des critiques dans les années 70, comme celles qu'on entend en France, là, le grand remplacement, les immigrés qui viennent nous voler nos emplois et tout… mais maintenant on le sait, depuis 90 que si on n'a pas cet apport émigrant… puis beaucoup de français ils rentrent jusqu'à 20, 25 000 Français par année au Québec…

Int : ah oui, oui…

Loc 14 : Ben ouais, c'est pourquoi je... pourquoi je vous dis que beaucoup de mes collègues sont des Français, des Suisses, des Belges… on vient d'engager deux nouveaux Suisses, là. Donc si on n'a pas cet apport, ben, on ne produit pas assez de diplômés pour les [un mot inaudible] dans l'emploi. Surtout dans l'enseignement, là en septembre, je ne sais pas ce qui va se passer parce que les baby-booms, t'sais les gens de mon âge et peut-être de votre âge [deux, trois mots inaudibles] mais c'était une grosse partie de la génération québécoise, c'est 40 % de la population ! donc là on arrive à la fin de la retraite des bébés boomers ; comme moi, je pars dans deux ans… donc quand je pars, ah ça va être incroyable, je ne sais pas ce qu'ils vont faire… déjà il y a pas assez, il manquait encore des enseignants, on est obligée d'engager des gens qui ont à peine… même pas un niveau lycée en France pour enseigner, là c'est ça…

Int : c'est bizarre !

Loc 14 : Donc c'est un gros problème… et dans les autres cours c'est pareil. Donc c'est pourquoi, enseigner à des étudiants qui sont à temps plein à l'emploi, donc dès qu'ils remettent le pied à l'université [rires] on vient les chercher pour enseigner ! Donc les cours se donnent toujours à 4 et demi, t'vois, pour les accommoder. Donc [un ou deux mots inaudibles] enfin est à la limite je pourrais donner des cours de trois heures, des cours d'une heure et quart, et puis… dans des grandes classes, mais ils seront un peu distanciés, enfin [un ou deux mots inaudibles] mais j'y tiens vraiment… pour les raisons que vous avez soulignées tout à l'heure !

Int : c'est-à-dire pour éviter… pour donner une image du maître, quand même pour donner une…

Loc 14 : exactement !

Int : qui qui n'est d'ailleurs pas forcément une image dominante, mais qui peut être une image sympathique, d'accord on est d'accord…

[marque 10 : 53 min 18 s]

Loc 14 : ouais ouais, moi je tiens beaucoup à cette image… bon… ludique, sociale, celui qui raconte une histoire… et je veux que lorsqu'ils lisent chacun de mes textes, qu'ils le lisent comme si c'était une histoire qu'on leur racontait ! c'est pourquoi ces trois premiers cours où je suis là, je peux mettre en place cette pédagogie, enfin cet esprit du cours, que j'essaie d'incarner, et en ligne, là je l'ai donné deux fois à mes groupes de trois cents et ça passe pas !

Int : Ça passe…

Loc 14 : Ah non non, ils sont trop nombreux,

Int : C'est compliqué…

Loc 14 : j'y arrive pas… puis d'ailleurs dans une grande classe moi je… vous savez j'enseigne depuis tellement longtemps… Notre enseignement est très différent de l'enseignement universitaire français où j'allais au cours à la sorbonne et puis hein, {le professeur*} était assis en avant et puis ses petites notes, et puis euh, tu vois, il dit son truc [rires] et puis euh… alors que nous on est toujours en train d'interpeller tout le monde, moi je me promène dans la rangée, je parle à l'un, à l'autre ; puis dès qu'il se passe de quoi bon je ré interpelle quelqu'un… sinon on les perd, ça je le sais c'est la génération numérique, sinon ils sont pas là, ils m'écoutent pas, ils sont dans leurs têtes… D'ailleurs les enquêtes montrent qu'on peut pas écouter, même au niveau universitaire, un prof… parce que entre dix minutes ce serait de l'écoute pas mal totale, après on commence à les perdre puis après 20 minutes, ils sont plus avec nous… c'est pourquoi il faut toujours remoduler la voix, faire de l'humour, s'avancer dans le groupe, pour créer un petit événement, ou pour repartir, écrire quelque chose au tableau, bouger, faire du bruit [il frappe deux fois dans ses mains] ou pour re raconter une histoire oubliée parce que quand on raconte une histoire hop-là, ils écoutent plus longtemps…

Int : oui c'est ça, ça mobilise d'autres zones du cerveau et donc ça les, ça les, ça les… voilà ça les remotive !

Loc 14 : [rires] et ça j'arrive pas à le faire en ligne avec les grands groupes. Pour le doctorat ça va, parce qu'on est en « autre chose » puis il y a beaucoup beaucoup [deux, trois mots inaudibles] bon ça n'arrête pas les interactions que l'on a avec nos étudiants de doctorat… {{d'accord, d'accord…}} Mais avec les grands groupes, c'est très difficile…

Int : alors une petite… en conclusion, si c'est encore hein, si c'est… sans abuser… en conclusion c'est que demain la pandémie va s'arrêter, est-ce que les choses vont revenir comme avant, non ? C'est, pour vous c'est ça va être un changement définitif ? Les choses vont être vraiment rebattues, avec des nouveaux outils, une nouvelle manière d'enseigner, ça va être l'occasion d'une grande cassure, la pandémie ? Ou est-ce que…

Loc 14 : Pour les séminaires de doctorat, puisque ce sont des étudiants qui sont des internationaux, et puis qu'ils n'ont plus à venir sur le campus à l'université, donc c'est fantastique qu'ils puissent prendre les cours de l'étranger et sans avoir à se déplacer, ils sauvent beaucoup de sous,

c'est plus facile pour eux ; puis grâce à, demain, à ZOOM, ils peuvent être en relation avec leur directeur, leur directrice de thèse, très très aisément. Bon il y a cette part de socialisation entre collègues, entre doctorants qui va manquer, mais j'ai j'ai j'ai bien vu que en ligne, ils sont proches, quand juste je leur permets d'arriver une demi-heure avant, puis… souvent… ils sont là à 1 h, 2 h du matin encore en train de discuter et puis souvent même des personnes un peu plus âgées, j'ai des étudiants évidemment, qui reviennent aux études après une longue carrière, et puis ils sont fascinés de ces conversations donc on voit qu'ils ont envie de de de, de se solidariser, là, t'sais, de socialiser, de former un groupe. Puis, je sais qu'ils se voient aussi en ligne, à l'extérieur de ce cours. Ah ouais, ils se donnent des rendez-vous, ils font des activités, etc., etc. parce qu'ils ne peuvent pas le faire évidemment, t'sais sur place, donc ça… Pour ce qui des autres étudiants, moi je pense que c'est très importants pour les premières années universitaires, ceux qui rentrent, qu'ils soient en classe le plus possible justement pour une raison de socialisation, puis aussi… l'université c'est un monde en soi, c'est un haut lieu du savoir, donc il faut y être initié tranquillement, puis nos campus sont un peu fabriqués pour ça. Vous savez les campus nord-américains comme chez nous, vous avez un centre sportif avec deux immenses piscines, des stades de *soccer*, des stades de tennis, de football… les équipes sportives, on a une équipe sportive de football, le football américain là, tous les week-ends ils jouent le dimanche, ça attire vingt mille personnes tu sais, c'est très important le sport universitaire, l'activité sportive universitaire et puis l'activité culturelle, parce qu'il y a les les groupes de chorales, de théâtre, enfin il y a des groupes de plein de trucs et puis… les étudiants participent beaucoup à ça, c'est comme, en même temps des expériences de vie, qui vivent en même temps qu'ils sont à l'université, et ça, c'est surtout les premiers les premières et les deuxièmes années qui s'impliquent là-dedans. À partir de la troisième, de la quatrième année de ce que nous on appelle le bac, là je pense que ça équivaut à la licence en France, mais déjà ils délaissent un peu, t'sais ils se sont… ils font d'autres choses souvent ils se [deux ou trois mots inaudibles] un peu, mais moins. Donc je pense que les premières années doivent être en classe, et à partir de 2-3 surtout 3-4e alors qu'ils travaillent à temps plein depuis longtemps, et ils sont presque rendus permanents dans leur emploi, là ils peuvent avoir les cours en ligne, ils préfèrent être en ligne et ils me disent : « ah j'évite le transport j'évite de venir à l'université, j'évite de payer le stationnement, le parking qui coûte très cher, j'évite d'arriver en retard !» et puis souvent bon, ils ont… souvent ils sont plus âgés, donc ils sont en famille, ils ont des tout petits enfants et puis : « ah, j'ai pas besoin de courir à la garderie [rires] pour chercher les enfants ! » parce qu'ici la garderie est universelle hein, le système ici donc, dès qu'on a des enfants, on peut les placer à la garderie dès les premiers mois. Donc là, c'est d'aller à la garderie après le travail et puis « oh c'est pas un peu compliqué ?… » donc ils disent : « oh bon, ça fait mon affaire ! » [rires]

Int : d'accord ! effectivement ce serait une sorte de partage, entre le début de la vie universitaire et puis, lorsqu'une certaine maturité est acquise, il peut y avoir une bascule quoi… d'accord !

Loc 14 : Absolument ! Ils ont fait leur expérience, ils ont été initiés à ce monde, qui est le monde universitaire, ils le connaissent, les campus, les bibliothèques enfin tous les, toutes ces activités qu'on retrouve sur le campus… Puis moi j'oublie pas, on est dans un monde nord-américain chez nous, donc même les initiations sont hyper importantes. L'initiation dure souvent une semaine, le bizutage comme on dit en France, le fameux bizutage là c'est ça ! ici on appelle ça les initiations puis c'est des gros trucs, là hein, c'est vraiment le crémage et tout, les

épreuves… {{ah oui, oui…}} [rires] et puis ça solidarise les étudiants dans le même programme, hein c'est très important. Genre, on a 45 000 étudiants donc et on… on a tous les programmes, donc chaque programme forme une tribu là très très forte avec ses propres rituels d'initiation particuliers avec ses costumes et tout, ses couleurs, ses emblèmes…

[marque 11 : 1 h 16 s]

Phrases de conclusions non transcrites : 52 s.

3.15. Locutrice 15, Maîtresse de conférences, le 23 juillet 2021

L'entretien est réalisé en présence, à l'aide d'un enregistreur numérique. L'entrée en matière est assez longue et renvoie nettement l'entretien vers un « récit de vie » qui, pour nous, nourrit beaucoup le propos central. La locutrice hésite très peu dans son propos, les questions posées renvoient à des réflexions qu'elle poursuit au niveau de sa réflexion propre, mais également au sein de son université, où elle occupe des fonctions en tant qu'élue dans certaines commissions paritaires. Son débit de parole est très important, elle s'exprime avec fougue et précision, avec très rarement un ou deux mots difficiles à transcrire. Nous avons tenu à rendre par des guillemets les discours directs, mise en forme particulièrement importante dans cet entretien. La locutrice s'attache, en effet, à restituer les mots mêmes de ses interlocuteurs, jusqu'à leurs intonations qu'elle rejoue littéralement pour nous. Nous avons même quelques cas où un discours direct s'emboîte à l'intérieur d'un autre discours direct ; nous avons signalé ce cas par l'utilisation de guillemets simples anglais « comme ceux-ci » à l'intérieur de guillemets français « ». Il arrive également que la locutrice utilise des voix décalées, appartenant au registre comique du dessin animé ou de la bande dessinée, pour souligner une détresse feinte ou un étonnement. Ce mode expressif nous conduit à réintroduire quelques termes supplémentaires dans la nomenclature de Th Rioufreyt que nous utilisons, pour tenter de traduire au mieux les onomatopées ou termes phatiques utilisés.

Interrogateur : donc il faut me re préciser un petit peu, même si je transcris [un ou deux mots inaudibles] comment… qu'est-ce que tu enseignes. C'est… comment tu es arrivé… un peu le cadre…

Locutrice 15 : mon cadre à moi ?

Int : Ton cadre à toi…

Loc 15 : Alors moi historiquement, je suis agrégée de lettres, donc j'ai passé des concours de l'enseignement secondaire en littérature. Et j'ai enseigné pendant trois ou quatre ans en collège et en lycée en tant que prof de français, et puis j'avais repris parallèlement à ce cursus professionnel…

Int : lettres modernes ?

Loc 15 : Ouais lettres modernes, qui s'appelait lettres modernes à l'époque, parce que je crois que maintenant c'est même plus vrai c'est lettres… mais à l'époque c'était lettres modernes oui ! [vérification technique de l'enregistreur numérique] et donc j'ai commencé à enseigner et donc en commençant à enseigner, donc j'ai commencé très jeune hein, {… *}. Et on démarrant l'enseignement je me suis dit : « non, mais il faut que je reprenne des études, en fait parce que j'ai, j'ai encore des, j'ai encore des choses à apprendre ! » et j'ai repris des études en cinéma parce qu'à l'époque, bon c'est un peu ce qu'on disait avant l'enregistrement, j'étais aussi attirée par le cinéma, un peu cinéphile, un peu… beaucoup de VHS, beaucoup euh… culture aussi vi-

déo ; et donc j'ai, ben je vais m'inscrire en cinéma {à l'université*} {… *} et là ils me donnent des équivalences, mais très partielles, arguant que mon dossier de… j'avais fait un dossier pour essayer de me réinscrire en licence, en maîtrise, enfin je ne savais pas trop, en fait ils me donnent une équivalence très partielle d'un DEUG, en me disant que non en fait j'ai jamais fait de cinéma, donc ils ne voient pas pourquoi ils me donneraient plus. Je pense que c'était à l'époque assez sévère en termes de recrutement, enfin en terme, plus ou moins de, d'orientation des étudiants par rapport à leur, leur passé académique quoi ! et moi j'ai pas fait assez de cinéma clairement… donc j'ai repris l'équivalent du du DEUG 1 à l'époque, avec quelques équivalences en anglais ! parce que voilà j'avais quand même une agrég, mais… et donc j'ai repris toutes mes études en fait toute la filière en cinéma donc DEUG, à l'époque DEUG 1, DEUG 2, licence, puis maîtrise. Et là au moment où je fais mon ma maîtrise je m'intéresse {… *} à un cinéaste que j'aime toujours beaucoup et-euh à l'époque à ce moment-là, la maîtrise se transforme en MASTER, donc là où ma maîtrise ne devait prendre qu'un an, bac + 4, au cours de mon cursus, finalement elle a pris deux ans puisqu'elle est devenue un MASTER. Donc je passe MASTER toujours sur {le même réalisateur*}, en le passant quand même en trois ans, parce que je bossais à côté, et puis il se trouve que dans l'établissement où j'avais été muté par l'éducation nationale s'ouvrait un BTS audiovisuel. et là je vois tout de suite le croisement entre mes compétences en lettres et-euh… parce qu'il y avait donc en BTS audiovisuel un gros volant d'heures, à l'époque c'était six heures hebdomadaires, c'était beaucoup… qui était « culture générale » donc avec lettres et puis ouverture culturelle évidemment l'audiovisuel, le cinéma, etc. Donc je candidate sur ce poste qui effectivement déjà à l'époque à l'éducation nationale était un petit peu étiqueté *poste spécifique* enfin poste avec une-euh, voilà… en arguant de ma de ma maîtrise de mon MASTER en cours en cinéma est effectivement j'obtiens ce poste-là {en lycée*} ! qui se monte donc… où se monte donc un BTS audiovisuel en partenariat, assez inédit en France, avec {avec une chaîne locale de télévision*} et ils arrivent à monter une diplomation en fait qui est complètement garantie par l'éducation nationale, mais où les locaux {le matériel et les professionnels de la télé*} viennent innerver le diplôme et le BTS audiovisuel dès la constitution en fait, partenariat génial ! Génial… qui depuis n'existe plus, mais bon… et du coup je me retrouve là-dedans ! donc à être statutairement agrégée de lettres enseignant en BTS audiovisuel donc dans des formations post-bac ce qui donne quand même un petit plus à la carrière éducation nationale, on va dire. Et et avec une grosse partie de mes cours à l'INA. Et là à l'INA je découvre… ben… ben l'INA quoi ! c'est-à-dire le fond INA, les archives télé, tout le passé RTF ORTF, ça me passionne ! et puis des professionnels de la télévision, mais qui sont souvent passés par le cinéma parce qu'on était quand même des croisements assez forts dans le milieu professionnel. Et voilà, et tout ce monde-là me fascine. Et puis je vois parallèlement dans mon lycée des hésitations autour d'eux des enseignements du cinéma en particulier l'ouverture des options, l'option cinéma facultative, etc., et des hésitations parce que justement le chef de travaux à l'époque était très « télévision, audiovisuel » en disant que le cinéma c'était un truc… je vais caricaturer, mais un truc pour les riches ! et que lui {dans le département*} il préférait que ce BTS s'installe dans une perspective télévisuelle professionnelle, pas dans les sphères du cinéma qu'il trouvait en fait trop fermées, trop euh…

Int : elles le sont… c'est vrai…

Loc 15 : oui ! c'est une, c'est une posture politique, aussi je crois…

Int : qui peut se comprendre…

Loc 15 : qui peut se comprendre. Et moi j'ai été baigné là-dedans, et donc je me dis : « mais ça m'intéresse toutes ces questions ! » et je sens cet élitisme cinéphilique, qui était pas celui du milieu de la télé et qui pourtant continuait à créer des interférences, y compris dans le discours des professionnels, entre : « Ah ben moi j'ai pas réussi dans le cinéma, du coup je fais de la télé ! » ou entre-euh « Oui là je fais de la télé, mais ma… mon rêve c'est de faire une prod cinéma, un jour ». Et je me dis : « Ah, mais pourquoi cette cette segmentation de la culture en fait et des pratiques culturelles entre une forme un peu élitiste d'adhésion au cinéma cinéphilique, et puis euh… ben le tout-venant qui serait fan de télé quoi ? » C'était pour moi caricatural et pourtant je le voyais ; enfin je le sentais pragmatiquement. Et ça m'interpellait. Du coup je me dis : « Ben je vais faire une thèse ! » Ben, je vais continuer mes études parce que ça me fascinait le côté théorique de tout ça, en essayant de voir justement comment s'installe une option cinéma dans un établissement scolaire… {{Ah oui d'accord !}} C'est ça en fait le départ de mon idée et je trouvais que justement étant en poste dans le BTS ça me permettait de voir les choses, mais en étant un peu décalée, de pouvoir aller interroger des collègues et voir des classes sans en être complètement ; et j'aimais bien ma posture. Donc elle m'a, elle m'a occasionné quelques problèmes théoriques, il a fallu que je me justifie dans ma thèse évidemment, mais je trouvais que c'était un bon point de départ. Et donc je partis en thèse avec {avec un directeur de thèse*} jeune professeur et qui donc avait pas trop trop de candidatures en thèse, qui a trouvé que mon sujet était un peu « bizarre » {… *} Effectivement, mon mon mon projet de thèse l'a un peu interpellé parce que c'était pas exactement ce qu'il faisait, {… *}, mais bon il a, il m'a dit quand même assez vite que mon sujet l'intéressait surtout sur l'orientation de l'analyse filmique, parce que ça l'analyse filmique en tant que pratique théorique et institutionnelle et académique, effectivement il trouvait qu'en lycée, d'après ce qu'il avait pu voir des élèves qui montait à la fac il y avait des choses à à se poser comme questions, sur les pratiques des enseignants du secondaire, par rapport aux attendus des enseignants du supérieur, et aussi les points de friction qui pouvait y avoir entre l'enseignement en lycée et l'enseignement à l'université du corpus cinéma. {{d'accord…}} Et ça ça allait beaucoup l'intéresser en fait, parce que lui-même le vivait. Il voyait des élèves monter [mot douteux] des options et avoir des attentes qui n'étaient pas celles qu'on avait dans le milieu universitaire, si je schématise un peu… et c'est vrai que ma thèse a beaucoup porté sur…

Int : enfin c'est… par manque de… définition ?

Loc 15 : Je pense ! Manque de définition, manque de théorisation, c'est-à-dire que les enseignants du secondaire étaient très innervés par une forme de cinéphilie un peu empirique, qu'ils avaient constituée avec une culture personnelle, qu'ils s'étaient forgée eux-mêmes et pas du tout innervés par toutes les théories du cinéma {et donc mon directeur de thèse*} trouvait qu'il y avait pas de théorie ! on leur apprenait une pratique culturelle, on leur apprenait pas une théorie du cinéma et là il y avait un point d'achoppement assez fort, parce que moi ce que je voyais sur le terrain dans le secondaire, c'était ça effectivement. C'est une cinéphilie, donc un goût du cinéma, même un amour du cinéma profond et pas une théorisation, sur ce qu'est un film…

Int : pas de culture [mot incertain]

Loc 15 : ouais pas de culture théorique en fait ! Et… donc ça je l'ai beaucoup dit dans ma thèse avec des reproches hein, parfois assez sévères peut-être à l'époque dans ma thèse, sur un système éco-, enfin un système académique qui fonctionnait finalement sur une culture pas sur une- euh, pas sur une tentative de théoriser un corpus, bref… donc ça c'était vraiment un des nœuds de ma thèse autour de l'analyse filmique surtout… et des bulletins officiels aussi : ma thèse, une grande partie de l'analyse de la littérature académique, en particulier des bulletins officiels parce que ils étaient un peu le lieu où pouvait se voir ces orientations qu'on donnait aux enseignants du secondaire qui étaient très très très cadrés dans un tout petit champ des études cinématographiques, à savoir l'esthétique le formalisme le lien « *fond - forme* » un peu hérité aussi des études de lettres, donc là moi j'ai, dans ma position de prof de lettres je voyais très très bien…

Int : la notion de récit…

Loc 15 : ouais la notion de récit, la notion de stylistique au service d'un auteurisme, etc., qu'il fallait essayer d'identifier comme étant le Saint Graal à trouver dans une recherche un peu- euh… lever le voile hein, sur le vrai sens du film, etc., quelque chose qui était un peu une révélation sémantique, en fait… donc très attaché aussi à la sémio. Donc bref… tout ça, j'ai essayé de le voir dans les textes officiels et dans les pratiques des enseignants ; avec pas mal d'entretiens à l'époque avec des enseignants et avec des élèves. Sur leurs demandes aussi et leurs attentes aussi quand ils s'embarquaient dans une, dans une option cinéma, souvent tous ils veulent être réalisateurs ! réalisateur comment ? Alors c'est, soit Godard parce qu'ils sont dans le moule académique, soit Spielberg parce que ils sont dans la pratique culturelle de la jeunesse… afin à l'époque en tout cas où j'ai fait ma thèse. Maintenant… il me dit… euh, à l'époque c'était beaucoup Spielberg ou Tarantino maintenant ce serait peut-être Xavier Nolan ou je ne sais pas… mais euh, c'est des pratiques culturelles qui sont très très innervées par toute une, une culture générale, en fait hein… de la jeunesse parce que c'est vrai que les pratiques sont très fortes entre 15 et 25 ans, en sociologie on le sait bien. Donc voilà ! tout ça fait ma thèse et j'arrive à faire ma thèse en trois ans et demi, quatre ans… je la soutiens au mois de février et je suis qualifiée dans la foulée {… *} ce qui me permet de candidater très vite sur un poste {… *} c'est autant ma thèse parce que je peux quand même appuyer sur le fait que je connais aussi les études cinématographiques…

Int : Oui… une capacité à théoriser aussi…

Loc 15 : mais euh… oui voilà, mais aussi ma connaissance de la télévision. Et je me trouve bien là parce que c'est vrai que… ben c'est un peu moi en fait ; c'est bien tombé ! et donc je suis recruté très vite parce que finalement, ben l'année de ma thèse je suis première à… placée première à l'audition, donc je suis recrutée ici en tant que maître de conf… ouais un peu idéal !

Int : ça n'existe jamais ça !

Loc 15 : Euh, ben… si ça existe de temps en temps, mais c'est vrai que c'est rare ! et c'est vrai que… ça va… ça l'est peut-être de plus en plus ! peut-être aussi je suis arrivé à une conjoncture où il y avait une ouverture des postes, je ne sais pas, enfin bref… rétrospectivement, c'est, c'est dur à savoir. Mais-euh, je me retrouve donc très vite ici avec donc des profs que j'ai eus, des collègues qui ont été des profs que j'ai eus ! ça, c'était aussi assez magique ! {… *}

Int : ah c'est sympa…

Loc 15 : ouais c'était sympa. {… *} Et donc depuis, je suis maître de conférences ici, euh et toujours attachée à ces questions de pédagogie quand même… parce que, avoir enseigné en lycée, c'est une grande force, en fait, quand on arrive à l'université, parce que je trouve que les enseignants à l'université sont insuffisamment formés à ce qu'est une classe, à ce qu'est un élève, même s'il est devenu étudiant, mais quelque part la frontière symbolique du bac, elle ne change pas l'individu complètement, et savoir ce qu'il a été au lycée, ce qu'il a été en tant qu'élève, connaître les filières du bac tout simplement… alors maintenant je les connais plus trop parce que ça a beaucoup changé, mais à l'époque quand même… savoir d'où il vient ! Connaître les options qu'il a pu faire en lycée et ça m'a beaucoup servi et puis connaître la boutique et puis connaître le métier en fait ! parce que l'enseignement, il faut le dire et le redire c'est une profession, c'est un métier, ça ne s'invente pas ! il y a des techniques, des techniques qui sont pas toujours rigoureusement scientifiques, on peut pas forcément les mettre sous forme de tableaux, mais savoir ce que c'est que mener une classe, évaluer, comment noter, comment évaluer, comment encourager, comment… et bien tout ça s'apprend et c'est du métier en fait… moi je aujourd'hui je me sens être vraiment enseignante de métier, je sens que c'est un métier la… je sens que c'est un métier la pédagogie, c'est un métier d'avoir des des apprenants en face de soi. Et ça s'improvise pas. Et je vois plein de collègues qui n'ont pas eu ce cursus-là, qui se posent des questions que moi j'ai résolues depuis bien longtemps parce que face à une classe surtout du secondaire il faut vite résoudre les questions, sinon [rires]… sinon on est à peu près sûr de ne pas finir l'année ! donc c'est un métier qui est très dur aussi ! [marque 1 : 13 min 22 s] et moi j'ai un peu mangé mon pain noir, hein… euh dans l'éducation nationale, mais ça m'a appris énormément et surtout dans le rapport, dans la relation pédagogique, ce que j'appellerais la relation pédagogique… qui est un truc très très fort et qui ne s'apprend que dans le faire. On peut avoir quelques trucs, qui sont donnés par par des collègues aussi par… mais il faut le vivre ! Donc ça, c'est…

Int : la relation ? Juste euh… donc c'est plutôt la relation entre le maître et l'élève ou entre le maître et la classe ?

Loc 15 : Oui les deux ! les deux ! les deux… et savoir euh… tous les rôles que l'on endosse, alors c'est très goffmanien, mais comprendre à quel point c'est un… c'est un jeu de rôle, mais qui a ses codes. Et ses codes c'est ça aussi que… qui peut pas se résoudre un apprentissage théorique ! c'est vraiment en le vivant qu'on comprend ces rôles, qu'on comprend ce que les… ce que l'élève ou l'étudiant après nous demande aussi d'être. C'est-à-dire que c'est un jeu de rôle : on ne peut pas tout se permettre on peut pas tout dire, on peut pas tout faire… il y a des attentes et ça on ne peut pas savoir… et puis c'est pas gravé dans le marbre, ça peut bouger, il y a des, il y a des étudiants, des élèves qui sont très différents les uns des autres, bien sûr et ça, c'est la richesse du métier, et ça ça s'expérimente en fait ! C'est vraiment pragmatique !

Int : Déjà entre le… début de l'année et la fin de l'année…

Loc 15 : ouais ! Complètement, complètement… puis le climat, n'importe quoi, moi je dis souvent hein : « dans une classe, un jour il fait beau, un jour il fait pas beau ; un cours il est raté, un cours il est réussi, on sait pas toujours pourquoi ! » Mais-euh… c'est… apprendre à absorber ça ! ces variables-là à les… puis savoir que soi-même on n'est pas toujours bon ! enfin des

choses comme ça qui sont vraiment dans la pratique du métier et qu'on apprend tous les jours en fait… et que je continue à apprendre, mais ça ça m'a vraiment beaucoup servi, beaucoup beaucoup servi. Donc voilà ! voilà mon histoire !

Int : donc quand… si on se met à peu près euh… avant la pandémie…

Loc 15 : Ouais [rires]

Int : euh… qu'est-ce que… quelles, quelles, quelles étaient les effectifs, les cohortes que tu avais… et dans quel euh… dans quel euh… niveau ?

Loc 15 : alors un peu dans tous les niveaux. J'ai donc des CM dès la L1, avec en particulier un gros CM, {… *} il y a 800 inscrits, qu'on fait à plusieurs, et donc on tourne dans deux amphis {… *}. Avec cette volonté justement quand, on sait très bien que les élèves qui viennent de passer le bac ne sont pas du tout au clair sur ce qui se passe dans… ben les théories des médias culture : qu'est-ce que c'est qu'un média ? Qu'est-ce que c'est que… que la culture même, tout simplement ? Et dans quels types de, de mondes sociotechniques ils sont immergés par façon sans être très au clair hein, sur ce que, ce que c'est que leurs pratiques culturelles mêmes… Et ce que ça veut dire quand on quand on parle du cinéma quand on parle de télévision quand on parle de médias, quand on parle de médium… toute cette terminologie-là qui est finalement très, très théorique et pour les élèves devenus étudiants souvent très empiriquement euh… saisie, par le monde… tel qu'il est aujourd'hui hein tout simplement, et tous les tous les outils sociotechniques dont on dispose et dont les jeunes disposent évidemment. Donc, essayer d'un peu de théoriser tout ça, leur montrer que c'est un champ théorique académique aussi, montrer que l'université réfléchit là-dessus qu'il y a des chercheurs qui se positionnent, qui font des hypothèses, qui travaillent. Donc leur montrer aussi le monde académique c'est-à-dire l'univers de l'université…

Int : d'accord, Ah oui !

Loc 15 : Essayer de leur montrer que là ils arrivent c'est plus le lycée, il arrive dans un champ de force aussi, dans un champ de tensions : qu'on n'est pas tous d'accord, qu'on a tous des façons d'envisager les choses un peu différentes et donc on est plusieurs enseignants. {… *}, mais en même temps des choses qui se croisent, pour essayer de leur faire entrevoir ces tensions qui sont finalement des tensions de théories académiques. Donc ça c'est en L1, un gros gros CM dont je suis jamais complètement contente parce que… la situation d'amphi est… pas super, honnêtement… quand on est en présentiel hein, je parle hors pandémie, c'est lourd à gérer c'est pff, c'est… puis les… les… alors il y a à la fois une grosse attente des étudiants qui arrivent, qui sortent de lycée, qui disent : « Ah ! l'amphi à la fac ! » c'est un peu un côté image d'Épinal un peu symbolique : « ça y est je suis grand, je vais à la fac dans un gros amphi ! » c'est comme ça c'est comme dans les films quoi ! Donc il y a une grosse attente et puis nous enseignants, on constate aussi des grosses galères surtout au moment des évaluations par exemple, c'est très difficile de gérer le partiel d'un amphi où ils sont 800 inscrits… donc on fait des QCM parce qu'on n'a pas pu trouver d'autres solutions en fait, et pourtant on n'est pas très contents de l'évaluation par QCM donc qui est un truc un peu par défaut, mais on essaie quand même de bien faire le taf, donc de poser des questions qui sont pas idiotes, qui sont bien formulées pour qu'on puisse mesurer quand même un certain nombre d'apprentissages… bon bref… on fait comme on peut, mais c'est pas super… donc ça, c'est un gros amphi que j'ai, après j'ai un gros amphi

en L3 {… *} qui-euh, vraiment fait l'état des lieux de ce qu'a été la RTF, puis l'ORTF, puis toute la crise qui a eu après dans les années 70, puis là le début, le tout début de la privatisation des chaînes, mais on s'arrête là ! Donc on est vraiment sur l'histoire du média et du médium. Et là c'est tout un champ qui croise pas mal la sociologie aussi hein ! de ce qu'a été la télévision en tant que nouveau média en fait, dans son temps Et moi je fais beaucoup de parallèles avec les étudiants pour leur dire : « eh ben, vous vous avez un peu connu les débuts d'Internet est encore que maintenant quand vous êtes arrivé vous à l'âge que vous avez, c'était déjà bien lancé Internet hein ! mais faut imaginer que la télévision est arrivée dans le paysage sociologique des Français dans les années 50 comme Internet a pu arriver dans une, dans une génération qui est devenue une génération connectée, mais comme un truc complètement nouveau qui évidemment révolutionne les pratiques, révolutionne le lien à l'autre, révolutionne tout en fait, hein ! » comme tout, comme tout apport technique et technologique qui vient bouleverser une société en fait…

Int : et très massif !

Loc 15 : Et très massive, et voulant être très massive, donc je leur explique un peu ça, et ils font des rapprochements quand même, ils comprennent… je leur demande souvent au tout début de cours d'aller chercher des témoignages de leurs grands-parents, arrière-grands-parents, ou grand-oncle… de ce qu'ils ont pu connaître de la télé ! Et euh… souvent en remontant comme ça sur deux générations on a des premiers témoignages de de d'arrivée du téléviseur dans un foyer, de ce que ça change, de… de la réorganisation, la réorganisation de la pièce que ça occasionne… enfin voilà ! Le média qui arrive dans l'intimité du foyer, tout ça s'est dit assez facilement par des gens, quand on va leur demander : « c'est quoi la première émission de télé dont on… dont on, dont tu te souviens ? » et les étudiants aiment bien faire ça. Donc ça c'est un deuxième gros amphi parce que pareil, ils sont quasiment 400 inscrits. Euh, pareils qu'on fait avec deux collègues. Et puis j'aime beaucoup le travail collaboratif hein, je trouve ça toujours très très riche. En l'occurrence aussi bien sur le l'amphi de L1 que sur l'amphi de L3 je suis avec des collègues qui sont très proches, avec qui est vraiment j'ai noué des liens de confiance et d'amitié et puis {… *}

Int : D'accord !

Loc 15 : Donc on travaille sur des corpus différents, avec donc des outils théoriques communs, sur lesquels on s'est mis d'accord, mais des corpus différents… ça permet quand même un peu de varier les contenus, mais on dit en gros la même chose ! c'est juste en l'illustrant différemment !

Int : Oui !

Loc 15 : {… *} c'est pas mal aussi de montrer que c'est un média qui se constitue finalement déjà dans une, dans une vision mondialisée. Euh, avec toutes les rivalités que ça occasionne aussi sur des paradigmes différents, télévision publique versus télévision privée, etc., très intéressant ! dès le début le média se constitue comme ça et ça dit plein de choses aussi sur l'industrie cinématographique qui va venir interférer avec toutes ces industries-là, et là, le… le sens que ça donne aussi la construction du système économique qu'il y a tout autour.

Int : Tout à fait, oui !

Loc 15 : donc ça, c'est très intéressant, ça c'est donc la licence. Après en master je travaille beaucoup avec un parcours particulier qui est la didactique de l'image, toujours mon passé d'enseignante, et du secondaire et toujours un attachement quand même aux questions pédagogiques. Et donc, qu'est-ce que la médiation par et à l'image ? {… *}

Loc 15 : Voilà ! moi j'arrête pas de dire : « c'est aussi… le cinéma ce n'est pas que des formes c'est aussi son… tout un gros gros champ de représentations ». Moi je travaille beaucoup sur ce que le cinéma véhicule comme représentations, dont il est à l'initiative et dont il est aussi euh… le le la résultante enfin ! C'est… *symptômes et reflet*s [expression mise en exergue par l'intonation] hein ! de tout un tas de représentations, genrées, sociales, ethniques, tout ce que vous voulez, euh et là moi je suis plus rattachée aux *culturals studies* et à toutes les approches critiques, mais je dis : « oui le cinéma bien sûr est un gros gros vecteur de représentation et la, la puissance le soft Power hollywoodien, c'est des représentations, c'est surtout des représentations ! et c'est une machine industrielle ! » Et ça faut pas le nier… oui bien sûr ça fait des beaux films parfois, parfois pas… Mais… pff, à la limite moi c'est pas moi c'est pas mon axe principal d'études ; le fait qu'ils soient beaux ou pas beaux ou voilà… C'est une industrie, c'est une industrie culturelle qui a une puissance politique de représentation très forte, de modélisation euh, du monde, du monde ! pas seulement de la sphère occidentale ! Et voilà, donc euh…

Int : ah oui, Hollywood… oui…

Loc 15 : Oui, Hollywood c'est massif ! c'est ça que j'aime étudier ! mais ouais et il y a plein de d'images d'Hollywood qui migrent, mais jusqu'en Inde, au Japon, tout avec des distances avec des tensions bien sûr, mais ça c'est fascinant ! ça, j'aime bien étudier ça ! plus que ce que Howard Hawks c'est un grand cinéaste ou pas ?

Int : c'est un grand cinéaste [rires]

Loc 15 : bien sûr ! mais dans une, dans une industrie ! dont lui-même était conscient d'ailleurs sans doute Howard Hawks… mais bref ! tout ça pour vous dire que je me retrouve dans ce master avec un gros cours en M2 sur justement la médiation et la… la, la l'intention, l'attention, l'inten— mouais, l'attention apportée au public, quand on est dans une situation de médiation. Donc il y a la médiation en classe… évidemment puisqu'on a pas mal d'étudiants qui se destinent à intervenir dans des classes, soit parce qu'ils participent à des dispositifs justement comme « lycéens au cinéma », « collège au cinéma » qui sont extrêmement massifs, et qui absorbent beaucoup de de d'étudiants qui sont là, soit en stage, soit parce qu'ils sont médiateurs dans des salles de cinéma, ou parce qu'ils deviendront et qui essaient de chercher le meilleur moyen de parler à des publics. Alors là en l'occurrence, quand on est dans dans le système institutionnel scolaire ce sont des publics captifs, mais parfois ils ils ils se destinent à des… dans des situations de médiation où le public est moins captif, soit dans des associations, soit… dans des MJC hein ! Qui ont encore, encore des choses à dire les MJC, on est un peu loin de l'éducation populaire, mais il y a encore des choses qui se font !

Int : Ah ouais ! [marque 2 : 25 min 7 s] Il y a encore des MJC on va dire…

Loc 15 : Oui ! [quelques mots suite à vérification de l'enregistreur] Hum… Et donc euh, on essaie de leur… j'essaie de leur enseigner ce que c'est qu'un public d'apprenants ou de non-apprenants, parce que il y a des situations où n'est pas en situation d'apprentissage ; comment se

positionner en tant que médiateur et qu'est-ce qu'on a envie de leur dire ! ça, c'est très important, j'essaie de leur montrer des textes où à la fin, donc ça c'est en M2, où à la fin j'espère que l'étudiant se dit : « moi en tant que médiateur, quand je vais me retrouver face à un public, quel qu'il soit, quelle que soit la situation insti —, enfin… institutionnelle ou moins institutionnelle dans laquelle je me trouve, qu'est-ce que j'ai envie de lui dire par rapport au cinéma par rapport aux images, aux images animées sonores ? », j'ai envie de dire : « le cinéma c'est un corpus parmi d'autres, euh. J'aimerais vous soyez assez ouvert d'esprit pour vous dire que tout corpus d'imagés animées sonores, potentiellement peut être intéressant, si vous êtes au clair avec ce que vous avez envie d'en dire ! C'est tout ! Et ça occasionne du coup une perspective pédagogique et didactique, puisqu'on en est didactique de l'image, que vous devez avoir bien en tête. Faut pas partir la fleur au fusil, parce que vous avez quelque chose à dire. Essayer de vous positionner » Moi je… moi je suis politiquement assez engagée, mais je dis : « c'est pas forcément de faire du marxisme à tous crins ou faire des *cultural studies* à tous crins parce que vous voulez défendre des minorités… ou… pas forcément ! mais positionnez-vous ! parce que sinon ça sert à rien, pourquoi vous êtes là ? Autant aller au café du coin, puis boire, boire un petit jus avec un copain c'est pas… c'est pas ça notre boulot-là : on fait de la médiation, on essaie de dire des choses ! » Les dire comment ? les dire pourquoi et les dire avec qui ? Et là on essaie vraiment de travailler sur ce qu'est une didactique, c'est pas une évidence non plus, et là mon passé d'enseignant aussi m'aide beaucoup. Et euh, de ce qu'on a envie de dire et comment on construit le savoir ou… Le savoir c'est peut-être un bien grand mot, mais des intuitions de… d'apprentissage…

Int : de transmissions ! [chevauchement avec le tour de parole précédent]

Loc 15 : de transmission, voilà ! donc là beaucoup de textes théoriques. Euh… des choses assez sociologiques, mais pas que ! Euh… Des des des des choses qui peuvent croiser aussi les sciences de l'information et la communication… euh, des théoriciens sociologues, plus ou moins récents, tout ce qui se passe aujourd'hui autour de Sylvie Octobre, donc vraiment la sociologie euh… des jeunes enfin, des pratiques culturelles, plutôt dans la sphère 15 - 25 ans parce que je sais que c'est là globalement qu'on les attend sur le marché du travail, ce type de médiation là. Il y a de la demande hein ! mais euh… et voilà et donc ça, c'est un gros cours que j'aime beaucoup en M2 !

Int : qui concerne combien de…. D'étudiants ?

Loc 15 : là ils sont peu puisque ils sont entre 15 et 25, ça dépend des années, donc ça, c'est des petits groupes… grande chance ! donc j'ai à la fois des gros groupes, des grands ensembles… et à la fois des petits groupes on fait pas le même travail et c'est vrai qu'en licence et en master à l'université, c'est peut-être quelque chose à travailler d'ailleurs, d'un point de vue institutionnel, on ne fait pas du tout le même travail… parce qu'il y a moins de monde, tout simplement ! c'est-à-dire que les…

Int : [quelques mots inaudibles]

Loc 15 : non… et puis après donc-euh, en second semestre c'est pareil… j'ai de nouveau des cours en licence avec un cours sur les séries télé, une approche culturelle des séries télé, ce que les séries disent en tant que vecteur très puissant de représentation {… *}, c'est un gros TD, ils sont 45, même un peu plus et puis…

Int : d'accord ! là c'est du TD, alors ?

Loc 15 : Vouais, là c'est un TD… en L2… Donc ils sont tout petits aussi, c'est, c'est, c'est un peu des bébés aussi hein, d'un point de vue théorique qui… ils sont très série-philes, ils voient plus de séries que moi ! mais ils se rendent pas forcément compte à quel point ces séries disent quelque chose sur le monde dans lequel ils [vivent]. Ils disent aussi quelque chose du positionnement des représentations, et de tout un tas de choses qui bougent aussi dans les représentations, avec ces tensions toujours très fortes, hein… parce qu'une série elle peut déconstruire plein de stéréotypes, et puis en construire à côté parfois tout autant, donc justement leur apprendre à… à ce que j'appelle l'ambiguïté, enfin ce que j'appelle, c'est pas moi c'est Noël Burch, mais ce que Burch appelle l'ambiguïté tendancielle de ce type de gros gros… lui il parle du cinéma hollywoodien, hein… mais ce type de grosse machine médiatique industrielle, qui construisent une palanquée de stéréotypes, en les déconstruisant en en reconstruisant, en les reconfigurant, etc. Donc, étudier ça… et les étudiants, au début sont très très naïfs, comprennent pas toujours de quoi je veux leur parler, ils pensent que… ils pensent qu'en fait je vais parler de la série qu'ils adorent, et ça va être super parce qu'ils vont pouvoir…

Int : oui c'est ça, avec des héros…

Loc 15 : les héros, les stars, et tous les acteurs tout à fait… et en fait je leur dit : « non non moi je fais pas ça ! on regarde ce qui se passe, vraiment. » Et euh, petit à petit ils s'acculturent à ce type de théorie Noël Burch c'est relativement lisible, il est beaucoup plus compliqué qu'il n'y paraît, on passe beaucoup de temps sur un de ses textes fondateurs, justement… sur l'ambiguïté tendancielle, on passe beaucoup sur un texte théorique là… on l'étudie, on travaille, on travaille des exemples que donne Burch… je leur montre bien que lui parle d'un autre corpus, mais qu'on peut le faire fructifier sur le corpus sériel. Ils comprennent assez vite et à la fin j'ai parfois de très beaux travaux, parce que je leur demande de faire un travail sur l'ambiguïté tendancielle d'une série de leur choix, sur un personnage de leur choix, sur un événement sériel de leur choix… ils peuvent parfois faire de très bonnes choses… Bon et puis il y a toujours ceux qui n'y arrivent pas, qui ont plus de mal, c'est normal… Donc ça va, c'est un cours que j'aime bien, qui est difficile !

Int : L2 ?

Loc 15 : L2.

Int : Ouais donc, ils commencent déjà à avoir un peu de…

Loc 15 : Ouais puis ce que c'est que l'université, ce qu'on leur demande, ce qu'on attend d'eux… et puis moi j'ai toujours aussi un cours en master avec le… le parcours directif de l'image, où là je travaille sur l'essai vidéo. Parce que je trouve que c'est une forme qui très très intéressante, qui est au croisement de plein de trucs que je théorise moi… c'est-à-dire l'image animée sonore, pour dire quelque chose, pour véhiculer un message, transmettre…

Int : L'essai vidéo, l'art vidéo ?

Loc 15 : Non, non, vraiment, c'est c'est alors c'est un format, c'est une forme qui est assez peu théorisée, surtout dans le champ français, qui est pas mal utilisé par contre dans le champ anglo-saxon y compris dans le champ académique, c'est-à-dire qu'il y a des des cours à l'université, dans des universités américaines par exemple, où les étudiants doivent faire à la fin un essai vi-

déo. C'est-à-dire un exercice académique qui va dire des choses théoriques, mais à travers les images animées sonores, soit des remontages de films, soit des des propositions même personnelles qui peut être très créatives, autour donc des images animées sonores pour dire, pour expliquer, pour-euh pour traduire, pour-euh pour théoriser… et donc mes étudiants de master je les incite à faire ça à travers des corpus qu'ils choisissent, qui sont très très armés théoriquement… enfin j'essaie en tout cas que ce soit pas juste du travail de remontage, du *fun footage* que ce soit… au sens noble, c'est-à-dire : « si je remonte un film pourquoi ? Comment ? Qu'est-ce que je veux dire ? Comment… si je connecte les images de cette façon, ça dit autre chose que ce que ce qu'elles voulaient dire dans leurs corpus, dans leur corpus originel et donc qu'est-ce que ça dit aussi du trajet des images ? Et de l'utilisation des images, de l'usage des images d'un point de vue théorique et scientifique ? » ça marche bien quand, en fait quand un étudiant a bien compris ce que je lui demande, ça peut vraiment donner des choses d'un niveau pff ! qui moi-même m'assois quoi ! il y a vraiment des compétences qui se révèlent là parfois ! et ça, c'est ma fierté aussi ! parfois ça marche pas à 100 % bien sûr, mais ça on sait, en pédagogie ça marche jamais à 100 %, et tant mieux, on n'est pas des robots, mais quand ça marche ils font des trucs pff, incroyable ! et avec une culture que j'ai pas forcément : sur les *shōnen* des mangas animés, mais j'y connais rien ! et eux oui… ils me disent des choses géniales sur les représentations genrées et par exemple à travers ce type de cinéma, ce type d'animés, qui ne sont pas toujours écrits pour le cinéma, qui… enfin c'est, c'est, c'est des corpus que moi je connais très mal et où ils m'apprennent des choses ! Enfin, là moi, franchement je peux dire qu'en MASTER j'arrive parfois à être dans des co constructions-euh scientifiques académiques, où j'estime vraiment que les étudiants m'apportent ! j'espère leur apporter aussi, mais il y a vraiment un travail en commun quoi… ça, c'est… c'est ce que j'espérais de-euh, de l'idée d'aller en fac en fait ! Parce que moi j'étais très heureuse dans le secondaire, j'ai jamais eu de problème, hein ! j'ai quitté le secondaire avec, hum… avec l'envie de voir autre chose, mais sans rancune, sans frustration…

Int : ah sans frustration !

Loc 15 : Non ! j'aimais profondément mon métier en BTS, j'ai passé… mes mes… j'ai passé, je pense, de très très belles années : 10 ans, plus de 10 ans en BTS. Et-euh… avec une liberté pédagogique et avec… des possibilités pédagogiques : je faisais déjà en BTS des essais vidéo en fait,

Int : ah oui !

Loc 15 : Alors, {… *} avec des moyens plus proches de ceux de la télévision, mais je leur demandais déjà de, de faire « à la manière de », des extraits : par exemple on étudiait le western et ils devaient faire des plans à la manière de Sergio Leone…

Int : [quelques mots inaudibles]

Loc 15 : ouais ! et ils les tournaient, non non ! Ils les tournaient parce qu'on avait des moyens, on avait des plateaux, on avait des caméras professionnelles, et j'ai adoré faire ça ! et je faisais déjà des trucs à un peu *gender* où je leur disais de : « prenez une scène très connue du cinéma et vous inversez les rôles genrés, c'est-à-dire c'est l'homme qui joue le rôle de la femme et la femme qui joue le rôle de l'homme ! » et on s'amuse… et plein de choses qui émergent dans le faire, dans la fabrication… c'était génial ! donc là j'ai eu vraiment dix ans de liberté ! En plus

on… on me foutait la paix, je faisais un peu ce que je voulais avec des étudiants qui étaient dans des circuits professionnels, donc qui avaient besoin aussi de s'armer culturellement et théoriquement, et qui étaient aussi compétents dans la technique !

Int : Oui, qui avaient le goût de ça, l'appétence… [superposé avec le tour de parole suivant]

Loc 15 : oui c'était juste génial ! C'était juste génial ! Bon bref, j'ai adoré, et donc quand je suis arrivée à la fac, je me suis dit : « ce que je vais y trouver c'est des étudiants plus vieux, plus armés, plus compétents théoriquement, plus académiquement au clair avec les théories et tout ça… » ce qui en fait pas toujours vrai quand on voit concrètement, mais quand ça l'est, ça permet de nous faire grandir tous quoi ! moi moi moi aussi enfin… c'est génial ! donc il y a à ça et puis beaucoup de temps… [marque 03 : 34 min 39 s]

Int : Dans ce cadre-là, l'essai qu'ils font euh… compte pour la validation ? [superposé avec le tour de parole suivant]

Loc 15 : Ouais ! Oui ! alors avec beaucoup de bienveillance !

Int : Oui, non j'entends… mais il y a quand même un…

Loc 15 : avec l'idée qu'on met en place un *work in progress*…

Int : il y a quand même un challenge !

Loc 15 : ouais quelque chose, oui ! quelque chose qui peut faire aboutir un projet personnel qu'ils ont euh… et qui va être présenté à la classe. je tiens beaucoup à, alors ça, c'est un peu dans le… dans la foulée aussi de ce que j'ai pu vivre dans le secondaire et de ce que font parfois des gens comme Benoît Labourdette, etc., c'est-à-dire des pragmaticiens, des gens qui travaillent sur le terrain… quand on fait travailler un étudiant autour d'une production avec des images animées sonores, le modèle du cinéma reste très fort, donc il aime le présenter, le montrer, dans une salle qui ressemble un peu à une salle de projection, où il y a du monde qui regarde ! ça, c'est une nouvelle du cinéma, c'est le dispositif cinématographique qui reste un vecteur fort de satisfaction, en fait… qu'on essaie de… [superposition avec le tour de parole suivant]

Int : et de challenge aussi ?

Loc 15 : Et de challenge ouais, ouais ! donc on a fait ça et y compris là pendant la pandémie on a réussi à faire quand même un petit morceau de cours, où les étudiants sont venus montrer… alors y avait personne évidemment, t'as bien compris, euh… mais au moins il pouvait montrer ce qu'ils ont fait, même si ce n'est pas fini ! moi je dis beaucoup : « et c'est pas fini tant mieux ! évidemment c'est pas fini ! vous avez vu le peu de temps que vous avez ! bien sûr que c'est pas fini ! mais vous avez mis en germe des choses ! » et, ben voilà hein… Rome ne s'est pas fait en un jour, vieux truc vieux proverbe, mais… mais c'est ça aussi le cinéma. C'est aussi l'apprentissage de la patience et du temps parce qu'il y a une temporalité qui est… qui n'est pas compressible, même un montage… même un montage d'images déjà existantes quand on veut bien le faire, avec toutes les compétences techniques que ça demande c'est très long, c'est extrêmement chronophage et on n'est jamais content et on pourrait toujours mettre un son là plutôt que là… on pourra toujours mettre une image là plutôt que là [quelques mots inaudibles] raccourcir un

plan là plutôt que là, et bien sûr que c'est sans fin ! et pourtant on s'arrête à un moment donné et on regarde, et après advienne… après, je ne sais pas ! après vous partez avec ce projet, avec cette envie… elle vivra, elle vivra pas… là après…

Int : le fait d'objectiver ça permet des fois de repenser… [tour de parole superposé au tour suivant]

Loc 15 : Ouais, exactement… ça, beaucoup d'étudiants me l'ont dit : « ah ouais, mais maintenant j'ai envie de passer ma vie à faire ça ! » ah ben super ! ouais c'est vrai…. Donc euh, ça c'est un mon gros projet du S2 pour moi, donc du semestre 2 pour moi {… *}, que je mène depuis… peu de temps parce que c'est un truc que j'ai expérimenté depuis juste avant la pandémie qui avait été interrompue un peu sauvagement par la phase 1 de la pandémie, où là évidemment on n'a plus eu cours du tout… donc j'ai même pas pu revoir les étudiants, ils n'ont même pas du tout pu aboutir les choses, mais là…

Int : voilà la transition ! au moment de la pandémie, comment ça, c'est passé, à la fois pour les, les… euh les, pour les cours magistraux, et pour les groupes plus réduits comment vous avez géré ça en fait ?

Loc 15 : Alors y a eu plusieurs phases… euh, la phase un donc vraiment le, le… la fermeture brutale en mars 2020 là… ce que j'ai envie de te dire c'est qu'on était en pleine… en plein mouvement politique, on luttait contre la LPPR[1] et on était en grève en vrai ! moi je n'avais, j'avais décidé d'arrêter les cours ou de les transformer en cours politique ; par exemple les cours sur l'histoire de la télé, euh, j'en ai fait des cours politiques, voilà… parce que la télévision a été politique à un moment, profondément ! la télévision a été la voix politique de De Gaulle. il y avait tout un tas de moments de débats qui étaient des débats profondément politiques de l'après-guerre, et que la télévision a… a servi ; on voit des gens qui se qui se heurtent politiquement. Il y avait encore des communistes à l'époque ! qui avaient un discours communiste. Et des choix sociétaux qui sont faits là… y compris des choix énergétiques, parce que de Gaulle était à fond sur le nucléaire et ça se voit comme le nez au milieu de la figure quand on regarde les émissions documentaires, sur les mineurs par exemple. Et là je leur dis : « là il se passait des choses politiques : on était en train de changer les modèles de société, et la télévision le dit ça ! Les archives de la télé le disent. » et donc-euh… moi j'étais dans ce discours-là, je veux dire : « il faut faire de la politique, là les jeunes ! on est en train de nous bouffer le service public de l'enseignement supérieur et c'est grave ! il se passe quelque chose, on ne peut pas faire comme s'il se passait rien, etc. » Donc là moi j'étais dans un discours politique, on avait réussi à amorcer les choses politiquement, on avait fait une grève assez forte, on commençait à voir les amphis se remplir pour les AG. Moi je suis élue {dans un syndicat*} et je, je, je relayais un discours aussi {de mon syndicat*}, mais pas que. Parce que {mon syndicat*}, ici en local, il y a plein de choses auxquelles j'adhère ; au national il y avait eu la réforme des retraites, il faut pas l'oublier non plus ! et on avait eu vraiment la volonté de suivre ce mouvement aussi dans le supérieur, parce que nos nos nos retraites à nous allaient se faire complètement bouffer, hein par le la les prévisions politiques qui été faite, ce fameux truc à point là je sais pas quoi, nous on y perdait, mais massivement, c'était clair comme de l'eau de roche ! Donc c'est tout ça qui s'étaient agré-

1 Référence au projet de Loi de Programmation Pluriannuelle de la Recherche (LPPR) qui a suscité plusieurs mouvements de grève, interrompus par le confinement. Loi adoptée finalement en décembre 2020.

gé depuis décembre… janvier on avait essayé vraiment de rebondir sur le mouvement des, euh… de la RATP, on a fait venir des cheminots dans nos amphis pendant les AG, pour qu'ils parlent de ce qu'ils ont fait ! Et de l'argent qu'ils ont perdu dans un mouvement de grève qui a été extrêmement long…

Int : oui très… [quelques mots inaudibles]

Loc 15 : mais à… à l'époque quand même le pouvoir politique c'est un peu cassé les dents, et donc on voulait rebondir là-dessus on voulait reprendre, notre… dans notre, dans notre corporation aussi, dans nos métiers et dire qu'on avait des luttes communes afin quelque chose qui rejouait certaines luttes politiques des années 60 et… et voilà ! et on était là-dedans ! On était là-dedans et on sentait quelque chose qui, qui montait, et les amphis qui se remplissaient, les AG qui se remplissaient et les étudiants qui étaient partie prenante qui nous soutenaient… Pas tous ! et on voyait ce que certains qui nous soutenaient pas nous disaient, c'est-à-dire le côté consumériste de : « non, mais nous on attend que vous fassiez cours ! » « Ben ouais, mais non ! nous on fait de la politique, on essaie de vous éveillez politiquement ! » « Ouais, mais moi je veux avoir mon UE » « Ouais, mais non ! si on bloque tes notes, c'est pas contre toi, c'est pour sauver le service public » « Ouais, mais moi je veux avoir mon diplôme ! » « Ouais, mais non ! parce que ce diplôme justement c'est pas un diplôme du privé, c'est un diplôme d'État… » et ces débats-là hyper intéressants… et mi-mars tout s'arrête… et alors pour le coup faire des luttes politiques, dans un contexte pandémique c'est mort ! et ça Barbara Stiegler le dit bien, c'est-à-dire que la démocratie en pandémie, elle est juste en danger, elle est juste en danger… parce que il nous arrive dessus plein de trucs… politiquement parlant, on a beau être « pour » « contre » en fait on peut plus parler, on peut plus échanger, on peut plus, on peut plus se massifier non plus ! Donc en fait on peut plus rien faire ! on est chacun envoyé à soi dans des petits microcosmes, on essaie de s'en sortir, sans pensée commune… et ce qui nous a beaucoup manqué pendant cette première période pandémique c'est la pensée commune ; on n'arrivait plus à se parler on pouvait plus voir ! donc on a créé des groupes WhatsApp, on a beaucoup échangé entre nous sur des groupes WhatsApp, des trucs un peu virtuels, mais-euh le contact manquait enfin et puis on était tous complètement déboussolés, on ne savait pas quoi faire, on avait peur aussi hein ! et on n'avait pas de consignes non plus générales très claires… alors il est… Blanquer[1] qui pérorait un peu la télévision, Vidal[2] qui était tragiquement muette… Euh, l'université était fermée d'accord, mais quoi ? La continuité pédagogique, mais quoi ? De quoi on parle ? C'était n'importe quoi ! du démerdentiel à gogo et et puis pas de pensée commune ! y compris politique en fait hein ! ou si ! une pensée politique commune qui n'allait pas dans le sens qui nous semblait être le bon : donc des injonctions qui partaient dans tous les sens, qui étaient contradictoires, qui nous disaient rien et puis concrètement faire quoi ? Ben, chacun est renvoyé à soi-même, donc chacun est renvoyé à l'individualisme en fait…

Int : chacun chez soi…

1 Il s'agit du ministre Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale sous les gouvernements Philippe 1 (ministère de l'Éducation nationale) et 2 (de l'Éducation nationale et de la jeunesse) (2017-2020), Castex (de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020-2022).

2 V. n. p. 901.

Loc 15 : Ouais ! Chacun chez soi et qu'est-ce qu'on fait chacun chez soi ? Mais rien on souffre en fait c'est tout ! et puis ben… la pensée commune politique qu'on avait essayé de mettre en avant, qui s'est… qui s'est éteint, enfin on n'est pas… on n'a pas réussi, en tout cas on a pas réussi. La CGT ici en tout cas a beaucoup alerté sur le bien-être au travail, enfin le mal-être au travail que ça occasionnait, mais plutôt du côté des administratifs. Les enseignants-chercheurs on a eu l'impression qu'ils s'en sortaient parce que… ils bricolaient, et puis parce qu'on leur demande moins… enfin les injonctions, enfin c'est pas qu'on leur demande moins, c'est que les injonctions n'étaient pas les mêmes… bref on n'a pas réussi à s'entendre en fait et à construire du commun là-dedans, et du coup on a souffert jusqu'à cette injonction sacro-sainte de valider des diplômes, dans une période où le monde entier est en pandémie, ça veut dire quoi un diplôme ? On a même pas trop su à se poser cette question… Moi je suis élue {dans une des commissions de l'université*}. Donc mars arrive c'était pile… il y avait une grosse une grosse session {d'une commission*}, ça devait être, mais juste le lendemain peut-être le 17 mars, un vendredi. Donc c'est le jeudi 16, tout s'arrête, vendredi 16, {le 17} j'ai une {réunion de commission*} {… *} Et là je dis et je peux vraiment me vanter du fait que ce soit venu de moi ! je dis : « il faut une note plancher, il faut qu'on assure aux étudiants que, quel que soit le bordel, là qui se prépare, ils vont avoir une note plancher qui va leur assurer d'avoir 10, à l'examen qui se profile ! parce que on ne sait pas… et là ce qui se profile c'est ils vont perdre leurs emplois, ils vont perdre leurs jobs, ils vont perdre les cours, ils vont perdre le contact avec nous, ils vont, ils vont perdre énormément ! » je l'ai dit hein ! dès le 17 mars je l'ai dit : « Ça va être, ça va être une catastrophe cette histoire ! Assurons-leur au moins que là on est un service public ! on les aide ! on est… on est… et moi j'avais aussi ce passé de la télévision, c'est-à-dire, on essaie d'instaurer une politique où on les rassure, on les lâche pas dans la nature… On est un service public qui crée des points d'amortisseur… enfin on amortit la chute, voilà ! on est là pour amortir les chutes et ils vont en prendre des chutes ! parce que j'avais ce vécu, je revoyais Georges Marchais en plateau, je revoyais tous les combats sur la Sécurité Sociale, je revoyais les combats sur le temps de travail et je revoyais à un moment donné, on peut être un État providence et intelligent c'est-à-dire un État qui juste crée des gros coussins pour amortir les chutes… c'est tout ! c'est ça la politique de gauche !

Int : l'idée de la note plancher c'était… ça s'était déjà fait ?…

Loc 15 : ça s'était jamais fait et en plus on nous a dit que c'était illégal ! j'ai dit : « la note plancher c'est un truc… juste, on peut se mettre d'accord entre nous. Là on est une communauté enseignante, on est une communauté universitaire, on est une communauté de service public. On rassure les gens et on leur dit : " vous n'allez pas tomber, tomber trop bas, donc on… vous avez dix ! " » Dix et plus ! c'est-à-dire dix ou douze ou treize ou quatorze ou quinze ou seize, entre dix et vingt il y a déjà quand même un échantillonnage de notes, mais au moins vous avez dix[1]. Et ça vous rassure ! et ça fait que même si ça va pas trop… ben ça va pas trop mal ! et moi je trouve ça hyper important ! c'était c'était une vision éthico-politique, appelle ça comme tu veux… {{Oui, oui…}} Pour moi c'était une, une éthique de service public et c'était-euh… une éthique pédagogique et c'était-euh : « on est là ! » alors ça, ça fait un peu, ça fait un peu, comment elle s'appelle ? Ça fait un peu-euh… Clémentine Autain ! [marque 4 : 45 min 28 s] Mais

1 Dans les phrases amont-aval de ce segment, le discours direct se mélange avec le récit et il devient difficile de délimiter les types de discours.

on est là, on est là, on va pas vous lâcher, on a des, on a des, on a encore des choses à vous dire et, eh ben sortez-vous en comme vous pouvez, mais vous avez 10 ! pour le S2 ! c'est-à-dire qu'au S1 vous avez peut-être tragiquement foiré, on va pas non plus vous rattraper votre année si elle était déjà complètement morte, mais au moins on vous enfonce pas la tête sous l'eau quand vous êtes déjà tombés sous l'eau. Bref c'est voté avec même 12 comme note plancher ! ça passe en {commission*} avec même des collègues qui sont pas du tout dans mon obédience politique {… *}, mais qui me suivent sur mon disc—, sur ce discours d'humanisme pédagogique presque, c'est-à-dire ben OK, allez, on leur met 12, à la base on leur met 12 ! et même des gens plutôt que je qualifierais, rapidement hein, de droite… et qui disent : « OK {Muriel*} on te suit, on vote avec toi OK ils ont 12 ! au S2, ils ont 12 ! » parce qu'on sait pas ce qui se profile et c'est une pandémie mondiale, on a peur, on va pas non plus rajouter du… ça dure une semaine… au bout d'une semaine : « mais n'importe quoi la note plancher ! » Alors là j'ai tout entendu : la valeur du diplôme, le nivellement par le bas, euh… la décrédibilisation du diplôme universitaire et de l'action pédagogique-euh c'est pas possible de mettre tout le monde à 12 parce que ben non il y en a qui ont pas 12… enfin tout un tas d'arguties… évidemment j'entendais l'argumentaire, mais je disais : « c'est juste une mesure d'humanisme pédago— » C'est, c'est… je sais pas c'est… on n'est pas là en train de défendre des grandes théories ou je sais pas quoi de qui est le meilleur qui est le moins bon… on arrête la compétition, là ! il se passe un truc : c'est un virus qui est en train de t—, qui va tuer… et je ne le savais pas à l'époque, mais qui va tuer 1 million de personnes dans le monde ! Là on arrête ! la valeur des diplômes ça veut dire quoi ?

Int : ce retour il a été-euh…

Loc 15 : très violent !

Int : « storytellé » quelque part… ou c'est des idées comme ça qui sont arrivées… est-ce qu'il y a un récit quelque part qui s'est fait ?

Loc 15 : oui je peux t'envoyer des méls de la présidence… et pourtant… {nom propre supprimé*} notre actuel-le président-te {anonymisation de la fonction*} c'est {une personne*} que j'apprécie énormément, et avec qui j'ai une vraie histoire qui est presque une histoire d'amitié. {une personne*} que j'apprécie beaucoup et je pense que c'est quelqu'un de bien, profondément. Mais… avec la volée de bois vert qu'il-elle s'est prise aussi parce que des des majorités de collègues finalement très vite se retournent, et nous disent à la {commission*} donc hein : « ce vote {de la commission*} on fait des pétitions contre, on est contre. La note plancher c'est une ineptie ! ça va brader nos diplômes ! ça va donner l'impression que l'université-euh donne du diplôme… ça va décrédibiliser notre action pédagogique, ça va… » tous les arguments de la terre ! « Pétition ! c'est impossible, c'est n'importe quoi ! c'est de la démagogie bla-bla-bla bla-bla-bla » et à la fin peut-être quinze jours après, je pourrais la retrouver hein cette lettre ! Lettre du-de la prési — … lettre de la présidence en disant : « c'est contre le code de l'éducation, qui stipule qu'on doit évaluer les élèves, en situation gna gna gna » euh pff, je sais pas quoi, j'ai même plus les arguments au bout d'un moment… « on ne peut pas mettre de note plancher, c'est interdit, c'est contre le code de l'éducation. » En fait parallèl — … parallèlement les, par exemple, {la commission d'une autre université*} avait aussi, prenant la balle au bond, revendiqué {… *} la note plancher, l'avait obtenue, sont allés jusqu'au tribunal administratif pour mon-

trer que c'était pas si contradictoire avec le code de l'éducation, avait obtenu quand même plus ou moins gain de cause, mais après ça s'était retourné, il y a eu des appels juridiques, c'est devenu vraiment une bagarre juridique qui en fait une bagarre politique, hein ! faut pas se mentir !

Int : Institutionnelle, on pourrait dire, [quelques mots inaudibles, chevauchement avec le tour de parole suivant]

Loc 15 : ouais institutionnelle, ouais institutionnelle [quelques mots inaudibles] mais très politique quand même derrière ! et donc la présidence {… *} dit : « non non je m'oppose il n'y a pas de note plancher {dans notre université*} comme il y aura pas de note plancher {dans l'université voisine*}» et finalement ces deux universités pour des raisons un peu différentes, mais quand même assez connectées finissent par être déboutées. C'est-à-dire {… *} on n'a pas eu gain de cause et la majorité hein, je pense des enseignants, des enseignants hein ! les étudiants c'était très différent, mais il y en avait aussi parmi eux qui étaient contre hein, il ne faut pas se mentir ! La communauté étudiante est très variable aussi, et très variée aussi et on n'a pas gain de cause !

Int : Et influençable aussi…

Loc 15 : et influençable… et puis aussi accrochée à une vision assez mercantile parfois de… et c'est dommage ! de l'enseignement supérieur. C'est un marché de l'éducation hein, de toute façon, qui se dessine depuis des années, avec les politiques néolibérales qui se succèdent, on peut pas aller vers autre chose et bref on est débouté là-dessus, et donc la note plancher n'existe pas… cela dit ! j'y tiens ! on avait marqué des points dans les esprits, c'est-à-dire qui a quand même un… paquet de profs qui se sont dit : « on va pas leur tirer… on va pas leur tirer dans le dos aux étudiants, on va pas leur mettre la tête sous l'eau… on va être bienveillants, on va être quand même attentifs à leur mal-être, attentif à leurs difficultés… ils ont pas forcément de connexion, ou alors ils ont suivi la fin des cours en 4G, avec leurs pauvres téléphones, dans un… dans un, dans une maison où ils revivent avec leurs parents et et de ou les conditions de travail sont déplorables parfois… et quand même, il y a eu cette espèce de bien — … ah j'aime pas le mot *bienveillance* parce que derrière il y a un stock de paternalisme qui me pose problème ! mais il y a quand même cette… au moins une empathie à, à faire attention à qui on parle quand on met une note et que parfois, il y a vraiment eu des cas de misère sociale très claire ! et voilà ! oui il y a eu, quand même, une prise en compte… qui ne s'est pas traduite parce qu'elle ne peut pas se traduire institution… institutionnellement par un texte disant : « vous pouvez mettre 12 ! », mais qui a été dans une forme de de bienveillance empathique… Bon… pas toujours complètement suivie d'une manière… Cordiale, mais quand même ! donc oui il y a eu çà…

[quelques mots inaudibles]

Loc 15 : avec des cas particuliers hein ! de gens qui ont été dans la résistance… donc ça permet de voir arriver la fin du S2, [semestre 2] euh… on n'est jamais revenu en cours hein ! puisque les universités sont restées fermées, et donc avec toute cette, cette évaluation en ligne qui a eu lieu-euh… entre mai juin 2020, pff, catastrophique…

Int : ça s'est passé… ça s'est passé comment l'évaluation ? vous avez mis au point des protocoles un peu essais - échecs en essayant des petites choses ?

Loc 15 : très individuellement… il n'y a pas eu de protocoles communs en fait, il y a eu des… chacun s'est débrouillé… avec position [mot douteux] degré de… de tolérance à la pandémie côté enseignants comme côté étudiants ; tolérance à ce qu'on peut accepter, tolérance à ce qu'on estime être encore une évaluation, dans les conditions qu'on a… euh… alors il y a des enseignants qui ont dû un peu lâcher, dans le bon sens ça veut dire un peu lâcher prise : « OK je mets des bonnes notes à tout le monde, je me prends pas trop la tête et je fais avec ce qui vient… » d'autres qui sont plutôt radicalisés dans : « non je veux quand même pouvoir dire que j'évalue sérieusement mon UE ! mon MASTER ! mon mémoire ! mon gna-gna ! » voilà ! Il y a eu des postures très très variables et finalement très très individuelles parce que rien ne s'est décidé collectivement, hum… et ça, c'est un peu dommage, mais ça, c'est comme ça que ça s'est passé, et donc douloureusement, ce semestre s'est passé alors quand on regarde les chiffres : oui ! les étudiants ont finalement plus eu le diplôme que les autres années, oui ! oui ça on l'a vu en {dans cette commission*}, clairement ça leur a plutôt globalement bénéficié… tant mieux ! Enfin moi je dis : « tant mieux ! »

Int : mais les relations entre pairs qu'il y avait avant euh…

Loc 15 : extrêmement dégradées ! [tours de paroles précédant et suivant imbriqués]

Int : ne se sont pas retrouvée à ce moment-là comme si la pandémie avait quand même dégradé aussi ce type de relations ?

Loc 15 : Extrêmement dégradée ! Elle a… elle a, comme pour plein de choses, accentué des clivages comme pour plein de choses… c'est-à-dire, euh… été un révélateur de plein de clivages : politiques, pédagogiques, humains, éthiques… euh… Tout ce qui se savait, mais là s'est accentué, s'est révélé comme un révélateur au sens chimique du terme…

Int : tout à fait…

Loc 15 : et c'est euh… ça a été aussi un révélateur euh… de plein d'oppositions euh… sociétales peut-être même hein ! sur ce qu'on veut pour l'université, en fait… ET là, euh… Ouais, révélateur : ça s'est vu quoi ! et donc des clivages assez forts et des oppositions qui se sont traduites dans ce département-là et ça c'est peut-être local, par une opposition professeur des universités/maître de conférences…

Int : ah oui…

Loc 15 : qui donc aussi est une opposition un peu générationnelle, faut pas se cacher… Euh… et politique…

Int : de statut aussi ?

Loc 15 : De statut… et voilà donc ça s'est dit… plus clairement[1] ! et donc euh-aussi-euh

Int : une position plus classique pour les les PU…

Loc 15 : ouais classique un peu conservatrice…

Int : conservatrice d'accord !

1 Cette phrase est difficile à transcrire. Avec le ton employé, il faut l'entendre, selon notre lecture : « **cela s'est dit [à ce moment-là] plus clairement** » et non « **ça c'est dit [parce que je viens de le dire*]* », donc la phrase est différente de : « **ça c'est fait, la case est cochée** ».

Loc 15 : un peu un peu « bon fonctionnaire » aussi, hein, quelque part… c'est-à-dire : « on m'a parlé d'une continuité pédagogique, donc je continue ! je suis fonctionnaire : je fonctionne ! » alors que nous du côté MCF[2] on s'est beaucoup dit, en tout cas dans ce département : « Mais non, faut arrêter, parce que c'est pas comme d'habitude-là ! Allô les gars c'est pas comme d'habitude ! On vit un truc qui est pas comme d'habitude ! Faut arrêter de chercher à faire comme d'habitude-là ! Faut chercher des stratégies ailleurs parce que là c'est pas comme d'habitude ! » Et au contraire, j'avais l'impression en tout cas, ça c'était personnel, au niveau de professeur des universités, et c'est pas vrai pour cent pour cent d'entre eux, mais un côté : « Non, on continue de fonctionner quoi ! la machine elle tourne, on continue à faire des diplômes, moi je viens faire des masters, moi je viens faire des séminaires, on continue à produire de la théorie, on continue à[3]… », mais comme si de rien n'était […] ! C'est pas tenable, enfin moi je trouvais ça pas tenable deux secondes quoi ! Alors surtout quand on était en mars avril. Parce qu'en fait on n'y connaissait rien, on n'y comprenait rien à ce qui se passait… dans le monde-là ! On y comprend toujours pas grand-chose, tu vas me dire ! Hein ! Voilà tu me confirmes ! Mais là on n'y comprenait, mais vraiment rien ! Donc ça, c'est la première pandémie donc là…

Int : est-ce qu'il y a eu, ce stade-là quand même… des visios, des… en dehors de l'examen lui-même ?

Loc 15 : alors ça démarre…

Int : non, mais à ce moment-là où ça a démarré un peu…

Loc 15 : ouais ça démarre ! ça démarre avec euh, effectivement quelques rassemblements visio d'étudiants, euh… moi perso j'ai pas fait à ce moment-là de de cours en visio, j'étais un peu même en réaction par rapport à ça ! Moi à l'époque j'étais vraiment dans mon combat politique, je sentais que j'avais perdu la partie, j'étais quand même un peu dégoûtée, je sentais que se profilait, c'était très intuitivement hein ! Que ce… que le monde d'après, le monde d'avant, là tout leur Bronx, j'y croyais pas une seule seconde ! On va toujours… on va… en fait… ça c'est Houellebecq : « le monde d'après, ça va être le monde d'avant en pire ! » voilà c'est ça ! et Houellebecq il a dit ça je ne sais plus quand, sur je sais plus quel monde, c'était à la radio… Mais j'ai dit : « mais c'est ça ! merci Michel tu as tout à fait bien compris ! » c'est ce que je ressentais c'est-à-dire faut pas rêver, y'a pas de, y a pas de rêve-là : on va se le prendre dans la gueule et ça va être pire ! ça fait être juste pire ! Et bon ben voilà, moi je sentais ça. Et du coup j'étais un peu dans la résistance réfractaire, là pour le coup de dire : « j'ai pas envie de courir là sur la visioconférence ! J'ai pas envie de courir là sur les cours en ligne ! j'ai pas envie de faire ce qu'on me demande sur la continuité pédagogique ! » J'ai envie de dire : « mais non les gars ça va pas on arrête, on se pose, on réfléchit ! » un peu à la Barbara Stiegler, j'ai pas la prétention hein ! parce qu'elle est quand même… bien forte, mais… un peu dans… « attendez là on s'arrête on réfléchit puis on discute ensemble, on va voir parce que… là ce qui se profile ça ne me va paaaas ! j'ai envie de dire ça me va pas ! Mais-euh, je me sentais un peu seule, quand même je me sentais un peu seule… et puis euh… [marque 5 : 56 min 36 s] donc là j'étais…

2 Maîtres, maîtresses de conférences.

3 Toute cette séquence « *on continue à faire* » est dite sur un ton très rapide, à la limite du compréhensible, pour imiter une machine qui s'emballe ou qui avance mécaniquement.

Int : et avec une idée, pardon, je pensais à Naomi Klein c'est ça… qui dit euh… bon le le l'urgence de la situation permet de faire passer des choses qui en temps normal ne seraient pas passées… il y a un peu cette idée-là aussi ?

Loc 15 : Naomi Klein a pu le dire, moi c'est plutôt Barbara Stiegler qui m'a inspiré là-dessus…

Int : [inaudible]

Loc 15 : c'est-à-dire ouais voilà… son tract là, prenons le temps d'y réfléchir parce qu'on va prendre cher ! parce que là tout ce qui se profile d'un point de vue la démocratie c'est juste une catastrophe ! elle parle aussi un peu des cours dans son tract, des cours à l'université parce qu'elle est à Bordeaux elle dit : « ouh là là, tout ce qu'on nous demande de faire là, ça va faire accélérer fois 25 des trucs qu'on n'a pas envie de voir se profiler pour l'université publique en fait ! » Et là j'étais plus sur cette ligne-là et j'avais pas envie, j'avais juste pas envie, c'était pas de la paresse hein ! c'était juste-euh… non, mais là on vous demande de faire des trucs sans réfléchir, alors qu'il est urgent de ré-flé-chir et moi-même je n'arrivais pas à réfléchir ! moi-même j'arrivais pas et je me disais : « ben, si je n'y arrive pas je pense pas que les autres y arrivent ! on est juste en galère la, faut qu'on s'aide les uns les autres et on n'y arrivait pas trop ! » et même on avait des positions personnelles qui étaient pas toujours complètement concordantes non plus ! Il y a eu des collègues qui partagent pour autant globalement ma vision politique des choses et qui pourtant repartaient vite dans des visios parce qu'ils voulaient garder contact avec les étudiants, parce qu'ils voulaient-euh, continuer un peu à faire vivre la machine et moi je me suis vu parfois en, en opposition avec pourtant des collègues et amis où je trouvais qu'ils galopaient déjà trop, je trouvais déjà qu'on courait comme des poulets sans tête ! je vais beaucoup dit à des collègues, j'ai dit : « arrêtez de courir comme des poulets sans tête ! » faut qu'on s'arrête ! et on s'arrêtait pas ! Je sentais le truc qui bleuh-bleuh-bleuh[1] et moi j'avais juste envie de et moi j'avais envie de juste de m'arrêter, mais tout seul tu peux pas tellement arrêter la machine ! Je me suis sentie emportée comme ça dans un mouvement, où j'arrêtais pas de dire : « arrêtez, arrêtez ! » comme en manif quand on se sent débordée, qu'on est le service d'ordre, mais que ça pousse derrière ! et j'avais envie de dire : « arrêter, faut qu'on s'arrête, faut qu'on s'arrête, faut qu'on réfléchisse ! Et [onomatopée qui évoque une avalanche] Je m'étais, me sentais écrabouillée par la… par la masse du mouvement qui voulait aller vers l'avant, que je pouvais comprendre aussi ! parce que j'avais envie aussi de, de ne pas laisser les étudiants tout seuls, de continuer à faire un peu des cours, ne pas les laisser sans rien parce que arrêter… c'était un peu le… l'appel du vide ! et ça, c'est terrible, c'est vrai que c'est terrible aussi…

Int : et l'idée de garder le contact est pas forcément une mauvaise idée, hein… c'est l'idée de transmettre du savoir… via une machine qui était moins facile à [inaudible]

Loc 15 : c'est ça, c'est ça ! mais quand même je comprenais aussi qu'il y ait des collègues parmi nous qui voulait ne pas tout arrêter quoi ! qui trouvaient ça pas possible en fait ! puis un fonctionnaire fonctionne hein. Enfin y a ce côté quand même : on est dans une machine, il faut qu'elle tourne ! ça, je l'ai ressenti très très fort ! et moi j'avais plus envie qu'elle tourne, j'avais envie de dire : « mais non, mais là il y a des gens qui meurent ! » moi j'ai presque envie de faire de l'humanitaire et d'aller faire des maraudes dans Paris, pour aller ramasser des SDF, j'avais presque envie de dire : « non, mais là, moi je me sens là, je me sens pas dans la machine qui

1 Onomatopée évoquant un moteur au ralenti, mais qui ne cale pas.

tourne là ! je me sens dans la machine qui a calé, et je voyais plein de collègues et je les comprends et puis je me suis mise aussi un peu là-dedans après, je vais pas fanfaronner trop hein ! C'est-euh : « on ne peut pas laisser la machine caler, il faut qu'elle tourne… ! terrible ça ! mais comme des mineurs à la mine hein ! en fait ! Vraiment ! Moi je revois, moi j'ai un documentaire… j'aime la vieille télé hein ! À la découverte des Français sur les mineurs…

Int : Ah oui !

Loc 15 : dans les années 50 et c'est terrible leur vie il faut que la machine tourne, c'est un Moloch hein ! c'est vraiment *Metropolis*[1] !

Int : Ah c'est ça ! Oui ! Ne jamais, ne jamais s'arrêter…

Loc 15 : ne jamais s'arrêter ! et là je l'ai ressenti hyper fort ! et en fait moi-même je n'arrivais plus à m'arrêter au bout d'un moment ! donc ça, c'était, mai juin où je me suis vraiment remise au travail forcée contrainte, avec des soutenances de master en visio, j'ai refusé d'en faire, mais en même temps je relisais les masters, donc je renvoyais par mél les masters à mes étudiants, donc je gardais le contact, volontairement aussi gardé le contact continué à leur dire de lire des trucs, continué à leur dire de travailler, mais pas la visio ! la visio franchement dès le début, ça continue à être un gros point de réflexion théorique hein ! Euh la visio je le sentais pas ce truc ! je n'ai pas envie de ça, je… là pour le coup c'était vraiment des machines et des hommes, pour moi la visio, j'avais pas envie d'une machine pour le contact de la relation pédagogique ! Parce que…

Int : Pourquoi ?

Loc 15 : j'ai eu du mal j'ai encore du mal à théoriser ça ! Je suis en cours… François* [elle s'adresse à l'interrogateur] je suis en cours[2] !

Int : Tu sens bien que c'est ça qui m'intéresse ! […] quelqu'un de l'image…

Loc 15 : ouais… moi aussi… c'est un truc qu'on partage là François*, je pense que c'est un point de, de, d'achoppement théorique très important… je l'ai entendu chez des gens que j'admire comme Barbara Stiegler ou Étienne Klein du côté des sciences dures, Étienne Klein qui est un peu, un chercheur que j'adore, un théoricien de l'esprit critique que j'adore. La relation pédagogique… c'est un corps à corps ! et ça je le sens de mon passé aussi de pédagogue dans le secondaire, les classes que j'ai pu voir en collège, dans des établissements un peu en galère à {dans certaines banlieues de grande ville*} des petits, des collégiens… quand ils arrivaient dans la classe, il y avait un moment… de corps à corps. Je peux pas exister, moi je dis, j'étais jeune prof, eux c'est des jeunes collégiens un peu en vrac, pas très cadrés par l'institution, déjà je savais qu'avant toute chose avant de rêver une transmission de savoir il fallait que je sache les faire « asseoir » ! c'est tout ! dompter le corps ! un peu malheureusement parce que le système d'enseignement dompte le corps depuis…

Int : en France en tout cas…

1 Film allemand de Fritz Lang, 116 min ; noir et blanc, muet, 1,33:1, 35 mm. Sortie France : 6 février 1927.

2 En s'adressant à l'interrogateur, la locutrice veut signifier qu'elle est *en cours de réflexion*.

Loc 15 : en France, historiquement c'était vraiment… euh… la normalisation du corps assis, en classe, et tout… ce qui n'est pas forcément une bonne nouvelle… mais ce moment-là, c'est un moment de relations aux corps, aux corps vivants, aux corps actifs, aux corps dynamiques et euh… déjà faire asseoir une classe, c'est un moment d'enseignement en fait ! qui dit plein de choses sur la norme sociale et dire aussi à des élèves : « à un moment donné va falloir apprendre à s'asseoir ! » c'est complètement con, mais c'est comme ça la norme sociale en fait, et si vous entrez pas dans le moule, c'est-à-dire là c'est le moule scolaire puis plus tard ce sera le moule social et bien vous aurez toujours du mal ! alors je dis pas qu'il faut toujours s'aplatir, qu'il faut toujours tout accepter des normes sociales, bien sûr, mais, elles sont tellement inévitables à la fois, si vous voulez pas vivre dans une marginalité qui finalement se retournera contre vous hein, il faut pas se mentir non plus je veux dire… la norme on l'aime ou on l'aime pas, mais il faut apprendre à la connaître et plus elle a des limites et quoi ça fait partie de l'apprentissage pédagogique par exemple ! profondément je crois ! Donc, toutes ces petites choses-là je sais pas comment te les théoriser, mais d'un point de vue empirique et pragmatique je savais que ça passait par du direct ! du corps à corps ! Et là, la visioconférence j'y crois pas une seule seconde, mais-euh, bon… alors au début j'étais résistante à ça je voulais pas… je voulais pas-euh… puis j'ai senti aussi beaucoup le côté intrusif que ça avait pour l'étudiant : d'allumer sa caméra, dans un espace qui est pas forcément maîtrisable pour lui, euh… dans un truc qu'il a pas envie de te montrer… même un visage qu'il n'a pas envie de te montrer. J'aimais pas cette idée et même j'aimais pas cette idée et je l'aime toujours pas d'ailleurs ! J'étais très résistante vraiment très très résistante. Bon je finis l'année douloureusement en ayant fait très peu de visios finalement. Et pour autant des collègues qui commence à me dire : « mais si ça leur fait du bien en fait ils aiment bien parce que ça les rassemble, alors si tu veux pas passer par là Google Meet, tu peux passer par Discord-euh c'est un des réseaux sociaux qu'ils ont entre eux, alors ils aiment bien, ça permet de parler avec eux et tout… » J'entendais ces discours, je voyais qu'ils pouvaient aussi avoir peut-être des avantages je ne suis pas obtus, mais bon j'étais vraiment réticente. Là-dessus je suis… donc {nom supprimé*} le-la président-e de notre université me demande de participer, il m'appelle hein vraiment : coup de fil personnel, de participer à un groupe de travail pour préparer la rentrée, donc là c'était en juin… en tant qu'élue {d'une commission de l'université*} aussi, euh… en tant peut-être aussi en tant que spécialiste de la… de la didactique, de la pédagogie, etc., et je lui dis : « oui », alors que j'ai… alors que je lui en voulais ! Excuse-moi {nom supprimé*}, si tu lis cet entretien, un jour je ne sais pas comment… je lui en voulais à mort de m'avoir barré la route sur la note plancher ! Je… c'était… une opposition institutionnelle qu'il-elle avait, qu'il-elle avait marqué, qui était pour moi une opposition politique, et je lui en voulais beaucoup ! après c'est {une personne*} que j'aime beaucoup et à qui je pardonne beaucoup et je comprends aussi qu'il-elle était dans des… lui-même/elle-même dans des…

{… *}

Loc 15 : Ouais ! c'est le principe du pouvoir, c'est le principe aussi de l'Institution ! Et je le savais, je mesure… du coup je lui dis : « oui » au début je lui réponds pas, il-elle me laisse un message. Je lui dis : « allez OK ! merci de me faire confiance ! » aussi parce que c'était quand même une grosse marque de confiance. Il-elle savait qu'on était en opposition politique hein, important. Et là me v'la partie sur ce [un mot inaudible] et là je t'explique pas des heures et des heures… donc c'était un groupe de travail qu'il-elle avait constitué {nom supprimé*} avec des

profils un peu différents, des représentations des différentes instances institutionnelles, précisément, dans les différents conseils centraux d'université. Et puis des représentations aussi des directeurs de composantes, deux administratifs qui allaient évidemment aussi subir hein, la pandémie. Et donc un groupe de travail relativement… on est une vingtaine de personnes, ça fait du monde hein quand même à gérer ! avec des, donc des positions différentes dans l'université, mais plutôt équilibrées ; et euh… il nous donne une feuille de route qui est : « travailler à la rentrée, alors comment ça va se passer ? Prévoyez-moi des scénarios ! on sait pas comment on va pouvoir recevoir les étudiants, on ne sait pas ! donc prévoyez des scénarios ; des possibilités-euh alternatives, des " comment on peut faire ", prévoyez large, euh… tout parce que, parce que je préfère qu'on essaie d'y réfléchir avant… septembre ! qu'on prenne un peu de temps là ! » Et merci {nom supprimé*} ! c'est peut-être aussi pour ça que je continue quand même à lui… à lui trouver qui a [un ou deux mots inaudibles] je pense toujours que c'est {une personne*} que j'admire toujours beaucoup et où je pense qu'il-elle a eu profondément raison, institutionnellement, de créer ce groupe de travail pour réfléchir avant septembre, parce que septembre ce serait trop tard. Et je pense qu'il-elle a eu cette intuition qu'on ne maîtrisait pas tout et qu'on n'avait pas fini, qu'on n'avait pas fini avec ce virus. Et euh, là donc j'ai été une collègue qui s'appelle Juliette*, qui a été vraiment très très active, et un collègue {nom de service supprimé*}… pourquoi ? Parce qu'ici {nom d'institution supprimé*} on a un service euh, d'en —, d'enseignement numérique et à distance, donc en fait on sait un peu faire ; on a une petite compétence historique sur l'enseignement à distance ! Alors attention {ce service s'occupe d'un*} public particulier des étudiants qui sont partout dans le monde, qui s'inscrivent à distance parce qu'ils peuvent pas être là. Mais au moins, c'est un service qui s'est déjà posé les questions du distanciel et de qu'est-ce qu'on peut faire avec des outils numériques…

Int : Il faisait des langues ?

Loc 15 : Des langues et… beaucoup ! beaucoup des langues, mais avec des demandes aussi en lettres, enfin bref, euh voilà et donc des choses qui sont déjà en place depuis longtemps. Donc un savoir-faire. Et un MOODLE qui était donc historiquement dévolu à {ce service*}, mais qui là justement, ben conjoncturellement, nous dit : « mais nous on sait faire un peu des trucs ! on a un MOODLE assez performant et on peut vous apprendre à faire des cours en lignes, à faire des capsules en ligne, à mettre en ligne des, des des… des cours, des savoirs, des compétences, un savoir-faire ! » OK ! Alors on part avec cette petite-euh… armada-là, des gens qui savent mieux faire que d'autres, des gens qui sont un peu habitués déjà à faire quelque peu cours comme ça, et on parle, et on prend le temps de parler. Et à se dire OK… et ça, ça a été quand même très salutaire et moi je découvre ! Là moi je me je m'*update* aussi comme on dit hein ! c'est-à-dire que je me rends compte qu'il y a des gens qui savent un peu faire, qu'il y a des choses qui se sont faites, qu'il y a des étudiants qui y trouvent leur compte, qu'il y a des situations où l'on peut en profiter ! Bref… et ça discute et là moi je comprends beaucoup de choses. Moi j'avais un petit usage du MOODLE on va dire minimal, un peu comme on utilise Word dans des fonctionnalités minimales, parce que voilà ça, c'est quand même pratique voilà. Ben là c'est pareil {notre ENT*} donc qui est notre MOODLE, je déposais déjà pas mal de choses en ligne pour mes étudiants, ou des liens, ou des textes ou des… beaucoup de documentations en fait qui étaient autour du cours, ce n'est pas le cours, mais c'était autour du cours. Et je trouvais déjà que ça marchait déjà assez bien, et aussi c'était un bon outil de communication parce que du coup : par

cours tu sais qui tu parles quand tu les connectes par ce cours-là, tu contactes tout le monde {mais} que de ton cours. Donc tu crées des petites communautés qui sont déjà délimitées par le MOODLE en fait. C'était pas mal fait ! ça permettait de gagner du temps, de pas faire des mailing-lists où tu t'embrouilles, t'as pas les bonnes adresses, je sais pas quoi. Là tout le monde est en réseau sur un même cours, ça marche bien, tu peux échanger avec tes étudiants, tu peux créer des forums, tu peux… non je trouvais que l'outil était performant, et que le connaissais trop mal, donc je m'inscris à des formations, avec {ce service*} et on se rend compte qu'il y a des choses qui existent hein ! et donc on essaie de re synthétiser tout ça, pour faire fructifier ça pour septembre, parce qu'on se doute bien qu'en septembre, ça sera pas fini ! donc on élabore des scénarios avec des étudiants qui viennent sur des semaines alternées donc avec un calendrier, alors à l'époque, orange et bleu : pair — impair. On se demande qu'est-ce qu'on va trouver comme clé de répartition pour le pair — impair parce qu'ils sont nés par exemple tous à peu près aux mêmes dates, les étudiants ! donc c'est pas la date de naissance qui va être discriminant. Ça peut pas le garçon — fille parce qu'il y a beaucoup plus de filles que de garçons. Ça veut pas être l'année de diplomation puisque non, il faut qu'on pense globalement le campus avec toutes ces années de… ouais ! On se prend bien la tête là-dessus, hein, je me rappelle quand même des heures et des heures sur : « c'est quoi la clé, la meilleure clé de répartition ? » et finalement la meilleure clé de répartition, c'est le jour de naissance tout simplement !

[un ou deux mots inaudibles]

Loc 15 : Même pas, parce que arithmi—, arithmétiquement parlant ça allait quoi ! et on se dit : « voilà on va faire un calendrier alterné ! » C'était déjà pas une mince affaire à penser, donc repenser la pédagogie par rapport à ça, donc les étudiants qui sont là, qui sont pas là, qu'est-ce qu'on fait quand ils sont là, qu'est-ce qu'on fait quand ils sont pas là ? [marque 6 : 1 h 9 min 54 s] On décide donc de, de majoritairement tabler sur des cours à distance, avec des moments de regroupement, en disant : « il faut absolument qu'à certains moments on les voie ! c'est pas possible, on peut pas les perdre ! » et donc on dit : « voilà regroupement ça veut dire qu'en début de semestre on les voit, en calendrier alterné, donc d'abord un groupe puis l'autre groupe », on met en place des stratégies de travail on définit le cours, on définit ce qu'on veut faire puis après il y a une phase où effectivement ils seront à distance, et on les revoit au moins-euh trois fois dans le semestre, et donc on alterne comme ça entre ces moments de… alors s'instaure une novlangue que j'apprécie peu, mais enfin qui va s'imposer aussi dans le champ social général : le distanciel et le présentiel… donc des moments en distanciel et des moments en présentiel et-euh on crée comme ça des calendriers…

Int : Des moments hybrides ?

Loc 15 : Ah ouais voilà alors on était un peu là-dedans… on met du temps à se [mettre] d'accord sur des terminologies, parce que par exemple ceux qui venaient de {du service d'enseignement à distance*} et qui avaient déjà une pratique du distanciel, ils avaient tout un tas de de bimodal, d'hybride et tout un tas de novlangues qu'on connaissait pas, en fait… et on parlait pas des mêmes choses parfois. Et puis on se rend compte qu'il y a des moyens techniques à la fac, mais pas forcément très collectifs, dans le sens où ils vont pas forcément supporter une grosse charge de connexions au même moment, enfin… parce qu'ils étaient prévus pour des petits groupes d'étudiants : {les utilisateurs du service d'enseignement à distance*} c'était pas beaucoup de monde et que là les serveurs vont peut-être un peu saturer et tout ça heureusement notre

grand ami de cette aventure c'est Google, mais oui ! Parce que rha[1]… ! Parce que le contrat a été signé depuis oh… trois ou quatre ans avec Google qui nous assure déjà une « Google suite », une « Google suite » ! c'est-à-dire toute l'armada du mél, mais aussi des espaces en ligne, des Google drive, des espaces collaboratifs et Google Meet pour la visioconférence ! Pff ! Alors… depuis le début moi en tant qu'élue {syndicale*} j'ai dit : « Google… les gars, faut faire attention à ce qu'on fait quand même ! et je ne suis pas seule hein… » on a fait remonter hein plein de… « Mais on peut voir le contrat Google ? Parce que, on leur vend tout là, hein ! On est bien d'accord : on leur vend tout ! » « Oui, mais non quand même, on leur vend pas tout, parce que… » « Mais ils stockent où ? » « Ben ils stockent, bon… alors bon… en Californie. » « OK, donc le droit français comme il agit là ? » « Ben… pff… Euh… non, mais c'est Google Scholar ! Donc c'est quand même… prévu pour l'éducation… » « Oui, mais… ça nous garantit que dalle, hein ! » En fait on a tous signé, hein ! on n'a pas signé avec avec notre sang, mais on a signé avec notre notre-euh politique européenne, qui marche pas aussi peut-être hein ?… On a signé et Google-euh… a toutes nos données.

Int : Oui c'est ça…

Loc 15 : Alors moi ce que je me dis des fois, c'est, ok c'est pas des données super *touchy*, on n'est pas en sciences médicales…

Int : Disons que ça enrichit aussi leurs bases de données à eux…

Loc 15 : tu m'étonnes ! des étudiants qui s'habituent aussi à Gmail, hein ! donc qu'ils vont très clairement s'ad —, s'adapter à cet environnement numérique-là et bien le connaître et puis vouloir l'utiliser dans le reste de leur vie hein ! je veux dire là on est hein ! c'est comme si on est marqué au fer rouge, hein, quelque part. Je l'ai dit ! je l'ai dit en haut lieu, je l'ai dit au plus haut que je pouvais le dire, mais-euh… pragmatique : ça coûte pas d'argent, Google tu fais tout ça pour zéro ! alors que Renater qui était prestataire national de l'éducation… ben c'est très cher… très très cher. Évidemment on n'a pas les moyens ; c'est tellement *voyant* [mot appuyé] cette logique néolibérale-là, mais-euh…

Int : est-ce que ça veut dire que dans ce groupe de travail très concrètement il y avait des injonctions ministérielles par exemple ou vous avez pu [un ou deux mots inaudibles]

Loc 15 : rien du tout ! On a été en roue libre totalement… alors la seule injonction ministérielle qu'il y a eu sur Google, elle est venue avant la pandémie hein, c'était la CNIL qui a dit : « Attention quand même Google, attention, et puis ils stockent les données pas en France, donc on n'a pas les modalités même juridiques, euh… » il y a eu hein, des… mais bon… {La présidence de l'université*} n'était pas très pro Google, mais il-elle a bien dit : « Bon on a pas mieux… pragmatiquement on va rester Google, je ne vais pas entamer une " de-Googlisation " totale alors qu'on n'a pas les fonds… et que [un ou deux mots hors sujet, salutations d'un collègue qui entre] et que finalement, on n'a pas les moyens de faire autrement ! et ça marche, très très pragmatiquement, c'est un outil qui marche ! Et qui marche bien : les connexions sautent pas, les méls on les reçoit, tout va bien quoi, bon bref… », mais ça, c'était avant la pandémie…

Int : ah oui c'est surdimensionné maintenant, par rapport…

1 Onomatopée qui peut se traduire par une version très renforcée de « **Ah non alors !** ».

Loc 15 : c'était avant la pandémie, mais ce que la pandémie a fait c'est qu'elle a fait que vraiment 100 % des gens maintenant, enseignants comme étudiants comme BIATSS[1], utilisent Google. Comme un outil naturalisé, un outil euh évident ; donc, naturaliser les évidences ça c'était un gros… grosses conséquences de la pandémie, donc on s'est tous tournés vers Google Meet pour les visios, on c'est tout tourné vers Google Drive pour les données, y compris audiovisuels par exemple. Nous {dans notre domaine*} c'était très [un mot inaudible] parce que c'était le seul lieu de stockage suffisamment puissant, pour accueillir des données vidéos qui sont très lourdes. {…*}, Notre MOODLE pouvait pas, hein, c'était trop lourd. Donc, il fallait passer par le drive c'est clair, parce que là, Google nous a dit : « Illimités les gars, allez-y ! vous pouvez tout mettre ! »

Int : Parce qu'à un moment donné vous avez un contact avec eux ?

Loc 15 : Pas directement…

Int : pas directement.

Loc 15 : mais par {sigle de service supprimé*} la direction des services informatiques, on a demandé quand même, combien on avait des espaces de stockage via le drive. On a demandé et via {ce service*} qui a dû demander à Google, alors je ne sais pas quels sont les protagonistes hein ! elle nous a répondu : « Illimité ». Illimité ! C'est vertigineux hein !

Int : Ça fait rêver…

Loc 15 : Et puis si c'est gratuit c'est que c'est nous qui sommes à vendre… pas de doutes là-dessus. Donc-euh voilà, les réponses qu'on a eues… on s'est embarqué là-dedans-euh…

Int : La commission a rendu son… son euh… ses ses-euh… ses conclusions à un moment donné donc ?

Loc 15 : Tout à fait ! j'ai personnellement rédigé un vade-mecum, qui était un concentré de tout ce qu'on avait dit, et des propositions qu'on faisait. Euh, il y a eu un vote en {commission*} et après les départements se sont positionnés, c'est-à-dire quelle formule ils choisissaient parmi les formules, parmi les scénarios qu'on avait suggérés comme possibles. Donc chaque département s'est prononcé, là ça ça a été un, peut-être aussi une petite… enfin une façon de patauger institutionnellement, parce que finalement-euh tout le monde a localement trouvé des solutions, alors que peut-être qu'il aurait fallu trouver des solutions communes, mais… Mais il faut dire que dans l'université on se rend compte aussi qu'on fait des choses très différentes hein : entre les langues rares, langue et civilisation, le cinéma, l'audiovisuel, l'Info-com, le théâtre enfin, au final on ne fait pas vraiment les mêmes choses et donc c'est très dur de trouver un terrain commun, très très dur. On aurait peut-être dû davantage être proactif là-dessus, parce que trouver du commun, ça… s'est avéré, le gros défaut de ce qu'on proposait. Parce que finalement tout le monde a un peu localement, dans les départements, selon ses disciplines enseignées, trouvé des

1 Agents de l'enseignement public : « *En 2021, l'enseignement supérieur public compte 86 100 agents assurant des fonctions de personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques et sociaux et de santé*. (BIATSS) » Source : Site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T565/les_personnels_non_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tutelle_du_mesr/#:~:text=En%202021%2C%20l'enseignement%20sup%C3%A9rieur,et%20de%20sant%C3%A9%20(%20BIATSS%20)

solutions-euh, voilà ! qui était locales et qui ne marchaient que pour un petit groupe de gens, un petit groupe d'étudiants, et, et c'était ça au départ… et puis en septembre on est arrivé à la rentrée, on s'est rendu compte que tout le monde faisait un peu à sa sauce… y compris sur les outils numériques. Il y en a qui étaient sur Twitch… d'autre qui : « Ah non je vais faire un cours sur YouTube… » [un ou deux mots inaudibles] sur Google Meet, d'autres qui ont migré sur Zoom et chacun en fait, a fait sa sauce ! et moi tenante de l'Institution, participant euh… élue {de commissions*}, participant au groupe de travail, c'est… « Essayons de faire les choses en commun enfin ! faut qu'on ait tous les mêmes outils, parce que sinon pour l'étudiant c'est une tannée ! S'il y a "alors ce cours-là c'est sur ZOOM, ah non, mais ce cours-là, en fait, c'est sur Google Meet, ah j'ai oublié ! Mais en fait ce cours-là le prof, il n'envoie que des PDF ! Ah non, mais ce cours-là c'est sur Discord" ou je sais pas quoi… » En fait ergonomiquement pour l'étudiant, c'est hyper compliqué alors même que déjà son année est compliquée ! je n'arrêtais pas de dire : « Mais essayons d'utiliser les outils institutionnels » je l'ai beaucoup dit, je m'entends encore dire : « nous avons des outils institutionnels, ils sont pas idéaux ! Je suis la première à dire "Google c'est pas la panacée". Je suis la première à dire "on se vend à Google" OK ! Je, je… Vous parlez à quelqu'un… vous prêchez une convertie ! Mais ! c'est l'outil institutionnel. C'est ce pour quoi on a signé un contrat ! donc au moins qu'on ait tous le même outil ! » J'ai pas du tout été entendue. Pour des raisons parfois très légitimes, hein. ZOOM est plus ergonomique-euh, c'est plus joli, l'interface est plus fluide… » tout ce que vous voulez hein-euh, bon euh… Là je n'ai pas été entendue et donc on a vu dès septembre des petites habitudes individuelles se mettre en place, des petits bricolages en fait ! et puis-euh… alors sur une toile de fond un peu commune, donc ce distanciel avec regroupement, ça oui, ça a tenu quelque temps ! on a tous un peu fait un peu ça ! Mais-euh… oui… [interruption due à une entrée d'une personne dans la pièce]

[Marque de fin du premier fichier marque 08 : 1 h 18 min 18 s]

[Fichier 2, STE-079.mp3]

Quelques phrases sur l'enregistrement et les techniques de transcription. Passage non transcrit, durée 44 s]

Int : donc on était dans euh… la commission qui rend ses… et finalement chacun euh…

Loc 15 : bricole !

Int : Oui, mais finalement est-ce que c'est pas un peu la fonction-euh… enfin est que c'est pas un peu… l'outil informatique, est-ce qu'il n'autorise pas, est-ce qui n'incite pas un peu à ça, quoi ? Qu'il y ait une espèce d'adaptation. Bon des outils pour faire des visios il y en a 25 ou 30 ou 40, je sais pas, j'ai pas réussi à compter… est-ce que que c'est pas un peu la tendance de se dire : on a une réflexion commune, mais après chacun va…

Loc 15 : oui oui c'est complètement ça. Moi je l'avais pas vu comme ça, tu vois, c'est peut-être mon côté mon côté fonctionnaire ! mais moi j'avais vraiment l'impression que se dégageait de l'institution un outil, légitimé, à tort ou à raison et que j'allais même pas chercher ailleurs !

Int : À partir de là il fallait un… un petit peu avoir…

Loc 15 : s'adapter à cette contrainte-là, presque ! Mais il n'y a pas…

Int : ne serait-ce que pour l'étudiant [un ou deux mots inaudibles] indispensable d'avoir des repères… [superposé partiellement au tour de parole suivant]

Loc 15 : oui, moi je pensais beaucoup à l'étudiant… ouais, d'ailleurs ça a été dit après, hein, dans les enquêtes que l'on a faites de l'OVE[1], etc., euh les les étudiants ont beaucoup remonté ça, que ça que ça avait été une galère pour eux de s'y retrouver dans le panel d'outils qu'on leur a proposé, en fait. Et ça moi je l'avais pressenti c'est-à-dire que l'idée d'une uniformité même si après de toute façon tu bricoles hein, en tant que pédagogue de toute façon tu bricoles, mais euh qu'il y avait une universit —, une uniformité qui était pédagogiquement salutaire. Bon. J'ai vu donc que tout ça s'installait, bricolait, même le distanciel avec regroupement, chacun adaptait, alors il y en a qui faisaient deux regroupements, trois regroupements, en début de semestre, en milieu de semestre, en fin de semestre… Euh… là je sentais aussi qu'il y avait des flous, bon… euh…

Int : [un ou deux mots inaudibles]

Loc 15 : ça a tenu ouais, oui je suis quand même resté un peu, global [quelques mots douteux, chevauchement avec le tour de parole précédent]… ça ça a duré peu de temps en fait, puisque-euh fin octobre début novembre re fermeture des universités… toujours refermées. Et donc là il faut faire du 100 % distanciel, donc il n'y a même plus des regroupements. Et là là vraiment ça a été la porte ouverte à toutes les adaptations individuelles, puisqu'il y avait plus finalement de contraintes de revenir sur site. Il y en a qui sont partis à la campagne, il y en a qui ont fait leurs cours à l'étranger, il y en a qui en ont profité pour faire autre chose, là c'était aussi la grande débandade quelque part ! [rires] mais aussi la grande liberté hein, chacun a fait un peu comme il a pu ! Aussi, mais bon… et là, euh…

Int : Pour toi ç'a été plutôt la grande débandade ou plutôt la grande liberté ? Tu as plutôt ressenti comme…

Loc 15 : Alors écoute, moi le problème c'est que j'ai eu un problème, enfin j'ai eu là une histoire personnelle assez douloureuse, mes deux parents ont eu le COVID et ma mère a passé plus d'un mois en réanimation, elle a été intubée avec un cas très très très grave. Mon père aussi même s'il a pas été intubé et là donc fin octobre début novembre, j'ai mes —, non même début octobre, j'ai mes deux parents hospitalisés, en état grave avec euh, avec ma mère, vraiment j'ai cru qu'elle allait mourir. Donc là, finalement, ç'a été un moment de de fermeture de l'université a été plutôt bien venu parce qu'il me fallait du temps pour pour gérer-euh euh tout ça alors-euh. Mes parents ont été longtemps hospitalisés sans que je puisse les voir ! puisque le service était interdit, mais quand même la pression évidemment émotionnelle était très très forte, et puis assez vite au bout de trois semaines, mon père est sorti de l'hôpital puisqu'il avait une forme un peu plus… ou alors il a mieux réagi aux traitements, enfin il a pu sortir plus rapidement… Et là il était tellement mal, même chez lui hein, mais dans un état de convalescence, mais… donc il a fallu que je m'occupe quand même beaucoup de lui, que je sois très présente. Et là quelque part, le distanciel avec le côté : « j'ai pas à être là à heures fixes, je je j'arrange mes enregistrements de cours un peu comme je veux… je dis à mes étudiants " je vous envoie une capsule à telle

1 L'OVE, observatoire de la vie étudiante, étant un organisme national, nous n'avons pas jugé bon d'anonymiser ce sigle.

heure, telle heure… ” ». Eh ben ça m’a arrangé ! parce que pendant ce temps-là moi je faisais des navettes avec avec mes parents et puis j’étais surchargée émotionnellement et quelque part ça a été plutôt, pour moi l’occasion de de de répartir mon temps… différemment ! mais ça, c’est très conjoncturel et c’est très lié à mon cas individuel, et ce que j’ai senti quand même c’est la détresse étudiante !

Int : Ah oui… [mz]

Loc 15 : c’est-à-dire que bon, moi j’étais mal ! j’étais évidemment mal, hein… mais je sentais les étudiants ne plus rien y comprendre, enfin se sentir complètement abandonnés, en fait. Il y avait plus de cours, il n’y avait plus de moments de regroupements, il y avait plu… ils ont eu l’impression aussi qui avait presque plus de fac, en tant qu’institution c’est-à-dire qu’ils passaient presque plus de diplômes, enfin… ils se demandaient pourquoi ils étaient là, et puis ils se demandaient si euh… ben du coup tout été arrêté si ça avait encore un sens ? Et là on avait reçu quand même beaucoup de méls un peu… un peu désespérés d’étudiants… ça plus moi-même qui n’était pas bien, je me rappelle d’une période vraiment-euh dure…. Bon voilà… et donc ça ça a duré jusqu’en janvier février même…

Int : est-ce que ça, c’était différent sur euh, les… ceux qui viennent d’arriver c’est-à-dire les licences et un peu la même détresse pour les masters enfin… qui ont quelques années de plus…

Loc 15 : Non c’est quand même différent c’est vrai ! je pense qu’il y a quand même une très grande différence entre les L1 qui en plus ont vécu un bac de merde hein ! parce que ils ont déjà eu le bac en contrôle continu, les cours qui s’arrêtent en mars, enfin… ils ont… eux leur terminale a été hyper perturbée, ils arrivent derrière en fac dans une fac hyper perturbée… non franchement, L1 c’était la galère ! Et ce gros CM dont je te parle qu’on fait avec {mes collègues*} en média-culture, énorme truc ! des étudiants qui viennent du lycée pour apprivoiser des outils théoriques qu’ils ne connaissent pas, même des disciplines qu’ils connaissent pas parce que l’Info-com, ils ne savent pas trop ce que c’est hein, par exemple et là on leur fait des cours complètement en ligne, parce que là les CM étaient complètement en « distanciel asynchrone », vive la novlangue ! c’est-à-dire des capsules qu’on leur laissait sur le MODDLE, ben c’était forcément pas facile hein ! Je me souviens d’un mél d’une étudiante qui m’a dit : « ah ben moi je suis contente de voir votre tête » parce que j’avais enregistré des PowerPoint sur l’ordinateur de mon mari qui est un PC donc [un mot ou deux inaudibles] un Mac où PowerPoint permettait d’enregistrer une vignette avec son image, enfin son visage. Alors pourtant j’aime pas la visioconférence du tout, mais là je m’étais dit quand même : « qu’ils me voient parler sur le PowerPoint, c’est un peu mieux que d’enregistrer juste un fichier audio, quoi » ce qu’on fait beaucoup de mes autres collègues. Ce que je comprends parce que moi si je n’avais eu qu’un Mac j’aurais pu que faire ça. L’outil technique, pour le coup-là ! En tout cas j’ai pas réussi à faire marcher autrement ; c’est… c’est mon mari qui s’y connaît un peu mieux que moi et qui m’a dit : « mais non regarde : là sur mon PC tu peux activer l’enregistrement vidéo. » Ouais ! et donc je l’ai fait et j’ai enregistré mes capsules comme ça. Et je me souviens d’un d’un… alors c’est un mél, hein, ça veut pas dire… ça ne veut pas dire que tout le monde du tout à… partageait cette idée, mais… une étudiante qui m’a dit : « merci beaucoup madame on voit votre visage ! » parce que je recevais une tonne de trucs qui étaient des fichiers PDF, des fichiers audio vidéo, des PowerPoint, mais pas de visages ! enfin là on tombe un peu sur Lévinas, le visage et les yeux c’est quand même la base de rapports humains, quoi, donc euh… voilà ! et et du coup moi j’ai fait ça

et c'était… on sentait que pour les étudiants c'était, sans doute très déceptifs quoi ! puis on en a parlé aussi que les collègues ne pas être dans cet amphi où… même si nous, pédagogiquement on trouve ça un peu pourri un amphi, mais pour un étudiant, un élève qui arrive qui dit : « ouais ! ça y est je suis à la fac et tout ! l'amphi gna gna ! » là non, ben il y a… l'étudiant là il arrive en L2, il n'a pas vu ce que c'est qu'un amphi, il a pas vu ce que c'est un campus, il a pas vu ce que c'est l'université, la vie universitaire aussi… il a pas pu voir… c'était…

Int : ça veut dire que dans cette idée-là, la notion de campus au sens large, c'est presque une notion structurante pour toi euh…

Loc 15 : oui je crois…

Int : on vient à l'université…

Loc 15 : Ouais… ça, je l'ai beaucoup dit par exemple sur les journées portes ouvertes. Alors on a fait les journées portes ouvertes en ligne ! pire moment de ma vie, hein ! et en {dans une commission*} on a voulu faire le bilan des journées portes ouvertes… et y avait quand même des discours genre : « Ah, c'est vachement bien parce que, de partout dans le monde, à n'importe quelle heure du jour et de la nuit, on peut assister à notre journée " portes ouvertes "… et donc on est beaucoup plus large dans la… dans dans ce qu'on peut dire sur nos diplômes, parce que justement c'est dématérialisé, etc. » Je fais : « mais attention là, [quelques mots inaudibles] mais il y a deux choses dont vous me parlez là : côté « marketing management » et euh « communication » c'est super ! que ce soit des capsules en ligne qui sont visibles partout dans le monde, mais ça c'est de la com ! ouais pour la com c'est super ! mais une journée « portes ouvertes » c'est l'inscription physique dans un campus ! c'est-à-dire, c'est des, c'est des corps dans un lieu, c'est ça un campus, non c'est pas n'importe où, partout dans le monde, là vous confondez le marketing universitaire, avec une journée portes ouvertes, où l'on rencontre physiquement des gens, où l'on teste le temps de trajet du lieu d'habitation au campus, combien de temps on met, on y va en vélo, on y va en voiture, on y va à pied ? On teste… je viens avec mes parents pour qu'ils voient où je vais enseigner, on teste comment sont les locaux, on teste quelle tête a le professeur… et tout ! Enfin… c'est ça une journée portes ouvertes, c'est pas des capsules en ligne quoi ! j'étais hyper énervée… mais bref ! mais voilà… et ça, oui ! Je le ressens vraiment ! et alors l'amphi, moi je suis d'accord hein que pédagogiquement un amphi c'est pas génial… je suis bien d'accord… euh cette espèce de transmission verticale… l'amphithéâtre et tout… mais symboliquement je pense que pour un étudiant rentrer dans un amphi, moi ça me l'a fait ! Le premier amphi que j'ai fait moi j'avais fait la prépa, j'avais {fait} hypokhâgne-khâgne, à l'époque, en lettres, et la première fois que je suis rentrée {dans un vieil amphi en bois*} là tu te sens grand, tu te sens adulte, tu sens que tu rentres dans une autre sphère de ta, de ta vie académique et scolaire ! c'est autre chose ! L'amphi c'est c'est un mythe en fait. C'est un peu n'importe quoi peut-être pédagogiquement, mais c'est un c'est un mythe structurant d'un point de vue individuel. Et ouais ça c'est très fort. Et je pense que les pauvres étudiants qui ont vécu des classes en ligne, des cours de… en capsules vidéos, ils ont pas eu ça et c'est vraiment très très dommage. Et euh-même… même s'ils n'ont pas les mots pour le dire, quand ils disent qu'ils sont perdus, quand ils disent que ça n'a pas de sens, quand ils disent qu'ils voient pas pourquoi ils sont là, quand ils disent qu'ils savent plus ce qu'ils veulent faire… c'est ça qu'ils disent !

Int : c'est ça oui !

Loc 15 : Ils disent : « je ne sais plus où je suis ; je ne sais plus d'où je parle ; je sais plus qui je suis en fait » bah oui ! ah oui, pour moi c'est une vraie crise identitaire aussi, qui s'est cumulée avec tout le reste…

Int : en fait c'est une crise identitaire et aussi une crise institutionnelle aussi, [un ou deux mots inaudibles] ce qui est aussi douloureux pour eux, parce que l'institution…

Loc 15 : Ouais ! Une faillite institutionnelle même je dirais… tout à fait ! Oui-oui les deux sont connectés bien sûr et chacun a fait ce qu'il a pu, hein…

Int : Une faillite oui c'est ça…

Loc 15 : ouais une faillite… Et euh… En master c'est un peu différent !

Int : d'accord…

Loc 15 : parce qu'en master ils sont déjà plus structurés, ils sont, ils savent déjà pourquoi ils sont là quelque part…

Int : oui-oui, c'est ça !

Loc 15 : ils savent déjà ce qu'ils attendent, de leur, de de de leurs études à ce moment-là. Et puis finalement le face à face avec l'étudiant euh… est toujours un peu dématérialisé, c'est-à-dire que c'est des étudiants qu'on voit pas énormément ; on ne les voit pas forcément très souvent, on les voit pour quelques rendez-vous d'échanges, on les voit pour quelques séminaires… Puis, c'est beaucoup d'échanges déjà par mél ; même, je veux dire « hors pandémie ». Donc des travaux qu'on t'envoie en PDF ou en point DOC et que tu corriges et que tu renvoies : c'est déjà assez dématérialisé en fait le rapport avec l'étudiant, en master. Donc la différence était moins « large » et puis, et encore une fois l'étudiant est plus vieux et peut-être plus armé aussi pour l'autonomie que demande le travail à distance.

Int : et puis il a déjà vécu euh, il est sur une lancée, donc il peut continuer sur une lancée…

Loc 15 : Il est sur une lancée et il sait pourquoi il est là. S'il est allé aussi loin là, on arrive à bac + 4 bac + 5 ce qui sait un peu pourquoi il y a, quand même. Bon on a toujours des étudiants en master qui qui sont un peu là parce qu'ils grimpent les années comme ça, mais… globalement ils sont déjà posés la question de : « pourquoi je continue ? » alors qu'en licence quand ils arrivent ils se sont pas bien sûr déjà, d'être bien partis. Ils savent pas si c'est le bon cursus, ils savent pas si c'est vraiment ce qu'ils veulent faire, et là c'est terrible parce qu'on… vraiment cette pandémie a tout fait sauf les aider quoi ! à se positionner justement, à savoir pourquoi ils sont là. Comment tu veux continuer sereinement dans ta vie quand tu sais même pas pourquoi t'es là quoi c'est terrible ! ça, on l'a ressenti…

Int : au niveau de la fabrication des capsules est-ce qu'il y a eu des échanges, est-ce que…

Loc 15 : assez peu…

Int : est-ce que les spécialistes de l'image ont été sollicités ou pas du tout parce qu'en fait personne a percuté que c'était un peu comme des films ou…

Loc 15 : pas du tout pas du tout du tout ! et on s'est bien gardé de mettre en avant le fait qu'on avait peut-être cette réflexion-là, qui aurait pu être utile pour les autres, parce que nous-mêmes on en était pas tellement conscients… parce que c'est parce qu'on se dit spécialiste du cinéma et

de l'audiovisuel qu'on est vraiment spécialiste de la visioconférence et de l'enseignement en ligne, c'est quand même un peu autre chose… Donc on s'est pas spécialement sentis connectés… moi je milite pour que mon travail théorique actuelle et essayer de voir comment, justement, on peut faire converger les deux visions des choses et c'est pas une évidence, c'est pas une évidence ! et c'est là où je pense qu'on peut avoir tous les deux des des échanges de recherche fructueux, mais… c'est pas une évidence et du coup on s'est pas sentis spécialement indiqués pour répondre à ces questions, et les autres nous ont… d'autres disciplines ne nous ont pas sentis spécialement en pointe sur ces questions. Peut-être un peu plus en Info-com, mais je suis même pas sûre. Et puis chacun a bricolé, même entre nous ! Euh… on s'est demand—, on s'est parlé hein ! surtout surtout les maîtres de conférences, on s'est dit : « Comment tu fais toi ? » alors je sais qu'il y avait des collègues qui enregistraient des fichiers audio, un peu comme Barbara Stiegler, elle a dit aussi qu'elle avait beaucoup fait ça : des podcasts. Il y en a qui ont travaillé sur Twitch, il y en a qui ont travaillé sur Discord, il y en a qu'on fait des chaînes YouTube… Et ça on s'en est un peu parlé, mais pas non plus, pas non plus pendant des heures. Avec cette idée que chacun bricole, chacun survit, quoi ! c'est un peu logique de la survie hein je crois ! C'est… Et puis j'ai même pas le temps d'en parler quoi ! c'était tellement aussi une surcharge de travail, euh…

Int : ah réellement ?

Loc 15 : Ah ouais ! qu'on avait plus ou moins bien anticipé. Entre ceux qui avaient préparé leur cours pendant les vacances ou pas du tout… ceux qui se… qui se disent quand même il faut que je fasse autre chose, ceux qui : pas du tout ! Alors… sur le travail c'est pareil ; c'est extrêmement varié. Moi je te dis, jusqu'à janvier j'ai eu l'impression que oui il y avait un autre travail qui se mettait en place, mais bien organisé, je me suis pas sentie débordée. Euh, c'est plus à partir de janvier février où je sais pas… peut-être l'accumulation… le temps faisant… les demandes sont un peu différentes-euh et puis j'ai vraiment l'impression d'être submergée plutôt en février mars ; puis là à fin de l'année. Mais pas tant que ça au début : finalement ben tu te dis OK, je fais mon cours en ligne, j'essaie de tout enregistrer [un ou deux mots douteux] je sais que ça va me prendre plus de temps, mais je m'organise bon… le temps, le temps de trajet par exemple est supprimé de ton emploi du temps, et ça quelque part ça dégage du temps quand même…

Int : c'est vrai…

Loc 15 : et donc au bout d'un moment… à ce stade-là, j'avais l'impression de rationaliser mon temps. À partir de janvier, alors il y a eu deux choses, à partir de janvier, euh… c'était la fin du semestre donc c'était la mise en place de la correction du S1 et du démarrage du S2 et Vidal, dès le début février, a fait l'injonction des 20 % de retour en présentiel : une journée à la fac ou je sais pas quoi. C'était complètement perché hein ! C'est vraiment une annonce politique débile parce qu'évidemment 20 % à la fac c'est… on refait tous les emplois du temps euh, on refait tout l'agenda des salles, enfin, en fait c'était pas tenable, c'était pas possible. Euh, et puis « ma journée à la fac » et ben ça marchait pas parce que beaucoup d'étudiants et surtout peut-être {dans les grandes villes*} Là sur la question du sens et l'identité, ça dit plein de choses aussi ! C'est, pourquoi payer un loyer {… *} alors qu'en fait t'es pas à la fac ? Évidemment c'est absurde ; donc il y a beaucoup beaucoup d'étudiants, euh… qui n'étaient plus là ! donc ça servait un peu à rien de leur dire : « vous pouvez revenir ! » De toute façon ils n'avaient plus les

moyens de revenir. Donc nous {… *} on l'a beaucoup senti, donc on a essayé de faire revenir les étudiants avec peu de succès ! donc on s'est beaucoup questionné : « pourquoi ? » bah oui, mais pourquoi ? Parce que c'était pas rentable tout simplement, alors là c'est une logique aussi un peu de rentabilité scolaire : c'était pas rentable ! donc-euh…

Int : ils étaient dans leur famille en fait ?

Loc 15 : Ouais, souvent ! très souvent… ils avaient rendu leurs apparts, y compris quand ils étaient en CROUS hein, ils avaient rendu leur chambre, aussi parce que c'était invivable enfermé dans une chambre CROUS à la pandémie, c'est pas possible, donc ils sont, ils se sont protégés aussi, on peut comprendre… bref ! tout ça pour dire que quand même dès que Vidal a dit : « essayez de revenir » j'ai essayé de revenir. Et donc mois dès début février je suis revenu pour faire quelques cours en présentiel, revoir mes élèves, mes étudiants un petit peu et puis reprendre un peu le le rythme distanciel avec regroupement, qu'on avait adopté au début du du S1 donc à partir de septembre, et je me suis recalé sur ce rythme-là, en disant : « [un ou deux mots inaudibles] voilà tel jour tel jour on se voit, tel jour c'est en distance, tel jour on alterne ; il y a le groupe pair et le groupe impair. » Et j'ai tourné comme ça février mars avril… et en fait j'ai constaté le vide ! c'est-à-dire qu'on était que quelques profs, et c'était vraiment une infime minorité, à revenir ! Ç'a été un peu une déception !

Int : et très peu d'étudiants aussi ?

Loc 15 : très peu d'étudiants… alors variable selon les UE, variable selon les horaires, variable selon plein de trucs. Mais très peu d'étudiants, euh… et très peu de profs… on était 3,4 ici à venir régulièrement et à se dire : « mais pourquoi tu viens toi ? » « Eh bien, parce que j'en peux plus de pas venir ! », mais en fait c'était pas la majorité ! Alors, ça m'a un peu déçue parce que je me suis dit : « quand même, dans la communauté universitaire, cet amour du corps dans la relation pédagogique que j'aime moi, que je sens profondément arrimé dans ma pratique elle n'est pas partagée en fait ! » Il y a plein de mes collègues qui ont un autre vécu pédagogique, aussi que je respecte, hein ! qui sont pourtant des gens que j'estime extrêmement compétents, franchement, c'est pas une question… voilà ! qui sont des chercheurs et voilà… que je respecte profondément et qui font des cours en plus incroyables [plusieurs mots inaudibles] tellement dommage, mais ils ont pas ce besoin-euh… du corps. Oui en tout cas ils ne l'expriment pas comme moi ! après chacun aussi avait des contextes personnels qui pouvait être très variés.

Int : Après c'est un… c'est un… une balance…

Loc 15 : Oui voilà…

Int : Entre ce que je peux, ce que je veux, ce qui est possible…

Loc 15 : Exactement… puis il y avait pas mal de mères de… comme moi d'ailleurs, qui ont eu des problèmes aussi avec les écoles, qui ont parfois fermé, alors les gamins sont à l'école [intervention inaudible de l'interrogateur] ouais ! ça a été hyper compliqué, donc des fois c'était pour plein de raisons conjoncturelles qui s'ajoutent et puis la pandémie quand même, tout de même… La peur aussi parfois ! moi je sais, euh… j'ai peur de ce virus, hein, et puis j'ai vu mes parents, je sais que c'est un virus qui tue, j'ai aucune naïveté et pour autant j'avais besoin de revenir quoi ! Besoin de revenir… d'être prudente hein… voilà on aère, on se met un peu à distance, on a le masque, j'ai jamais retiré mon masque… je me suis vacciné plus vite possible dès

que j'ai pu ! Même j'ai un peu truandé je me rappelle ! [rires] Au début, au mois d'avril avoir un peu truandé Doctolib : « oui oui je suis prioritaire clic clic, j'ai cliqué, je clique ! Ah j'ai un rendez-vous, clic ! » On va rien me demander, j'espère parce qu'en fait moi je suis pas tellement prioritaire, mais je suis passé juste avant qu'ils élargissent, parce que j'avais pas l'âge, en fait, tout simplement, euh… mais je m'en fous, j'avais… je voulais assez vite être vaccinée[1]. Puis, je ne suis pas du tout anti-vaccin, ni rien, je trouve ça quand même, mais c'est une grosse connerie… mais euh… parce que aussi…

Int : la notion de priorité, elle était établie, de toute manière c'était pas un gros truandage ! [rires]

Loc 15 : oui oui non non non non ! c'est pour ça et puis très vite, moi je suis passé juste avant, justement que ça soit officiel : « Oui-oui, ben allez-y, on élargit la fourchette des âges et tout ! » quelques semaines avant. Donc, oui j'ai eu l'impression de truander, mais en me disant et c'était vraiment ça, c'était vrai : « Euh… je veux pouvoir revenir en septembre ! » c'est-à-dire, je veux pouvoir me dire : « je suis vaccinée, je, je peux si *on peut* [mots appuyés] je peux revenir plus facilement en présence ! », mais en ayant peur hein ! Enfin je je fanfaronne pas…

[marque 03 : 19 min 52 s]

Int : Non, c'est, c'est… est-ce que sur un plan vraiment un peu théorique, on peut imaginer euh… ou est-ce qu'il faut imaginer une pédagogie de la distance ? Ou est-ce… finalement que tout le monde a un peu pris ses cours, j'imagine et n'a pas chercher à les adapter à ce que…

Loc 15 : alors voilà ça c'est une très bonne question ! je pense là et moi j'ai moi aussi, moi-même de mon côté fait part de l'entretien [deux mots précédents douteux] euh… on s'en sort bien si on essaie de penser l'idée de « réinsérer la pandémie dans sa propre pratique pédagogique », c'est-à-dire tous mes collègues qui se… et il y en a eu, qui se sont dit : « je parle avec mes étudiants je leur dis bah : « là, on est en plein en train d'utiliser des outils numériques, donc pourquoi pas essayer de théoriser qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce que ça veut dire ? Par exemple l'essor des plateformes NETFLIX et compagnie et bien OK ! ça fait partie de nos nos champs d'études dans l'écosystème audiovisuel, euh cette, ce boom des plateformes au détriment de la pratique culturelle du dispositif historique du cinéma, on en parle ! parce que… ben on est là, on est en train de se poser la question, là in vivo et donc on en fait un support de réflexion de cours, à travers la l'épisode pandémique » Et ça, certains de mes collègues l'ont fait et c'est ce que j'ai aussi essayé de faire… donc moi par exemple {...*} je dis : « ben là tout le monde regarde des séries, on est tous enfermés chez nous, on regarde des séries ! qu'est-ce que ça dit des pratiques culturelles ? Qu'est-ce que ça dit que des représentations majoritaires que ça véhicule, puisqu'on est tous un peu amené à les recevoir là en ce moment… qu'est-ce que ça veut dire ? » et en… terme d'exercice pédagogique je leur ai demander de faire un *pecha kucha* : « Eh ben là on est sur des outils numériques en ligne, on galère tous avec nos PowerPoint enregistrés bla bla. Moi je vous demande vraiment de faire ça comme "outil d'évaluation" » donc je leur ai montré Google Meet et tout : « c'est un truc à la con, j'aime pas[2], mais je vous montre comment ça marche : on peut s'enregistrer tout en faisant passer un PowerPoint et enregistrer sa voix. Ne mettez pas forcément votre visage si vous avez pas envie, Google Meet, Google Meet de toute

1 Dans toute cette partie, le débit de la voix est volontairement très rapide, comme une voix en accéléré.
2 Difficile de décider si cette partie de phrase appartient au discours direct ou pas.

façon vous éjecte quand vous mettez votre PowerPoint. Vous mettez votre PowerPoint que je vois que c'est votre PowerPoint, et vous parlez dessus, vous m'expliquer et on fait ça sous forme de *pecha kucha*[1] pour que ce soit court et efficace… » tu sais le *pecha kucha* c'est le truc hyper…

Int : 6 40…

Loc 15 : voilà !

Int : ou 6 20 je ne sais plus…

Loc 15 : c'est 6 40 ! et du coup ben on fait ça c'est un outil aussi de marketing normalement, mais on l'adapte à une-euh, une volonté de transmettre un message fort et puis ben de toute façon on est avec ces outils à la con, donc autant que ça devienne un outil aussi de votre évaluation et de votre réflexion. Et donc… oui on dit pas tout, mais justement on choisit ce qu'on a à dire […] les outils avec lesquels on le dit et effectivement on voit bien qu'en choisissant un outil, on adapte son discours. C'est-à-dire le message est le médium, je voulais vraiment qu'ils retiennent le, le truc de McLuhan c'est-à-dire évidemment on ne parle pas pareil selon l'outil avec lequel on parle. Ben rien que ça, si j'ai réussi à leur faire comprendre ça, c'était mon cours ! c'était mon cours, donc…

Int : ah oui d'accord !

Loc 15 : ouais ! j'arrivais à mettre en abîme quelque part ma, dans ma pédagogie, des questions théoriques que je posais et euh… c'est que sur ce cours que j'ai vraiment réussi à faire… parce que des fois c'est, ben des fois le cours ne s'y prête pas ! Mais, par exemple tous mes collègues… ma collègue dont dont… que j'évoque là, qui parle, qui parle… qui travaille sur NETFLIX et l'écosystème industriel que ça occasionne, ben elle elle était en plein dedans ! Donc elle a dit : « ben voilà, constatez que vous n'allez plus au cinéma, donc vous êtes sur NETFLIX » et du coup elle a aussi intégré à son cours l'événement pandémique. Et je pense que c'est ça qui pouvait être la bouée de sauvetage, dire que… à mon sens un cours en ligne, il peut être intelligent s'il est arrimé à une pensée de « méta », c'est-à-dire qu'on réfléchit à ce que c'est… d'un point de vue méta sur euh… ce qu'on fait en fait ! on ne fait pas la fleur au fusil en pensant que c'est naturel, surtout pas ! On dit : « non c'est pas naturel, mais on réfléchit et pourquoi comment ? Qu'est-ce qu'on adapte et qu'est-ce qu'on en fait et qu'est-ce qu'on en dit et on en fait un corpus d'études en fait ! On fait de la situation… un corpus d'études. Et je regrette aussi ne pas être… de ne pas avoir eu assez le temps de m'interroger là-dessus, parce que peut-être mes cours auraient été euh… mieux même pour moi, plus lisibles pour mes étudiants si je leur avais dit : « ok, on arrête de faire comme si, on s'interroge sur ce qu'on fait. Et quand vous prenez la parole en visio, qu'est-ce que ça veut dire en termes de mise en scène audiovisuelle de vous-même ? De mise en scène auto-réflexive de vous-même… c'est comme les selfies quelque part, c'est pas si loin, alors est-ce qu'on peut pas réfléchir à ce que c'est un selfie et tout. Et de le faire davantage… j'ai pas eu le temps en fait, mais si ça… si ça doit continuer, et j'espère que non !, c'est ce que j'essaierai de faire : vraiment l'arrimer à à mon champ d'études, mais en le ré-injectant d'un point méta, dans ma pratique. Parce que je pense que c'est ça qui peut faire des bons cours en ligne !

1 Les *pecha kucha* sont des interventions courtes calibrées à 6 min 40 s.

Int : Oui et puis c'est aussi une observation participante, pour le coup !

Loc 15 : oui voilà !

Int : On est en plein dedans donc autant en profiter…

Loc 15 : autant en profiter et puis autant en parler… autant du coup, élaborer aussi les limites que ça a et pouvoir… pas avoir l'impression que peut pas faire autre chose, ou qu'on peut faire bon voilà… sinon j'ai eu l'impression, quand même, de faire des cours dégradés, en mode dégradé.

Int : Ah oui ?

Loc 15 : à part ces quelques exemples que je te donne qui ont été un peu valorisants pour moi, et je me suis dit : « Ok je fais du bon boulot », mais sinon, j'ai comme l'impression de faire moins bien… D'être en mode dégradé c'est-à-dire euh… pff… j'essaie je vivote c'est pas pire, mais putain, c'est pas mieux quoi !

Int : Ouais… c'est un peu… une solution de secours, quoi…

Loc 15 : un plan b, un mauvais plan b. Je le disais à mes étudiants : « là pour pour moi c'est un plan b, je, je ne suis pas satisfaite de ce que je fais, j'aime pas ça ! »

Int : si on se projette dans le, admettons où il y un moment où ça s'arrête…

Loc 15 : C'est-à-dire où on revient en présentiel ?

Int : Ben justement… est-ce que… admettons que tout est terminé, la pandémie c'est fini, il y a plus, plus de virus… qu'est-ce qui reste en fait ? Est-ce que d'après toi, il a des choses à prendre, il y a surtout des choses à prendre… mais pas à faire comme ça… Est-ce qu'il a des choses qui peuvent se faire en visio ? Je dis visio c'est pas forcément… çà peut être des capsules, ça peut être… est-ce qu'il y a quelque chose à tirer de cette aventure ou ce qu'il y a à tirer c'est que il faut surtout pas que ça se passe comme ça ?

Loc 15 : Voilà ! alors je pense qu'y a… c'est un champ de recherches actuel pour moi ma réponse sera pas définitive elle en élaboration aussi… y compris théorique. Ce qui il y a à apprendre c'est à se dire si on met le doigt là-dedans, il faut bien être au clair politiquement parlant sur les le la la… l'effet domino que ça peut avoir. C'est-à-dire qu'on sait très bien que l'université coûte cher, que les locaux sont saturés. On en train d'absorber un boom démographique énorme, donc il n'y a plus de places dans les universités, il n'y a plus les moyens de former les étudiants qui arrivent… donc évidemment, on va nous inciter à faire des cours en ligne parce que cela coûte beaucoup moins cher, ça prend beaucoup moins de place. Si on sait et qu'on se dit : « bon on peut quand même proposer certaines formations à distance et puis gonfler nos effectifs avec ce stratagème-là et que c'est conscientisé, et que c'est dit et que tout le monde est d'accord… » pourquoi pas ! peut-être qu'il y a certaines formations sur lesquels ça se défendra ! et que si c'est partiel, si c'est… pff, certaines formations, certaines disciplines, euh… je sais pas la médecine les choses qui sont un peu automatiques, où on a l'habitude du QCM par exemple, pourquoi pas ! ça peut peut-être marcher, mais il faut que tout le monde… il faut que ce soit en conscience ! Et qu'il y ait une réflexion avant et y compris une interrogation politique sur l'avenir qu'on veut pour l'université ; donc là peut-être oui ! Euh… Après… ça peut avoir un avantage sur le côté « internationalisation des formations », parce qu'effectivement que quelqu'un

puisse suivre son cours aux États-Unis, en Grèce… euh… voilà, que ce soit en Europe ou… en Asie… peut-être ça peut avoir un intérêt pour certaines disciplines aussi ; pour une certaine démocratisation de l'apprentissage, pourquoi pas ? Mais alors à condition que ce soit extrêmement encadré, extrêmement codifié, extrêmement institutionnalisé, c'est-à-dire avec une rémunération adéquate pour les enseignants, avec un contrat signé dès le départ avec l'étudiant, avec… enfin quelque chose qui est en conscience. Moi vraiment ce qui me fait peur, c'est le côté souterrain des choses, quand ça s'impose, ça se naturalise doucement… on parle de distanciel et de présentiel comme si c'était toujours comme ça… on commence à dire : « oui… », comme le télétravail c'est-à-dire le télétravail comme un truc un peu naturel, comme… comme un mouvement comme y va, une adaptation… voilà, auquel finalement tout le monde souscrit plus ou moins… mais pourquoi, mais comment… Rha ! C'est là où il faut s'arrêter et se poser des questions. Si c'est conscientisé, si tout le monde est d'accord, j'allais dire on est tous grands, on est adulte, on est intelligent, peut-être qu'on peut trouver une… des bénéfices c'est pas le problème. Ce qu'il faut pas c'est que ce soit souterrain et « non-dit » et politiquement insidieux. Voilà… parce que la logique néolibérale est parfois insidieuse…

Int : parfois !

Loc 15 : Ouais ! toujours en fait ! mais bref, si c'est dit c'est OK, et il peut y avoir… j'ai vu aussi des étudiants en situation de handicap qui étaient plutôt contents de pouvoir aller à leur rythme, qui étaient plutôt contents qu'un cours en CM soit enregistré, parce que ça leur permettrait de vraiment pouvoir revenir sur le cours ; se se se remettre l'image, remettre le discours… que ce soit moins évanescent parce que finalement ce côté… c'est « one shot » hein, un cours en CM, euh l'enseignant il arrive, il fait son truc et après c'est fini ! c'est vraiment fini, on peut plus retrouver… On peut retrouver des notes à l'arrache, un copain et tout, mais c'est fini ; et là se dire : « non, on peut revenir sur le cours, on peut le revoir, on peut se réapproprier ce que, ce que l'enseignant a dit et tout. » Ça peut aussi avoir des avantages pour les étudiants en situation de handicap c'est sûr, c'est voyant, mais même pour des étudiants qui, simplement sont pris de vitesse, ou tout un tas de conjonctures. Voilà il y a des choses comme ça où je pense, on peut y réfléchir ! si c'est bien aussi accepté, parce qu'il y a tout un tas de collègues qui ont du mal aussi avec ce côté-heu : « c'est gravé dans le marbre, du coup le fichier on peut leur retrouver n'importe quand… on peut le découper, on peut garder ma tête et la mettre sur un autre discours… on peut on peut braconner ! » le braconnage c'est celui qu'on vit sur Internet, sur plein de choses hein ! donc évidemment un cours ça peut être braconné, de plein de façons… donc voilà tout ça, ça doit être vraiment contractualisé, j'allais dire presque… et conscientisé et là peut être OK… sinon, je vois pas l'intérêt ! Je vois pas l'intérêt et je trouve que c'est des pentes dangereuses… et là, vu comment la pandémie a accéléré ça… justement on est en plein dans la pente dangereuse ; c'est-à-dire le moment où personne contractualise, personne réfléchit, personne conscientise et juste ça ça s'impose comme un éboulement de terrain quoi ! et les choses changent sans qu'on ait eu le temps de dire ouf ! Moi c'est ça qui me fait peur !

Int : [un ou deux mots inaudibles]

Loc 15 : Exactement ! [silence 1s 325] et là ça me semble dangereux [silence 2s 325] et et néfaste. [silence 1 s 487[1]]

1 Nous signalons ces silences pour le caractère exceptionnel de cette série de trois silences, qui donne à cette phrase une allure conclusive.

Int : une dernière question ? [rires] non je me demandais, par rapport à tout ce que tu as dit, qui est vraiment… passionnant euh… quelle quelle image ressort finalement de l'université, bon ça c'est un peu vague et un peu flou et du maître en tant que tel quoi… s'il est justement médiatisé, s'il est à travers une machine s'il est, à travers un…. Est-ce qu'il peut sauver son image… au sens de magistralité, finalement quoi ? Ou est-ce une question qui se pose pas, je ne sais pas…

Loc 15 : c'est une question qui se pose de toute évidence, mais qui est très compliquée, parce que euh… le savoir en général actuellement est… est devenue une donnée très problématique. Qui sait ? Qui… enfin voilà on est dans une époque où chacun peut devenir le propre média de son propre savoir, euh… mais du coup comment vérifier, comment choisir, comment hiérarchiser, comment accréditer ? Comment dire que ça ça vaut mieux que ça, que cette parole est plus à sa place que celle-là ? C'est très très compliqué ! dans le champ social en général, évidemment dans le champ pédagogique et dans le champ éducatif aussi ! L'institution scolaire et de l'enseignement supérieur ne ne n'est pas n'est pas exempte, hein de tous ces questionnements-là, enfin ne peut pas les éviter, peut pas les éviter, il faut qu'elles les prennent à bras le corps, parce qu'évidemment que de plus en plus, euh la parole scientifique est mise en question… on le voit bien avec les vaccins, on le voit bien avec tout le débat autour du du du COVID, des vaccins, etc. la parole médicale est mise en question et toutes les paroles institutionnelles qui auparavant était garantes d'une certaine scientificité admise ne le sont plus. Y compris la parole de l'enseignant évident ! donc euh… comment faire, ben il faut se réinventer, et c'est pas facile, et je n'ai pas de solution… moi ce qui me fait peur c'est que finalement le discours universitaire, l'enseignement supérieur en général deviennent une industrie culturelle comme les autres… tout simplement… une industrie culturelle comme les autres. C'est-à-dire de toute façon la pédagogie est déjà devenue une industrie… confère l'ouverture de toutes les formations privées, confère les MOOCs et les MOODLE, les pubs qu'on voit à la télé : « Ton diplôme point fr-euh… » c'est devenu une industrie… et donc dans le champ du cinéma et de l'audiovisuel, ça deviendra une industrie culturelle comme les autres. Tu aurais ta chaîne YouTube avec ton prof, et puis voilà… vogue la galère ma foi, quelle différence ma foi ? Finalement ça ça me paraît être un mouvement-heu, qui dépasse en fait l'institution, mais qui l'absorbe ! c'est un tsunami quoi ! comment résister ? le faut-il ? Jusqu'où ? là c'est vraiment un champ de recherche pour moi… je ne sais pas…

Int : on est vraiment dans discours au sens, j'allais dire idéologique, mais au sens noble, quoi, quelle société…

Loc 15 : quel modèle social… quel modèle social et quel modèle de l'apprentissage ? C'est-à-dire c'est quoi apprendre ? C'est quoi transmettre ? Quel savoir aussi ? Qu'est-ce qu'on garde des savoirs établis qui sont pour nous des héritages. OK le cinéma : on hérite d'une cinéphilie qui s'est inscrite dans le champ français depuis finalement assez peu de temps… en termes de savoir, de pratiques culturelles, de compétences, de métier… de quoi, de quoi on parle en fait ? Qu'est-ce qu'on fait là ? À quoi on prépare nos jeunes ? À… à des métiers ? à une culture ? à de la méthodologie ? à savoir hiérarchiser de l'information ? Donc l'Info-com… c'est quoi qu'on…. Qu'est-ce qu'on fait, en fait ? Et alors se poser ces questions-là évidemment ça aura des conséquences idéologiques, politiques, civilisationnelles même hein ! Mais, ben ouais c'est le chantier actuel, ça fait peur hein ! puis je sais pas si en une génération on aura résolu les problèmes ni même si on aura posé les questions ! et c'est en cours… c'est perturbant [rires] ! Puis

alors la pandémie… accélère à la fois des choses, en même temps donne aussi un peu envie de ralentir, crée des mouvements de tension, des tectoniques de plaques un peu parfois imprévues, et là… ben comme tout mouvement de crise, ça y… beaucoup de théoriciens qui en ont déjà parlé, hein, dans les théories de la crise : ben on est dans un entre-deux on sait bien ce qui meurt, on sait pas ce qui émerge, donc je ne peux pas complètement répondre à la dernière question [rires] ! je ne peux que dire qu'elle est, pour moi elle est en chantier ; elle est un vaste chantier de recherche, je pense qu'un vaste champ de recherche où il y a de la place pour tout le monde… et il faut qu'on bosse ! Là, faut pas qu'on laisse ça en friche, faut qu'on bosse ! c'est à nous aussi, je crois… c'est un peu notre petite mission là s'il nous en faut ! c'est d'essayer de théoriser ça… et puis essayer de le divulguer un peu, euh… ben voilà on ira pas forcément très loin hein, je ne me fais pas d'illusions, mais, faut pas laisser ça en chantier… Il faut essayer de construire et de construire le plus sereinement et… possible. On a tous à y gagner, je crois…

Int : beau chantier alors !

Loc 15 : ouais j'espère, j'y crois, faut y croire !

Int : Ah je pense, effectivement… d'ailleurs là on est là d'ailleurs typiquement dans un chantier d'enseignants « chercheurs »…

Loc 15 : ouais carrément ! oui je me sens à ma place ! Je me sens à ma place, c'est déjà quelque chose, c'est énorme déjà je trouve ! Se sentir à sa place c'est énorme. L'*empowerment* pour moi c'est ça : c'est trouver sa place et la prendre, et c'est déjà l'histoire d'une vie hein ! L'histoire d'une vie ! [rires]

Int : est-ce qu'on a tout dit peut-être pas tout, mais…

[coupure de l'enregistrement à 35 min 53 s]

3.16. Locuteur 16, maître de conférences, le 10 septembre 2021

L'entretien est réalisé en visio, à l'aide d'un enregistreur numérique.
Non transcrit 2 min 40 s : quelques problèmes de connexion et essais techniques, avec ou sans caméra.

Locuteur 16 : ah là ça marche !

Interrogateur : ah là ça y est ça marche ! Ah ben, ça y est, et… parce qu'en fait…

Loc 16 : Si ça remarche… oui…

Int : c'est quand même un peu décalé…

Loc 16 : si ça ne marche pas, peut-être je changerai de navigateur je sais pas, parce que moi je l'ai fait à partir de mon navigateur, je n'ai pas chargé la, le client [mot douteux] je suis sur Firefox…

Int : Normalement ça… ouais, normalement, sinon en coupant la caméra tu gagnes un peu de bande passante, donc tu gagnes de la fluidité dans le son…

Loc 16 : ouais… bon si ça se reproduit, je couperai la caméra temporairement… c'est quand même plus… plus humain d'avoir une image [rires]

Int : [rires] c'est sûr ! Euh… Écoute-euh… donc je n'ai pas de questionnaire très précis, mais j'ai quand même un petit guide… et la première chose c'est-euh, si tu peux te présenter, enfin surtout le type d'enseignement que tu as, le… les cohortes d'étudiants que tu as, un peu… le cadre global de…

[problèmes de connexions : non transcrit 38 s]

Loc 16 : donc je suis maître de conférences, en physique {… *} Donc-euh, alors l'année dernière, donc-euh, j'avais donc différents types d'enseignement, donc mon gros, le plus gros de mon enseignement en nombre d'heures, c'était en première année… donc ce sont des étudiants qui sont {dans une filière différente de la filière principale*} voilà… c'est la première année que je faisais ce cours, donc l'effectif, il y avait 3 amphis d'une centaine d'étudiants à peu près, chaque, chaque amphi, donc cette année c'est à peu près pareil… entre 300 et 400 étudiants inscrits, entre bon, ceux qui sont présents, ceux qui sont des vrais étudiants inscrits, ceux qui sont un peu des fantômes, voilà ! dans l'ordre de grandeur. Donc là je faisais le cours…

Int : là c'est un cours magistral, là…

Loc 16 : en cours magistral, voilà tout à fait. Il y a des travaux dirigés, mais je… c'est moi qui gère ça, qui rédige les exercices tout ça, mais il y a tout un, une équipe d'enseignants qui, qui en pratique enseigne les travaux dirigés ; moi je n'enseigne pas les travaux dirigés en première année, voilà. Ensuite donc l'année dernière donc j'enseignais aussi en L3, L3 de physique cette fois-ci, pour un cours magistral de physique {… *} Voilà donc pareil, là c'est le cours magistral, il y a des TD qui étaient faits, je gérais les TD, mais c'est pas moins qui les enseignait…

Int : alors en L3 ils sont moins nombreux quand même ?

Loc 16 : Alors en L3, oui ils sont moins nombreux en fait, alors ça regroupe en fait 2, 2 filières il y a eu des… pour des raisons d'économie en fait, il y a quelques années on a regroupé deux filières {… *} Au niveau des effectifs donc alors que je me rappelle, oui c'est beaucoup moins nombreux… en… je crois qu'il y avait à peu près une trentaine d'étudiants peut-être {dans la première filière*} et une vingtaine {dans la seconde filière*} donc ça faisait entre quarante et cinquante étudiants à peu près dans l'amphithéâtre. Euh, ensuite qu'est-ce que j'avais d'autre ? J'avais… alors en master 1re année de physique, euh donc là j'avais un cours, plus travaux dirigés de maths, maths pour physiciens.

Int : d'accord…

Loc 16 : donc là ils étaient euh… une trentaine. Donc ce sont des étudiants qui sont pas tous francophones, donc c'est un cours qui est en anglais… {{d'accord}} Voilà… il y a eu une moitié à peu près de francophones, une moitié de non francophones. Et, donc les cours se font en amphi et les TD se font dans une salle de travaux dirigés et enfin… [intervention inaudible de l'interrogateur] oui pardon, tu voulais me posais une question ?

Int : non, mais je te laisse terminer parce que c'est une question plus globale sur l'ensemble des cours, donc euh…

Loc 16 : et voilà donc, un dernier cours en master 2e année de physique… donc c'est un cours, donc là ils sont assez peu nombreux, ils sont traditionnellement, ils sont moins d'une dizaine… {{d'accord}} depuis depuis plusieurs années déjà c'est un cours, euh… alors bon je te donne le titre : c'est « Introduction aux groupes de normalisation », ça… Je ne pense pas que ça te dise grand-chose, je te le dis juste pour l'information [rires]…

Int : je sens que c'est des maths !

Loc 16 : Oui voilà beaucoup ! c'est très très très formel, donc là c'est des étudiants en physique qui se destinent à la physique dite théorique, hein donc c'est vraiment très formel… Euh, donc aussi en anglais, donc la plupart des étudiants cette fois-ci sont non-francophone, donc il y a moins de francophones qu'en première année… Voilà j'ai fait le tour de…

Int : très bien ouais ça fait ça fait des, des, des cohortes d'étudiants assez différentes quoi !

Loc 16 : Oui c'est très varié !

Int : est-ce que dans les groupes lorsqu'ils sont un peu plus petits comme 50 ou… est-ce que, est-ce que la la la discipline permet une certaine interactivité avec les étudiants ? Ou est-ce que quand même on est toujours dans un cours magistral, je ne parle pas des TD, là bien sûr, on est toujours dans un cours magistral où on énonce il y a une énonciation des cours et puis euh… ou est-ce que il y a des des questions, des moments où tu interagis avec eux ?

Loc 16 : alors euh… j'essaie, j'essaie de mettre à l'aise les étudiants pour leur dire que justement dans ces amphis pas trop nombreux, ils peuvent effectivement poser des questions, faire des remarques… donc ça c'est très variable d'une année sur l'autre, mais c'est vrai qu'il y a certaines années où il y a pas mal de gens qui posent des questions, qui font des remarques, et en général ça suscite, comment dire, le fait que certains étudiants comment, entament les questions il y en a d'autres qui s'y mettent certainement que ça, ça ça dégèle un petit peu la la [un ou deux mots inaudibles] moi j'aime bien effectivement quand il y a des, quand il y a une interaction même en amphi comme ça d'une cinquantaine, c'est pas du tout gênant, parce qu'ils sont pas… ça… enfin ça reste gérable très facilement quoi…

Int : et les étudiants étrangers sont, je ne sais pas de quelle nationalité ils sont, mais ils sont peut-être plus à l'aise avec l'interactivité ou pas vraiment ou c'est un peu indifférent ?

Loc 16 : Euh… alors les étudiants étrangers je les ai pas dans des gros groupes donc il y a le groupe de master 1° année encore ils sont une trentaine, mais en pratique ils sont souvent plutôt une vingtaine hein, parce que il y en a souvent un certain nombre qui ne viennent pas, donc est-ce qu'ils sont plus à l'aise, est-ce qu'ils ont plus la pratique ? J'ai pas l'impression spécialement… j'ai pas, non j'ai pas noté de différence particulière, ouais…

Int : alors si on se replace là maintenant ça fait deux ans hein… au moment de la pandémie, qui donc était arrivée en mars 2020, euh… oui c'est ça en mars…

Loc 16 : oui.

Int : et que vous… au niveau de l'enseignement tu en étais où, en fait ? Tu avais fait l'essentiel de l'enseignement déjà et l'année était presque bien engagée ou est-ce qu'il y avait encore beaucoup de choses à faire ?

[marque 02 : 11 min 57 s]

Loc 16 : bon, effectivement l'année était quasiment terminée, je n'avais plus qu'un seul cours que je ne fais plus… que je n'ai pas fait, que je n'ai pas fait l'an dernier, c'était aussi des masters première année… pareil avec un groupe francophone et non francophone. Donc c'était quasi —, il me restait en fait un, une ou deux séances. Et donc, comme je n'étais pas préparé à l'enseignement euh… à distance, électronique quoi, j'avais rédigé en fait un… des notes de cours assez détaillées sur le peu de choses qui restait à faire. En fait, il y avait une séance d'exercices où là j'ai rédigé des des corrigés, et une séance de cours, mais y avait vraiment pas grand-chose davantage à dire donc je leur ai envoyé des notes, des notes de cours, j'ai pas fait du tout de cours en distanciel cette année-là…

Int : d'accord. Et les notes de cours sont passées par là leur leur leur environnement numérique… de l'université ou par mél ?

Loc 16 : Alors… que je me rappelle… euh… cette année-là j'ai utilisé le le mél standard… c'est la secrétaire en fait, qui qui a des adresses groupées, qui leur… je suis passé par elle pour leur faire parvenir ces notes de cours, ouais, c'est comme ça que ça s'est passé…

Int : d'accord. mais à la rentrée suivante, il a fallu peut-être se mettre dans le [mots inaudibles, superposition avec le tour de parole suivant]

Loc 16 : Alors ça un peu changé la [mots inaudibles] peut-être juste que, ça peut t'intéresser, parce qu'il y a eu quand même les examens, il y a eu les sessions… {{ah oui c'est vrai }} d'examens et de rattrapage, alors pour la session d'examens, euh, les examens ont lieu en distanciel, mais comme je n'ai, je n'étais vraiment pas équipé ni rien, alors pour la session normale donc aux… c'est là, les examens du mois de fin avril ou, mai ou début mai, je ne sais plus donc c'est pas moi qui ai surveillé les examens à distanciel, c'est des collègues qui l'ont fait, à ma place ; et par contre pour les sessions 2, le rattrapage, là c'est moi qui qui ai surveillé, mais ils étaient très peu nombreux, ils étaient quelques quelques unités… euh je les ai surveillés donc là on a utilisé le logiciel Teams, qui est…

Int : d'accord… et là en fait pour la surveillance des examens, il n'y avait pas de dispositif particulier parce que j'imagine qu'il n'y a pas de… est-ce qu'ils ont des contraintes de ne pas avoir de livres ou de ne pas pouvoir aller sur Internet ou est-ce que tout ça n'a pas beaucoup d'importance pour-euh…

Loc 16 : C'est-à-dire qu'on n'a pas mis en place de contrôles particuliers, on avait juste les étudiants, comment dire, en visio quoi, on voyait qu'ils pouvaient pas discuter avec quelqu'un ou ce genre de choses, mais il n'y avait pas beaucoup de contrôle vraiment, on peut pas et puis on n'a pas forcément envie de mettre des contrôles en place, parce que ça… ça se fait dans certaines filières ; {dans mon université*} je ne suis pas sûr que ce soit fait ? Peut-être… Mais j'ai entendu que dans certaines universités en France, il y avait des systèmes où carrément les étudiants devaient télécharger des, des logiciels sur leur ordinateur pour faire une surveillance donc là… je pense que personne d'entre nous au niveau de… du département de physique n'avait spécialement envie de se lancer dans un tel, un tel système quoi ! et en plus alors pour ce qui est des examens donc de cette année-là, donc en master, dès le master moi je, j'instaure une règle qui est que les étudiants peuvent utiliser leurs notes de cours et leurs exercices en examen.

{{Oui c'est ça, c'est ça…}} Donc ça fait, ça ça retire en fait déjà une source de triche parce que même si si ils avaient envie de regarder leurs notes, c'est accepté même quand c'est une surveillance en présentiel…

Int : oui l'examen porte sur le le le la méthodologie qu'ils ont comprise ou pas, quoi finalement et c'est pas le fait qu'ils aient leurs notes…

Loc 16 : Voilà ! Voilà ! Alors c'est propre à moi, d'autres étu-, d'autres enseignants le font, mais, enfin c'est pas assez pas généralisé non plus… mais, mais je me dis que un étudiant qui raterait un examen parce qu'il a oublié une formule, ou qu'il y a un défaut de mémoire, ça m'intéresse pas spécialement quoi de le sanctionner pour ça. Ce que je veux vraiment tester, c'est qu'il a effectivement comme tu dis la méthodologie, mais que voilà en sachant que, en tout cas dans mon métier, en pratique, quand je fais de la recherche, je vais pas me priver d'aller chercher, d'aller regarder un bouquin ou d'aller sur Internet pour voir si j'ai oublié quelque chose donc voilà on, euh… quand on est en master j'estime qu'on est déjà en a un pied déjà dans, un peu dans ce système-là de recherche, même si par la suite, les gens ne font pas forcément la recherche… Mais donc c'est une façon de faire qui à mon avis est beaucoup plus formatrice, d'avoir le droit à toutes ces notes de cours pour les examens…

Int : oui, oui ce qui finalement réduit un peu la part de mémorisation un peu bachotage ou autres.

Loc 16 : tout à fait, oui, c'est ça oui.

Int : Très bien [mz] donc là c'était la première année de la pandémie c'est l'année 1 [rires] ensuite la rentrée donc c'est fait, avec des systèmes de cours à distance, ça s'est pratiqué comment ?

Loc 16 : Alors… alors… ça a été assez difficile parce que bon déjà… c'était vraiment le flou total à la rentrée [rires] il y avait un petit peu des consignes dans tous les sens, personne ne savait trop comment ça allait se passer ! alors en pratique donc pour le gros cours de première année en… {des étudiants en provenance d'une autre filière*}, donc là il y avait une une jauge de 50 % qui a été instaurée, et donc les étudiants avaient cours une semaine sur deux, voilà… Euh… donc ce qui s'est fait pour certains, ceux qui… ceux qui avaient le… bien prévu les choses ou qui avaient le matériel, parce que on n'a pas eu de matériel particulier hein, qui nous a été fourni par… {{ah oui… }} par l'université, ces gens-là faisaient de l'hybride, donc faisait à la fois cours en amphi et retransmet —, retransmettait leur leurs cours sur sur Teams. {{d'accord }} Moi j'ai pas fait ça pour différentes raisons, alors essentiellement parce que-euh, je savais pas du tout comment faire, je n'étais pas préparé… et c'est un cours qui m'a demandé énormément de préparation parce que je l'ai su un petit peu tardivement que j'allais faire ce cours, donc j'avais énormément de préparation à faire {{ah oui, d'accord }} de TD à préparer et donc du coup je vraiment, j'avais pas le temps de de me lancer là-dedans… donc ce que j'ai préféré faire c'est une option… avec le recul je sais pas si c'était positif ou pas, mais donc j'ai rédigé des notes, des notes de cours {{d'accord…}} et ce que je faisais c'est que donc… je faisais, alors dans mon cours en amphithéâtre je faisais cours sur une partie, une partie de ce que je voulais enseigner euh… et je renvoyais les étudiants pour des paragraphes que je ne traitais pas, je les renvoyais à mes notes de cours, {{d'accord…}} que je leur ai fournies sur Teams. Donc je leur avais dit que en gros ce qu'ils pourraient faire c'est que la semaine où il n'avait pas cours

avec moi, ils devaient travailler les les les paragraphes ou les parties du cours que je n'avais pas traitées en amphi… {{d'accord, d'accord…}} ce qui fait que moi donc je faisais le même cours- euh, deux semaines de suite, voilà pour les deux moitiés d'étudiants qui…

Int : ah oui ça faisait le double de présence finalement pour toi ?

Loc 16 : non ça fait le même nombre de séances, en fait… ce qui fait que voilà, enfin, alors en pratique il y a douze séances ; chaque étudiant… pour un étudiant donné, il avait cours une semaine sur deux avec moi ; et donc il a eu six séances en présence avec moi, et les six autres séances, hein, il faisait ce qu'il voulait à la maison, mais voilà l'idée pour moi c'était qu'il travaille les parties que je n'avais pas traitées en en amphi… je ne sais pas si c'est clair…

Int : d'accord, pour que je comprenne bien, c'est-à-dire qu'une fois il avait cours en présentiel en présence dans l'amphi, et puis une fois il était, via la webcam chez lui à travailler l'autre partie du cours où il était…

Loc 16 : c'est pas via la webcam, mais c'est parce que le cours je l'avais déposé sur sur Teams, il y a un système de dépôt de documents dont ils… chaque étudiant pouvait, pouvait télécharger les notes de cours que j'avais rédigées d'accord à l'avance…

Int : donc le cours que tu faisais devant l'amphi n'était pas filmé en fait ?

Loc 16 : Non ! non non non…

Int : c'est ça d'accord…

Loc 16 : donc ça donc ça… alors je vais continuer sur ce cours-là ; pour les autres cours, je t'en parlerai après… donc ça ça a été comme ça jusqu'au mois de, alors je ne sais plus bien quand… peut-être le mois de décembre ? Non non parce qu'il y a eu… décembre non, avant : novembre !

Int : Oui oui où il y a eu une petite pause, dans la… il y a eu une petite pause dans la pandémie, à ce moment-là…

Loc 16 : Euh… il y a eu une pause, mais surtout après non ça c'est, au contraire, ça a empiré {{oui après c'est parti, c'est reparti}} en tout cas je me souviens plus des dates après la, la notion de jauge a été supprimée donc il y avait plus du tout d'étudiants {{d'accord}} il y avait plus du tout d'étudiants sur le campus… à partir du… oui je crois que c'était du mois de novembre… {{exact ! oui ça me dit quelque chose}} donc là en quelque sorte ça a été plus simple pour moi par rapport au distanciel, parce que là, ben du coup je me suis mis à faire mes cours depuis mon bureau, avec mon ordinateur, je me filmais à mon tableau, {{d'accord}} donc là il y avait tous les étudiants présents et donc là je pouvais faire tout le cours, c'est-à-dire que… c'était plus le même système qu'auparavant, je faisais le cours comme si j'étais avec eux en, en amphi… il n'y avait pas de système de notes de cours qu'ils devaient lire de leur côté…

Int : et alors, ah oui ça c'est très intéressant alors en fait au début tu, tu, tu craignais un peu cette situation peut-être parce que intuitivement, est-ce que lorsqu'on fait cours devant une caméra est-ce qu'il faut formuler différemment ? Ou est-ce qu'il faut inclure justement le dispositif dans le cours lui-même ? Euh…

Loc 16 : alors effectivement il y avait certainement un facteur de, d'appréhension, mais ça bon je pense que j'aurais pu facilement passer outre, d'ailleurs par la suite c'est bien, ça bien été le cas : j'ai fait cours devant la caméra, mais surtout que faire… c'est la notion de cours en hybride qui pour moi techniquement, je voyais vraiment pas comment il fallait faire… je sais que des… certains collègues qui l'ont fait, ont réussi à se procurer des caméras donc au début c'était un peu un peu par des moyens euh… plutôt personnels qu'ils avaient réussi à se procurer des caméras… certains avaient réussi aussi à se procurer des systèmes où ils pouvaient écrire sur une tablette {{ah oui !}} et donc ça projetait à la fois en amphi pour les étudiants qui étaient présents, et en même temps ça, ça le diffusait sur sur Teams… donc voilà… donc techniquement je, franchement j'étais perdu ! il aurait fallu que je, que je m'y plonge et j'aurais certainement réussi à m'en sortir, mais encore une fois je ne voulais pas, enfin je n'avais pas le temps de me consacrer vraiment à ça, et ça me semblait vraiment un système assez assez compliqué… puisque la caméra de l'ordinateur, c'est pas suffisant pour faire un, un cours en hybride, parce que les tableaux en amphi sont sont gigantesques ; l'éclairage n'est pas très bon donc on peut pas utiliser la caméra de, de l'ordinateur, il faut vraiment un système de caméra différent, donc savoir installer ça… enfin voilà ! après par la suite quand j'ai fait cours depuis mon bureau là, c'était beaucoup plus simple parce que le le tableau est beaucoup plus petit et donc c'est pourquoi plus adapté à la caméra de, de l'ordinateur et malgré tout c'était suffisant, le tableau était suffisamment grand pour que le cours se déroule à peu près normalement quoi !

Int : en fait c'est une discipline où tu utilises beaucoup le tableau !

Loc 16 : Ah oui oui ! Énormément !

Int : ce qui est pas vraiment toutes les disciplines… ouais d'accord.

Loc 16 : tout à fait, ah ouais ouais…

Int : donc ça change, ça change les choses… Est-ce qu'à ce moment-là, un peu que je semble… il me semble le deviner, l'administration au sens global hein, n'a pas été très présente ou quand même elle a essayé de mettre en place des choses, mais… a buté sur les des problèmes techniques ou est-ce que pas du tout, chacun était un peu laissé…

Loc 16 : alors… c'est-à-dire que… fin juillet quand les cours ont fini et puis que les gens sont partis un peu en vacances, euh l'administration relayait les… un petit peu, comment dire, les messages ministériels en disant que la rentrée ben, il y aurait trois possibilités soit le cours totalement en présentiel, soit l'hybride, soit le totalement distanciel, mais personne ne savait trop, je pense, ce qui allait se passer réellement… ça s'est décidé fin août, début septembre et c'est vrai que là, on n'a pas été… enfin c'est ce que j'ai ressenti hein, qu'on a pas été vraiment guidé comme y fallait… et puis je te dis, moi j'avais vraiment la tête et le temps pris par la préparation de mon cours, donc du coup j'ai pas essayé de m'investir plus qu'il, plus qu'il ne fallait dans, dans ce système-là… d'autres collègues l'ont peut-être fait et c'est eux qui ont été prêts pour le jour J, bon pour à la rentrée. {{d'accord }} Ensuite une fois que le, qu'on était certains qu'on allait faire les cours en distanciels, et puis que l'hybride était quand même recommandé là, les services de communication de l'université ont commencé à mettre en place un certain nombre de formations, etc., mais bon pour moi c'était trop tard parce que… j'étais vraiment dans le dans le gros du de de l'enseignement je n'avais pas du tout de temps libre, surtout que j'ai fait mon… tout mon service au premier semestre cette année dernière, comme cette année d'ailleurs ! Donc

du coup j'avais dans 12 13 heures d'enseignement par, par semaine donc j'avais vraiment pas le temps de me former à autre chose. J'étais parti… j'avais décidé une certaine façon de faire et il fallait que… je m'y tenais quoi, c'était pas possible de changer en cours de route…

Int : d'accord ! et alors tu évoques les collègues qui ont travaillé des fois… qu'ils sont partis différemment, est-ce que quand même entre entre vous il y a eu une, des échanges qui se sont faits sur les manières de faire, sur des petits trucs ou des manières de travailler ? Par exemple je pense à une chose c'est quand tu fais le cours dans ton bureau face à une caméra, est-ce qu'il y a une petite routine pour savoir si les gens sont bien connectés, ou si tu commences le cours à, à une une heure précise et puis-euh sans vérifier vraiment qui est connecté…

Loc 16 : Alors sur le logiciel Teams tu peux voir les… les participants {{d'accord }} il y a leur nom qui apparaît… parce que les étudiants se connectent avec leurs noms, parce que comme c'est un système d'inscription propre à l'université, tu vois le nom des gens qui sont, qui sont présents. {{Très bien}} Bon ça c'est comme ça… mais c'est à titre indicatif parce que de toute façon il n'y a pas de système de surveillance de présence, que ce soit en présentiel ou en distanciel, il n'y a jamais de, jamais l'appel ou ce, ce genre de chose il n'y a pas d'obligation de présence. Ça, oui, de ce point de vue là on peut voir en tout cas, combien d'étudiants sont connectés, on ne peut pas voir s'ils sont vraiment derrière leur écran [rires] en train d'écouter… parce qu'en général ils mettent pas leur caméra et de toute façon on demande qu'ils ne mettent pas leur caméra parce que ça ferait trop trop de bande passante déjà, et puis ce serait ingérable d'avoir 50, 50 vignettes de d'étudiants présents. Et… Alors pour répondre plus largement à ta question, oui-oui, les collègues qui qui avaient bien gérés le l'enseignement en hybride oui, partageaient tout à fait les, leurs infos… ils expliquaient comment ils avaient fait, oui-oui ça, y'a pas eu de problème de ce point de vue là… si j'avais eu vraiment voilà le temps de m'y mettre, j'avais toutes les infos pour le faire… après pour le matériel, pour se procurer le matériel c'était pas forcément évident hein… c'était un petit peu… chacun disait : « oui, mais j'ai réussi à avoir une caméra j'ai demandé à tel service, il m'en ont passé un, mais là il n'y en a plus pendant une ou deux semaines, ils vont en recommander » enfin, c'était un petit peu comme ça… Mais il n'y a pas eu de… de difficulté de partager l'information.

[marque 03 : 29 min 17 s]

Int : il y a eu une réponse un peu globale du des enseignants à ce problème-là, quoi ! Qui se…

Loc 16 : oui oui !

Int : et alors vis-à-vis des étudiants alors dans cette année là où beaucoup de choses se sont faites à distance, est-ce que il y en a beaucoup qui ont décroché ou est-ce que pas plus que d'habitude où est-ce que, selon ta perception, ils ont, ils ont pris l'habitude de travailler comme ça et et on fait fortune, ont fait contre mauvaise fortune bon cœur comme on dit ?

Loc 16 : c'est assez difficile à évaluer… je sais alors je sais que, au tout début, toujours par rapport {à mon gros cours dont j'ai déjà parlé*} parce que dans les autres cours, je t'en parlerai peut-être après, ça s'est passé peut-être un petit peu différemment, mais dans ce gros cours, enfin gros selon le nombre d'étudiants présents, ils avaient certains cours qui étaient en hybride, des étudiants… donc au tout début ça n'a pas duré longtemps, mais au tout début je j'ai senti qu'il y avait un certain agacement chez certains étudiants, que je fasse pas cours en hybride ;

parce que on ne comprenait pas, surtout que c'est vrai que au niveau, comment dire, médiatique par exemple quand tu écoutais la télé ou la radio on te disait : « voilà les cours se font en hybride » donc les étudiants ne comprenaient pas que ça puisse pas se faire tout simplement en hybride, mais ça bon, ça ça n'a pas duré très longtemps. Il a fallu que je leur explique plusieurs fois comment ça allait se dérouler, ils ont fini par, par bien accepter les choses… après au niveau du décrochage je sais pas… je sais que les étudiants présents en amphi, euh c'était à peu près constant le nombre, le nombre de présents… pas vu un très très gros décrochage, euh… alors c'était en plus, c'était la première année que je faisais ce cours-là, donc au niveau de la réussite aux examens, ou de, comment dire, de l'efficacité, de la réussite à apprendre le cours, ça je sais pas trop, parce que ces étudiants qui sont pas très à l'aise avec la physique de toute façon, parce que c'est pas leur matière de prédilection, donc il y avait un… beaucoup d'étudiants qui avaient du mal, mais ça je sais pas, j'ai pas pu savoir si c'était dû à l'enseignement peut-être qui était pratiqué, ou si c'était plus intrinsèque, ça je… je ne sais pas. Globalement, au niveau même du département de physique ça j'ai pas entendu dire qu'il y avait un gros décrochage que ça {{d'accord}} j'ai pas entendu dire ça… par contre, ce que j'ai pu voir, mais là, c'était plus ponctuel, c'est à la fin de l'année : au mois de juin, il y a souvent des étudiants qui passent dans les couloirs, parce qu'il y a beaucoup de stages, des choses comme ça, j'ai eu l'occasion de discuter avec plusieurs d'entre eux… alors plutôt des gens qui sont en master parce que c'est plus des gens qui sont à même à faire des stages tout ça, beaucoup m'ont dit que c'était quand même difficile, l'enseignement distancielle ils étaient un peu un peu lassés quoi, après une année comme ça {{ouais, j'imagine}} ouais, ils étaient pressés que ça recommence en présentiel, quoi… certains même, alors je ne sais pas quel est la… le nombre exactement que ça concerne, mais il y a un étudiant qui m'a dit que lui-même il avait fait une espèce de petite dépression, enfin… pendant tout un temps : le matin, il n'avait pas trop envie de se lever pour aller suivre ses cours sur un, sur l'ordinateur, etc. Il m'a dit qu'il y en avait eu plusieurs qu'il con-, qu'il en connaissait plusieurs, mais je sais pas exactement la proportion…

Int : oui la proportion exacte, oui. Parce que je ne sais pas si vous avez des infos là-dessus c'est pas évident... quelle est un peu la typologie de l'étudiant dans la discipline scientifique ? S'il est souvent chez ses parents dans des bonnes conditions, ou bien si à l'inverse il est plutôt à l'université enfin dans le logement universitaire un peu précaire ? Mais globalement comme ça pas une…. [mots inaudibles] des retours sur le…

Loc 16 : alors, pour les premières années, je sais pas trop, mais je pense… pour les premières années je pense qu'il a peut-être pas mal qui sont encore chez leurs parents… alors, comment dire, je, c'est plus une impression peut-être, mais, parce que les gens qui viennent {dans cette université*} de toute façon, c'est pas des gens qui… en première année en tout cas, c'est pas des gens qui ont demandé {cette université*}, qui habitaient très loin parce que… en se disant que c'était une université prestigieuse, etc., je crois pas, je crois pas, parce que c'est plutôt des étudiants {qui sont dans une proximité géographique ; parce que cette université*} elle a pas une réputation particulièrement attractive, quoi… c'est pas une mauvaise université évidemment, mais, elle n'est pas spécialement attractive, donc euh… au niveau des premières années je pense que c'est plus une population relativement locale, donc avec pas mal de gens qui sont encore chez leurs parents, je pense… en premières années. Après au niveau des masters là c'est très différent, notamment tous les étudiants étrangers là-euh, eux c'est beaucoup plus difficile

pour eux, pour eux je pense qu'ils sont logés soit dans la résidence universitaire, mais je crois qu'il n'y a pas beaucoup de places, soit chez des particuliers… c'est beaucoup plus, plus précaire. Et, ce que je sais aussi, mais ça, c'est plus général, c'est que… {dans notre université*}, je pense que plus que dans d'autres universités, il y a beaucoup d'étudiants qui… qui ont un job en parallèle, oui {{d'accord, d'accord}} je sais pas quelle est la proportion exacte, donc… mais… souvent j'entends dire des étudiants qui doivent aller travailler chez McDo ou des choses comme ça, après leur cours, ou avant le cours enfin ouais…

Int : d'accord !

Loc 16 : voilà, mais j'ai pas de chiffres précis…

Int : non ah, mais je pense que les chiffres on les, on les trouve, mais effectivement c'est intéressant d'avoir un peu… même le sentiment même le… voilà le… même si c'est pas quantifié… c'est toujours intéressant d'avoir un… alors ça, c'était pour le cours magistral est-ce que pour les autres cours comment ça s'est passé alors dans cette deuxième…

Loc 16 : alors pour les autres cours en fait, euh il y a… attends que je dise pas de bêtises ! voilà ils étaient pas trop nombreux et donc du coup les jauges ne… parce qu'en fait les jauges c'était, c'était pas un pourcentage d'étudiants, c'était un nombre de l'étudiant maximum dans les salles, donc du coup ça ne dépassait pas ce nombre de maximums d'étudiants et donc pour les autres cours en 3e année, ou en master en fait, j'ai fait cours normalement en présentiel. Sauf à partir du mois de novembre, là où il y a plus eu, il n'y avait plus personne sur le campus, donc là qu'est-ce qui s'est passé ? Oui là c'était pareil j'ai fait mes cours depuis mon bureau en distanciel sur Teams, ouais… en tout cas pour les L3 et master il n'y a pas eu de phases où j'aurais eu besoin de faire de l'hybride hein… ça été soit tout présentiel, soit tout distanciel, ouais…

Int : et les travaux pratiques ont continué avec-euh… quand ça s'est passé à partir de novembre ?

Loc 16 : Les travaux pratiques, moi j'en ai pas en charge des travaux pratiques, alors je sais que ça… il y a eu quelques soucis quand même, alors je rappelle plus très très bien… mais je crois qu'ils avaient des autorisations spéciales pour les travaux pratiques, oui ils avaient le droit d'être un peu plus nombreux dans les, dans les salles, donc je crois que ça a continué plus ou moins bien comme ça. Sauf… je me souviens d'un enseignant qui lui-même, alors s'estimant… alors je sais pas si c'est lui tout seul qui avait pris la décision ou s'il y avait des raisons médicales précises, mais il a estimé qu'il pouvait plus être en présence des étudiants, du coup je crois qu'il a essayé de faire des TP à distance avec des méthodes d'ordinateurs, tout ça, mais je crois que ça n'a pas très bien marché… malheureusement les étudiants étaient pas, pas très satisfaits, mais, mais globalement je crois que les TP ont continué assez longtemps parce que c'était une autorisation spéciale… et même… alors même pff, non je ne sais plus bien en fait, je vais peut-être te dire des bêtises, mais je me demande si même quand le… quand il y a plus de présence d'étudiants sur le campus, c'était quand même pas autorisé, exceptionnellement pour les TP, je suis pas sûr à 100 %, mais c'est possible !

Int : Mais en fait sur la sur la… la médiatisation justement de l'enseignement… quelle est la limite ? j'arriv —, je m'en rends pas trop compte ce qu'on fait en TP de physique : on travaille sur un ordinateur ? ou est-ce qu'il y a… on travaille en [mots inaudibles]…

Loc 16 : je dois t'avouer que je je… j'ai pas fait de TP depuis de très nombreuses années [rires] euh… alors je crois que… comment ça se passe ? Pour certains… certains enseignants sont très friands effectivement de de la simulation sur ordinateur de certaines choses, mais il faut quand même de toute façon faire des expériences en réel quoi ! parce que ça remplace pas donc je pense que c'est un mélange un petit peu des, un petit peu des deux quoi, ouais…

Int : en fait ma question plus globale c'est, est-ce que, quelle est la limite finalement de… admettons qu'on soit dans un monde « tout à distance », quelle est la limite de l'exercice, quoi ? Est-ce qu'il y a des choses que l'on peut imaginer pourquoi pas enseigner à distance, et dans ce cas-là est-ce qu'il y a une perte ? Est-ce qu'il y a vraiment une perte de relation… et puis est-ce qu'il y a des choses où on ne peut pas, ça n'est pas possible… d'après toi ?

[marque 04 : 39 min 54 s]

Loc 16 : bah effectivement les travaux pratiques-euh, enfin je pense que en tout cas en physique, je pense que c'est pas possible de supprimer entièrement tout le-euh, le présentiel, parce que les… ça veut dire que les étudiants vont plus du tout manipuler quoi que ce soit, donc ça ça me semble difficile à supprimer, mais pour tout ce qui est cours magistral ou mêmes séances d'exercices là-euh, en dehors des effets psychologiques hein, je pense que c'est possible, de faire des cours entièrement à distance…

Int : et et les effets psychologiques c'est quoi alors ? Comme ça sans, sans…

Loc 16 : ben c'est c'est un petit peu… alors j'ai j'ai deux points de vue, alors j'ai le point de vue de mes propres enfants qui ont les cours en distanciel [rires] au lycée et au collège. Euh c'était bon certes, pour certains enseignants ça, ça allait, mais enfin, eux-mêmes étaient un peu frustrés quand même, de pas pouvoir poser des questions et puis… il y a une certaine lassitude à force de pas être en présence, de ne pas voir les autres camarades dans la classe, enfin de, de manquer de contact humain quoi. Et par rapport aux étudiants à la fac donc le retour que j'ai, je t'ai dit, c'est des étudiants avec qui j'ai pu discuter à la fin de l'année, qui m'ont dit qu'ils avaient une certaine lassitude, mais précisément je sais pas ce que ça veut dire parce que les… les étudiants pouvaient quand même poser des questions-euh… alors pour les gros amphis des grosses cohortes, enfin les questions sont posées par écrits… {{ah oui !}} parce que… c'est difficile de… ben alors les micros sont pas, sont pas ouverts pour les étudiants, sinon ça ferait un, ça ferait un brouhaha pas possible avec 100 ou 200 étudiants qui suivent… donc ils posent des questions par écrit et donc du coup c'est, je pense que de ce point de vue là, ça manque certainement de, d'interactivité… {{ouais, d'accord }} après, je… ben je sais je, j'ai pas, je saurais pas trop analyser, exactement qu'est-ce qui fait que… il y a une certaine lassitude chez, de d'étudiants, voilà je ne sais pas… après il y a des, il y a des choses qu'on se dit entre collègues ou en famille, mais par exemple que les la jeunesse actuellement a une grande pratique des écrans, donc l'enseignement par les écrans, c'est un écran de plus dans dans la journée et que ça aurait tendance à passer un peu comme voilà, regarder, regarder des vidéos sur YouTube et puis après on regarde des cours et puis… après on fait un jeu vidéo, enfin voilà, ça passe un petit peu dans une espèce de routine comme ça… {{ah oui}} il n'y a plus le caractère exceptionnel de de l'enseignement avec la présence, un petit peu le rituel, le rituel quoi ! voilà… j'ai pas… j'ai pas plus d'analyse que ça ! [rires]

Int : et et et toi quand tu étais, quand tu as peut-être continué à faire d'ailleurs, dans ton bureau face à une caméra-euh… {{oui}} et a priori donc les étudiants qui suivent, qui sont là, qui sont présents {{oui}} ça s'analyse comment ? On a un peu l'impression d'être tout seul, à parler dans le vide ou est-ce que quand même la situation d'enseignement reste un peu la même, finalement ?

Loc 16 : euh… ben je dois dire que une fois que j'étais parti, à faire mon cours, j'étais mentalement presque dans la même position que de faire cours en amphi… j'avais l'impression que… mais non je n'ai pas ressenti moi de vide [rires]… par moment peut-être un petit peu, mais… mais je dois dire ça c'est pas trop mal passé ! ça a pas duré très très longtemps non plus comme c'était c'était fin novembre ou mi-novembre ça a duré jusqu'au mois de décembre et puis après c'était les examens donc-euh… voilà ça a pas duré très très longtemps si ça avait duré plus longtemps peut-être que ça m'aurait fait d'autres, d'autres impressions, mais là non, ça m'a pas trop dérangé, ouais…

Int : et tu n'as pas eu la tentation, que d'autres ont eu d'ailleurs hein, de d'enregistrer le cours-euh d'une part pour le mettre à disposition de ceux qui auraient raté le, la connexion puis éventuellement se dire : « bah finalement il est enregistré, je fais le même cours d'une année sur l'autre, pourquoi pas en faire une ressource finalement » ?

Loc 16 : oui alors, oui ça c'est vrai ! c'est une bonne, une bonne question… il y a des collègues qui ont enregistré leurs cours, puis qui l'ont mis sur Teams et puis du coup les étudiants allaient voir ce cours-là, enregistré… euh non moi c'est vrai que j'ai pas eu, j'ai pas eu trop envie d'enregistrer mon cours parce que je sais… bon j'ai une certaine appréhension par rapport à ça, je sais très bien que, euh… y'a pas de… enfin c'est jamais parfait hein, un enseignement, il y a toujours un moment donné où… on cafouille un petit peu où alors on va, on va écrire ou dire quelque chose d'incorrect, de d'un peu faux, on se reprend après voilà… où alors on y repense à la fin du cours et puis on corrige à la séance d'après, etc., donc… euh… ouais non j'avais pas trop envie, je me disais que ce n'était pas un produit fini-euh vraiment que, qui pouvait donner lieu à, à être, à être redistribués après comme un, comme quelque chose de vraiment de d'utilisable, comme j'ai… j'ai, vraiment j'avais pas trop envie de faire ça. Si un jour je devais vraiment enregistrer un cours, je crois que je ferais vraiment très très attention et alors du coup j'aurais peut-être une pression supplémentaire, ce serait peut-être pas tout à fait la même… la même chose que quand ce n'est pas enregistré. Non je pense que ça met une pression supplémentaire et que j'avais pas trop envie qu'il y ait cette pression-là… mais d'autres, d'autres enseignants l'ont fait, ils m'ont dit que bon ça ne posait pas de problème particulier… alors peut-être que si moi je l'avais fait j'aurai eu une appréhension au début puis après ça… l'appréhension se serait dissipée quoi, mais… mais je n'avais pas envie de le faire voilà !

Int : D'accord ! et alors juste pour conclure comment se passent les choses aujourd'hui alors ? Cette rentrée comment elle va se passer ?

Loc 16 : Alors, a priori normalement, pour l'instant [rires] c'est du 100 % présentiel et il n'y a pas de jauge ! ce qui fait qu'on a tout le monde dans les salles-euh, voilà ! donc il n'y a pas de cours à distance pour l'instant qui sont, qui sont mis en place. Donc la seule la seule petite contrainte qu'il y a c'est que, alors si jamais un étudiant est malade, du COVID hein… {{oui }} alors ce qui doit se passer c'est que lui-même doit s'isoler, ne doit plus venir en cours évidem-

ment, pendant je sais plus une semaine ou dix jours et parmi les cas contacts éventuels ceux qui sont vaccinés peuvent continuer à venir en cours et ceux qui sont pas vaccinés ne peuvent pas venir en cours. Donc ceux qui ne viendraient pas en cours on sait pas trop comment ça va se passer… ils ont droit à un enseignement à distance, mais voilà… je n'imagine pas que par exemple en première année où il y a 300 étudiants s'il y en a cinq qui sont chez eux on va pas mettre en place un système de navigation parce que c'est pas, c'est pas raisonnable quand même… [intervention interrogateur inaudible] je ne sais pas comment ça va se passer… mais… pour l'instant ça c'est pas présenté parce que la rentrée vient de se faire… voilà, c'est la seule, c'est la seule contrainte qui a. C'est c'est… C'est vraiment le cas d'étudiants malades, mais pour le reste, pour l'instant tout, tout est en—, entièrement normal. Je crois qu'il y avait une grosse attente hein, de toute euh, {{oui }} de toute la communauté aussi bien enseignante qu'étudiante… ça se passe comme ça donc du coup même si c'est pas forcément des conditions sanitaires excellentes… en amphi, ils sont quand même assez proches les uns des autres, ils ont des masques, ils ont des masques évidement, mais ils sont proches [rires]…

Int : et finalement cet épisode… donc on va… partons du principe que l'épisode est derrière nous définitivement, {{ouais}}, mais en tout cas cette cette arrivée de, de ces techniques-là à l'université ce que ça va être oublié si on en a pas besoin de nouveau ou est-ce que ça va laisser peut-être des petites idées pour changer des choses ou-euh… peut-être repenser certains enseignements ou est-ce que c'était vraiment une solution de secours seulement ?

Loc 16 : Alors ! Ça dépend un petit peu des des personnes ou des points de vue euh… Moi, pour moi ça pas été quelque chose de d'extrêmement, comment dire, plaisant, donc si je peux m'en passer je m'en passerais. Alors, il y a quand même l'utilisation de certains logiciels comme comme Teams… le fait de mettre, de mettre à disposition des notes de cours ou ce genre de choses ou de pouvoir communiquer avec l'ensemble des étudiants en envoyant des messages sur Teams, ça oui, ça, c'est des choses, c'est plutôt les, des apports de cette période-là. Après sur le fait de changer le mode d'enseignement, de… d'inclure du, de la vidéo, du distanciel, moi ça me tente vraiment pas, je dois dire hein ! ça me tente pas… maintenant je sais que, alors c'est peut-être propre à {mon université*} je sais pas, il y a un service communication extrêmement actif, qui est extrêmement riche [rires] et qui voilà, depuis un certain temps envoie très régulièrement des propositions de formation avec des gens qui vont nous apprendre à faire mieux notre cours, etc., etc., donc au niveau, oui, je pense qu'au niveau-euh, au niveau, comment dire, administratif, au niveau des hautes sphères de l'université, je pense qu'on souhaiterait que ça puisse être un, un départ pour quelque chose de plus attractif, plus plus de… donner une image d'une université plus moderne quoi… {{d'accord}} je pense ouais ça je pense pas que ça, ça va pas être, ça va pas en rester là, je pense ! Effectivement, ouais…

[marque 04 : 50 min 57 s]

Int : et et quand tu dis que ce n'est pas plaisant, c'est ça ça veut dire euh… est-ce que ça touche la fonction même de l'enseignement chez toi ? Ou est-ce que c'est juste parce que techniquement c'est pas agréable ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui serait un peu euh… une modification de la manière d'enseigner qui te, qui te paraît pas bien ou peut-être même peut-être un peu dangereuse ? Ça se situe à quel niveau ?

Loc 16 : Oui, je pense, c'est… oui c'est un peu de cet ordre-là oui de… c'est l'impression de changer de changer de métier quoi de… c'est quelque chose d'assez différent, de faire plus un produit, voilà, qui est consommable… c'est assez difficile à expliquer, mais oui, mais c'est plus, c'est plus que l'aspect technique. Parce ce que l'aspect technique il suffit que… de s'y mettre, d'avoir un petit peu de temps, d'avoir le matériel et puis ça, et puis ça marche quand même ! Mais c'est effectivement c'est le métier l'enseignement lui-même… j'aime bien être en présence vraiment physiquement des des étudiants c'est difficile à expliquer, mais il y a un courant qui passe, qui passe pas vraiment en distanciel, même si je t'ai dit que quand j'enseignais devant mon ordinateur dans mon bureau j'avais l'impression d'être, d'être en amphi, mais c'est plus peut être dans les petits groupes où là, où j'ai plus l'habitude effectivement d'interagir davantage, il n'y avait pas cette interaction-là, quoi c'est… J'aurai l'impression oui de, oui d'une certaine, d'un certain certain vide, un certain froid de d'enseigner plus de façon distancielle çà… ça serait une modification oui de, vraiment profonde de de l'enseignement, ouais…. Après c'est peut-être lié à mon âge aussi [rires] par rapport à des enseignants plus jeunes, qui sont plus habitués à ce genre de choses, mais je sais pas… je sais pas exactement, je n'ai pas d'analyse très poussée à donner, mais, je sais que je suis très content que ce soit en présentiel et j'ai pas du tout envie de d'envisager comment ça va se passer si jamais on doit retourner en distanciel ou en hybride… voilà… voilà…

[44 s non transcrites : la conversation non transcrite est une conclusion à l'entretien, mais au détour d'une phrase où est évoquée l'utilisation du tableau dans le cours de l'enseignement, le locuteur rebondit sur cette idée avec l'intervention suivante]

Loc 16 : oui ! mais c'est vrai que je sais que j'ai vu souvent des reportages à la télé, des enseignants en littérature ou en sciences humaines alors-euh… c'est vrai que pour eux, on voit souvent des gens assis en estrade, qui, qui vont davantage parler, très peu utiliser le tableau. Je pense que l'utilisation du tableau, ça apporte quelque chose de différent par rapport à l'enseignement en distanciel…

Int : ah oui parce qu'il y a comme une espèce de, enfin je vais peut-être délirer un peu ! mais c'est, une espèce de geste presque chorégraphique d'utiliser le tableau, enfin on occupe l'espace, on a devant sur un espace beaucoup plus grand que la page c'est-à-dire on peut mettre les choses un peu en relation comme une carte quoi !

Loc 16 : Oui-oui, c'est vrai, oui-oui, tout à fait ! Et puis c'est vrai qu'en science, comme ça… dès qu'on parle assez longtemps beaucoup [un mot inaudible] surtout des étudiants décrochent rapidement, {{ah oui !}} c'est presque… eux-mêmes attendent qu'il y ait des choses écrites, écrites au tableau, pour s'y raccrocher, on ne peut pas… [un mot inaudible] je pense que c'est assez différent de de l'enseignement purement parlé… parce que moi je me rappelle, quand {mon épouse*} était étudiante en droit je, j'avais assisté à, une fois ou deux, à un cours à côté d'elle ; je me rappelle, les enseignants en fait parlaient sans arrêt, ils écrivaient peut-être un plan au tableau, mais sinon ils parlaient, ils parlaient et les étudiants notaient tout, absolument, penchés sur leur feuille, ils notaient aussi bien qu'ils pouvaient, tout ce qui, tout ce qui a été dit comme… c'était vraiment déjà très différent de ce que moi je je connaissais, en tant qu'étudiant hein, à l'enseignement en physique quoi ! c'est vrai !

[marque 6 : 56 min 15 s]

3.17. Locuteur 17, enseignant vacataire, le 14 septembre 2021

L'entretien est réalisé en visioconférence, à l'aide d'un enregistreur numérique. L'enregistrement est composé d'un fichier d'une durée de 1 h 57 min.
L'introduction n'est pas transcrite. Elle se termine par la demande de l'interrogateur de préciser le nombre d'heures de cours effectuées par le locuteur.

[marque 1 : 54 s]

Locuteur 17 : alors bon, à l'heure actuelle, j'en avais plus avant… avant j'enseignais en master 1 et master 2 « e-tourisme ». Alors « e-tourisme » dans le cadre donc {d'un institut situé au cœur de l'université*} et ces deux formations donc étaient dans un cursus *e-tourisme,* c'est-à-dire toutes les bases du tourisme, qu'il soit hôtelier, MICE[1] et OT, CRT, office du tourisme, centre régional du tourisme, etc., donc c'est la destination des personnes formées. Et pourquoi « e » ? Parce que c'est tout petit le « e », mais c'est très important, c'est d'associer aux valeurs classiques du tourisme, d'associer toute la composante numérique {{ah oui}} et de rendre ces étudiants compétents sur le plan professionnel, dans tout ce qui est *Community Managers*, chefs de projet au sein d'unités de tourisme, chefs de projets en matière de création et d'utilisation du support numérique. {{d'accord}} Que ce soit l'échange de données, le mailing, la création de sites Internet, etc., etc., et bien sûr ils ont aussi tous les cours en matière d'économie, de droit, de choses comme ça, attachés au tourisme. Moi dans ce cadre de master, le master 1 quand j'enseignais en master 1 je leur enseignais les rudiments de la mise en place d'un site Internet, grâce à des outils de type « manager de contenus » {{d'accord}} et pour ça je leur montrais à installer un site Internet sous WordPress ou un site Internet sous Joomla. En master 2, on approchait la chose, on allait un peu plus loin, puisque là c'était l'utilisation d'un manager du contenu et en l'occurrence Joomla, à des fins de mise en place d'un site, avec un certain nombre de fonctionnalités et qu'ils aient cette fois-ci une expérience, en tant qu'utilisateurs et administrateurs d'un site Internet {{d'accord}} avec pas forcément la composante *développement* bien évidemment, je ne veux pas en faire des développeurs, mais au moins la composante qui leur permettait de discuter correctement avec des prestataires {techniques*} qui sont là pour augmenter le potentiel du site, modifier, faire progresser le site en puissance, euh changer des *templates* parce que le design change et que… et donc tout ça dans un état d'esprit : « Je pilote je suis un étudiant professionnel, qui est amené à piloter ce genre de projet par la suite ». {{d'accord}} De pouvoir donc mieux discuter avec les prestataires, ne pas se faire avoir par les prestataires parce que il y a à boire et à manger dans ce métier [rires] ! Etc., etc., voilà ! Donc là, je n'enseigne maintenant plus qu'en master 2 parce que pour des questions financières, {mon université*} à réduit ses budgets en matière d'intervenants professionnels et je n'enseigne plus qu'en master 2 ; donc la vocation à utiliser les managers de contenu et dans le cadre de ce cours, je leur enseigne aussi à prendre en compte toute la, toute la composante euh, du monde du libre, du monde de l'open source. {{d'accord}} C'est-à-dire c'est pas seulement savoir utiliser un manager de contenu, qui est le but, si tu veux, final du site, mais c'est aussi d'entrevoir le fait que [un ou deux mots inaudibles] l'open source leur permet d'avoir à disposition, dans leur société, des outils professionnels de qualité {{d'accord}} voilà un peu le projet…

1 Acronyme anglais qui signifie *Meetings*, *Incentives*, *Conferences*, *Exhibitions*.

Interrogateur : alors ça s'adresse à… ça s'adresse à des groupes de combien d'étudiants à peu près dans cette forme [fin de question inaudible]

Loc 17 : alors environ une trentaine d'étudiants par promotion {{d'accord}} euh… qui sont dans la tranche d'âge des 22 ans, qui peuvent être aussi de nationalités différentes puisque on peut avoir des personnes qui viennent de… des pays bordants {… *}, mais on avait aussi parce qu'il y avait un accord de coopération, qui apparemment a été éteint il y a quelque temps, on avait aussi des Chinois. On avait des doutes quand même sur les Chinois, parce qu'on se demandait s'ils n'étaient pas là pour faire Pac Man tu sais c'était clac clac clac clac je bouffe tous les documents ! [rires] je me rappelle avoir fait des interventions du style : « Bon, vous avez le document sur l'espace numérique de travail. » Et les petits Chinois n'avaient pas compris, ils ont pris peur ! J'ai senti qu'il y avait une fébrilité : « j'ai pas compris où était le document il faut absolument que je le sache [mots inaudibles] parce qu'il faut que je récupère le document pour le, pour l'État chinois ! » donc bon voilà, on avait un peu des doutes quand même sur le, sur le truc, mais bon… [rires] ça m'a bien fait rigoler à certains moments ! Mais voilà donc on avait une diversité en matière d'étudiants. Alors en général et ils proviennent tous d'un cursus *tourisme* hein, des DUT tourisme des choses comme ça… très peu de profils venant d'autres filières…

Int : Donc dans le déroulement du cours, tu es quand même dans une certaine interactivité, parce que ils sont quoi ? Ils sont, ils sont face à un écran et puis-euh tout le monde travaille, et toi tu passes d'un poste à l'autre, ou bien il y a beaucoup de théorie ?

Loc 17 : Non il y a beaucoup de théorie c'est vrai, bon par exemple quand tu exprimes des composantes sur l'open source, tu vas leur décrire un peu ce que c'est que l'open source, quelles sont les prérogatives de l'open source, ce que l'on perm—, on leur permet de faire et tout ça. Tu vas leur exprimer aussi la notion de licence, donc un petit peu de droit hein, pour savoir quelles sont les licences qui régissent l'open source, donc ça, c'est assez, c'est assez théorique… Et après on passe plus à de la, c'est vrai à de la pratique, mais dans ces cas-là, moi j'ai un site de test Joomla, sur lesquelles je vais les inscrire en tant qu'administrateurs, et ils vont avoir ensuite, si tu veux, à manipuler l'outil de telle manière à créer du contenu, à déplacer des choses, à organiser le contenu par rapport à leur promotion ; alors c'est très volatile hein, puisque à la fin de la fin du cours ça disparaît tout ça… mais surtout pendant toute la durée… j'ai 18 heures de cours s'est passé c'est pas une unité énorme, mais j'ai 18 heures et sur cet… et c'est sous la forme TD hein ! Avant c'était sous la forme cours magistraux maintenant c'est sur la forme TD. Et dans ces 18 h, je leur demande de, par deux, par groupes de deux maximum, parce que, quand ils sont plus de deux, il y en a un qui fout rien ! S'ils sont trois, il y en a un qui fout rien, ça, c'est sûr ! donc quand ils sont deux je suis sûr que les deux bossent, parce que sinon il y a des conflits [rires] ! Euh… et je leur demande dès le départ, de penser à un projet de d'augmentation du potentiel du site de test. Donc de pouvoir penser à une fonctionnalité qu'ils vont rechercher et installer. Mais au préalable de la recherche, je leur demande de créer un mini cahier des charges, exprimant le besoin, d'accord ? et d'avoir toute une démarche de recherche, sur les outils habituels de recherche de modules et d'extension de ce type de manager du contenu, de telle manière à ce qu'ils aillent chercher la… l'extension qui résout {{oui}} leurs besoins ! et

ensuite dans un deuxième temps d'installer, paramétrer cette extension de telle manière à ce qu'elles puissent être efficiente sur le site… et d'écrire aussi [superposition avec le tour de parole suivant]

Int : quand quand quand tu parles d'une fonctionnalité ça peut être, la traduction en anglais des textes automatique ou ce genre de choses ?

Loc 17 : Ça peut être ça, ça peut être…

Int : Juste pour avoir un exemple, quoi…

Loc 17 : Ça peut être aussi l'adjonction sur le site de d'une newsletter par exemple. Il y en a même qui vont même jusqu'à me créer des, me mettre en place des composants de e-commerce… Mais ça peut être, alors il y a certains, des fois, qui ont plus la fibre si tu veux, [un ou deux mots inaudibles] touristique et qui vont aller m'installer une unité de réservation de chambres d'hôtel {{d'accord}} créer des chambres d'hôtel sur le site tu vois bon c'est… alors après bon ça peut être aussi, pour les plus flemmards [rires] ça va être l'installation d'un module, d'un module de commande de comment de… de prévisions météorologiques ! Bon… ça demande moins d'investissements… donc bon voilà il y a un peu de tout… mais bon… ou alors ça peut être aussi, par exemple ça va être un module permettant de mettre des commentaires sur les articles… {{d'accord}} créer aussi une notion de « web2 », dans leur façon de voir les choses, bon… donc y'a, y'a… y'a vraiment, attends ! sur Joomla, il y a plus de 8 000 extensions possibles ; ils ont de quoi, ils ont quoi s'amuser et trouver matière à déployer des fonctionnalités additionnelles hein ! Il n'y a pas de problèmes ! Donc voilà ! Et alors donc le projet, il est en deux parties : réalisation de ce cahier des charges, expression du besoin… Alors, c'est des cahiers des charges de de trois-quatre pages hein, c'est pas non plus le truc… ils ont quand même d'autres matières à traiter, il ne faut pas non plus monopoliser le, l'énergie… et puis en fin de, en fin de session, je leur demande de me présenter, groupe par groupe, de me présenter leur projet avec la réalisation et la réussite ou la non-réussite d'ailleurs, parce que ça peut arriver, du projet en question. {{D'accord très bien}} donc avec PowerPoint, etc., tu penses bien que dans un climat de pandémie avec distanciel, on a bien rigolé hein ! mais on a réussi ! on a réussi ! voilà si tu veux c'est un peu, ça peut ça…

Int : à un moment tu as dit : « au début c'était une forme cours magistraux et puis après çà a basculé plutôt sûr… » comment ça s'est passé ? il y a eu un moment où on s'est rendu compte qu'il fallait quand même [un ou deux mots inaudibles]

Loc 17 : Non je pense que c'est, non… je pense que c'est un problème de pépettes, là aussi [rires] ! {mon université*}… le la le paiement d'une heure TD est moins importante que un cours magistral…

Int : Ah d'accord !

Loc 17 : Donc voilà… ben oui ! Et euh, ce qui est-ce qui faisait d'ailleurs que c'était pas la même formule au point de vue contrôle, puisque là je suis en contrôle continu, donc avec ces deux entités, j'arrive à avoir euh deux notes : une note pour le cahier des charges, une note pour la présentation du projet {{d'accord}} alors qu'avant, quand j'étais en cours magistral, il y avait une note finale de type *note de partiels* {{d'accord}} qui n'était pas donc montée tout à fait de la même, de la même manière. Ça n'empêchait pas de faire le petit projet, en fait… je leur fai-

sais quand même faire ce projet, mais peut-être de façon un peu moins prégnante, et ça leur permettait d'avoir des points supplémentaires en fonction de la notation. {{très bien}}, mais… alors peut-être qu'en passant en formule TD, il y a peut-être un avantage pour eux : ça devient plus technique, donc peut-être avec plus, si tu veux, de de, de prise d'expérience que sur un cours magistral… c'est peut-être pas plus mal hein, du coup… bon moi je suis moins payé, mais c'est pas grave [rires] !

Int : Alors si on se remet au début de la pandémie, c'est-à-dire en mars 2020, dans ces eaux-là… à ce moment-là, toi tu en étais de l'année est-ce que déjà l'année était bien avancée ? Au moment où il a fallu passer en distance…

Loc 17 : Alors elle était finie ! Elle était finie…

Int : D'accord…

Loc 17 : heureusement pour eux elle était terminée, j'avais terminé mes cours il ne restait plus qu'un seul cours à faire que je n'ai pas fait, bien évidemment, puisqu'on a été interdit de, interdit de séjour à la fac donc ils ont eu-euh, ils ont eu 16 heures de cours au lieu de 18 {{d'accord}}, mais je l'ai euh je l'ai comblé par justement leur fameuse présentation, alors ils n'ont pas fait directe, ils ont été obligés de me fournir du coup leur cahier des charges sous une forme PDF, bon ce qu'ils font habituellement, mais aussi leur présentation sous forme de PDF avec, en plus, une explication de leur présentation, de telle manière à ce que moi je puisse leur attribuer deux notes. C'est-à-dire que les deux heures de cours, dans les 18, je leur fais 16 heures de cours plus deux heures de présentation de chaque projet. Donc ça dure un moment quand même parce que trente étudiants, ça fait quinze groupes… donc c'est c'est quand même conséquent… et ça dure bien deux heures, donc ça ben elle a été prise en compte par justement la fourniture de ces documents, de telles manières à ce que je puisse corriger. Mais bon ça s'est pas trop mal passé la première fois, la première année pour eux !

Int : mais cette présentation n'a pas été fait-euh en distancielle à ce moment-là, c'était uniquement des papiers {{non, non}} d'accord… c'est un choix ou c'était un…

Loc 17 : non, non parce que en fait, si tu veux, les outils permettant de faire du distanciel n'était pas encore présent à la fac !

Int : Ah ! d'accord !

Loc 17 : Parce que par la suite, qu'est-ce qui s'est passé ? Et bien {mon université*} a mis en place un Zoom universitaire {{d'accord}} qui nous a permis, par la suite, effectivement, de pouvoir travailler. Alors moi j'en ai pas eu besoin la première année ! {{oui}}, mais par contre ça été prégnant la deuxième hein !

Int : À la rentrée suivante !

Loc 17 : à la rentrée suivante, celui-là il a servi, hein ! alors la la chose qui a été aussi dommageable pour les étudiants et pour moi bien évidemment parce que bon… il faut savoir que je suis aussi astreint à être tuteur de stage, donc en général chaque année j'ai… maintenant que je ne suis qu'en master 2 j'ai quatre à cinq étudiants en tutorat. Et le problème c'est que, eh bien ils n'ont pas réussi, bien évidemment, à trouver des stages… les stages en tourisme c'est des stages, comme je te disais, en hôtel, en chaîne hôtelière, ça peut être des stages en office du tou-

risme, en centres régionaux du tourisme, dans des boîtes d'événementiel, tu vois… ou dans des palais des congrès ou des choses comme ça. Et et un peu partout, c'est-à-dire pas forcément qu'en France ça peut être aussi à l'étranger. Donc tout ça s'est arrêté d'un seul coup ! donc tous les stages qui devaient avoir lieu… allez ! à partir de mai en général, en gros hein, avril-mai… Euh ben rien du tout nada, rien ! et ils sont tous pratiquement tous passés, tous passé d'ailleurs en stage théorique, en mémoire théorique ! {{d'accord}} donc, c'était à eux de trouver un sujet, en relation avec le tuteur, pour faire un mémoire sur quelque chose qui n'avait… je ne dis pas que c'était pas concret, mais il n'y avait rien de professionnel en matière d'expérience… donc ça a été dur pour eux puis ça a été dur pour nous aussi, parce qu'il fallait les piloter les pauvres ! pour essayer de trouver des sujets… alors bien évidemment, il y a eu beaucoup de sujets en rapport avec la notion de pandémie et de de réorganisation du travail, de repenser le tourisme, des choses comme ça, mais n'empêche qu'il fallait aller les chercher {{oui}} et euh et donc ça n'a pas été facile pour eux… avec, en plus, avec une une incertitude sur le plan de des jobs… parce que tu peux avoir des velléités à dire : « bon le tourisme va changer » il va changer pour quoi ? Pour quelle forme ? Donc c'était très stressant pour eux, à la fois sur le plan de la recherche d'un sujet et d'une problématique, mais aussi avec derrière : « qu'est-ce que je vais bien pouvoir faire par la suite quoi ? » {{tout à fait}} donc difficile, très difficile ! parce que là on était carrément dans le flou artistique hein ! {{Bien sûr, ouais}} et euh… l'université n'était pas non plus hyper préparée à tout ça, hein… donc c'était un peu le branle-bas de combat quoi hein !

[marque 2 : 19 min 25 s]

Int : ah oui d'accord ! et ça ça c'est… ça a été reconduit à la rentrée suivante ? C'est-à-dire il y a la même incertitude et tout ça ? Mais avant d'en parler, concrètement comment tu as organisé tes cours, lorsqu'il était question de, d'être en distance pure, c'est-à-dire la rentrée suivante, je crois que c'est c'est à partir de novembre où le les universités ont vraiment fermé et euh…

Loc 17 : alors bon… moi j'avais un avantage c'est que je j'enseigne au deuxième semestre, j'enseigne pas au premier donc j'ai eu le temps de me me… alors parce que bon l'université a fourni effectivement un Zoom, mais sans…. C'est : « débrouillez-vous, hein ! vous avez l'accès Zoom, vous avez votre compte Zoom, et débrouillez-vous pour savoir comment organiser vos trucs, préparez vos réunions ! » alors moi j'ai un petit peu anticipé, je me suis amusé avec… pour être… parce que moi le Zoom je l'avais pratiqué, mais je l'avais pratiqué en tant que-euh… destinataire d'un, d'une réunion Zoom. Là, il fallait que je passe dans le registre « administrateur » de la réunion Zoom, et donc bon ben il fallait vraiment… bon c'est pas c'est pas hyper compliqué non plus, hein ! il faut quand même t'entraîner un peu avant, pour… ne serait-ce que savoir comment céder la parole, comment lâcher, ouvrir les micros, tu vois ! ce genre… ça l'air bête comme ça, mais il vaut mieux être rompu au truc que de ne… de ne pas savoir faire… puisque si tu veux, quand je vois ce qui s'est passé dans les lycées, entre autres pour {mon fils*}, t'as certains profs qui étaient, n'étant pas rompus à l'exercice de ce genre d'outil, ne faisaient rien ! {{ah oui}} alors ne faisaient rien ! Ils faisaient des Zooms sans visio et sans interventions, de la part des des lycéens ! Moi il était hors de question que je pratique ce genre de choses avec mes étudiants. Mes étudiants il fallait qu'ils puissent s'exprimer, parce que moi mes cours c'est… je, je… quand je disais tout à l'heure qui avait du côté, côté magistral, oui ! mais avec avec un échange avec les étudiants, c'est-à-dire que j'essaie de les amener, dans le cours, à

réfléchir sur ce que je suis en train de dire, pour pouvoir aller projeter l'étape suivante dans le la réflexion. Essayer de se poser la question par exemple : « quelle, quelle est la conséquence de la libération du code en matière d'open source ? » tu vois !

Int : Tout à fait !

Loc 17 : [quelques mots rendus inaudibles par le tour de parole précédent] mais le fait que le code soit libre bah oui ! mais bon ça entraîne quoi ? Ça impose quoi ? Donc ça, c'est à eux de réfléchir pour ensuite synthétiser de telle manière à ce que, ben ils aient une structure derrière. Mais bon… Donc, je suis obligé moi d'avoir une interaction avec mes étudiants sinon ça sert à rien ! Alors l'interaction avec les étudiants en présentiel, euh est, des fois, un peu lourde, parce que je les sens un peu endormis et bien écoute ! en distanciel, c'était complètement autre chose !

Int : Ah !

Loc 17 : Pareil… en présentiel euh… j'avais j'avais de l'absentéisme, alors sur une trentaine d'étudiants c'étaient deux, trois, mais c'était quand même de l'absentéisme. En distanciel pas d'absentéisme ! tous présents ! {{D'accord}} Et tous actifs… Il faut savoir quand même qu'ils avaient aucune possibilité de se… de se réunir entre eux. {{oui}} Donc ils ne se voyaient pas autrement que dans les Zooms. Il y avait aucune émulation entre les étudiants ! quand ils ont créé des groupes, c'étaient des groupes où justement ils se voyaient pas… bon… après peut-être que certains… mais il y avait quand même une notion de de distance. Ils sont un peu répartis un peu partout {dans la région autour de l'université*} [inaudible] etc., ils viennent d'un peu partout, les distances autorisées en matière de déplacement ne leur permettaient pas à tous de pouvoir se voir. Et puis dans des conditions où normalement, il y avait quand même pas mal d'interdictions, donc là aussi c'était difficile pour eux ! Mais ça n'a pas empêché d'avoir une présence pratiquement totale. Bon alors après, t'avais des anecdotes où t'avais t'avais l'impression que l'étudiant il venait de se réveiller parce que le lit derrière il était pas fait, hein ! [rires puis quelque mots inaudibles] comme ça tu dis : « ah mec ! heureusement que tu t'es coiffé, parce que sinon j'aurai l'impression que tu sors à peine de ton lit ! » donc-euh… et en connaissance de cause parce que je sais que {mon fils*} l'a fait hein ça : commencer à suivre les cours dans son lit ! donc je suppose que, certains dont je ne voyais pas la caméra, parce que je les obligeais pas forcément à-euh, à engager la visio, parce que souvent bon, ils avaient pas forcément des connexions hyper puissantes donc ça, il fallait tenir compte de ça aussi ! Hein… la problématique matérielle des étudiants, la connexion, le matériel pour se connecter, tout ça ça a été un petit peu difficile ! Et d'ailleurs… bon c'était c'était une chose qui avait été demandée par la direction de l'unité d'enseignement c'est qu'on ait une certaine bienveillance, vis-à-vis de nos étudiants. Alors moi je sais qu'à chaque cours d'ailleurs je leur demandais s'ils allaient bien, s'ils avaient pas de problème et que s'ils avaient le moindre problème quel qu'il soit, même si c'était pas universitaire, qu'ils m'en parlent ! on sait jamais, on peut peut-être résoudre les problèmes ! » Je n'ai pas eu l'occasion, si tu veux, de tester, de tester si j'étais capable de leur, de leur apporter quelque chose puisqu'apparemment ils avaient tous à peu près […] de s'en sortir, mais bon c'était pas… c'était quelque chose qui était fait par les profs… je suis pas sûr que tous les profs aient ce genre de de façons de faire… bon après chacun voit midi à sa porte… mais c'est vrai qu'il fallait quand même essayer de faire attention à ça quoi ! Alors, leur bien-être, mais aussi leur bien-être matériel et fonctionnel… ce n'est pas forcément évident. Donc du coup je te dis : « pas d'absentéisme et une participation accrue ! »

Int : ah oui c'est étonnant ça…

Loc 17 : Plus dynamique, plus d'interventions plus de participations !

Int : et comment tu expliques ça alors ? C'est…

Loc 17 : ben euh… à force de tourner entre quatre murs, ils avaient envie de dépenser leur… à mon avis leur énergie à être plus… je pense qu'il avait un côté… il y avait une notion de dynamicité, si tu veux… la dynamique du cours faisait que… ils sentaient qu'ils avaient pas, ils avaient pas perdu deux heures, quoi ! ils avaient été actifs pendant deux heures et peut-être qu'aussi le fait d'être actif leur permettait d'oublier le marasme des quatre murs ! {{d'accord}} je pense que ça a servi à ça aussi, hein… alors après est-ce que tous les cours étaient, si tu veux, propices à ce genre de choses, pas forcément ! moi je sais qu'en fait je partageais mon écran, et je je lançais mon PowerPoint puisque j'ai un PowerPoint de cours, donc j'utilisais mon PowerPoint classique, de cours pour exprimer un certain nombre de choses et les faire intervenir… puisque moi il y est à, il est à, comment, à à déclenchement séquentiel, hein les phrases s'affichent les une derrière les autres, tu vois, les choses comme ça, de manière à ne pas dévoiler tout de suite le le *slide* du PowerPoint. Et puis on alternait entre ça et la vision réelle sur le site de test, que je déclenchais aussi sur mon poste de travail en, en partage d'écran, pour le mon—, pour leur montrer : « ben voilà à cet endroit-là vous pouvez faire ceci, on le fait comme ça, vous pouvez faire ceci… » tu vois ! et avoir aussi de leur côté la possibilité qu'ils fassent quelque chose et que je puisse vérifier, dans l'instant ce que ça donnait et qu'on puisse en discuter de telle manière à ce qu'il y ait une interaction. Alors je le fais aussi en présentiel !

Int : D'accord ! ça veut dire que pendant le cours, ils sont connectés sur le site de test {{oui !}} et ils testent tout de suite ce que tu enseignes et ils regardent, d'accord !

Loc 17 : Tout à fait, tout à fait… puisqu'en fait ils ont tous une habilitation d'administrateur général donc avec la possibilité de tout faire, hein tu connais le truc ! Euh… donc ils peuvent même péter le site du coup [rires] donc je t'avoue que je fais quand même une sauvegarde avant de lancer tout ça ! Parce que sinon « bonjour les dégâts ! » Bon il y a certains qui ont réussi, quand même, à me mettre le site en rideau, mais bon… généralement c'étaient des petites choses, des petits conflits donc je réparais, je… ils me préviennent tout de suite par mél : « monsieur il y a un problème ! [rires] on a une page blanche ! Etc. » donc je résous, j'essaie de résoudre le problème le plus vite possible pour que les autres ne soient pas bloqués. Mais voilà, mais bon ça si tu veux que ça soit en présentiel ou à distanciel, ça a toujours été la même dynamique ! {{d'accord}} j'ai procédé de la même manière, mais en utilisant l'outil Zoom pour le faire. Alors il y a une seule fois… parce que tu les le… l'université t'aide pas hein, pour ça, hein ! C'est : « tu te démerdes, t'es capable de te débrouiller avec Zoom ou pas ! » et je sais qu'un jour, sur un de mes cours, le Zoom a lâché : on n'arrivait pas à se connecter à Zoom… {{d'accord}} donc j'avais lancé puisque… je préparais moi systématiquement le, l'appel, hein ce que… comment… les références zoom, je les préparais deux jours à l'avance… et j'envoyais à la mailing-list étudiante ben justement le les informations de connexion à Zoom… et-euh, et donc ben là, ce jour-là, pff, nada rien du tout ! Donc euh… ben obligé de trouver une solution de remplacement, donc j'ai engagé un Google Meet.

Int : ah oui d'accord, sur un compte que tu avais…

Loc 17 : j'ai appelé un étudiant au téléphone parce que j'ai tous leurs numéros de téléphone ; celui qui me semblait le plus dynamique. Et j'ai dit : « voilà ! tu dis à tes camarades qu'on passe sur Google Meet, t'envoies un mél à tout le monde et voilà je t'envoie le, l'accès à Google Meet, et tu leur dis qu'on passe tous sur Google Meet pour pouvoir faire le cours ! »{{D'accord}} et on a perdu, pff, on a perdu dix minutes de cours…

Int : ah oui c'est c'est très réactif [intervention locuteur inaudible] et sur un compte que tu avais à toi finalement à titre perso quoi…

Loc 17 : Oui, bah l'intérêt de Google Meet c'est que quand tu es Google, euh… tu n'as pas besoin d'avoir, c'est c'est plus facile d'engager un Google Meet. Et le Google Meet, l'intérêt c'est que il n'est pas, il n'est pas… comment… limité dans le temps, {{ah oui}} contrairement à un Zoom non professionnel…

Int : tout à fait… d'accord [chevauchement partiel aux tours de parole précédent et suivant]

Loc 17 : donc c'est un gros gros intérêt, tu vois, donc… Ah, ça a permis si tu veux de résoudre le problème tout de suite {{oui, d'accord}} Et-euh, on a pu faire notre cours normalement. Mais ! ça ça va quand tu connais un peu les différents… bon je ne pouvais pas les passer sous sous Skype : ils avaient pas tous Skype alors que Google Meet c'est plus facile. Donc ça, c'est pas l'université qui t'aide à faire ça ! si tu n'as pas de connaissances en matière d'outils interactifs distanciels, euh tu fais rien ! un prof qui n'a pas ce genre de connaissances ou d'opportunités ben… il va laisser tomber le cours hein !

Int : c'est-à-dire que d'une manière générale, l'institution enfin au sens global de la chose n'a… a été dépassée n'a pas su vraiment… n'a pas proposé de formation, par exemple, n'a pas trouvé de d'outils ? Euh…

Loc 17 : Non… à part le fait de créer un compte, un compte Zoom universitaire qui te permet d'avoir un Zoom professionnel, euh, rien n'a été fait par l'université pour sensibiliser plus que ça… La sensibilisation, c'était : « Faites du mieux que vous pouvez ! » [rires] {{d'accord !}} à condition d'avoir certaines compétences quoi, pour le faire ! Euh… si si un prof il n'a pas l'habitude d'utiliser la mailing-list étudiante, comment il fait ? {{eh oui}} puisque en plus pour pouvoir utiliser les mailing-lists étudiantes il faut avoir un mél {de l'université*}. Si tu utilises un mél professionnel ou personnel, le mél il passe pas, il est rejeté… donc tu vois, il y a des tas de contexte qu'il faut… je l'ai fait une fois : j'ai compris hein ! j'ai compris que il fallait que ça soit mon mél universitaire, pour que ça soit accepté… voilà si t'es pas, t'es pas rompu à ça, ben… tu fais pas grand-chose hein !

Int : et est-ce que justement entre les collègues, certains sachant peut-être que tu connaissais un peu les choses, il y a eu des échanges de de trucs, de procédés, de ? Un espace un peu d'échanges, de données ou de méthode ou de…. non ?

Loc 17 : Non. Ouais… la seule fois où il y a eu un truc c'est justement quand il y a eu Google Meet, j'ai appelé la… la directrice administrative qui m'a dit : « Alain*, je suis désolée, il faut que tu te débrouilles ! » Voilà ! Du coup euh… bon. Je ne sais pas… alors c'est vrai que je te parle de mon expérience, je n'ai aucun retour d'expérience des autres profs ! {{ah oui}} je ne sais pas comment ça s'est passé ! et je t'avoue que je n'ai pas posé la question à mes étudiants. Parce que je n'ai pas voulu faire, euh genre : « bon ça se passe mieux ailleurs ? Quel est le, quel

est le couillon qui arrive pas à se débrouiller ? » ça faisait un peu ça, c'était un peu concierge comme démarche, donc je ne l'ai pas fait. Donc je ne sais pas s'ils ont réussi à avoir la totalité de leurs cours, dans les meilleures conditions possible, si tu veux. {{d'accord}}, Mais moi je sais que, apparemment, ils étaient satisfaits et d'ailleurs ça a été même jusqu'à leur présentation finale…

Int : oui c'est ça toute l'année vous avez fait comme ça a finalement hein !

Loc 17 : toute l'année on a fait comme ça alors à un moment donné il y a une certaine libération {{oui}} Ils avaient le droit de retourner en cours moi j'avais décidé qu'on continuerait dans cet état d'esprit, justement pour ne pas avoir à pénaliser certains qui auraient eu soit du mal à se déplacer, soit des problèmes par rapport à des cas contacts ou des choses comme ça, donc j'ai dit : « moi je continue toujours sur la même lancée, ça marche très bien, ils sont présents, moi je continue ! » {{d'accord}} Et il y a allez… trois, trois qui ont décidé de revenir en cours… alors ils étaient dans la salle et ils faisaient une visio [rires] Zoom en même temps, je les voyais les trois dans la salle : donc aucun avantage ! {{ouais}} bon ça les a peut-être rassurés, ça les a contentés, ça les a libérés, euh je veux pas reprendre le discours de De Gaulle, mais ça les a libérés quand même ! [rires]

Int : c'était peut-être parce que chez eux, ils n'avaient pas vraiment l'espace pour travailler ou la famille sur le dos ou…

Loc 17 : oui voilà des tas de ch —, des tas de contexte bon… après chacun voit midi à sa porte ! et donc bon, il y en a que trois parmi les trente étudiants qui ont eu cette optique. Mais toujours pareil ! l'interaction c'était… moi je ne suis pas présent, je suis sur Zoom, et ils me voyaient sur Zoom, comme les autres étudiants, c'était… c'était un épiphénomène hein en fait…

Int : et là c'est allé tu es allé comme ça jusqu'à la remise des… jusque à la validation, finalement du cours, qui a été faite en Zoom aussi alors ?

Loc 17 : Oui. Alors justement le dernier cours, les deux dernières heures ont été consacrés, justement à la la présentation de leurs, de leurs projets et donc ben, dans ces cas-là tu libères la possibilité de de d'utiliser le partage d'écran pour tout le monde et chacun a-euh lancé son PowerPoint à travers le partage d'écran, et présenté son projet à tour de rôle, donc les 15 groupes ont présenté leur projet…

Int : et ça c'est, ça s'est bien passé, c'était bien perçu ?

Loc 17 : Ah très bien, sans anicroche…

Int : voilà pour toi et pour eux ils ont trouvé que c'était… d'accord d'accord d'accord…

Loc 17 : Euh, sans anicroche avec participation, avec un certain nombre de questions-réponses derrière puisque la présentation c'est cinq minutes hein ! Faut aller vite ! Cinq minutes et puis après il y a cinq six minutes sept minutes de questions… hé oui ! quinze groupes en deux heures…

Int : bien sûr, oui-oui, et puis 5 minutes…

Loc 17 : et d'ailleurs j'ai été obligé, ce jour-là, de demander une demi-heure supplémentaire au prof suivant et heureusement c'était donc la fameuse directrice administrative qui leur donne des cours {sur certains logiciels de bureautique*} euh en lui disant : « tu m'accordes une demi-heure parce que là j'ai encore besoin d'une demi-heure, on a dépassé le temps… » donc tu vois par SMS rapidement {{ah d'accord !}} tu vois, hein, vraiment comme ça quoi ! Donc elle m'a dit : « Oui-oui, y'a pas de problèmes ! » On a réussi à faire la présentation de la totalité des projets de telle manière à ce que je puisse moi avoir derrière matière à les noter, et à estimer la qualité de leur projet… Bon après le site, le site, il est dans un état lamentable parce qu'ils m'en mettent partout hein ! Donc euh… bon après quand je l'écrase, je l'écrase vraiment, tu vois ! C'est crac ! Je fais un *erase*, je remets ma sauvegarde d'avant, parce que sinon ça devient un arbre de noël ! mais c'est pas ce que je leur demande, je leur demande pas que le graphisme soit nickel, je leur demande de la fonctionnalité vraie quoi ! [mots inaudibles] mais bon ça créé des trucs bizarres quoi c'est tout ! des choses, euh bon… mais non non, on est allé jusqu'au bout de, bout de la chose !

Int : C'est intéressant cette histoire de SMS ça veut dire que même à distance, ça reste quand même très dynamique, très re composable, très interactif entre les profs je veux dire… c'est-à-dire… d'accord !

[marque 3 : 39 min 44 s]

Loc 17 : mais euh, même les étudiants moi j'ai été amené, à certains moments, même au début du cours, à les appeler au téléphone… bah j'ai appelé au hasard au départ après j'ai repéré ce qui était le plus machin, parce que par exemple quand je les entre sur le site, tu penses bien que je les entre avec les fameux outils de, d'insertion de masse {… *} donc je crée un fichier avec ce fichier, par exemple, c'est tout bête, bon ça a l'air comme ça, mais… chaque étudiant a un mél universitaire : il ne le regarde jamais ! [silence de 2 s 737] et ils ont leur mél personnel, donc moi je demande toujours en début d'année d'avoir la liste des numéros de téléphone et des adresses personnelles. Et c'est avec les adresses mél personnelles que je crée les accès sur le-euh, sur le site, parce que sinon ils ne voient pas et comme ils ne voient pas, ils ont pas leur leurs codes d'accès !

Int : d'accord d'accord je comprends oui…

Loc 17 : donc ça, c'est pareil, c'est une demande, c'était une interaction directe avec un étudiant pour récupérer cette liste {{ouais}} parce que je ne pouvais pas forcément compter sur le secrétariat de l'unité d'enseignement pour pouvoir récupérer tout ça, ce que je demande généralement préalablement à chaque formation, tous les ans ! {{oui}} Et là c'était un tel « *why ?* » que moi il fallait travailler rapidement, et j'attendais pas la réponse de quelqu'un qui aura pas été présent parce qu'elle aura été en télétravail, tu vois par exemple…

Int : oui c'est ça !

Loc 17 : parce qu'il y avait beaucoup de télé-, télétravail à la fac, hein…

Int : tu veux dire chez les étudiants ?

Loc 17 : non !

Int : Non, chez les enseignants…

Loc 17 : chez les administratifs !

Int : Ah ! Les administratifs d'accord ! je comprends oui-oui d'accord ! Oui…

Loc 17 : Télétravail… télétravail universitaire… hein !

Int : je reviens un peu en arrière, par rapport à justement là, là… le cours que tu donnes avec ton PowerPoint. Est-ce que tu as eu l'idée ou est-ce que ça te paraissait pas intéressant de les enregistrer ? Peut-être déjà pour les mettre à disposition de ceux qui n'auraient pas pu se connecter ou bien avec la petite idée, peut-être, que ça pouvait resservir un autre moment où est-ce que ça a été comme ça lâché sur le…

Loc 17 : non jamais… j'ai jamais enregistré. J'ai jamais enregistré parce que ils étaient tous présents… {{d'accord}} et que ça a pas percuté dans mon esprit de dire : « tiens je vais en faire un enregistrement pour qu'ils puissent… par la suite… ça puisse être utilisé effectivement à des fins de de rediffusions, etc. » Justement parce qu'ils étaient tous présents, donc si tu veux j'ai pas enclenché ce, cette réflexion du coup, hein. Alors est-ce que certains d'entre eux ont enregistré, j'en sais rien… peut-être…

Int : eh oui {{peut-être}} puisque tout le monde peut enregistrer…

Loc 17 : sachant quand même que bon… quand avant, justement quand j'étais en, en cours magistral, il y avait notion d'épreuves sur table de type « partiel », là la notion d'enregistrement pouvait être intéressante peut-être pour eux, même si c'était du présentiel, hein ! parce que : « pas le temps d'écrire le cours, pas le temps d'écrire les anecdotes, pas le temps de ceci, pas le temps de cela… » là maintenant comme c'est en TD et que les deux notes sont des notes par rapport à vraiment un travail personnel, sur un sujet déterminé, la notion de cours, c'est plus une expérience, une espèce de pré-recul sur la, sur la matière, plutôt que quelque chose qui va participer ensuite à une base de connaissances, participant à un partiel, tu vois ! c'est pas la même démarche, c'est pas la même démarche…

Int : une autre petite question technique lorsque tu es en Zoom avec les étudiants, il y a un étudiant qui intervient sur le site, mais ce qu'il fait sur le site, il y a que lui qui le voit les autres étudiants ne le voient pas ?

Loc 17 : Non… oui ! personne ne le voit ! Il n'y a que quand moi j'interviens sur le site qu'ils voient ce que je fais, puisque je partage mon écran. Par contre que si un étudiant écrit un article, c'est sûr on va le voir dans la liste des articles {{oui c'est ça, d'accord}} hein ! si un étudiant met en place un module, on va le voir aussi dans le résultat sur le front du site, si quelqu'un regarde le front. Voilà ! c'est ce genre de choses… {{d'accord}} c'est c'est ainsi un faux instantané quelque part !

Int : oui ! et ils ont accès aussi aux codes qui a permis de rentrer par exemple le petit module, quoi…

Loc 17 : alors ils ont accès aux modules à travers l'interface d'administration, mais pas au code…

Int : Ah pas au code d'accord…

Loc 17 : non pas au code, parce qu'en fait si tu veux je les fais pas rentrer dans le code…

Int : ah oui d'accord d'accord !

Loc 17 : j'estime, si tu veux, que le code c'est trop lourd pour eux et ça… alors je leur faisais toucher du doigt, ou de l'œil [rires] le code en master 1, oui, pour qu'ils comprennent qu'il y avait différents types de codes, que c'était pas utilisé pour les mêmes, les mêmes raisons, les mêmes finalités {{d'accord}}, mais c'était simplement pour qu'ils aient une idée, si tu veux. Euh, mais le cours, il était quand même conséquent parce que je crois que le cours de master 1 c'était 25 heures, ou un truc comme ça… [mots inaudibles] donc j'avais matière à leur faire voir un certain nombre de choses dans le panel Internet {{d'accord}} le management d'un côté, les bases de données de l'autre, le code d'un autre côté, encore tu vois ! Mais là, comme c'est vraiment de la notion *utilisateurs administrateurs* {{oui je comprends}} le code il est censé être travaillé par le prestataire !

Int : Hum, d'accord. En fait ma question plus globale c'est… bon on va imaginer que la pandémie va avoir une fin un jour peut-être, quand même… qu'est-ce que tu retires toi par rapport à ton enseignement de cette expérience ? Est-ce qu'il y a des choses à prendre ? Est-ce que quand même c'est très frustrant d'être en Zoom ? Où est-ce qu'on peut panacher des deux est-ce que est-ce qu'il y a une leçon à tirer de tout ça quoi ?

Loc 17 : Alors, le problème du Zoom-euh… c'est plus… alors si tu veux, tu retrouves à peu près les composantes, si tu te débrouilles bien en Zoom, tu retrouves à peu près les composantes d'un cours en présentiel. Mais ! il y a une notion qui est beaucoup plus difficile c'est l'instantanéité… et ça si tu veux, euh… quand t'es dans un cours magistral, euh magistral, présentiel pardon ! quand tu es dans un cours présentiel, tu as une vision totale de tes étudiants et même des… tu sens les interrogations… d'accord ?… de tel ou tel… Donc tu sens l'incompréhension de tel ou tel… et tu vas pouvoir t'arrêter dans ton cours : « Ah, mademoiselle, monsieur j'ai l'impression que là vous n'avez pas compris ce que j'ai dit ! » D'accord ? donc tu vas pouvoir stopper ton cours, revenir sur un détail, revenir sur un principe, etc. etc. Tu vas pouvoir aussi dans, par exemple des questions, s'il y en a un ou deux qui posent des questions, rassembler cette question, ces questions pour en faire une réponse globale par rapport à un sujet donné. En Zoom c'est pas possible {{ah oui}} tu n'as pas le temps de voir avec cette formalisation d'écran, tu n'as pas le temps de voir l'interrogation de tel ou tel… et tu n'as pas la possibilité de globaliser, puisque la question elle est unitaire. À un moment donné tu vas pas, tu vas pas leur dire : « Posez votre question pour le plaisir de na na na na » Tu vas pas dire, tu vas pas faire une revue des questions pour ensuite essayer de rassembler dans ta tête, pour pouvoir globaliser, ça c'est pas possible ! Donc, si tu veux, si la question, par exemple, d'un étudiant, est posée avec un axe précis, ben tu vas répondre sur un axe précis, tu vas pas ouvrir ton axe, ce qui est dommage des fois ! des fois l'intérêt c'est de répondre sur quelque chose de plus global pour avoir une meilleure… pour cerner un peu l'outil, de façon un peu plus, euh globalisante {{oui, oui, oui}} là c'est moins possible… c'est soit hyper direct, soit un nuage, un flou sur la compréhension de tes étudiants ; c'est ce que je peux reprocher si tu veux à un [inaudible] sur Zoom. Parce qu'après… bon j'essayais… c'est plus fatigant de faire un cours en Zoom que de le faire en présentiel ! en plus moi en présentiel, je ne suis pas statique : je bouge beaucoup. Je vais au fond de la salle, je reviens, tu vois, je regarde ce qu'ils font, euh… je les observe bon, je les engueule… là par exemple il n'y avait pas de brouhaha… d'accord ? Ça par contre c'est reposant. Par contre dans un cours présentiel, il a toujours un ou deux qui discutent et ça ça me gonfle ! ça me

gonfle pas parce qu'ils discutent, je m'en fous si ça les intéresse pas… mais ça fait du bruit ! {{ah oui oui oui}} là, c'est pas le cas ! tu vois ! Donc il y a un avantage par exemple ! tu vois ! pas de discussions entre eux… ah bon ça c'est bien ça hum ! [rires] Euh… bon voilà, mais bon, c'est peut-être le seul avantage quoi tu vois ! Après…

Int : et quand tu dis que c'est plus prenant…

Loc 17 : pardon ?

Int : Quand tu dis que c'est plus prenant, ou plus fatigant ou plus prenant, c'est que ça demande plus d'attention, comme s'il fallait compenser un peu la distance, là ?

Loc 17 : ouais ouais ouais ! il faut vraiment observer tous les petits écrans euh… pour faire en sorte d'être d'être présents si tu veux, encore plus présent dans le, dans le cours que quand tu es présent physiquement. C'est quand t'es présent physiquement, il y a une espèce d'aura, qui se crée autour de toi et ça participe de ta gestuelle, ton regard, [un ou deux mots inaudibles] tes blagues, tout ! Tout est un [mot douteux] dans un ensemble communicant qui fait que bon… il y a une présence ! En ZOOM [il frappe deux fois dans ses mains rapidement] c'est du « à plat » c'est pas… c'est pas c'est pas la même dynamicité hein… c'est un peu plus [un mot inaudible] … et et donc du coup si tu veux essayer de de compenser, il faut que tu regardes tout quoi ! la moindre réaction ! alors ça peut être une réaction en relation avec le cours, mais ça fait une réaction parasite, parce que y'a le chat qui passe, ou y'a la copine qui passe derrière… tu vois bon… ça peut être n'importe quoi hein… donc bon… qui passe pas derrière qui passe sur le côté, mais bon… donc tu la vois quoi bon, bref…

Int : oui il y a des…

Loc 17 : là, qui va prendre sa douche là tu le vois pas, mais bon… bah ! [rires] mais bon tu vois donc il y a des tas de choses quoi, qui font que ça vient perturber {{oui}} la vision réelle que tu as de de ton groupe, quoi !

Int : euh… ma conclusion c'était donc par rapport à… faire un bilan de tout ça, est-ce que bon le mieux c'est qu'on revienne à ce qu'il y avait avant ! [rires] et qu'on oublie tout ça ou est-ce que… il y a des petites choses à prendre, il peut y avoir des petites… ça peut être l'occasion d'un changement un petit peu, peut-être pas de pédagogie, mais de méthodes d'enseignement où ça peut… selon les disciplines-euh…

Loc 17 : Ben, c'est-à-dire que c'est une bonne expérience en cas de, par exemple, tu aurais, tu serais amené à donner des cours sur, pour un groupe géographiquement réparti, euh on peut considérer que c'est possible. Et d'ailleurs, cette expérience de cours m'a permis de dispenser un cours professionnel, dans le cadre d'une formation professionnelle, a-euh d'ailleurs un mec qui est un psychologue, il faudrait que je fasse gaffe quand même, hein ! Euh… ça m'a permis de dispenser mon cours de façon beaucoup plus facile, aisée ; bon il y avait qu'une seule personne, d'accord ? Mais il était à Lyon {{d'accord}} d'accord ? On va pas à se déplacer à Lyon… bon. Donc, si tu veux tout ce qui serait effectivement *cours*… obligé de dispenser un cours à distance, moi ça m'a permis d'acquérir une certaine expérience de tout ça. C'est-à-dire que je peux maintenant, je sais que je suis capable de dispenser un cours à plusieurs personnes sans problème. Ça ne remplace pas le présentiel, mais on s'arrange avec ce qu'on a, on y arrive sans problème. {{d'accord}} je veux pas dire que ça c'est pareil, pour certaines raisons que je

t'ai exprimées, mais on arrive à s'en sortir ! Les outils sont suffisamment opérationnels, euh, sont suffisamment fonctionnels en type de fonctionnalités : partage d'écran, *chat*… discret, *chat* général, etc., etc., pour qu'on puisse avoir quelque chose d'à peu près solide en matière de dispenses de cours. Ceci dit, je suis pas sûr euh, qu'on puisse dire que : « ben maintenant les cours on peut les dispenser comme ça ! Et que la notion de présentiel, bah pff… c'est plus utile. » Comme je te disais tu appréhendes pas les réactions de tes étudiants de la même manière… il y a pas, y a pas la… c'est pas une histoire de chaleur de contact hein ! Bon ça va avec si tu veux… mais il n'y a pas cette absorption de l'aura de l'étudiant que tu vas ressentir euh, dans sa mimique, dans sa position gestuelle, dans ce, dans la position la position en retrait la position en av —, tu vois tout cette analyse corporelle du comportement qui fait que tu, tu sais si ça passe ou si ça passe pas. Euh dans un cours Zoom, si l'étudiant ne t'arrête pas parce qu'il n'a pas compris, c'est pas sûr que tu puisses l'anticiper. Et donc si tu veux, l'interaction « profs étudiants » n'est pas facilitée dans le Zoom ; il faut, il faut à mon avis à mon avis, il faut encore plus d'expérience dans le Zoom pour pouvoir la repérer. Et il faut aussi être très très attentif pour pouvoir la repérer. Donc il y a des avantages par rapport à la notion géographique {{oui}}, mais il y a des désavantages par rapport à la notion d'interactivité {{d'accord}} Si je résume en gros…

Int : oui c'est ça…

Loc 17 : mais {{d'accord…}}, de façon globale, on pourrait dire que un Zoom ou un distanciel ou un présentiel : on arrive à se débrouiller et arriver à remplir le contrat…

Int : mais ça n'est pas la voie de l'avenir quoi ! on va pas tous se mettre en distance [suite inaudible. Superposition avec le tour de parole suivant]

Loc 17 : il y a une condition humaine. On est déjà assez isolé derrière nos postes de travail, si en plus on en rajoute dans la notion d'enseignement bon, c'est bon quoi ! on va se visser un fauteuil au cul hein… on va se mettre les yeux en forme d'écran, et puis, et puis voilà ! Et puis, ou alors on se mettra un casque virtuel on ne vivra que comme ça ! [rires] tu sais bien que dans les vecteurs que nous pratiquons l'humain a du sens {{ouais}} alors même si c'est à travers un écran, donc il reste une espèce de contact quelque part… c'est pas, c'est pas complètement irrationnel et et, comment… « e-transmis » au sens de l'e numérique. {{oui}} [silence de 3 s 126] Sans pour aller jusqu'aux touche-touche hein, je touche pas mes étudiants moi hein ! [silence de 2 s 906] mais c'est pas pareil… sinon sinon on fait plus que ça et-euh… moi je vis dans ma pièce déjà que je me fais enguirlander par {mon épouse*} qui me dit : « bouge de ton fauteuil ! » [rires] là si on en arriver à ça… si on faisait tout comme ça non, je pense, quand même que… c'est comme dans le télétravail… Le télétravail, on sent bien que au bout d'un moment… les télétravailleurs, ils pètent un plomb hein ! {{ouais}} ils ont besoin, ils ont besoin de contacts, on a besoin de contacts ! mais même je dirais que là, même en tant que rapport *profs étudiants* le contact il y a la une, il y a une essence, il y a la fonctionnalité ce contact c'est pas que : « voir mon étudiant… » Y'a, y'a une fonction d'interaction qui participe à l'enseignement… Donc… je suis pas sur… ça peut être une bouée de sauvetage ça c'est sûr : on l'a vu. Est-ce que ça peut être un, une fin en soi non ! je pense pas. Par contre ça peut être éventuellement, un outil, par exemple, de mise au point de certaines choses, parce qu'on n'a pas le temps de faire un cours supplémentaire, eh bien on fait un zoom rapide d'une demi-heure, pour pou-

voir expliquer une fonctionnalité qu'ils ont pas compris et qui est préjudiciable à l'exécution du projet, par exemple, tu vois ? un complément d'information on va dire ; peut-être que ça peut participer à ça, ce genre de choses…

Int : très bien, ben écoute, voilà ! ah cinquante-neuf minutes, tu vois, hein ! C'est… [rires] tout a été dit {{on est dans les temps !}}, eh oui… parfait sauf si tu as d'autres choses que tu vois et qui sont… qui sont un peu…

Loc 17 : non ben… simplement simplement le fait aussi que là encore cette année, il y a très peu d'étudiants qui ont trouvé des stages réels {{eh oui}} donc il y a encore beaucoup de théoriques, et donc là moi j'ai quatre étudiants cette année, euh ben pratiquement les quatre c'est du théorique…

Int : ouais… là c'est une autre interrogation…

Loc 17 : et même ça va même plus loin, c'est que certains ont trouvé des stages, mais à l'intérieur du stage ils n'ont pas réussi à déterminer un véritable sujet de ce stage et une problématique, parce que par exemple ils font leur stage, mais en télétravail…

Int : ah oui c'est ça ! Oui…

Loc 17 : donc tu vois c'est… c'est pas encore réglé hein le problème ! je pense que la prochaine, la prochaine promotion donc 2021-2022, devrait être plus facile parce que il y a la notion de pass sanitaire et tout ça, qui fait que on n'ouvre que les portes, mais-euh… Là on va faire nos cours en présentiel, l'université nous a prévenus : c'est du présentiel… pass sanitaire, masque éventuellement, si on a le pass sanitaire et qui a un cas contact, on peut continuer nos cours {{d'accord}} tu vois ! il y a quelques directives qui sont sorties là cette année on sait qu'on va être en présentiel, euh… bon, mais-euh, est-ce que pour autant, ils arriveront à trouver des stages professionnalisants ? {{oui c'est ça}} Pas sûr… J'espère pour eux, parce que…

Int : les stages c'est au mois de mai, donc d'ici là quand même peut-être, on peut espérer que les…

Loc 17 : peut-être que d'ici mai, mais bon il faut qu'il le cherche avant hein !

Int : oui c'est ça oui…

Loc 17 : toute une recherche hein !

Int : et puis les, les entreprises ou les institutions-euh sont pas, n'ont pas beaucoup de lisibilité non plus…

Loc 17 : {{deux ou trois mots de l'interrogateur inaudibles}} s'ils commencent à chercher leur stage maintenant qu'on leur réponde niet, bon… à part continuer à chercher, c'est juste ce qu'il leur reste hein !

Int : oui exacte, oui ou alors…

Loc 17 : ils ont quand même, ils ont au sein de, au sein de l'unité d'enseignement, une responsable des stages, donc ils peuvent aussi travailler avec elle, pour essayer d'affiner tout ça, de pouvoir un peu mieux trouver quelque chose hein, mais-euh bon ça… si l'offre n'existe pas, il y a beau avoir de demande… ils peuvent pas faire grand-chose hein ! Voilà, on en est là…

[marque 4 : 1 h 2 min 11 s]

3.18. Locutrice 18, maîtresse de conférences, le 4 octobre 2021

L'entretien est réalisé en visio, à l'aide d'un enregistreur numérique. La ligne n'est pas de très bonne qualité d'où quelques termes inaudibles, mots ou groupes de mots ; ils n'empêchent pas, en général, la compréhension de la phrase.
Quelques consignes préalables à l'enregistrement non transcrites : 9 s

Interrogateur : écoutez, déjà la première chose c'est que, je voulais savoir un petit peu, au moment de la pandémie, euh quel type de de, quel type de… quelles cohortes d'étudiants vous aviez dans les différents cours ? Est-ce que c'était plutôt des… à ce moment-là quels étaient vos enseignements ?

Locutrice 18 : Des licences 2e année, donc en mars hein, c'est ça hein ! {{oui, mars 2020}} des licences 2° année… et euh… [silence de 3 s 692] des licences 3° année, et puis oui en mars c'est ça… en fait quand ça a démarré, je me suis mis à changer ma pédagogie bien en amont, {{ah oui}} parce que je crois que l'université nous a demandé dès le mois de… dès novembre ou octobre, je ne sais plus de… de changer nos méthodes de travail. Si c'est mars 2020, L2, L3…

Int. : et c'était… L2, L3, ça fait des, ça fait des cohortes de combien d'étudiants à peu près ?

Loc 18 : bien ça fait…

Int. : en gros hein ?

Loc 18 : L3, ça fait soixante à peu près… j'avais deux L3, j'avais une [un mot inaudible] à soixante et une à cinquante… et les L2 c'était cinquante.

Int. : oui d'accord… donc ça reste des groupes assez faciles à gérer-euh, en termes de contacts.

Loc 18 : et c'était pas des amphis…

Int. : c'est pas des amphis d'accord…

Loc 18 : non, pas d'amphis…

Int. : alors quand la pandémie s'est passée c'était au mois de mars, est-ce que pour vous, l'année était presque déjà un peu passée ou est-ce qu'il y avait encore pas mal de choses à faire ?

Loc 18 : non non c'était le début du semestre, donc euh… enfin le début, c'est vrai qu'en mars c'était pas le… en fait en mars c'est le confinement qu'il y a eu, la pandémie elle était bien avant. Donc l'université a mis en… en place des protocoles, alors ça été un peu plus compliqué parce qu'il y a eu un mouvement de grève de mémoire, [quelques mots inaudibles] donc déjà les premiers cours en… mi-janvier, ça devait être… alors le début du premier semestre… ouais vers mi-janvier, fin janvier… déjà on a été impacté pendant deux semaines par un coup il y avait cours, un coup il y avait pas cours, à cause de la grève. {{d'accord}} Et puis après derrière on est passé sur… on n'a pas attendu en fait le confinement à l'université pour arrêter les cours en présentiel, {{ah d'accord}} ce qui fait qu'effectivement quand le confinement a été déclaré en mars, on était déjà… on était déjà en distanciel, ça n'a pas trop changé si ce n'est que on avait plus le droit de sortir de chez soi en fait…

Int. : Oui c'est ça, mais alors pourquoi est-ce que vous avez décidé d'anticiper ? Parce que finalement la réglementation officielle, c'était à partir de mars… mais ça vous a paru intéressant de d'anticiper sur l'université…

Loc 18 : Non non, nous on a eu des directives de l'établissement qui nous disaient que, dans la mesure où les étudiants voulaient, certains étudiants voulaient faire du distanciel, d'autres pas, que les enseignants voulaient être en distanciel, d'autre pas, en fait on faisait comme on voulait, dans la mesure où ça répondait aux demandes des étudiants donc euh… parce qu'il y avait des étudiants qui voulaient être en présentiels et d'autres en distanciels, vous voyez c'était un peu compliqué, {{d'accord}} euh… et donc ben moi j'ai… oui voilà je me souviens, je crois qu'il y a eu une réunion de département, où tout le monde a opté pour le distanciel donc j'ai suivi et voilà !

Int. : Mais alors tout le monde a opté pour le distanciel-euh avec joie et bonne humeur ? Ou est-ce que ça vous a paru comme une contrainte, un problème supplémentaire à régler ?

Loc 18 : Euh ben c'était contraignant dans la mesure où il fallait… oui voilà, il fallait mettre en en place toutes les technologies, alors au début ça se faisait à l'université, mais à l'université une fois ça marchait, une fois ça marchait pas, une fois on pouvait se connecter, une fois on pouvait pas se connecter, euh… voilà, il y avait toute… on avait de l'assistance hein, des ateliers, chaque fois il fallait faire appel aux ateliers, parce qu'il y avait des problèmes de connexions, donc c'était assez lourd, hum… et puis euh… oui enfin mettre en ligne les cours, ce qui pour moi était quelque chose d'assez nouveau, puisque j'aime pas mettre en ligne mes cours… donc voilà, non il y avait quand même une demande de sécurisation de la part de la présidence pour essayer un maximum de faire les cours à distance, c'est ce qu'on a fait… certains, comme moi, j'ai fait des cours à distance, à partir de ce moment-là, j'ai fait les cours depuis chez moi !

Int. : D'accord… Et alors quand on fait c'est les cours à distance depuis chez soi, quelle relation on a finalement avec les étudiants ? Est-ce que ça change fondamentalement les choses ou est-ce que… bon en dehors du fait qu'il y a… on les voit pas ou c'est peut-être, un peu moins convivial quels… quels sont les changements dans la manière d'enseigner que vous avez notés finalement ?

Loc 18 : alors comme il y a eu une perte d'effectif très importante {{ah}} du coup, bon on a quand même, on a quand la possibilité de de voir qui est là et qui n'est pas là, et moi j'ai beaucoup utilisé le *chat*, bon ça a quand même pas mal marché, c'est-à-dire qu'il y a des questions sur le *chat*, ce qui fait qu'en fait qu'il y a que deux ou trois personnes qui posent des questions et… Voilà… En fait c'était très, c'était plutôt au début, c'était plutôt une bonne expérience on va dire, puisque effectivement on voyait qui suivait, qui suivait pas, par rapport aux questions, donc euh… donc voilà… c'est vrai qu'il y avait une relation, et puis ça permettait de voir s'ils comprenaient, s'ils comprenaient pas… après, voilà ça équivaut à faire un cours devant, devant trois personnes puisque les autres… n'ayant pas d'interaction avec les autres, c'est-à-dire qu'ils posent pas de questions par le *chat* on ne sait pas si c'est parce qu'ils sont pas là, si ça les intéresse pas, s'ils suivent pas, voilà c'est ça qui était devenu pénible au fur et à mesure, c'est que le cours était toujours assujetti à la bonne volonté et à la participation de deux trois étudiants… quand on demandait des questions « il n'y en a pas », bon on passe à autre chose et ainsi de suite… donc à la fin c'est ça qui était devenu {{d'accord}} qui était devenu un petit peu pé-

nible, parce que bon, moi je voyais que je perdais des étudiants au fur et à mesure de l'avancée des semaines… c'est toujours les mêmes qui s'accrochaient ! Voilà je sais pas, sur une promo de 60 au début, ils étaient 40, puis 30, 20…

[marque 02 : 6 min 59 s]

Int. : ah oui… et cette perte elle est liée à quoi d'après vous ? Elle est vraiment liée au fait que ça a été distancié, c'est-à-dire que… il y a eu une démobilisation ou il y a eu d'autres phénomènes qui sont…

Loc 18 : Il y a eu une démobilisation effectivement, et puis, peut-être, un effet autre qui est que, qui est que je mettais mes cours en ligne… Donc je pense qu'il y a une partie des étudiants qui se sont dit que c'était pas la peine de suivre le cours à distance, puisque, de toute façon, le lendemain, ils avaient un PDF sur Moodle… donc je pense que voilà, ça a été un petit peu, pour certains je ne sais pas, je n'ai pas eu de retour par rapport à ça… mais j'imagine que… bon… disons qu'au début, en ce qui me concerne, j'ai mobilisé beaucoup de ressources, je leur donnais aussi en complément des articles à lire, que je téléchargeais, que je mettais sur PDF, donc bon voilà ils avaient le cours, ils avaient le support de cours et ils avaient en plus des extraits de, d'ouvrages ou d'articles avec des bibliographies beaucoup plus importantes, donc ils étaient vraiment, enfin moi moi je trouvais que c'était très encadré… et voilà ça a peut-être eu l'effet pervers, effectivement d'une perte d'effectifs, c'est-à-dire que peut-être certains se sont dits : « ben c'est pas la peine de… », mais bon je sais pas…

Int. : il n'y a pas de de de… enfin toutes les choses vont très vites, mais il n'y a pas d'espace de discussion pour vous, par rapport aux étudiants, pour débriefer un peu les choses… essayer de savoir… enfin j'imagine que…

Loc 18 : [quelques mots inaudibles] utiliser le *chat*, à chaque fois qu'ils avaient des discussions sur le cours, ou sur le… [un ou deux mots inaudibles] ils mettaient la vis —, j'avais la… l'image hein ! Donc voilà… après de leur côté à eux ça marchait pas, enfin moi je ne suis pas arrivé à avoir leur image quand ils étaient tous réunis parce que c'était trop lourd…

Int. : ah oui, c'est ça, ouais ouais…

Loc 18 : alors en fait eux ils m'avaient à l'écran, mais moi je les avais pas…

Int. : Et en dehors de cette relation par rapport à l'écran, quand on les, quand la caméra est allumée est-ce que vous échangiez des méls ou est-ce qu'il y avait un moyen de de récupérer…

Loc 18 : oui quelques échanges de méls. Avec certains, mais pas beaucoup… oui effectivement, deux trois…

Int. : vous n'avez pas eu d'appels au secours de gens qui ont appelé en disant : « moi je ne peux pas me connecter, mais euh… j'aimerais bien, mais je peux pas parce que… »

Loc 18 : non j'ai eu des étudiants qui se sont excusés de pas être là, parce qu'ils avaient des problèmes de santé, des problèmes de transports {{d'accord}} si bon, c'est arrivé pendant les… c'est arrivé quand même qu'il y ait des étudiants qui se connectent, qui se déconnectent… comme moi d'ailleurs… ils perdaient assez régulièrement la connexion…

Int. : et dans cette période-là tout à l'heure vous en aviez parlé, mais la relation avec les collègues elle a été plutôt une entraide… des discussions assez… qui ont permis de faire avancer les choses, il y a eu une espèce de… ç'a été… une cohésion entre les différents collègues ? vous avez senti des choses comme ça ? ou chacun s'est un peu débrouillé dans son coin ?

Loc 18 : Ben je… oui je pense que chacun c'est un peu débrouillé… et après quand il y avait… bon j'ai pas trop… moi je sais que j'ai… voilà, avec un ou deux collègues on a échangé justement sur ça, sur notamment… ben les aspects techniques, hein ! c'était ça en fait qui {{oui}} me dérangeait plus donc j'ai échangé avec deux trois collègues sur les aspects techniques et puis ça c'est bien passé… {{ah oui, oui}} oui je pense qu'à la fin de la pandémie on était tous opérationnels hein !

Int. : Et ça a été en fait aussi le fait de, on va dire l'institution, en fait de l'administration je sais pas exactement… tout à l'heure vous avez parlé qu'il y a eu des sortes de de groupes techniques ou de stages ou de de petites formations, euh…

Loc 18 : Ça, c'était l'université qui avait […] dédié un service en fait, donc euh… une formation très tôt hein dès le mois de septembre. J'ai suivi une formation en septembre. Donc euh, il y avait des formations qui ont été proposées sur les cours à distance… Tout le premier… tout le temps en permanence, et d'ailleurs il y a en toujours hein, simplement c'était plus accéléré, il y en avait plus en, en fin 2019, on va dire, et après donc il y avait des étudiants, qui… qui avaient été formés pour ça, enfin je suppose que c'étaient des étudiants, mais on va appeler ça des tuteurs {{ah oui}} donc il y avait des tuteurs qui étaient chargés d'accompagner les enseignants et les étudiants {{d'accord}}, dans le… dans le… voilà dans la procédure, donc on pouvait appeler… on pouvait les joindre par téléphone et leur demander d'accompagner, au tout début quand je faisais des cours sur l'université, à distance, c'est ce que je faisais régulièrement. Après évidemment quand on a été confinés, je ne pouvais plus… à la maison, mais à ce moment-là […] moi j'ai plus fait appel aux services techniques parce que de toute façon ils ne pouvaient rien faire…

Int. : Oui puis peut-être parce que ça fonctionnait aussi et que vous aviez un peu…

Loc 18 : Oui voilà… début mars, je pense qu'on était tous assez opérationnels quand même ! Enfin ceux qui ne l'étaient pas, c'était qu'ils ne s'étaient pas assez bien préparés, parce que quand même je vous dis, depuis septembre on avait quand même des formations… [un mot inaudible]

Int. : donc globalement le le la réaction de l'institution a été plutôt bonne quoi… elle a mis en place assez, assez tôt des des systèmes…

Loc 18 : oui [un mot inaudible] après bon, moi j'ai beaucoup travaillé avec mon, matériel personnel… c'est-à-dire, j'ai pas eu de chances, j'avais commandé un ordinateur parce que le mien était obsolète, et il a été livré avec six mois, enfin six mois plus tard… donc en fait j'ai travaillé, ce qui faisait aussi, sans doute, que je perdais souvent la connexion et que je ne pouvais pas afficher les étudiants à l'écran… je ne me souviens plus quand est-ce que j'ai eu l'ordinateur, c'était juste avant le confinement…

Int. : Ah c'était *just in time* alors ! {{oui, voilà}} donc parce que là le, l'université n'a pas proposé aux enseignants de leur de leur prêter ou de faire en prêt de matériel, d'ordinateur pour ceux qui avaient besoin ?

Loc 18 : Si on pouvait… alors moi, moi je vous dis hein, j'ai profité de la pandémie pour renouveler mon ordinateur, parce que toutes façons je ne pouvais pas avec l'ancien, je travaillais même sur… j'avais pas de portable, c'était mon ordinateur portable qui était HS {{ah oui}} donc quand j'étais chez moi je travaillais avec celui de la maison, l'ordinateur familial qu'on partageait…

Int. : oui c'est ça… et alors travailler chez soi c'est, bon en dehors de la contrainte c'est… quels sont un peu les plus et les moins quoi ? Est-ce que c'est quelque chose qui vous est paru d'emblée assez facile à organiser ou ou c'était une contrainte de plus ?

Loc 18 : non non, c'était ? C'était facile à organiser dans le sens où quand même moi j'ai économisé les trajets, bon c'est pas énorme, c'est… c'est 20 minutes, enfin deux fois 20 minutes aller, ça fait quand même gagner 40 minutes. Euh, donc on va dire pour moi l'avantage pour moi c'était, voilà un gain de temps, mais en même temps ce temps je le perdais en… en mettant en ligne mes cours {{ah oui}} c'est-à-dire qu'à la fin du cours, je relisais le cours, je revoyais ce que j'avais dit, ce que j'avais pas dit, et puis je faisais mes PDF, et ça, ça m'a pris beaucoup plus de temps que ce que j'aurai pensé, parce que c'est pas si simple que ça… voilà comme j'essayais de faire un cours où je lise pas justement {{oui}} du coup, les contenus, des fois étaient un peu différents… c'est ça surtout qui était un… c'est-à-dire qui rajoutait du travail pour moi c'est ça {{oui, oui}} et au niveau, tout à l'heure aussi on parlait de la contrainte : je faisais pas de pause… {{d'accord}} alors que en cours je fais des pauses, là je faisais pas de pauses parce que je savais que je perdrais les étudiants {{oui}} donc ce qui fait que ça ça nécessitait beaucoup plus d'attention, de concentration, donc c'était plus dur pour moi que de faire un cours, parce que… voilà, faire un cours devant un ordinateur, un peu vide sans s'arrêter c'était dur et je pense que pour les étudiants aussi c'était dur… alors il y a des fois j'ai essayé de faire des pauses, mais bon, on récupère pas les mêmes étudiants, ils s'en vont… donc j'ai opté plutôt pour pas faire de pauses, disons que au moins les étudiants restent !

Int. : Donc ça veut dire que c'était deux heures… un bloc de deux heures, quoi ! {{oui voilà}} dans lequel le cours était… {{c'est ça}} ah oui ça doit être assez… en fait c'est ce que vous évoquiez tout à l'heure, d'une sorte de nouvelle pédagogie enfin à une manière différente de…

Loc 18 : oui alors bon ce qui se passait c'est que du coup je posais davantage de questions, il y a même des cours où je leur ai même demandé des exercices… c'est-à-dire que… ben d'une séance sur l'autre je leur envoyais le PDF du cours, je leur disais : « ben pour la semaine prochaine, je vous demande de faire ça ! » {{d'accord}} et donc il y a des promotions qui ont joué le jeu, effectivement… donc non seulement, oui voilà je me souviens… non seulement je leur demandais de préparer, mais je leur demandais de me l'envoyer…

Int. : ah oui, avant le cours, d'accord.

Loc 18 : avant le cours… donc que… comme ça voilà, ça permettait d'échanger un peu sur le *chat*, je leur donnais [un ou deux mots inaudibles] donc c'était bien parce que ça permettait quand même un moment de respiration, parce qu'il y avait des échanges avec le *chat*, donc si y

avait pas eu le *chat* je pense que ça aurait été beaucoup trop dur hein, de faire des blocs comme ça de cours, sans pause… mais voilà, donc les étudiants se sont prêtés au jeu, mais à la fin, voilà [deux ou trois mots inaudibles] il y en avait de moins en moins qui s'y prêtaient {{ouais, ouais, il y avait une usure}} on sentait qu'ils en avaient marre… on en avait tous marre, donc moi aussi j'en avais marre de… bon, c'étaient des petits exercices hein, mais voilà {{oui, oui}}… moi, ce qui explique qu'en fait, j'ai gagné un petit peu de temps sur les trajets, sur l'organisation, etc., euh, mais j'ai tout perdu en travaillant [un mot inaudible] et puis surtout bon… là vous voyez, c'est la, je crois que c'est la première fois que je rallume ! {{Ah}} depuis septembre j'ai fait aucune visio, voilà ! [rires] la dernière visio elle était en juillet, dans les colloques…

[marque 03 : 17 min 8 s]

Int. : une sorte de ras-le-bol des visios quoi !

Loc 18 : Ah ouais là ! [rires]

Int. : c'est-à-dire que globalement donc l'affaire a été euh… une béquille et a permis de sauver un peu l'année, mais globalement c'est négatif pour vous ? Il n'y a pas de, y a pas de pédagogie possible à travers…

Loc 18 : ben je sais pas, en fait il faut, il faudrait… peut-être il faudrait mixer, je sais pas… non je serai pas aussi, on peut pas quand même être aussi catégorique parce que je vous dis : « au tout début j'ai trouvé ça intéressant » c'est-à-dire qu'au tout début, j'ai trouvé que… ce qui était intéressant, c'est que les étudiants qui jouaient le jeu c'est-à-dire qui suivaient qui écoutaient qui essayaient de comprendre, quand il y avait quelque chose qui comprenaient pas, le *chat* leur permettait de l'exprimer, ce que par exemple parfois en amphi ou en salle ils ne font pas… {{d'accord}} Donc là je pense que derrière un petit peu l'anonymat, le fait que je les voyais pas, voilà certains posaient des questions en disant « est-ce que vous pouviez ré expliquer ça ? Est-ce que vous pouvez donner un exemple ? » Donc là pour moi c'était intéressant, parce que ça me permettait de voir ce qu'ils n'avaient pas compris ça me permettait de reformuler donc [quelques mots inaudibles] voilà ! ce qui est intéressant par rapport à cette pédagogie, c'était ça ! Mais voilà… après c'est quelque chose qu'on fait aussi en présentiel {{oui}}, mais bon voilà… Moi je, j'ai… Au début, j'étais assez… je me suis dit : « bon ben finalement ça va, quoi ! », mais bon ça a vraiment marché qu'au début, je sais pas s'il y a eu une saturation des écrans parce que le problème, c'est que moi j'avais la chance d'avoir que… moi j'avais une visio par jour on va dire hein, en moyenne. Je pense que les étudiants, des fois, il avait deux trois visios, enfin l'emploi était pas… Il y a des jours où ils avaient rien et puis des jours où ils en avaient deux trois, donc je pense que c'est ça aussi qui a été très dur pour eux. Et puis en plus nous on avait des réunions, alors toutes les réunions en visio ! les multiplications bon ça c'est pas les étudiants, mais y'a une multiplication par contre des réunions en visios, et euh, ça c'était très pénible… {{ah ouais, ouais}} ouais, donc je me suis imaginé à la place des étudiants à ce moment-là ! c'est vrai qu'écouter quand on ne se sent pas concerné systématiquement, bon sauf que les étudiants, eux normalement ils doivent se sentir concernés !

Int. : Oui, normalement, mais ça peut…

Loc 18 : les réunions plus les cours, du côté enseignant peut-être, c'est ce qui a fait basculer un peu le ras le bol, et du côté des étudiants, ben voilà… je pense que… bon c'est peut-être la multiplication des visios, et puis certains se sont dit que puisque les cours étaient en ligne… ce n'étaient peut-être pas la peine de [un mot inaudible] avec une visio…

Int. : oui c'est çà ! oui juste ce petit détail, vous a —, vous avez dit au début : « non je mettais pas mes cours en ligne avant » il y avait une raison, c'était justement pour euh…

Loc 18 : oui oui c'était pour éviter euh… ben le fait qu'ils partent quoi ! En fait, j'ai tendance à remarquer que quand on leur donne, ben le PDF, ben ils s'abstiennent du coup de venir {{d'accord, d'accord}} il y a une perte d'effectifs {{ah ouais, ouais}} voilà, donc moi je m'embête à faire un cours donc… je veux que les étudiants, ils viennent ! [rires] Ils viennent l'écouter autant que possible ! Donc voilà on a pas la même… sûrement qu'en lettres on n'a pas la même philosophie, mentalité, la même manière de travailler que que dans les autres sciences hein… mais nous c'est vrai qu'on a une discipline, je ne sais pas si on en a parlé ou quoi, mais on a une discipline où on parle beaucoup… donc euh… bon parler devant un ordinateur, disons que c'est pas la même chose, voilà de… alors donc au début… dans ma carrière d'enseignement, par exemple cette année, je ne mets pas mes cours en ligne {{d'accord}} il y a des étudiants qui m'ont demandé et j'ai dit : « pour l'instant, je les mets pas en ligne » Bon ben c'est un choix effectivement {{oui, c'est un choix}} pour obliger un peu à venir, je sais que j'ai des collègues qui mettent en ligne. Non, c'est vrai que des fois, ça peut être une préparation : c'est-à-dire que les cours sont en ligne comme ça après en cours on peut mieux discuter… c'est un choix aussi…

Int. : Ah oui, une sorte de classe inversée.

Loc 18 : Oui voilà…

Int. : c'est une autre pédagogie…

Loc 18 : oui.

Int. : Et justement quand vous avez fait les visios, vous n'avez pas eu l'idée, par exemple, d'enregistrer les visios et de les mettre en ligne, pour ceux qui n'auraient pas pu se connecter, par exemple, c'était une étape…

Loc 18 : oui alors là ça a été très étonnant, parce que dans les premiers… dans la formation que j'ai suivie en septembre, j'en ai suivi deux ; la question de l'enregistrement a été posée et plusieurs personnes nous ont déconseillé l'enregistrement {{d'accord}}, alors pour une raison très simple qui a été avancée, c'est que c'était privé en fait… et que le cours était quelque chose… parce que, on avait une discussion, je me souviens l'année dernière, justement, par rapport au fait que les étudiants enregistraient, en présentiel, c'est-à-dire que avec leur téléphone en fait ils enregistraient… {{c'est ça, oui}} donc ça c'est interdit, c'est une propriété privée, intellectuelle, donc les étudiants [deux ou trois mots inaudibles] enregistrer le cours, donc on nous a conseillé au début de… peut-être pas enregistrer le cours ou en tout cas de le faire à la maison, si on devait enregistrer les cours, de s'enregistrer en fait chez soi, comme ça on pouvait visionner et puis voir un petit peu {{d'accord}} la version qui nous convenait, alors que, alors qu'on présentiel, il n'y avait pas de retours en arrière… donc moi je l'ai pas fait, parce que je savais pas trop où j'allais, honnêtement je me suis dit : « si je dis une bêtise, j'ai pas envie que ça soit sur… »

Int. : Oui imprimé…

Loc 18 : ouais ouais…

Int. : pérennisé… d'accord donc c'est une idée qui est évacuée et qui qui qui ne reviendra plus… qui est réglée d'une certaine manière…

Loc 18 : ah je sais pas, oui voilà, si la pandémie ne… ne reprends pas, non je pense que je vais pas le faire… {{d'accord}} Voilà, à l'état actuel si j'étais peut-être moins chargée, pourquoi pas… mais j'ai pas envie de me lancer là-dedans et en plus utiliser mon temps… non là c'est vraiment une question de, de temps de préparation de cours qui est trop long…

Int. : d'accord, d'accord… juste pour finir comment ce sont passés les examens, finalement… comment vous avez validé un petit peu, quand on était encore vraiment en distanciel ? Juste par des visios aussi ou par des travaux écrits ou…

Loc 18 : non ça été tous les devoirs écrits, en fait euh… là aussi les modalités de contrôle continu ont été votées, en amont {{d'accord}} et donc tout le monde a voté… ouais voilà tout le monde a voté « devoirs écrits » avec quand même en deuxième évaluation euh, certains, oui j'ai eu quand même deux années, deux promotions là, où la deuxième évaluation c'était un oral, donc c'était une visio…

Int. : d'accord, et dans ce cas-là c'était…

Loc 18 : et là c'était une visio, c'est-à-dire que c'était convocation des étudiants tel jour de telle heure à telle heure… avec un lien… {{d'accord}} fourni, je crois que c'était l'université, il me semble qui fournissait le lien donc là par contre, l'étudiant, il était comme vous et moi en ce moment… {{oui tout à fait et ça}} j'ai même fait passer des oraux par téléphone… parce que des fois, il y avait deux étudiants qui n'avaient pas de support {{d'accord}} donc ben j'ai accepté l'oral par téléphone… bon ça avait été validé par le service, le service des handicaps {{ah oui d'accord}} il a été validé par le service et ça comme ça c'était deux ou trois étudiants aveugles, je crois…

Int. : d'accord… bon ça c'est pareil pour vous c'est un peu… moins… c'est mieux que rien, mais quand même pas satisfaisant… ou est-ce que finalement ça c'est… çà a été un bon système de contrôle ? Je parle de la visio, hein…

Loc 18 : oui oui… [silence de 3 s 518cs] euh, pff… [silence de 4 s] non ça, ça allait… on va dire globalement ça allait… {{d'accord, d'accord}} disons que quand comme, comme c'est plus impersonnel, c'est plus facile on va dire d'un point de vue de l'évaluation, parce que des fois, quand vous faites passer des oraux, il y a quand même le côté humain qui ressort, donc vous avez beaucoup d'étudiants qui en profitent pour raconter leur vie, se plaindre, etc. Donc ici ça existe toujours [trois mots douteux] hein ! Nous attendrir un peu et en visio, ben c'est moins possible {{ah oui}} voilà, donc euh, ben comme il a un temps, bon il y a quand même un temps réparti à l'oral, mais enfin, si on n'est pas sur sa montre, bon… il peut y avoir un peu plus de discussions, on va dire à l'oral, d'explications, j'ai pas eu… alors peut-être parce que justement il y en a eu moins, c'est-à-dire que… quand je faisais mes oraux dans le, dans mon bureau, il me semble… alors, mais bon, c'est difficile à dire parce que selon les années, selon les sujets [un ou deux mots] le nombre d'étudiants, selon s'ils ont plus ou moins réussi… euh… et d'ailleurs très très important pour vous je ne sais pas si vous l'avez noté, le taux de réussite en tout cas de mon

côté a été beaucoup plus important, beaucoup plus fort {{cette année}} c'est-à-dire que les étudiants étaient moins présents en cours, mais ils ont mieux réussis… c'est-à-dire qu'en fait soit ils ont abandonné, ils sont ni venus en visios, ni venus à l'examen… euh, soit au contraire ils n'étaient pas, ce n'est pas parce qu'ils étaient pas présents en cours qu'ils n'ont pas eu de bonnes notes ! {{d'accord}} parce que en fait, entre les PDF, entre le fait… que nos devoirs devaient porter sur les contenus des cours, je pense que ça a été beaucoup plus facile, et puis à nous aussi on nous a demandé d'être plus généreux, en termes de notation {{d'accord}} pour les encourager… ce qui fait que le taux de réussite a été plus important !

[Marque 04 : 27 min 7 s]

Int. : ah c'est intéressant ça effectivement ! non je n'avais ja—, je n'avais pas eu cette, cette cette info dans les autres disciplines…

Loc 18 : alors ça, c'est c'est moi hein qui ai peut-être une notation plus souple… je sais que j'ai eu d'autres collègues aussi, qui m'ont dit que s'ils avaient eu ces copies-là en temps normal ils auraient pas mis {la moyenne}, et que là effectivement on a mis la moyenne en plus euh bon voilà… mais je sais que j'ai des collègues, au contraire, des collègues qui ont dit vraiment, que c'est inadmissible, que le niveau était trop insuffisant et là ils ont [un ou deux mots inaudibles]

Int. : mais c'est peut-être lié aussi à ce que vous évoquez, c'est-à-dire le fait que certains ont décroché très vite, pour x ou x raisons et que du coup, ils se sont pas retrouvés dans le dans le dans le panel de ceux qui passaient l'examen, quoi… donc du coup ça fait remonter les statistiques…

Loc 18 : mé-enfin moi j'ai regardé, parce que quand même j'ai noté… sur Moodle on peut savoir qui s'est connecté et qui ne s'est pas connecté, donc en fait… et il y a même le nombre de minutes qui s'affiche, ça c'est un collègue qui me l'a dit… donc j'ai pas vérifié les minutes parce que c'était trop fastidieux, de vérifier à chaque connexion le nombre de personnes, le nombre de minutes, je l'ai pas fait… mais j'ai des collègues qui l'ont fait et donc je savais à peu près quand même qui étaient présents, qui étaient pas présents et j'ai vu que parmi ceux qui n'étaient pas présents, ils avaient quand même dans l'ensemble de bonnes notes. {{oui c'est ça}} Donc, c'est que, ils ont… voilà, ils se sont abstenus on va dire, de la visio, mais c'est pas pour autant qu'ils sont pas allés voir le cours {{oui oui oui}}… et puis bon on a le principe aussi hein de l'examen c'est ça qui a beaucoup été critiqué chez les enseignants… bon, voilà… j'ai des examens ils avaient une semaine pour rendre leur copie, {{d'accord}} voilà, d'autres c'était 48 heures, donc évidemment quand on a une semaine et qu'on a tous les moyens possibles {{oui}} de faire son partiel, je vois mal… faut vraiment être stupide, hein pour le dire gentiment, pour pas rendre un devoir qui permette d'avoir la moyenne ! Il y a des devoirs qui était très bons, il y a eu des devoirs complètement plagiés parce que les étudiants ils pensent qu'on le voit pas, en plus il y a des reconnaissances… mais… tous les sujets là vous savez, ils sont passés, tous les partiels, tous les devoirs sont passés sur un logiciel de données qui nous dit exactement d'où viennent les sources, donc évidemment il y a eu quelques plagiats… mais comme ce logiciel n'est pas quand même extraordinaire, dans le sens où… par exemple il vous… bon il peut vous vous donner un étudiant qui a plagié sur un autre étudiant, alors que le contenu plagié, c'était juste celui du cours… c'est-à-dire qu'il y en a qui effectivement, voilà ! ils ont, ils ont fait copier-coller du cours, donc euh… dans ces cas-là comment… [quelques mots inaudibles]

Int. : oui c'est logique que le cours se retrouve dans les, dans les copies c'est même plutôt bon signe ! [rires]

Loc 18 : Donc euh bon… le logiciel anti plagiat c'était un peu difficile…

Int. : ouais d'accord… oui je crois que c'est surtout fait pour détecter les les W*ikipédia* quoi hein… c'est-à-dire les textes… un peu bateaux…

Loc 18 : par contre là ils ont été très mauvais les étudiants, très peu ont cité les sources, ils les ont mal citées… bon ça s'est retrouvé dans la note, mais bon… moi par exemple j'ai pas mis, j'ai pas mis en dessous de la moyenne, sauf quand vraiment c'était trop, c'était plagié, donc je pense que j'ai eu une notation assez sympathique on va dire, un peu trop peut-être ! Alors en deuxième évaluation d'ailleurs c'est, je les ai avertis, je leur ai dit : « c'est comme ça que je veux vous présentiez » bon je pensais qu'ils avaient compris, en première évaluation je leur avais expliqué, mais, manifestement vu les copies ils ont pas compris… ou justement ceux qui n'étaient pas là, ils ne pouvaient pas le savoir, bon voilà… {{d'accord}} Donc oui ça c'est vrai que la présentation sur Moodle, l'évaluation sur Moodle pose problème de plagiat, pose problème de pff, de retour aussi euh… même si on met des annotations, parce que… faut mettre des annotations hein, pour être sur ; bon moi je mettais quelques annotations, mais personne m'a demandé de consulter sa copie…

Int. : ah oui c'est ça ouais ouais… ben ça prouve qu'ils ont confiance, c'est plutôt, c'est plutôt bien [rires] d'une certaine manière…

Loc 18 : oui bon je pense que de toute façon les, il y en a quand même très peu qui… personne n'est venu se plaindre hein, […] en tout cas de mon côté personne n'est venu se plaindre… parce qu'ils savaient très bien que bon…

Int. : d'accord [quelques mots inaudibles]

Loc 18 : comme ils avaient à moitié copié, qu'ils n'étaient pas présents au cours, et qu'on avait fait beaucoup d'effort…

Int. : alors juste pour conclure si… on oublie la pandémie, on n'imagine quand même qu'un jour ça va s'arrêter complètement et que plus personne ne sera malade ! qu'est-ce, qu'est-ce qui va rester de cet épisode, en termes de machines et d'outils hein ? C'est-à-dire, est-ce que finalement c'est pas justement comme me l'avait dit tout à l'heure on peut peut-être mixer les choses, comment vous vous voyez un peu la…

Loc 18 : si si, je pense qu'il va rester le, l'intérêt du distanciel, c'est pour dire que l'intérêt du distanciel c'est bon parfois… je pense que les les les enseignants qui auront une difficulté pour faire leurs cours au moment prévu, ils vont peut-être essayer de mettre en place du distanciel, alors pas systématiquement parce que c'est pas, c'est pas autorisé, les cours sont en présentiel, mais de manière ponctuelle ça peut, ça peut dépanner, ça peut permettre un cours, ben plutôt qu'il soit annulé, il y ait une information, un support de cours sur Moodle. Moi par exemple je réfléchis j'ai un cours le soir, de 5 à 8, en hiver, je me dis que je vais peut-être faire moitié-moitié quoi… parce que ça me plait pas du tout de rentrer à huit et demie le soir chez moi, euh… {{oui}}, bon je vais peut-être, je sais pas, j'ai pas trop réfléchi, mais je discuterai avec mes collègues pour voir comment ils font je sais que certains ont, ont adopté le distanciel, ça été validé par leur département {{ah oui}} voilà… donc peut-être que je ferai un cours comme ça de

temps en temps, je sais pas, je vais voir peut-être en fonction de… mais bon voilà ce genre de choses peut rester… les réunions, ça reste ! c'est-à-dire que les réunions elles sont en distanciel, mais euh il y a quand même, il y a quand même, il y a quand même des gens qui continuent à faire des réunions en distanciel c'est-à-dire qui demandent un lien pour assister à la réunion {{d'accord}} et qu'est-ce que j'ai vu d'autres ? Eh oui le personnel administratif aussi prend, je sais plus, au moins un jour par semaine en tout cas de distanciel…

Int. : ah, de télétravail

Loc 18 : oui de télétravail… donc euh… oui le télétravail je pense que c'est ancré maintenant, et euh, bon dans la mesure où il n'y a pas d'excès à mon avis c'est quelque chose qui va se mettre en place,

Int. : mais donc c'est plutôt…

Loc 18 : mais pas systématiquement…

Int. : oui voilà ça c'est pas une nouvelle orientation de l'université française quoi ?

Loc 18 : Non je ne pense pas, non… mais voilà c'est quand même, par rapport à quelque temps en arrière ça va être toléré, je pense…

Int. : donc c'est plutôt une évolution finalement, à des des nouveaux outils qu'on, qu'on agrège ?

Loc 18 : Oui par exemple pour les rendez-vous comme on fait en ce moment, bon ben c'est vrai que si un jour j'ai à me déplacer sur l'université, juste pour un rendez-vous, à ce moment-là pourquoi ne pas opter pour la visio, si on peut se voir, discuter {{tout à fait}} voilà un petit peu dans la confiance… [silence de 3 s 327cs] mais par contre c'est vrai que… on va voir comment ça évolue en termes de confiance…

Int. : de confiance c'est-à-dire de…

Loc 18 : oui de confiance, euh… de confiance [silence de 3 s 556] de confiance ben dans le sens par exemple de… [silence de 3 s 256cs] je pense à quelque chose de précis dont je ne peux pas vous parler ! [Rires]

Int. : ah oui d'accord pardon… {{bon en fait euh, bon}} d'accord oui oui…

Loc 18 : par exemple là vous enregistrez, vous m'avez dit que vous enregistriez…

Int. : oui tout à fait, oui !

Loc 18 : Donc je le sais…

Int. : oui tout à fait… et je…

Loc 18 : mais il peut… d'autres situations… voilà…

Int. : oui je comprends, ça y est… en fait ce que vous voulez dire c'est qu'il peut y avoir des utilisations détournées {{oui}} alors que en présence, en dehors du fait que un étudiant peut prendre son téléphone et enregistrer le cours, ce que beaucoup font apparemment, pour les copains ou pour se souvenir… bon, mais ils le revendent pas derrière… quoi normalement ils {{non}} c'est plutôt pour avoir… mais ils pourraient…

Loc 18 : mais en plus… en plus c'est interdit… c'est interdit donc normalement ils peuvent pas l'exploiter…

Int. : voilà ! Mais il y a toujours ce risque-là… d'accord…

[marque 05 : 36 min 6 s]

Loc 18 : bon et puis, quand même, au moins le présentiel, on est dans un cadre euh… on est dans un cadre légal, on est dans un cadre… oui voilà c'est ça : on est, on a un cadre pour travailler… alors qu'à distance, le cadre il faut le redéfinir à chaque fois… par exemple effectivement le… je crois pas… voilà, je crois que j'ai même pas pensé à dire aux étudiants, que il fallait pas enregistrer le cours {{oui}} donc que peut-être que certains ont enregistré le cours, ou peut-être que ça aurait été bien qu'à certains moments effectivement, il y ait eu un enregistrement. Donc voilà, il faudrait repenser, je pense, le cadre…

Int. : ah oui d'accord, oui…

Loc 18 : pour le distanciel… et peut-être avoir des outils un petit peu plus… Moi il y a des choses qu'on peut faire en cours qu'on ne peut pas trop faire à distance, même si là je peux… voilà j'ai beaucoup enseignants qui projettent des PowerPoint, ce genre de choses moi je l'ai pas fait je n'ai pas simultanément ouvert plusieurs écrans, donc il y a des choses qui peuvent être intéressantes hein, par exemple visionner… utiliser plus les médias, je pense, voilà… mais ça, c'est encore en tout cas pour moi c'est encore une autre formation…

Int. : oui c'est un autre projet… puis ça dépend de la discipline…

Loc 18 : {… *} oui… {le cours de L1, dont je parlais *} c'est un cours qui fait quatre heures en présentiel. Donc effectivement pendant ces quatre heures il y une partie c'est du cours magistral, une partie sont des textes, et de la projection, aussi je fais beaucoup de projection de films, enfin de films, de supports vidéos…

Int. : d'accord, d'extraits de…

Loc 18 : voilà ! pendant la pandémie je… je faisais pareil, je faisais je faisais une partie en cours magistral et après je leur donnais des textes, mais le texte, bon c'était chez eux et le cours suivant quand je leur demandais ce qu'ils avaient pensé du texte, s'ils avaient des questions, il n'y avait jamais, il n'y avait pas de question, donc soit ils l'avaient pas lu, bon alors moi j'ai présumé qu'en fait ils l'avaient pas lu… ce qui en présentiel n'est pas possible, puisqu'il faut bien, de toute façon… {{oui}} comme ça se passe pendant le cours, ils sont bien obligés de le lire et de d'essayer de rebondir un minimum, donc c'est vrai que ça par exemple [quelques mots inaudibles] le souligner… euh… c'est un problème à distance.

Int. : il y a peut-être aussi simplement qu'ils n'osent peut-être pas trop poser des questions alors vous avez dit : « il y en a deux trois qui tchattent » bon j'imagine que c'est les… peut-être les deux trois qui n'hésite pas à poser des questions en présentiel, c'est un peu la même, les mêmes personnalités puis il y en a, on le sait qui sont toujours un peu bloqués, qui n'osent pas trop, qui ne parlent pas bien ou qui… donc c'est peut-être simplement ça…

Loc 18 : oui oui, et bien bon… en TD, en cours de TD de temps en temps, on fait passer une feuille de présence, donc il y en a beaucoup qui sont là, qui se mettent au fond, hein on n'est pas dupes hein, ils se mettent au fond avec leurs portable, et puis… bon on ne sait pas trop ce qu'ils

font… mais bon, ils signent la feuille de présence. J'imagine que… voilà ils sont pas… bon j'imagine… {{oui, sais pas}} alors voilà ça peut ça veut dire aussi, c'est gênant comme situation, ça veut dire qu'en tant qu'enseignant, bon on va pas se transformer en police un peu, alors est-ce qu'il faut aller au fond de la classe et puis les réprimander, leur demander ce qu'ils font, où ils sont ? {{oui}} Bon… Pff, moi… c'est pas trop ma philosophie je me dis, bon ils sont… l'université quand même, les gens sont là de leur propre {{absolument…}} bonne volonté. Donc ben si ça les intéresse pas, d'ailleurs souvent je leur dis : « écoutez… si vous ça vous intéresse pas, le cours, vous m'avez signé la feuille, vous pouvez partir ! » {{ah oui}} des fois, il y en a qui le font ! Ils se lèvent, ils s'en vont…

Int. : ah c'est courageux de leur part [rires] c'est courageux…

Loc 18 : voilà et puis bon bien sûr à la pause… il y en a certains, bon. C'est pas grave hein ! ce qui compte, c'est vrai que en même temps, vous avez une promotion de 50 ou 60… qui rentre de toute façon, elle rentre pas dans la salle hein ! il faut être clair ! s'il n'y avait pas eu la pandémie on aurait eu des problèmes énormes de salle {{ah ouais, ah bon}} surtout avec les capacités d'accueil qui ont été réduites là, les étudiants ne rentraient pas dans la salle. Bon alors moi ça ne me dérange pas trop que les plus intéressés, finalement, ils restent. {{oui bien sûr}} Même en amphi, en amphi ça fait du brouhaha, ils parlent… on est toujours en train de leur dire de se taire, bon. Mais là je trouve que cette année pour l'instant c'est bien parti ! Les quelques cours que j'ai eus : ils n'ont pas les téléphones {{ah oui}}, ils ont quand même les ordinateurs, mais les téléphones je le vois pas dessus. Il faut dire comment je fais un peu de… je mets les choses au point d'entrée, voilà… {{d'accord}}, mais bon des fois on met les choses au point et ça les empêche pas… donc je trouve que cette année ils sont assez… sages ! voilà, je vais dire ça : « sages » ! Ils écoutent, de temps en temps ils posent des questions y compris en amphi, c'est quand même assez calme en amphi, et euh… et en cours, pour l'instant, en salle, bon j'ai des petits effectifs, au premier semestre, mais ça va aussi, je trouve ! {{oui}} ça va à peu près. Il y a juste un cours qui est peut-être un peu plus difficile que les autres…

Int. : et intuitivement ça serait peut-être là… après, l'après-pandémie, le fait de se retrouver…

Loc 18 : oui peut-être, oui… oui-oui, surtout pour les… en fait le cours, moi j'ai un cours qui est difficile, c'est un cours mutualisé de, de master 1, donc j'ai deux promotions de master 1 réunies {{ah oui d'accord}} ce cours est très difficile parce que…

Int. : ah vous ne m'en avez pas parlé tout à l'heure, ça… j'ai noté que les L1…

Loc 18 : oui, mais ça, c'était, c'était pas pendant la pandémie, ça…

Int. : Ah d'accord.

Loc 18 : C'est d'aujourd'hui, c'est une nouveauté là… ceux-là… ils sont pénibles ; ils parlent beaucoup…

Int. : c'est curieux parce qu'en master normalement euh, enfin on va pas dire un un écrémage, mais enfin on sait bien qu'il y a… en licence 1, il y a quand même toujours des des des fausses, des fau —, des fausses routes qui se rendent compte au bout de six mois qui ont, voilà, que ce n'est pas cela qu'ils voulaient faire, mais en master normalement, y'a… il ne reste plus que ceux qui sont intéressés…

Loc 18 : Oui oui ben en master 2 c'est, ils posent des questions, ils écoutent, ça se passe très bien, pour l'instant les cours que j'ai en M2. Mais là, je pense qu'en M1… c'est un amphi déjà… et puis, voilà, ils ont pas du tout les mêmes, les mêmes compétences et euh… du coup le cours est très difficile, parce que pour certains c'est de la répétition, pour d'autres, c'est de la nouveauté donc euh… je pense que… voilà je vais repenser, l'année prochaine je vais repenser, ou même là… je sais pas trop en fait ! {… *} c'est, c'est à repenser, mutualisation qui est en fait une obligation qui nous a été demandée [mot douteux] par le ministère, mais dans la réalité ça fonctionne très mal… {{d'accord}}, mais bon !

[Marque 06 : 43 min 31 s]

Non transcrit : discussion finale hors sujet sur les étapes de relecture de l'entretien et formules de politesse. Durée 2 min 16 s

3.19. Locutrice 19, Enseignante université, le 6 octobre 2021

L'entretien est réalisé dans un bureau, à l'aide d'un enregistreur numérique. La locutrice est une enseignante sud-américaine dont le niveau de compréhension du français est excellent ; toutes nos questions ont été parfaitement comprises. Son discours est fluide, mais syntaxe et choix des mots demandent souvent, de la part de l'interrogateur, des demandes de précision pour bien comprendre le sens voulu par la locutrice. Nous avons pris le parti de simplifier les moments de redites, à la recherche d'un terme plus précis, de lisser la syntaxe et de restituer certains mots en français en délaissant l'accent parfois marqué de la locutrice. Cet entretien ne possède donc pas la rigueur phonétique des autres entretiens de notre série ; une transcription trop littérale aurait été, à notre avis, très difficile à suivre pour le lecteur. De même, nous avons décidé de ne pas encombrer la transcription de signes indiquant les coupes ou les phrases rectifiées, sauf lorsque de grands passages ont été occultés. Dans certains cas, des termes français, qui semblent plus appropriés, sont proposés par le transcripteur ; ils sont alors indiqués à l'aide d'accolades ouvrantes et fermantes {mot proposé par le transcripteur}.
Pour toutes ces raisons, cet entretien est donc différent des autres au niveau de la retranscription.

Int : Et alors en mars 2020, donc… est-ce qu'avant la pandémie vous aviez eu des expériences de e-learning, en ligne ? Vous en étiez où à ce moment-là ?

Loc 19 : Pas du tout ! Moi, j'ai toujours été « en présence », un professeur « physique ». [rires] Bon oui j'ai fait des cours de temps en temps parce que comme je suis journaliste de formation, de temps en temps je donne d'autres types de formation en ligne ; par exemple j'ai déjà donné des cours de *media training*. Vous connaissez le *media training* ? [non transcrit, une parenthèse hors sujet sur le *media training*, durée 20 s] Par exemple la manière de parler…

Int : Oui d'accord *media training*, par exemple apprendre à quelqu'un, qui dirige une usine, à parler à la télé ?

Loc 19 : Oui bien sûr à faire des performances, et dans les vidéos par exemple, oui c'est pareil ! Et en 2019 un en avant de la pandémie il y a une fondation brésilienne qui est très connue là-bas qui s'appelle la Fondation Getulio Vargas. Getulio Vargas c'est le nom d'un ancien président, mais c'est une institution très connue, principalement {reliée à} une grande chambre économique et donc ils m'ont demandé un cours en ligne de *media training*, mais je crois que c'est mon unique et expérience en ligne avant la pandémie, donc c'est une totale surprise, oui pour nous !

Int : d'autant que les étudiants, en mars, vous ne les connaissiez pas ? vous les connaissiez des années d'avant ?

Loc 19 : il y a un grand mélange. Par exemple, oui il y a des étudiants que je connaissais avant, mais la majorité, je les ai connus en ligne. Dans les premiers moments, c'était un peu bizarre, mais après je crois, alors que s'avançait la pandémie, je crois que les gens, comment je peux dire, ils étaient plus légers, ils étaient plus ouverts, il y a une espèce d'intimité, dans la manière de… comment je peux dire, de se comporter, dans les réseaux, dans l'écran…

Int : une sorte d'intimité qui passe à travers la caméra, finalement ?

Loc 19 : oui à travers la caméra !

Int : Et qui est différente de la présence ?

Loc 19 : Et qui est différente de la présence. Par exemple j'ai noté qu'il y a des étudiants qui, dans l'écran sont plus ouverts pour dire, pour parler, ce qu'il pense… bon cela dépend des étudiants, mais généralement avec le temps, c'est ce que j'ai perçu… il y a une intimité {qui s'est créée}.

Int : mais ça, c'est pour tous les étudiants en général, ou quelques-uns qui en présence étaient un peu timides, peut-être et là sont moins {{oui, oui}} c'est juste quelques personnes ou c'est assez global ?

Loc 19 : j'ai vu qu'avec le passage du temps, {c'est devenu plus global} comment je peux dire, je crois que ça marchait, ça marchait, je pense. Je ne sais pas si c'est une manière de faire un costume…

Int : ah ! Une façade !

Loc 19 : une façade… je ne sais pas, mais ça marchait !

Int : [demande de précision sur le terme *costume*, non retranscrit, durée 12s] Mais alors-euh, en 2020, c'est-à-dire en mars 2020 comment ça s'est passé ? vous avez été obligé de tout passer en en distanciel ?

Loc 19 : Oui ! Donc c'est très très rapide. Je suis allé à la fac, je me souviens bien du jour : c'est le 16 mars ! [rires] Et comme je suis la coordinatrice de mon cours, c'est pour ça que je suis allé là-bas le 16 mars, et la directrice de l'institution m'appelle et m'a dit que l'institution était fermée complètement. Nous avons fait beaucoup de réunions d'organisations, pour savoir comment nous allons faire avec la pandémie : comment nous allons faire, c'est très très compliqué. Après 20 jours, nous pensons faire les cours en ligne, une sorte de transformation de nos cours pour {pouvoir les faire} en ligne ; mais c'est une expérience[1] ! Après pendant quatre mois, j'ai fait une enquête auprès des élèves pour savoir si ça marche ou pas. Et les élèves disaient : « oui oui ça marche, c'est mieux de continuer plutôt que d'arrêter et attendre ! » parce que dans les premiers moments nous avions pensé que la pandémie durerait deux mois, trois mois et ensuite que nous pourrions retourner. Mais {dans le contexte} de l'année passée c'était impossible de faire des prévisions. Et donc, nous avons pensé qu'il fallait commencer plutôt qu'attendre. Et les élèves, les étudiants, étaient d'accord…

1 Nous lisons ce fragment comme : « *mais ce fut une phase expérimentale* ».

Int : Donc quand vous dites : « on a transformé pour passer les cours en ligne. » C'est une transformation plutôt technique, c'est-à-dire essayer de voir les outils qu'il y avait à disposition, ou c'est plutôt pédagogique, c'est-à-dire vous avez changé un peu les cours, modifié les choses… ça s'est passé un peu comment ?

Loc 19 : Les deux choses, les deux choses ! Dans les premiers moments, c'est une discussion plutôt pédagogique parce que généralement, comme nous sommes dans le champ de la communication, la majorité des professeurs ont des connaissances sur l'utilisation de *l'équipage*, des outils…

Int : ah oui, il n'y a pas trop de problèmes avec les outils techniques…

Loc 19 : oui c'est ça ! il y a un ou deux professeurs qui ne comprennent pas bien, mais un professeur va échanger avec celui qui connaît moins, il y a une espèce de communion, de communion ! [rires] pour pour la connaissance, oui ! {{d'échanges}} d'échanges oui c'est ça… donc la grande difficulté pour nous c'est pédagogique ; comment, par exemple, la question du temps. Combien de temps c'est possible de rester en ligne à cause de l'attention, à cause de la perception des élèves, parce que c'est complètement différent en présence physique. {{Oui}} Avant, quand je donne classe en présence physique, je donne des classes de quatre heures. C'est long, mais il y a des pauses pour prendre un petit café, il y a des échanges avec les élèves, il y a des commentaires… c'est différent ! En ligne, rester quatre heures sur Internet devant un écran avec le siège, c'est complètement compliqué et je pense que pour pour l'enseignant, pour les professeurs c'est pire ! parce que généralement les élèves les étudiantes, ils peuvent fermer la caméra et sortir pour aller aux toilettes, pour y boire un verre d'eau, etc. Mais les professeurs, l'enseignant, ce n'est pas possible ! Et c'est pour ça que c'est une grande adaptation au début, avec les classes, principalement avec les classes des étudiants de premier cycle. {{oui}} parce que les étudiants des doctorats et des masters, j'observe qu'il y a des changements, mais pas trop. Parce que par exemple la classe mixte dont j'ai parlé, *Médias et vie quotidienne*, j'ai testé quatre heures directes ! Parce que les élèves sont très très… [rires] ils ont beaucoup d'énergie je ne sais pas comment, mais je crois que c'est peut-être à cause de la pandémie ! il y a un appétit de savoir, de connaissance… Bon, je sais pas… c'est dur pour moi parce que j'ai travaillé beaucoup de fin mars 2020 jusqu'à fin juillet, qui était la fin de cette période. Mais dans le premier cycle, c'est complètement différent. Par exemple généralement, mes classes des premiers cycles, aussi il y a quatre heures de classe dans le même jour en présence, mais en ligne : deux heures ! {{deux heures}} oui, c'est complètement coupé parce que c'est impossible ; parce que ça change à cause de l'âge, je crois. Les élèves sont plus jeunes que les élèves des masters et des doctorats et c'est pour ça que c'est nécessaire de faire un grand changement…

Int : Alors quand vous avez fait quatre heures en ligne, vous avez fait des pauses quand même ? Vous avez donné la parole à des moments aux étudiants ? [interruption due à une personne qui entre dans le bureau, échanges non transcrits 18 s]

Loc 19 : oui bien sûr. Généralement il n'y a pas des pauses, mais au Brésil je pense que la manière de l'enseignement c'est complètement différent d'ici en France. Par exemple là-bas, il y a une espèce de conversation avec les élèves. Et donc les professeurs, les enseignants parlent, mais les élèves peuvent lever les mains [rires] parce qu'il y a des petites mains en ligne aussi, {{ah oui exact !}} oui nous travaillons avec Google Meeting, il y a des petites mains et donc ils

peuvent parler. Les professeurs généralement, ils donnent la parole pour qu'ils demandent quelque chose : « je ne comprends pas bien vous pouvez expliquer encore une fois, s'il vous plait ? » ou faire des commentaires, par exemple, c'est possible aussi…

Int : est-ce que la pédagogie au Brésil est peut-être plus proche des États-Unis, c'est-à-dire une pédagogie un peu John Dewey, ou ce genre de pédagogues qui partent plutôt du concret ?

Loc 19 : oui je crois que c'est une pédagogie, je dis que c'est une pédagogie plus horizontale qui est ici… c'est une pédagogie… il y a un grand auteur au Brésil qui s'appelle Paolo Freire [quelques échanges sur Paulo Freire, hors sujet, non transcrit, durée 25 s] c'est un pédagogue qui est déjà mort, mais il appartient à l'histoire de la pédagogie. C'est une pédagogie qui pense aussi la vie quotidienne des élèves et qui pense, pour les connaissances, c'est nécessaire d'avoir des échanges et {pour cela} moins de hiérarchie entre les profs et les étudiants. {{D'accord}} Et donc généralement les étudiants… bon évidemment que cela dépend des professeurs et des enseignants et des étudiants, mais généralement, mon cours, qui est un cours de communication sociale demandent d'être plus ouverts entre les élèves et les profs… c'est une pédagogique plus horizontale, mais il y a évidemment les préparations des classes et la préparation de la discipline de cours avec une programmation : chaque classe, par exemple, moi je fais au début du semestre, toute une préparation de mon cours pour chaque classe. Et je la montre aux élèves, au début du cours, pour qu'ils comprennent mieux ce qui va se passer pendant le semestre. {{D'accord}} Généralement, ils parlent beaucoup aussi, ils posent des questions, c'est différent d'ici. Quand j'étudiais ici, je voyais qui les professeurs donnent les classes et en fin {de classe} si c'est possible, les élèves parlent un peu… je ne sais pas si ça marche {encore} comme ça ou si ça a changé ?

[Marque 02 : 31 min 21 s]

Int : ça dépend peut-être des disciplines… par exemple dans le cours avec les masters et les doctorants, est-ce que vous vous appuyiez beaucoup sur des exemples, est-ce que vous leur montrez la télévision, un article de journal ? Ce qui évidemment demande un peu plus de discussions, parce qu'on peut regarder un petit bout de… {{c'est vrai}} c'est un peu comme ça que vous construisez le cours, autour d'exemples concrets ?

Loc 19 : oui oui évidemment ! Oui.

Int : Oui donc ça incite plus à l'interaction, à l'interactivité…

Loc 19 : oui oui !

Int : D'accord… et alors dans les… les cours de deux heures pour les débutants enfin pour les premiers étudiants universitaires, là c'est un cours plus magistral ? C'est un cours plus… vous avez un PowerPoint, ou bien simplement vous parlez ?

Loc 19 : généralement bon [rires] je suis un prof qui adore faire des choses pour attirer l'attention ! {{oui}} c'est pour ça que j'utilise beaucoup les images. J'ai fait un PowerPoint, j'ai fait des sélections des petites images aussi pour faire des analyses, pour connecter la pensée à

d'autres choses, {par exemple} métaphoriques. Pour moi je pense que c'est nécessaire principalement en ligne parce que l'attention, comment je peux dire ? L'attention elle se *restringe*[1] elle s'est…

Int : atténuée ?

Loc 19 : Oui, elle s'en va, va et retourne, va et retourne… oui c'est un peu compliqué et je pense qu'avec les images il y a une autre manière d'avoir l'attention…

Int : de capter…

Loc 19 : de capter l'attention, oui…

Int : mais lorsque vous êtes dans ces classes débutants, enfin débutants entre guillemets, vous leur sonnez aussi la possibilité d'intervenir {{oui}}, alors ils font avec le *chat*, ou ils posent une question ils lèvent la main, avec la petite main ?

Loc 19 : les deux… {{les deux}} Oui, cela dépend des étudiants, mais généralement il y a des étudiants qui préfère demander dans le *chat*, il y a des étudiants qui préfère parler. Généralement j'ai vu cela dépend s'ils sont timides… donc les deux…

Int : et donc le cours une fois qu'il est fait, vous l'enregistrer et vous le mettez à disposition, pour ceux qui n'auraient pas pu venir par exemple ou bien non vous n'enregistrez pas…

Loc 19 : oui au premier, au débutant au premier cycle, oui[1], mais {pour le} cours des doctorats et master non, donc c'est nécessaire…

Int : il faut être là !

Loc 19 : Oui ! Oui !

Int : et çà avec les collègues vous en avez parlé de l'idée d'enregistrer les cours ? Ça fait l'objet d'échanges ? Chacun a donné un peu son idée est-ce que chacun s'est débrouillé dans son coin ?

Loc 19 : aussi aussi… il y a toutes les situations que vous imaginez… Il y a des enseignants et des professeurs qui se refusent complètement de faire l'enregistrement à cause de… je comprends un peu parce que je pense que c'est qu'il y a une sorte de risque parce que notre image elle reste là-bas ! et donc c'est très compliqué, par exemple je ne sais pas ce que les élèves va faire avec les images, avec ma classe, s'il va couper ou pas, faire des éditions[2]. La culture des réseaux sociaux numériques c'est très complexe, il y a beaucoup de choses bizarres… mais bon, généralement, je fais confiance à mes élèves, et c'est pour ça que je le fais. Mais évidemment cela dépend des thématiques de la classe ; par exemple s'il y a une grande discussion politique, s'il y a des choses qui {sont difficile à comprendre} lorsqu'elles sont retirées du contexte, je ne le {diffuse} pas. Je fais l'enregistrement, mais je ne le {diffuse} pas, je le garde pour moi. Mais généralement qu'est-ce que je fais ? Je donne la classe, et au moment de la discussion, de la grande discussion, j'arrête l'enregistrement. La discussion est seulement en ligne.

1 Du verbe *restringir*, restreindre.

1 La question étant ambiguë, le contexte aval est nécessaire pour comprendre : « *oui j'enregistre* ».

2 Nous proposons d'entendre ce mot au double sens de *editing* : faire du montage, et *édition* : publier le résultat en le dupliquant.

Int : En fait vous faites du montage donc sur le cours ? C'est-à-dire que vous prenez les petits bouts qui vous intéressent et vous enlevez…

Loc 19 : moi, j'ai jamais fait des montages parce que je crois que c'est beaucoup de travail ! j'ai déjà beaucoup de travail pour faire les PowerPoint, pour faire des trucs de préparation et donc je préfère généralement faire comme ça : par exemple je donne la classe, mais quand commence la discussion, j'explique, je parle avec les élèves, je dis : « bon maintenant je vais arrêter l'enregistrement »

Int : ah ! Je comprends ! Pendant l'enregistrement !

Loc 19 : Oui ! Pour que nous puissions faire des discussions plus ouvertes ! pour que quelqu'un puisse parler de choses sans se censurer, pour ne pas faire de la censure !

Int : Oui, c'est ça ! {{c'est pour ça !}} Il n'y a pas besoin de revisionner pour couper, c'est au moment de l'enregistrement que vous décidez !

Loc 19 : Oui Oui ! pour moi c'est plus pratique si je dois revoir toute la classe et je vais couper, faire des éditions[1], ça va me donner beaucoup de travail après… et comme j'ai déjà beaucoup de travail pour préparer, pour sélectionner, je préfère faire comme ça ! [rires]

[marque 03 : 39 min 20 s]

Quelques échanges sur une pause éventuelle, non transcrits, durée 5 s.

Int : J'avais deux ou trois petites questions encore… il y a déjà une chose que vous avez dite toute à l'heure et qui m'as intéressé, c'est : « moi je préfère en présence en tant qu'enseignante » Pourquoi en fait ? Qu'est-ce que la présence apporte qui est irremplaçable, est-ce que c'est un problème de relation avec les étudiants, comment est-ce que vous définiriez cette-euh…

Loc 19 : bon… j'ai déjà donné des classes ça fait plus que 20 ans, c'est beaucoup ! parce que j'ai commencé très jeune, avec les écoles fondamentales, et après à l'université. Je pense que dans la présence physique, il y a une espèce d'échange, de communion quand même, plus sociale. Il y a la question sociale que l'écran ne permet pas très bien. Par exemple, il y a des moments de boire un petit café, il y a en fin de semestre généralement les élèves font une petite fête pour, comment je peux dire, pour faire une sorte de commémoration pour célébrer la fin de l'année et c'est super ! C'est perdu avec l'enseignement en ligne ; donc je crois qu'avec la présence physique je peux voir la *performance*[2] des élèves, je peux voir les corps complets, les gestes {{oui}} je crois que les gestes de la communication non verbale communiquent beaucoup. Et dans le *en ligne* il y a quelque chose qui fait, une sorte de cadre, c'est un cadre visuel de la face, généralement des élèves, et je peux vérifier comment est l'état d'esprit, personnellement : c'est pour ça que je préfère la présence ! mais je suis ouverte aussi à la technologie… je suis pas contre la technologie, non ! j'adore la technologie ! je crois que c'est nécessaire, mais il y a aussi des types de… cela dépend des cours, cela dépend des classes, par exemple il y a des disciplines qui ont besoin du laboratoire…

Int : ah oui, des travaux pratiques !

1 Ici le mot *édition* est pris au sens anglo-saxon d'*editing* : faire du montage.

2 Le mot *performance* en portugais se traduit souvent par *rendement*, mais il traduit aussi la *performance* au sens artistique.

Loc 19 : Oui travaux pratiques ! et c'est complètement différent de faire les choses dans l'écran, parce que c'est nécessaire qu'il fasse les choses pour lui-même. {{Bien sûr}} et c'est compliqué ; et c'est pour ça que pour l'année prochaine, parce que maintenant nous sommes en ligne parce que la situation au Brésil… ça marche, mais c'est pas *comme si*, c'est différent… Et nous nous allons être en ligne jusqu'aux prochains…

Int : jusqu'en décembre ?

Loc 19 : Non, février ! parce que comme il y a du retard avec les semestres, nous allons rester jusqu'en février prochain. Donc peut-être nous allons rentrer personnellement, physiquement, en mars {{en mars ou avril}} mars ou avril 2022. Et je pense, peut-être, je sais pas si c'est pour l'année prochaine ou pas, avec l'expérience de la pandémie, peut-être qu'il va y avoir une espèce de mélange, une espèce *d'hybridisme*…

Int : hybridation oui…

Loc 19 : hybridation ! par exemple…. Or il y a des classes qui peuvent continuer en ligne, c'est OK. Mais il y a des classes où ce n'est pas possible, et c'est pour ça que peut-être… mais, je crois que la fac va faire une espèce de recherche pour vérifier avec les élèves, pour vérifier avec les profs ce qui marche, ce qui ne marche pas, bon je pense… mais il y a une vision, {{il y a une vision}} oui ! il y a une vision qui est peut-être de *faire des mélanges*…

[marque 04 : 45 min 23 s]

Int : Justement le rapport avec l'université, c'est-à-dire avec l'institution au sens global, {{oui}} ça s'est passé comment ? C'est-à-dire l'université a réagi tout de suite, proposé, par exemple, des outils comme Google Meetings, a pris un abonnement pour tous les étudiants tous les profs ou est-ce que c'est un peu les profs qui se sont débrouillé au début, chacun dans leur coin ?

Loc 19 : Oui… l'institution pour moi elle fait des choses évidemment, mais je pense qu'il y a un grand retard dans l'action. C'est pour ça qu'il y a eu {au début} pour les élèves des premiers cycles par exemple, il y a beaucoup d'élèves qui sont sortis de l'université {qui ont} abandonné les cours {{ah}} oui ! parce qu'il n'y avait eu pas de, comment je peux dire, d'informations précises : qu'est-ce qui va se passer ? Qu'est-ce que la fac va faire ? » bon, mais après…

Int : ils se sont sentis un peu perdus quoi, abandonnés par la…

Loc 19 : oui dans les premiers temps, oui ! mais après je crois au bout d'un mois, après beaucoup de réunions, beaucoup d'organisations nous avons fait des groupes de recherche pour comprendre la situation, et donner aux élèves la possibilité de l'accès à Internet. Donc l'institution a donné comment je peux dire, une sorte de budget {{oui}} pour que les élèves achètent…

Int : s'abonne ?

Loc 19 : Oui !

Int : D'accord, ah c'est bien !

Loc 19 : Bon c'est bien, oui ! pour avoir des possibilités d'acheter des ordinateurs, l'Internet aussi. Je crois que deux mois après le début de la pandémie ça marchait bien mieux. Mais au début, c'était complètement fou [mot incertain]…

Int : oui parce que c'est des grosses universités donc j'imagine qu'il y a beaucoup de…

Loc 19 : oui oui il y a beaucoup, c'est une grande université… oui !

Int : mais vous en tant que professeur, je ne sais pas comment c'est fait, vous dialoguez avec les présidents d'université ? Il y a des commissions ?

Loc 19 : il y a des commissions, oui oui oui ! L'université fait des multiples commissions pour comprendre… chaque champ de connaissance, donc mon champ de connaissances {est groupé} avec l'institut « art et communication sociale » ; donc nous sommes 6 cours différentes : communications sociales, cinéma, études culturelles, il y a un autre cours qui est proche de la communication sociale, mais plus *carré* qui s'appelle *études des médias*, *art*, *sciences de l'information*…

Int : donc ça, c'est un gros département ?

Loc 19 : Oui, un grand institut, à l'intérieur de l'université. Et donc nous nous avons une sorte d'autonomie aussi pour agir, mais intégrée avec les six cours différents. Mais l'institution, l'université comme institution, il y a aussi des groupes de travail pour la pandémie {{oui oui}} ils produisent aussi d'autre chose, proche des problèmes de la pandémie par exemple {les recherches sur…} les vaccins, des recherches scientifiques pour la pandémie, il y a beaucoup de recherches fondamentales pour la population…

Int : mais alors quand vous parlez de l'hybridation, par exemple, ça, c'est une décision… une réflexion on va dire, qui vient plutôt des professeurs ou qui vient plutôt de l'université ? Puisque il y a aussi un problème financier : ça peut être intéressant de faire un peu moins de cours, moins de salles, moins d'heures de profs… alors il peut un avoir un intérêt pas que pédagogique, on va dire !

Loc 19 : oui c'est vrai… bon ça commence avec un forum des professeurs, il y a un forum des professeurs qui parle de la question de l'hybridation. Je crois qu'ils font des recherches sur la pédagogique en ligne… évidemment, il y a un intérêt de l'université, parce que pour l'université ça coûte moins cher… donc c'est un grand intérêt aussi… mais ça commence, je ne sais pas comme ça va évoluer parce que c'est une sorte de réflexion qui en est au début et pour l'instant pas concrète…

Int : et ce n'est pas une chose imposée, il y a un dialogue avec les professeurs…

Loc 19 : oui, avec la situation de la pandémie il y a eu des expériences qui se sont bien passées, avec des expériences très positives aussi !

Int : Après l'année de pandémie, vous pensez que vous n'avez pas perdu d'étudiants ? Il n'y a pas eu plus de défections que d'habitude ? Les résultats aux examens étaient à peu près les mêmes ?

Loc 19 : Pas du tout ! Pas du tout ! Pas du tout ! Je crois que vingt ou trente pour cent des élèves ont été complètement affectés par la pandémie, principalement pour une cause psychologique. Parce que je crois que, comme la majorité sont jeunes, ils ne savaient pas rester avec la distance sociale c'est dur, c'est difficile la question de la distance sociale ! et donc j'ai vu beaucoup d'étudiants dépressifs avec la pandémie ; 20 pour cent peut-être… Pour 80 % ça passait bien, les

résultats sont positifs. Il y a des choses très intéressantes que j'ai vu dans mes cours de réalisation télévisuelle : les élèves, comment je peux dire, ils font une sorte de documentaire sur leur {vision} de la pandémie et la manière de rester à la maison, la manière…

Int : ah c'est intéressant ! {{oui, c'est super intéressant}} c'est un exercice que vous leur demandez de faire ?

Loc 19 : Oui oui c'est un exercice, mais les résultats sont très positifs, c'est super ! parce qu'il n'y a pas beaucoup des, comme je peux dire, d'outils, des laboratoires[1] pour fabriquer le documentaire et donc avec des ordinateurs, avec les…

Int : avec les téléphones…

Loc 19 : oui, avec les portables, oui ! ils se sont {débrouillés}, je ne sais pas trop comment…

Int : et ça ils l'ont fait seul ou ils se sont mis à deux trois pour le faire ?

Loc 19 : Généralement, je préfère qu'ils fassent un groupe de 4 personnes, cela dépend de la taille de la classe. Mais généralement quatre personnes c'est bon, trois-quatre personnes {{oui}} un pour faire le texte, un pour faire les recherches, un pour faire la caméra et un pour faire les éditions, généralement oui !

Int : et ça, c'est un exercice que vous aviez demandé les années précédentes aussi ?

Loc 19 : mais aussi c'est différent,

Int : mais cette année c'est très différent ?

Loc 19 : oui c'est complètement différent, parce que généralement en présence, on sort des trainings dans la machine même, c'est plus facile. Nous on appelle ça, je ne sais pas comment dire en français, c'est comme une *classe pratique*…

Int : euh… travaux pratiques ?

Loc 19 : travaux pratiques oui ! au brésil il y a un mot qui s'appelle *oficina*[2]. *Oficina* c'est un peu des travaux pratiques, où il est plus facile de faire des échanges avec les élèves…

Int : oui parce que vous pouvez visionner le résultat, en parler avec eux et puis les différents groupes peuvent regarder ce que les autres groupes ont fait, ah oui c'est une très bonne idée !

Loc 19 : Exactement aussi *supervisionner* et aussi échanger {par exemple sur le montage} : « tu peux couper ici, refaire le texte… » c'est plus facile {à faire en présence} qu'en ligne. En ligne c'est possible aussi, mais il y a beaucoup de travail parce que c'est nécessaire que {le groupe} montre les résultats et après que je regarde… Mais j'ai été surprise avec le résultat {du travail fait en ligne}, parce que j'ai été surprise qu'ils arrivent à faire tout par les réseaux, [rires] c'est une surprise pour moi !

Int : Ils avaient réussi à faire tout à distance, en fait c'est ça ?

1 Nous proposons ici de comprendre le terme *laboratoire* comme les moyens pouvant être utilisés pour les étudiants pour réaliser leur film : studio de prises de vue, salles de montage… Ces moyens étaient rendus indisponibles en raison de la pandémie ; les étudiants les ont remplacés par leurs propres moyens de montage sur ordinateurs, leurs smartphones pour filmer.

2 Le mot portugais *oficina* se traduit usuellement par atelier.

Loc 19 : Tout à distance ! Tout à distance ! Et évidemment il y a des gens, il y a des élèves qui comme ils travaillent, ils ne restent pas chez eux, et donc il y a des élèves qui sortent pour faire des images dans la rue, mais c'est juste, comment je peux dire, ce sont des images près de leur travail, c'est pas possible de voyager…

Int : oui oui d'aller très loin…

Loc 19 : oui d'aller très loin à cause de la pandémie… la majorité sont des travail dedans dans la maison… et c'est bon ! c'est une surprise !

[Marque 05 : 1 h 16 s]

Int : Et alors finalement sur cette année-là, il y a des étudiants que vous n'avez jamais rencontrés ?

Loc 19 : Jamais ! Jamais !

Int : Il y a pas eu un moment au moins une fois, où on s'est dit… On va essayer peut-être de faire, au moins une fois, qu'on puisse rencontrer… Vous ne les connaissez qu'à travers la caméra ?

Loc 19 : Oui ! c'est complètement… c'est une expérience oui c'est une expérience, mais j'espère que l'année prochaine peut-être… bon j'aurai des élèves qui peut-être je n'ai jamais connu personnellement, peut-être, mais je crois qu'il y a des élèves qui feront d'autres cours avec moi l'année prochaine…

Int : c'est ça, vous les connaîtrez !

Loc 19 : oui j'espère ! Tous les jours je leur dis : « J'espère vous rencontrer, après la pandémie, pour faire la fête ! » [rires] pour dire : « Hou ! c'est moi ! »

Int : Oui, se rencontrer ! Alors, une dernière question alors ! En décembre vous faites des examens, vous faites des partiels, comment ça s'est passé là ? Vous avez fait aussi en ligne ou peut-être que des travaux écrits ?

Loc 19 : Oui ! généralement il y a des évaluations en ligne, des écrits aussi et des travaux pratiques. Cela dépend des cours ; par exemple au niveau des masters et des doctorats, c'est nécessaire que tous les élèves fassent un article scientifique donc c'est l'évaluation finale après les cours ; des articles scientifiques évalués par moi et ensuite publiés dans des revues scientifiques, ou des présentations dans des colloques, des séminaires, cela dépend, mais c'est obligatoire pour les étudiants de master et doctorat. Et pour les étudiants des premiers cycles, c'est nécessaire de faire des évaluations pratiques et aussi écrites. Donc cela dépend des cours, de la discipline. Mais comme généralement par exemple comme je donne des classes sur des champs liés à la question visuelle : télévision, cinéma, audiovisuel, etc., il y a toujours une évaluation en partie pratique {{d'accord}} pour faire des documentaires, des petits reportages de télévision, etc., et aussi une évaluation écrite pour que je voie ce qu'ils ont appris des cours, en fin de semestre.

Int : Et donc vous n'avez pas utilisé la caméra pour faire des oraux par exemple, c'est-à-dire faire passer un oral à quelqu'un, à un étudiant ?

Loc 19 : Oui aussi, mais généralement, je le fais comme un exercice,

Int : c'est pas noté…

Loc 19 : ce n'est pas noté, oui. C'est comme un exercice, comme une sorte d'évaluation orale !

[remerciements de fin, non transcrits : 15 s]

Annexes 04 – Textes et éléments de sources primaires

1. Interview de Jacques Attali par Guillaume Erner.

Interview le lundi 14 novembre 2022 sur France Culture. Transcriptions *bona fide*, transcrite à partir de 31min 36s du début du ficher[1].

> Aujourd'hui, les nouvelles technologies vont être extraordinairement différentes de ce que l'on croit qu'elles sont aujourd'hui ; positives parce que contrairement à ce que l'on croit trop souvent, quand on apprend face à un écran, on retient mieux que lorsqu'on apprend face à un maître seul, et le cumul d'un enseignement par un maître et par un écran est le meilleur. Tout ce que l'on sait aujourd'hui, le peu de choses que les neurosciences nous apprennent déjà c'est ça, c'est que ça peut être un outil formidablement positif ! [Et] que demain, il y aura d'autres outils qui vont arriver et qui sont pratiquement déjà là, c'est-à-dire les hologrammes, c'est-à-dire le métavers, c'est-à-dire ce qui va venir aussi par les connaissances génétiques, tout ça va permettre de faire des progrès extraordinaires dans les processus d'apprentissage, qui font que l'école, qui aujourd'hui, et c'est l'autre versant, est complètement menacée d'être balayée, par le fait que l'on passe plus de temps devant un écran pour jouer que pour quoi que ce soit, que le processus de concentration est affaibli, que Tik Tok est un lieu d'enseignement, peut-être parfois plus important que l'école elle-même dans certains pays, c'est le cas dans une partie des États-Unis, une partie du Canada, dans certains milieux déjà en Europe occidentale. On a un risque considérable de voir le maître discrédité parce que les élèves apprendront plus de l'extérieur… C'est-ce que je disais en commençant notre conversation : il faut considérer que l'apprentissage, d'abord il est tout au long de la vie et ensuite il est fait de culture, de rencontre… avec des maîtres, mais aussi d'apprentissages personnels et donc l'école, comme le travail, doit être hybride, on doit pas aller à l'école tous les jours, pour un enfant, on doit passer une partie du temps dans le périscolaire, avec sa famille qui doit vous apprendre des choses, il y a des expé-

1 Source du fichier : site France Culture : https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-e-des-matins/histoire-de-l-education-quels-enseignements-pour-l-ecole-d-aujourd-hui-5311456

riences exceptionnelles en France qui sont faites là-dessus ; pour créer les conditions d'un enseignement qui utilise l'école comme une partie du processus de formation et de transmission.

2. Transcription d'une scène du film « *Chronique d'un été* »

Transcription de la séquence finale du film « Chronique d'un été ». Cette transcription *bona fide* a été réalisée par nous-mêmes, à l'écoute du film. Nous avons eu ensuite accès à l'ouvrage *Chronique d'un été* dans lequel l'ensemble des dialogues du film (dont celui-ci) sont décryptés. Notre décryptage étant assez proche — sauf sur le prénom Maxie, dont nous ne connaissions pas l'orthographe et que nous avons rectifié — nous l'avons laissé conforme à notre écoute, avec notamment plus de points de suspension que le décryptage *officiel*.

La séquence entière dure 2 min 53 s[1] ; elle est tournée en deux plans qui représentent 2 min 52 s La seconde supplémentaire est un *split* audio d'une seconde[2]. Dans un premier plan de 1 min 25 s, la caméra cadre le décor vide et laisse entrer les deux personnages par la gauche du cadre ; ensuite elle les accompagne d'abord en les suivant, puis en les précédant, la caméra reculant au fur et à mesure que les personnages avancent.

Jean Rouch : alors Edgar qu'est-ce que tu penses de… cette projection ?

Edgar Morin : Et bien moi je trouve que c'est très intéressant parce que… en somme tout ce qui a été dit peut se résumer en deux choses : ou bien on reproche à nos personnages de ne pas être assez vrais ; par exemple Jacques reproche à Angelo d'être une sorte de comédien quand il est avec Landry ; ou bien on leur reproche d'être trop vrais ; c'est quand Maxie la femme de Jacques reproche à Marylou, n'est-ce pas, de se mettre à nu devant la caméra. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire que nous arrivons à une sorte de degré où nous interrogeons une vérité qui n'est pas la vérité des rapports quotidiens, si on allait un peu plus avant… les gens dès qu'ils sont un peu plus sincères que dans la vie on leur dit ou bien : « vous êtes des cabotins, des comédiens. », ou bien on leur dit : « vous êtes exhibitionnistes. »

J. R. : oui.

E.M. : alors c'est ça quand même le problème de fond parce que nous ce que nous avons voulu… si… si… les gens pensent que ce sont des comédiens ou des exhibitionnistes notre film est raté. Mais en même temps moi par exemple je peux dire que je sais, que je sens, que ce ne sont ni des comédiens…

J.R. : Mais seulement, ils ne peuvent pas le savoir !

E.M. : Qui ?

J. R. : Eux, ne peuvent pas le savoir, tu comprends ? Lorsque par exemple Marceline dit, euh… qu'elle jouait sur la place de la Concorde, on était témoins…

E.M. : oui.

J. R. : elle ne jouait pas ! Ou bien si elle jouait, je veux dire que c'était la partie la plus authentique d'elle-même !

1 Nous n'indiquons pas les durées en minutes, secondes et images en raison de l'imprécision due aux multiples recopies du fichier. Pour donner un exemple de cette imprécision, le taux d'images par secondes du fichier s'affiche, dans le logiciel Première, à 23, 976 images par secondes, ce qui ne représente pas une vitesse usuelle de défilement.

2 Le son de la séquence déborde d'une seconde sur la séquence suivante.

Transcription d'une scène du film « Chronique d'un été »

E.M. : bien sûr ! Et…

J. R. : quand elle parlait de son père, c'est pas un jeu, donc on ne peut pas appeler ça un jeu !

E.M. : bien sûr !

Coupe sur plan 2, durée 1 min 27 s. La conversation continue et la caméra précède toujours les deux protagonistes, en restant du côté d'Edgar Morin.

J. R. : si c'est-à-dire que ce film, à la différence du cinéma habituel, nous réintroduis dans la vie. Les gens sont devant le film comme dans la… comme dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas guidés, parce que nous nous n'avons pas guidé les spectateurs, nous n'avons pas dit : un tel est gentil, un tel est méchant un tel est sympathique, un tel est intelligent…

Les deux protagonistes s'arrêtent de marcher, tout en continuant à parler. Jean Rouch passe de la gauche du cadre à la droite et se retourne. Edgar Morin tourne sur lui-même, les deux hommes sont de dos et la caméra les suit.

E.M. : oui.

J. R. : et alors devant ces gens-là qui sont des gens qu'ils pourraient rencontrer dans la vie, ils sont désemparés ils sentent qu'ils sont mis en cause eux-mêmes, ils se sentent concernés, ils essayent de refuser…

E.M. : oui d'accord…

La caméra, tout en gardant le cadre sur les protagonistes, les double et les cadre de face en reculant.

J. R. : mais il y a d'autres gens qui sont émus par ça. Moi ce qui m'a frappé, c'est… c'est qu'il y a des gens par exemple, qui sont très émus par Marilou, d'autres qui sont très émus par Marceline, d'autres par Jean-Pierre, d'autre par Angelo… c'est-à-dire qu'en partie je crois que quelque chose quand même de ce que nous avons voulu faire va passer… Et toi tu es ému ?

La caméra laisse passer les deux protagonistes et les filme ensuite de dos en les suivant pendant quelques secondes. Puis elle stoppe et laisse partir les deux protagonistes que l'on voit toujours de dos.

E.M. : Moi… bon ça fait… le nombre de fois qu'on a vu ce film a fini par atténuer l'émotion, mais moi je suis très ému finalement… je dis, je suis ému maintenant d'une autre façon, parce que au début, si tu veux, je croyais que tout le monde allait être ému par ce film, mais de voir maintenant que des gens que… que j'aime beaucoup comme Marilou comme Marceline sont contestées… alors moi ça me gêne, ça m'embête, je croyais que les spectateurs allaient aimer les personnages que j'aimais…

J. R. : bon autrement dit nous avons dû faire un film d'amour et on aboutit à une sorte de film d'indifférence…

E.M. : Ben…

J. R. : mais en tout cas dans lequel… [il se reprend] non pas d'indifférence ! un film de…

E.M. : non les gens réagissent…

J. R. : de… de réaction et de réaction qui n'est pas forcément une réaction sympathique ; c'est la difficulté de communiquer quelque chose… nous sommes dans le bain…

Cette dernière phrase est prononcée dans un plan différent, extérieur jour, un trottoir de Paris situé probablement sur les Champs-Élysées. Va-et-vient de passants sur le trottoir et de voitures dans le fond. Une fois la dernière phrase prononcée apparaît le mot « fin » à droite du cadre, puis défile le générique, alors que la caméra continue de déambuler.

3. Transcription des sous-titres d’un bonus du film « Chronique d’un été »

Interview d’Alain Bergala, disponible sur YouTube : https://youtu.be/iAPWodNDJFI

0:01

"Chronique d'un été" est devenu emblématique de ce que l'on a appelé au début des années 60, "le cinéma-vérité".

0:09

L'appellation, qui a été l'objet de vifs débats, vient d'Edgar Morin.

0:16

Ce cinéma dit "vérité", a été possible à ce moment-là, grâce à l'arrivée d'outils légers permettant de filmer dans la rue, caméra à la main avec un son synchrone.

0:28

Ce film a été conçu à deux, par Jean Rouch et Edgar Morin.

0:32

Les deux hommes n'ont pas du tout le même parcours.

0:36

Jean Rouch est un ethnographe cinéaste et son terrain de prédilection est l'Afrique.

0:41

Edgar Morin est un sociologue universitaire qui a choisi le cinéma parmi ses objets d'étude préférés.

0:49

C'est Morin qui a eu l'idée initiale du projet.

0:53

Réaliser un film ethnographique en France, durant l'été 1960, comme Rouch les faisait en Afrique.

1:00

Le film s'ouvre sur un micro-trottoir du genre journal télévisé où Marceline Loridan et Nadine Ballot demandent à des passants interpellés au hasard :

1:11

"Êtes-vous heureux ?"

1:14

Mais c'est seulement une façon de commencer et de proposer une problématique.

1:19

Le film ne suivra finalement pas cette approche par prélèvements aléatoires.

1:24

Il est construit, au contraire, sur des personnes précises, choisies par les deux cinéastes pour constituer la population du film.

1:33

Ce choix devait être représentatif de cette année 1960 pendant laquelle il a été tourné.

1:39

Mais il ne se réduit pas à un simple échantillonnage sociologique.

1:42

Les participants ont aussi été choisis pour des raisons politiques ou amicales.

1:48

Beaucoup d'entre eux sont encore des anonymes, mais deviendront des figures de la vie intellectuelle française.

1:56

Cinq ans après le film, Régis Debray part à Cuba et s'engage en Bolivie au côté de Che Guevara. Il deviendra ensuite philosophe et écrivain.

2:07

Marceline Loridan a été déportée en 1944 avec son père, à l'âge de 16 ans.

2:14

En 1955, elle adhère brièvement au Parti communiste où elle croise le chemin d'Edgar Morin, qui est en train de s'éloigner du Parti.

2:24

Elle réalisera plus tard des films, après sa rencontre avec Joris Ivens dont elle deviendra la compagne et la co-réalisatrice.

2:34

Jean-Pierre Sergent deviendra militant anticolonialiste et réalisera des films engagés.

2:41

Marilou Parolini est alors secrétaire aux Cahiers du Cinéma. Elle deviendra une photographe de plateau de La Nouvelle Vague.

2:49

Elle a été aussi scénariste avec Bertolucci et Rivette.

2:53

Sa présence est l'occasion d'un passage discret de Jacques Rivette dans le film, au moment où elle tombe amoureuse de lui.

3:00

Cette rencontre est réelle puisque Marilou deviendra son épouse et co-scénariste.

3:06

Mais Rivette exige d'être filmé de façon anonyme et fragmentaire, dans des plans où il est difficile de l'identifier.

3:14

Nadine Ballot et Modeste Landry ont été des protagonistes de "La Pyramide humaine" que Rouch a tourné l'été précédent à Abidjan.

3:24

Un an plus tard, Nadine Ballot deviendra le personnage principal du film de Rouch, "La Punition".

3:31

Angelo, lui, est ouvrier chez Renault.

3:35

Le film lui donne une place de choix et le temps nécessaire pour parler très librement de sa vie, de son travail à l'usine, des difficultés de son quotidien.

3:45

Mais sa liberté de ton et la précision de ses analyses lui vaudront d'être licencié de son travail.

3:52

Le cinéma-vérité où l'on parle librement de soi-même peut donc être dangereux.

3:58

Dans une scène d'une grande force cinématographique, Marceline Loridan arpente la Place de la Concorde en se remémorant son départ et sa vie en camp de concentration.

4:10

La scène est une réponse à un dialogue à table avec Landry qui n'a aucune idée du sens des chiffres qui sont tatoués sur le bras de Marceline.

4:19

Il n'y a aucun forçage ni aucun arbitraire pour faire entrer l'Histoire dans le film.

4:24

Elle entre par l'expérience directe des personnages qui parlent de leur vie réelle : l'Afrique, le colonialisme, les camps de concentration, le travail à la chaîne.

4:34

Au départ, ce film était conçu et réalisé à égalité entre Rouch et Morin.

4:41

Le producteur, Anatole Dauman, qui en avait accepté le principe, finit par considérer que Rouch est le véritable cinéaste et le film a un peu échappé à Edgar Morin.

4:52

Il était prévu que chacun des deux co-réalisateurs fasse son propre montage.

4:57

Mais Dauman, après avoir vu le montage de Rouch, décide qu'il n'y aura pas de seconde version du montage.

5:04

Morin est un peu frustré et publiera plus tard un livre où figurent les scènes coupées par Rouch qu'il aurait voulu conserver.

5:13

50 ans après le tournage, l'ensemble des rushes initiaux que l'on croyait perdu a été retrouvé dans une armoire du CNRS.

5:22

Une version longue de 6 heures est reconstituée et commentée en voix off par Morin lui-même.

5:29

Mais le film n'est pas reconnu par Florence Dauman, héritière des droits. Il restera dans ses boîtes.

5:35

Au début, on voit les deux réalisateurs en train de réfléchir au dispositif du film avec Marceline Loridan, avant qu'elle se lance dans la rue, micro à la main.

5:45

Morin a regretté qu'il ne reste pas grand-chose – sauf dans la scène finale – de cette dimension réflexive qui faisait partie prenante du projet initial.

5:54

Dans ces scènes éliminées au montage, les deux réalisateurs faisaient le point de temps en temps sur l'état du tournage, sur les décisions à prendre et sur la façon de continuer[1].

6:06

Un dispositif reste très présent dans le film : celui des discussions à table entre protagonistes.

1 Souligné par nous.

6:13

L'idée vient sans doute de Jean Rouch. L'échange des idées est plus vivant et direct lorsque les protagonistes partagent un repas.

6:21

Les personnages sont aussi filmés seuls, dans leur intimité, leur difficulté à vivre et même leur déprime.

6:30

Dans le débat final, certains des protagonistes critiqueront l'attention trop forte portée aux états d'âme de Marilou Parolini.

6:39

Une question s'est posée à la critique de l'époque : alors que la notion d'auteur triomphe avec les Cahiers du Cinéma et la Nouvelle Vague,

6:51

que devient cette notion d'auteur dans un film fait à deux où les dialogues sont improvisés par des gens pris dans la vie réelle ?

6:59

Godard, dans les années 60, choisira souvent le dispositif du vivant contre la maîtrise de la mise en scène.

7:08

Deux ans plus tard, en mai 62 un autre film dit de "cinéma-vérité", "Le Joli mai", sera conduit lui aussi par un tandem :

7:17

le cinéaste Chris Marker et le chef opérateur Pierre Lhomme.

7:20

Il s'inspirera des principes de convivialité de « *Chronique d'un été* ».

4. Entretien avec Sally Ann Moore

Nous avons rencontré Sally Ann Moore lors de l'un des salons sur l'e-learning qu'elle a créé et qu'elle organise, sous des dénominations diverses, à Paris, une fois par an. Nous n'avions pas l'intention de l'interroger dans le cadre de notre chantier 1, puisque ce chantier était orienté sur des actions, mais plutôt en tant qu'expert sur l'e-learning. Ce n'est finalement que la dernière année de notre travail que nous avons réalisé cet entretien, le 25 janvier 2024.
L'enregistrement s'est fait dans un contexte très bruyant, à l'intérieur du Salon, donc quelques rares mots sont inaudibles. Sally Ann Moore est d'origine américaine, avec un excellent niveau de français. Nous avons corrigé quelques hésitations dans le genre des articles et laissé les expressions qu'elles utilisent parfois en anglais.

Introduction non transcrite 11 s.

Interrogateur : moi ce qui m'intéresse que tu as une vision de l'e-learning depuis 10 ans ? Plus ?

Sally Ann Moore : non plus ! dans les années 90, j'étais directrice de la formation client chez Digital Equipment Corporation, et à l'époque Digital était la plus grande entreprise informatique dans le monde derrière IBM. On avait 126 000 employés et moi j'étais responsable pour la partie européenne et j'avais 3 000 enseignants informatiques qui formaient nos clients sur les systèmes VAX

Int : et juste répéter le nom de l'entreprise ?

Locutrice : Digital Equipment Coporation : DEC ! Et c'est une entreprise extrêmement visionnaire qui était très avancée sur les technologies, on avait déjà les emails internes dans les années 80 et on a inventé le premier Browser web qui s'appelait Alta Vista

Int : d'accord…

Locutrice : donc ils m'ont encouragé déjà dans les années 80 fin des années 80 début des années 90 de faire du e-learning donc j'étais un des premiers directeurs de formation qui faisait du e-learning et autour de 2000 Compaq a racheté cette boîte et eux ils ont été rachetés par Hewlett Packard et à ce moment-là mon chef aux États-Unis et moi, on a sorti le département « formation informatique » et on a créé une nouvelle boîte qui s'appelle Global Knowledge Network et ça c'est devenu pendant une nuit la plus grande boîte de formation informatique dans le monde, avec des revenus de 300 millions de dollars et les 3 000 enseignants. Et avec Global Knowledge… ils sont encore là aujourd'hui, hein !

Int : oui oui oui.

Locutrice : 70 % de formation Cisco, 50 % de toutes les formations Microsoft... et avec eux j'ai pris mes activités projets que j'avais faites à l'interne et on a créé un business, c'était à l'époque où les entreprises, par exemple je pense à Michelin, à l'époque ils avaient 80 000 utilisateurs migrés de l'ancien système Windows à Windows NT et ils allaient livrer les nouveaux PC dans tous les bureaux et il voulaient que les employés soient tous formés pour la nouvelle plateforme qui arrivait, le nouveau système d'opération et les outils Office qui étaient dessus. Former 80 000 personnes où chacun est formé au même moment où il va recevoir son nouveau PC, c'est impossible avec les salles de classe, c'était physiquement impossible. Donc pour eux on a fait un *roll up training* qui était sur le PC et ça c'était un peu révolutionnaire !

Int : *Roll up* c'est ?

Locutrice : *Roll up* c'est quand tu fais, c'est quand tu fais un grand déploiement, quand tu as une toute nouvelle plateforme qui arrive. Et après ça il y avait SAP, donc on a fait même chose, on a eu un très gros contrat avec Deutsch Telecom en Allemagne où il avait 6 millions de personnes à former sur SAP, Deutsch Telecom était l'intégrateur. C'est ce genre de problématique qui m'a amené à vraiment développer l'e-learning à grande échelle. [marque 2 : 3 min 39 s] Alors arrive l'année 2000 j'avais déjà déployé autour du monde des projets pour jusqu'à 2 millions d'apprenants, donc j'étais vraiment un des pionniers de l'utilisation du e-learning. L'année 2000 un jour j'étais au ski et j'étais sur un télésiège qui s'est arrêté pendant 10 minutes, une petite panne technique et c'était un télésiège avec trois places et dans la troisième place, il y avait un très beau monsieur qui ressemblait à l'acteur d'Indiana Jones :

Int : Harrison Ford !

Locutrice : Harrison Ford ! le sosie de Harrison Ford, jeune et beau ! j'étais obligé de lui parler évidemment ! [rires] et j'ai fait la bêtise que beaucoup de femmes font : « Ah, mais qu'est-ce que vous faites ? » [rires] et il s'est avéré qu'il était vice-président des opérations pour l'entreprise d'événementiel qui s'appelle REED. et lui il était ex-officier de l'armée britannique. Dans les opérations il recrutait beaucoup des gens de l'armée, parce que quand tu as un énorme salon, tous ces déplacements logistiques c'est tout à fait dans le registre des choses que l'on fait dans l'armée, mais ce garçon était très créatif aussi et il avait déjà lancé des salons {{d'accord}} et il m'a expliqué comment ça marchait, et j'étais très captée par le modèle événementiel que lui comprenait très bien et pendant les 10 minutes de télésiège, il m'a appris les fondamentaux, le basic business model. {{d'accord}} Et je lui ai dit : j'ai une idée pour un salon qui n'existe pas, on pourrait faire un truc européen sur le e-learning, il savait pas ce que c'était. Il me dit : je te recontacte. Le lendemain, il m'a appelé, je l'avais donné ma carte de visite, et il m'a dit : « démissionne ! démissionne maintenant viens avec moi, on va le faire ! » et ainsi le premier e-learning Expo à Paris était né !

Int : D'accord.

Locutrice : Voilà et toi tu es venu !

Int : Oui !

[marque 3 : 5 min 31 s]

Locutrice : Il y avait E-Learning expo et puis je l'ai vendu et après j'ai créé I-Learning forum que j'ai vendu et ça c'est devenu Learning technologies France aujourd'hui, donc il y a eu trois incarnations sur 25 ans.

Int : Alors au long de toute cette période qu'est-ce qui a changé ? Tout ?

Locutrice : Oui !

Int : Ou est-ce que déjà les fondamentaux étaient là au départ ?

Locutrice : Alors il il y avait une chose au début, surtout en France, parce que à l'époque moi j'ai lancé le salon à Paris et je voulais faire un salon européen... ça n'existe pas, ça c'est une licorne, c'est devenu un salon français voir parisien. Et j'ai constaté que la France était environ

10 ans à la traîne derrière le Royaume-Uni et les États-Unis. Et il y avait l'Allemagne qui rattrapait rapidement, mais la France traînait. Et l'une des raisons c'est un peu la culture française. C'est qu'on faisait beaucoup d'abstractions. Et on me posait des questions comme par exemple les questions qu'on me posait à l'époque : « oui, mais est-ce que l'homme peut apprendre d'une machine ? » ça, c'était le souci tu vois ! [rires] Et j'ai découvert en France, j'ai dit que c'était un peu comme le sexe entre les adolescents. Le e-learning au début des années 2000, c'était le sexe entre les adolescents, pourquoi ? Parce que tout le monde croyait qu'il fallait faire ça pour devenir grand, {{oui oui}} tout le monde roulait sa caisse pour faire sembler qu'il le faisait, et en fait en réalité très très très très peu de gens l'avaient fait pour du vrai. Et ceux qui l'avaient fait, c'était pas la grande joie ! La première tentative n'était pas super ! donc à l'époque dans les débuts des années 2000 il y avait beaucoup d'échecs, et il y avait plusieurs raisons pour ça : primo le prix de création de modules, il te fallait environ 100 hommes, 100 développeurs pour créer 1 heure de runtime. Si tu faisais du présentiel, il te fallait 8 heures pour une heure en moyenne. Donc il y avait une taille économique qui était quand même très grande, il fallait environ 2 000 apprenants pour que ça soit économique, à ce prix d'investissement initial. Et il y avait très peu d'entreprises en France qui avait suffisamment d'apprenants sur un seul sujet pour justifier, donc à l'époque je me souviens, il y avait environ 10 % des entreprises en France et ce n'étaient que des grandes, qui faisaient un peu d'e-learning. J'ai évangélisé pendant 20 ans et ce chiffre n'a pas beaucoup bougé, on est arrivé à 14 %, mais il y avait quand même une très grande majorité 80 % qui ne faisait pas vraiment ! Arrive la pandémie, en 20 mois, mon boulot est fait ! parce que en 20 mois opposé à 20 ans, la pandémie a basculé tout le monde et maintenant aujourd'hui c'est 90 % qui font et 10 % qui ne font pas ! Et on ne revient pas en arrière. Donc ça a beaucoup changé ! mais surtout économiquement ce chiffre que je t'ai donné là, de 2 000 {apprenants} cette taille économique aboutit maintenant à une centaine. Tu n'as pas besoin de 2 000 apprenants pour justifier la création du module. Et le prix du contenu, le prix des outils, le prix des plateformes... un LMS qu'est-ce que cela coûtait à l'époque il y avait {telle entreprise*} tu avais pour 100 000 euros de plateforme ! tu avais pour 100 000 euros de plateformes aujourd'hui des plateformes ça fait 5 000 c'est bon quoi !

Int : c'est ça…

Locutrice : ou voire je connais des boîtes qui vendent du contenu avec une plateforme gratuite.

Int : oui oui ah oui maintenant la plateforme devient le cadeau d'appel…

Locutrice : le cadeau d'appel oui c'est ça, c'est ça ! [marque 4 : 9 min 10 s]

Int : sinon il y a eu une grande période aussi on a beaucoup cru dans les MOOC alors qu'est-ce que tu en penses ?

Locutrice : Oui j'ai organisé beaucoup de conférences au sujet des MOOC, les SPOC les salles de classe virtuelles... Alors voilà ma pensée, OK, c'était une opportunité complètement loupée et c'est là de nouveau, il y a un grand pan de la culture française dans l'affaire. En France on adore quand même le cours magistral, ça fait partie de la culture française. Pourtant comme modèle pédagogique c'est extrêmement inefficace, il y a tellement d'autres choses qu'on peut faire pour former les gens, le cours magistral c'est un des pires ! Les taux de rétention de cours magistral sont entre 5 et 10 % de la connaissance, et le problème avec les MOOC, les SPOOC et les classes virtuelles, c'était qu'on a simplement répliqué ce modèle online, mais c'est le même

modèle ! c'est un cours magistral tu as un mec qui parle, et tu as 200 qui écoutent, filmés, c'est tout ! donc il y avait une opportunité immense qui était loupée, où on a pas essayé d'imaginer d'autres méthodes pédagogiques parce que la technologie peut faire tout ce qu'on veut ! On aurait pu faire par exemple des salles de classe inversées, ça, c'est toujours une bonne idée, on aurait pu faire des trucs interactifs avec les groupes de travail, la collaboration, mais non ! on a fait un cours magistral donc, c'est pas la grande joie ! rires]

Int : on a pu imaginer aussi des MOOCs qui soient faits par des réalisateurs avec un langage audiovisuel très développé, avec du jeu, du décalage…

Locutrice : des sondages, nuage de mot, tout ça commence maintenant, il y a des outils maintenant ! {{Ah d'accord !}} il y a des outils sur le marché pour l'interaction qu'on utilise dans les écoles, on utilise dans les salles de classe présentielles et les salles de classe virtuelles, on fait des *brainstorm*, on fait les nuages de mots, on fait des sondages, on demande les contributions et c'est puissant parce que ça maintient l'engagement des apprenants {{oui}} parce que quand on est prof *online*, ton grand souci, surtout si tu as une classe de cent et que tu vois pas tous les visages sur ton écran, tu peux pas lire la réaction des étudiants, les apprenants tu peux pas lire les émotions…

Int : le langage du corps…

Locutrice : oui ! le langage du corps tu ne le vois pas, et tu sais pas à quel point ils sont engagés. Donc il faut continuellement créer des activités pour qu'ils soient ramenés dans le cours.

Int : Alors ici pour conclure l'année dernière j'ai vu ici un architecte qui a présenté un métavers...

Locutrice : oui oui oui oui oui !

Int : magnifique ! avec des salles de classe sous l'eau…

Locutrice : le Campus Virtuel ! comment il s'appelait ? *He was fantastic* ! il avait le bureau d'architecte {nom du cabinet*} c'était un architecte dans le métavers !

Int : est-ce que ça c'est un avenir, est-ce que ça va changer un peu les choses ? [marque 5 : 12 min 11 s]

Locutrice : l'année passée, on a parlé beaucoup du métavers, cette année quasiment pas, on parle d'intelligence artificielle... mais les deux choses vont de pair et c'est certain, moi je travaille aussi beaucoup dans le domaine du *future of work*, donc comment sera le travail à l'avenir… {{ah oui oui}} et j'ai une exposition à Genève on va faire un village métavers, mais j'ai déjà eu des exemples, par exemple une agence de voyages grenobloise qui existe purement dans le métavers {{d'accord}} et les clients qui veulent acheter des voyages, des vacances, peuvent se balader dans ce métavers pour découvrir les lieux de vacances, ça fait du sens !

Int : oui

Locutrice : donc c'est l'avenir, mais c'est pas forcément la formation, c'est aussi le travail. Mais l'intégration de l'apprentissage le travail a toujours été une passion pour moi, parce que moi je suis convaincue que l'efficacité de la formation est plus *accure* si tu peux rapprocher le travail et la formation et si tu peux les intégrer complètement, tu es dans le Eldorado ! J'avais vu aux

États-Unis dans les années 90, quand j'étais chez DEC une solution qu'on avait créé pour l'armée américaine pour réparer les chars les chars de haute technologie avec l'électronique et en fait la formation pour le technicien c'était un *headset*, moi je parle de {19}98 ! le technicien a un *headset* et on projette sur les yeux le circuit qu'il doit réparer dans la porte du char, donc c'est une intégration totale de la formation et {du} travail ; il faisait le travail en même temps qu'il apprenait. Donc ça pour moi le métavers, tout ça n'est pas nouveau, mais on a une tendance ici de s'exciter, et chaque année il y a un *buzzword*, alors l'année passée c'était le métavers, c'est intelligence artificielle et je sais pas ce que ça va être l'année prochaine ?

Int : Surprise... je pense quand même que l'intelligence artificielle va rester quelques années parce que c'est complexe…

Locutrice : c'est une véritable révolution !

Int : partout ici on en parle, un stand sur deux…

Locutrice : oui, un stand sur deux et 60 % des conférences dans le programme mentionnent « intelligence artificielle ». Je pense qu'on doit faire très attention aussi, il y a pas mal de *misconceptions* autour de l'intelligence artificielle. Je mentionne une petite liste là des *misconceptions* normales c'est : le premier c'est que ça raconte la vérité, que c'est une grande base de données des faits et des actualités, mais c'est pas vrai, en fait c'est un langage qui invente les choses, il ne faut pas croire que c'est une réalité ou une vérité. La vérité, l'intelligence artificielle en a rien à foutre de la vérité, et au contraire ça peut très vite tordre la vérité, et ça crée des nouveaux langages tout le temps tout le temps. Donc ça crée de nouvelles vérités qui n'existent pas. Deuxième *misconception*, c'est que les régulateurs vont nous sauver, les régulateurs vont nous assurer la sécurité, ça va aller OK, parce que les règlements politiques dans les pays ça va nous protéger : non ! Parce que ceux qui font les règlements et les régulateurs vont utiliser l'intelligence artificielle pour limiter l'intelligence artificielle. Troisième *misconception* : tu peux toujours le débrancher, si ça devient trop dangereux tu peux débrancher : non tu peux pas ! tu peux débrancher : non tu peux pas ! Dès que tu essayes de débrancher, la chose saute sur un autre serveur, tu ne sais même pas où, parce qu'il a déjà appris comment faire ça, il va jamais se laisser faire débrancher.

Int : c'est comme la voiture, tu peux toujours acheter un cheval et voyager à cheval {aujourd'hui}, mais c'est très très difficile {{et long !}} c'est des moments dans l'histoire des hommes où il y a un grand changement complet…

Locutrice : ou c'est comme ça, c'est comme ça, c'est un peu comme l'invention de la roue.

Int : voilà on peut faire sans, mais c'est plus difficile…

Locutrice : mais il faut, quand on déploie l'intelligence artificielle pour moi c'est super important qu'on soit bien conseillé, qu'on prend les bons experts, qu'on plonge pas la tête en avant et il faut maintenir la transparence, l'authenticité des sources {{oui}} et la vérité, il faut préserver la vérité, il faut faire très attention à ça. Juste hier il y avait le *deep fake*, le président Biden a été victime d'un *deep fake*,

Int : oui tout le temps maintenant…

Locutrice : et nous au salon hier on a fait une démonstration, on a pris des photos des gens dans la salle Londres[1], et on a créé des avatars, avec des bibliothèques qui bougeaient et qui parlaient, on a créé des personnalités qui semblent vivantes avec des visages dans la salle, juste pour montrer à quelle vitesse, tu peux faire du *deep fake* !

Int : qui dit des choses qu'ils n'ont jamais dites…

Locutrice : oui tu mets les paroles dans la bouche et les gens croient que c'est eux, on a simplement pris la photo et l'intelligence artificielle fait le reste !

Int : très bien donc ça va rester quand même l'enseignement quelque chose d'humain face-à-face même si la technique peut aider...

Locutrice : Oui il y a Yannick R* ce matin je lui demande de faire un discours parce que personne d'autre le faisait : et alors le formateur ? Les enseignants, les formateurs, mais c'est un moment très troublant pour eux parce qu'ils voient intelligence artificielle arriver et ils entendent dire : « bon maintenant le tuteur va être une intelligence artificielle » et ça c'est vrai, beaucoup de travail humain sera fait par l'intelligence artificielle, mais l'autre *misconception* de l'intelligence artificielle c'est que c'est *sentient* c'est que {cela peut avoir} une intelligence émotionnelle non, non ! Jamais ! donc ce qui est important pour les formateurs et les enseignants, c'est de focaliser sur le parti *emotional intelligence* intelligence émotionnelle et la partie soft et accepter que l'intelligence artificielle va alléger beaucoup de travail. Quelque part pour l'éducation, c'est le rêve parce qu'enfin, une chose qu'on a toujours voulu faire, c'est que chaque étudiant, chaque apprenant peut avoir un cursus 100 % personnalisé individualisé et un tuteur *one-to-one*, on a jamais eu les ressources pour ça !

Int : *One-to-one* et répétitif, autant de fois que tu veux…

Locutrice : exact, donc il faut pas avoir peur, mais il faut pas refuser la thèse, il faut que tous les formateurs l'utilisent : *use Chat GPT* pour formater tes cours ! et sache qu'on ne peut jamais te remplacer parce que tu n'es pas un robot ! [Rires] et tu dois le prouver tous les jours en montrant du doigt où il y a des montagnes et des bicyclettes[2] ! [Rires]

Int : et des chats, où est le chat ? C'est une très bonne conclusion merci beaucoup !

Locutrice : Merci !

[fin 19 min 27 s]

1 Une des salles de conférence du salon.

2 Allusion au test de vérification du type Captcha basé sur la reconnaissance d'images similaires, pour vérifier que l'utilisateur n'est pas un robot.

Annexe 05 – Tableaux additionnels

1. Tableau d'une mission de la formation Community Manager

Chantier 1 Partie 1 – Tableau de la mission 4 (sur 10 missions)				
Intitulé	Consigne	Contenu	Ressources/Modalités	Durée
Mission 4 : comment créer et optimiser mon blog ?			Classe virtuelle	2 h
	A l'aide des outils qui vous sont proposés, vous allez construire votre blog.	Vidéo de présentation	Vidéo Powtoon, animations graphiques, voix de narration	2 min 30 s
Évaluation : remise de la partie technique de votre blog	Lorsque vous aurez créé votre blog, vous déposerez l'adresse URL de celui-ci sur l'espace devoir prévu à cet effet. Cette première mouture de votre travail sera notée dans le cadre des évaluations comptant pour votre diplôme.		Devoir à rendre, ressources complémentaires à télécharger	16 h
Évaluation de la partie référencement de votre blog	L'évaluation du référencement de votre blog se fera lors de votre oral final.		Dépôt d'un devoir	8 h
Forum	3 fils de discussion distincts sont ouverts pour cette mission 4			

Classe virtuelle de remédiation	Cette classe virtuelle a pour objectif de répondre à vos questions et de vous accompagner dans la réalisation de votre blog		Classe virtuelle	1 h
Atelier 1 : Je crée mon environnement de travail		L'environnement Internet Les différents types de site Les langages et les CMS Côté serveur	Formateur : C* P* 3 vidéos de 8 min à une caméra, deux valeurs de plans, copie d'écrans, animation graphiques	24 min
		L'environnement juridique du Web Introduction responsabilités et obligations, etc.	Idem 7 vidéos	44 min
		Testez vos connaissances sur l'environnement internet et juridique du Web	Quiz	15 min
	Je configure mon environnement de travail	Mise en place environnement, hébergeur, éditeur, logiciel de transfert, conclusion	Formateur : M* H* 5 vidéos, animation graphique	27 min
Atelier 2 : Je crée mon cahier des charges		Présentation d'un cahier des charges	Formateur : M* M* 1 animation graphique, PowerPoint commenté, animation de photos avec textes, voix de narration	13 min
		Testez vos connaissances sur le cahier des charges	Quiz	15 min
Atelier 3 : Je maîtrise Wordpress		Introduction à Wordpress	Formateur : Jean-	4 min

		Marc H* 3 vidéos, animation graphique, voix de narration	
	Installer Wordpress, rédiger, publier, modifier les thèmes, intégrer le référencement, synthèse	7 parties avec 73 PowerPoint animés	65 min
		Quiz	15 min
Atelier 4 : J'utilise le HTML5 et le CSS3		10 parties avec 110 PowerPoint animés	86 min
		Quiz	15 min
Atelier 5 : J'utilise Photoshop	Introduction à Photoshop, les logiciels Adobe, espaces de travail et palettes …	FORMATEUR : Locuteur A10 5 tutoriels	47 min
		Quiz	15 min
	Les outils, les sélections …	3 tutoriels	31 min
		Quiz	15 min
		2 tutoriels	26 min
		Quiz	15 min
		3 tutoriels	43 min
		Quiz	15 min
		1 tutoriel final	16 min
	Exercices pratiques Photoshop création d'une affiche	Téléchargement des éléments pour l'affiche Tutos pas-à-pas, voix de narration	

		Préparation du travail Assemblage du fond Insertion d'éléments Réglages et enregistrement	13 min 16 min 19 min 9 min
	Exercices pratiques Photoshop : création d'une newsletter	Création newsletter Sources à télécharger 6 Vidéos ou tutos	70 min
		Quiz	15 min
Atelier 6 : je réalise des vidéos avec mon smartphone		Formateur : Locuteur A10 12 vidéos une caméra, Face caméra. Mise en scène.	151 mn
		Quiz	15 min
Classe virtuelle de remédiation			1 h
Classe virtuelle de synthèse			1 h

Tableau Annexe 5 - 1 : Découpage de la Mission 4 de la formation *Community Manager*, caractérisation des ressources

Comptage des ressources par volume

Modalités	Type	Volume
Téléchargement ou téléversement de documents	Asynchrone, travail personnel, avec dates de remises butoir	24 h (temps indicatif donné aux apprenants pour réaliser la tâche)
Tutoriels, Powerpoint animés avec voix de narration	Asynchrone, linéarisé, accessible en replay	11 h 44 min
Classe virtuelle	Synchrone, Interaction à distance, animation par le tuteur	5 h
Quiz	Asynchrone	1 h 30 min
Powtoon, vidéo d'animation avec voix de narration	Asynchrone, linéarisé, accessible en replay	
Forums utilisateur	Synchrone – asynchrone	

Tableau Annexe 5- 2 : Ressources utilisées pour la mission 4 de la formation Community Manager.

2. Tableau avec codage des interactions et recherches des théories substantives et formelles

2.1. Entretien FPC Locutrice A01, entretien 4/4. Exemple de codage et d'étiquetage.

Ce tableau est un extrait du travail effectué en plusieurs itérations sur les données d'entretien relatives au chantier 1. la première colonne est un tronçonnage des entretiens et comporte les phrases-vedettes (en caractères gras) relevées dans les tronçons ; la colonne 2 est celle des interactions où nous avons codé les échanges évoqués dans les tronçons ; la mention « idem » est un indicateur qui est utilisé lorsque le type d'interactions est identique à celui du tronçon précédent. La colonne 3 est une colonne d'étiquetage. Les étiquettes peuvent être parfois directement des théories substantives, mais parfois c'est la catégorisation des étiquettes qui permet de dégager ces théories substantives. Une dernière colonne recueille quelques observations. Les cases grisées ne sont pas codifiées ; elles correspondent souvent à des « repères », c'est-à-dire des étapes descriptives exprimées par le locuteur ou la locutrice. Notre présentation d'origine comporte une colonne supplémentaire, la colonne 4 qui nous a servi à indiquer les théories formelles qui apparaissent spontanément pendant le travail sur les données ; ces indications sont provisoires, car les théories formelles interviennent normalement après l'étape de catégorisation des théories substantives. Nous n'avons pas repris cette colonne dans cet extrait, car elle ne comportait qu'une seule mention, à la ligne 335, celle de *théorie du choc*.

	Tronçons (expressions vedette en gras)	Interactions	Étiquettes	Obs.
	Locutrice A01, le 10 juin 2020, entretien 4/4			
313	On a assuré la continuité d'un parcours de formation pour nos stagiaires, pour leur permettre en fait d'aller jusqu'à la certification et de réussir leur projet professionnel. **Ça veut dire qu'effectivement, au moment où on a déclaré le confinement, on a basculé l'intégralité des cours sur notre plateforme en télé-présentiel**, en fait, avec un outil de classe virtuelle qui s'appelle Big Blue Button, on a mis en place tout un plan d'accompagnement à la fois des formateurs, pour leur expliquer comment on se connecte à une classe virtuelle, comment on utilise l'outil à la fois technique, c'est-à-dire : qu'est-ce que c'est qu'une classe virtuelle ? Qu'est-ce que c'est que l'outil d'interaction ? Comment on fait un sondage, comment on télécharge son support dans la classe, etc., etc. Et on a aussi organisé des temps de formation pédagogique à l'animation de la classe virtuelle, parce que lorsque l'on met en place une classe virtuelle, ça ne s'anime pas comme un cours en présentiel. D'abord, ça nécessite d'avoir un support, un support plus light, parce que si vous mettez que du texte c'est absolument illisible et pas du tout engageant. **Et puis on ne voit pas ses apprenants, donc on ne voit pas comment ils réagissent en face s'ils sont complètement endormis ou si… voilà ! donc ça nécessite de mettre en place quelques petites techniques d'animation pour vérifier régulièrement que… et bien que ça va pour les apprenants, et surtout pour permettre une concentration maximale, qu'il y ait vraiment des interactions et des alternances d'apports théoriques, de mises en situation, etc. Et avec des pauses souvent beaucoup plus fréquentes que lorsque l'on est en téléprésentiel, qu'en présentiel**, voilà ! donc on a formé toutes les équipes, on a accompagné aussi, bien sûr, toutes les équipes internes, à la gestion, et à la mise en œuvre de leur groupe sur la plateforme pédagogique ; donc on a eu toute une organisation qui s'est mise en place pour, et bien, savoir exactement de quoi ils avaient besoin, le nombre de classes, etc., etc. Donc ça a été, oui ça a été un passage un peu important.	evva evm	du présentiel au télé-présentiel la percussion de la pandémie adapter les techniques d'animation	repères
314	On a aussi dans le cadre de ce passage, proposé à nos apprenants des ressources complémentaires et **on a écrit des scénarios**	id	alternance d'autoforma-	point fort

	pédagogiques, alors qui étaient déjà existants pour certains avant le confinement, mais qu'on a impulsés, qui sont des scénarios *blended*, c'est-à-dire qu'il y a une alternance de temps de consultation de ressources sur la plateforme et de temps avec un formateur ; notamment pour des formations par exemple, comme CEDJ : nous avons mis à disposition des stagiaires la licence CEDJ puisqu'ils ne pouvaient plus avoir accès à un ordinateur dans nos centres de formation, donc, on leur a mis à disposition une licence avec un guide d'utilisateur que l'on a construit de toutes pièces, enfin voilà on a fait un travail absolument remarquable, il faut le dire, dans un espace-temps très, très court. On leur a mis la licence, on leur a mis à disposition aussi des tutoriels sur CEDJ et donc on a créé un scénario pédagogique qui soit compatible avec ça, **parce qu'il n'y a pas de nécessité à ce que le formateur soit présent le premier jour pour installer la licence, ça le stagiaire peut le faire… Voilà, tout un scénario pédagogique et qui dit : « voilà, le premier jour du module CEDJ, vous faites ci, vous faites ça, vous fait ci, vous faites ça… et vous postez ce travail-là sur la plateforme, comme preuve que vous {avez} bien télécharger le logiciel. » Et au cours suivant, le formateur commence son cours avec des stagiaires qui sont opérants sur le logiciel et qui ont déjà une première approche du logiciel et ses fonctionnalités.**		tion et de guidage précis de l'apprenant repenser la relation réelle et symbolique	
315	c'est un logiciel comptable, il existe en deux versions : « CEDJ compta », « CEDJ paye », donc c'est un logiciel qui est très important dans des formations comme gestionnaire de paie comptable, assistant comptable, etc.			repères formation
316	Alors je n'ai plus complètement les chiffres en tête, mais à une époque on était à 40 groupes de stagiaires sur la plateforme. En mars en fait, en tout cas **fin mars, on était à 40 groupes qui étaient normalement en présentiel et qui ont basculé en distanciel ; et on avait pour toutes les formations environ 1 000 connexions d'assurées…**	iva	la bascule en virtuel	
317	Oui, ça a été, ça a été énorme, donc, on a rencontré au départ… en fait on avait un peu anticipé c'est-à-dire que quand on a senti venir le confinement, on s'est très vite mis en ordre de marche {dans le département e-learning*}, pour louer des serveurs complémentaires… Puisque c'est ça la problématique quand il y a beaucoup de monde sur la plateforme, **donc on a loué des serveurs complémentaires pour pouvoir mettre en place les classes virtuelles. Donc là il y a eu toute cette première phase en fait où effectivement le fait que… et bien on maîtrisait la technologie en ligne, ça nous a permis de savoir exactement ce qu'il fallait faire, comment le faire et de le mettre en place dans un délai extrêmement court, voilà ! Et là, l'équipe technique a été extrêmement présente, parce qu'on s'est retrouvé en fait avec des stagiaires auxquels on a communiqué un certain nombre de numéros de téléphone pour s'ils avaient des problématiques de connexion,** puisque le support technique pour des stagiaires qui n'était pas habituellement sur la plateforme est important, en tout cas le premier jour de connexion. C'est vrai qu'on a un support technique qui a un peu, un peu explosé en vol les premiers jours, voilà… après ça s'est régulé, mais effectivement on a été très présents pour accompagner les stagiaires, pour paramétrer les micros pour leur permettre de suivre la classe virtuelle dans les meilleures conditions possible…	ivo	une certaine massification gérable un contact personnalisé traitement des problèmes au cas par cas.	une gestion des outils face à une masse plus ou moins critique
318	[Pour ces tutoriels] on a travaillé avec des partenaires formation, il y en avait qu'on avait, donc on a mis à disposition des stagiaires et d'autres que nous n'avions pas et que nous avons été chercher ailleurs ; pour la bureautique, on travaille avec {une maison d'édition spécialisée*}, donc c'est une location de licence aux stagiaires, mais qui est complémentaire à nos coûts et qui permet de proposer un temps de formation efficace et efficient. Mais après… **ce qu'il faut bien comprendre, c'est que le modèle pédagogique, qui était le modèle présentiel, c'est du face à face avec le formateur, pour la majorité des cours, donc on a reproduit via la classe virtuelle ce face à face. Ce qu'on appelle du télé-présentiel c'est à dire du présentiel à distance**, voilà.	ivm	transposition du modèle présentiel	

319	**Notre valeur ajoutée, c'est vraiment notre « face à face » avec nos formateurs, experts métier, etc. Là, les stagiaires, ils sont venus chercher une formation avec un formateur, avec une équipe humaine derrière, ils sont pas venus chercher une formation comme un MOOC où je suis tout seul mon parcours et je n'ai besoin de personne, c'est pas l'objectif. Par contre, mettre à disposition des ressources pour des apprenants, c'est extrêmement qualitatif en complément d'un parcours présentiel ou téléprésentiel, et ça permet surtout d'individualiser l'apprentissage**, puisqu'un stagiaire qui va pouvoir consulter en complément de son cours des ressources va pouvoir le faire à son rythme, donc ça va lui permettre d'intégrer l'information à son rythme, de refaire l'exercice s'il a besoin de refaire l'exercice, etc.	iva	répondre à une demande de l'apprenant la logique de l'hybride	
320	La première des choses c'est que, pour nous l'activité ne s'est pas arrêtée, c'est-à-dire que **quand on dit qu'on a basculé nos formations en téléprésentiel, on a aussi basculé nos réunions d'information ; pour recruter nos stagiaires en ligne, c'est-à-dire que là, il y a toute une organisation qui s'est mise en œuvre pour que nos recrutements maintenant se fassent via des webinaires en ligne, et depuis le mois de mai nous rentrons nos stagiaires à nouveau, on a fait à nouveau des rentrées de groupe, on a rentré plus de 350 stagiaires sur le mois de mai, sur un parcours complètement télé-présentiel** et cette fois-ci avec des stagiaires qui ont été avertis que la formation se ferait intégralement en télé-présentiel… puisque la partie théorique va jusqu'en septembre globalement. […] Toutes les formations ! de l'assistant comptable au responsable système qualité, tout le monde est passé en télé-présentiel…	ivm	e-learning et télétravail : la bascule vers le virtuel	
321	et ce qui a été intéressant dans cette offre, c'est que ça permet en fait, quand on est sur du télé-présentiel, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de présentiels, **ça veut dire que le stagiaire peut venir non pas seulement du bassin Île-de-France, mais il peut venir {de la} France entière, et donc on a intégré sur nos parcours de formation des personnes que nous n'intégrions pas jusqu'à présent puisqu'elles habitent Marseille, elles habitent Nantes, etc.** Et dans l'approche, l'idée c'est de se dire : à la rentrée, on sait que le COVID ne sera pas terminé en septembre ; donc bien sûr les écoles vont ré ouvrir, etc., mais c'est pas du tout certain que nous aurons l'autorisation en termes sanitaires et qu'on aura tous les éléments pour pouvoir intégrer un groupe de 30 personnes dans une salle, globalement… Donc nous on se prépare, en fait, le modèle pédagogique que nous allons mettre en œuvre à la rentrée, c'est un modèle qui dit : **« si le stagiaire veut éventuellement faire le parcours en 100 % présentiel il le pourra, mais il y aura une partie des apprenants qui seront à distance en télé-présentiel », donc on est en train de regarder pour investir sur du matériel qui nous permettent d'équiper le formateur pour que dans sa salle il puisse avoir des stagiaires à distance et des stagiaires en face de lui**. […] C'est un format pédagogique qui va être un peu particulier, mais qui permet en tout cas de pouvoir continuer l'activité, continue de rentrer les groupes, et surtout de les rentrer dans des conditions sanitaires optimales. Et puis après, cela permet d'ouvrir l'offre de formation sur une cible que nous n'avions pas jusqu'à présent qui est celle du national. […] on n'a pas communiqué tout de suite sur nos rentrées suivantes, mais en tout cas, il est clair que nous avons intégré, ce que nous ne faisions pas jusqu'à présent, des personnes qui venaient de province…	iva ivm	se former d'où l'on veut	
322	D'une manière importante non, c'est toujours à la marge, c'est 20 % des candidats peut-être 10, 20 pour cent selon les parcours. Mais ce qui a été intéressant aussi sur les rentrées de mai et de juin… et bien comme tous les centres de formation, on a été impacté par le COVID, c'est-à-dire qu'il y a quand même un flux candidat qui est moins important, donc il ne nous permet pas de rentrer un groupe à part entière si on était « en centre ». Par exemple j'ai huit stagiaires {dans un des centres*} : je ne peux pas rentrer le groupe, parce que mes charges, mes coûts « charge intervenants » sont trop élevés par	id	réorganiser les classes dans l'espace géographique	

	rapport au nombre de stagiaires. Par contre **si j'ai huit stagiaires {dans un centre*} qui devaient rentrer quasiment dans les mêmes dates, et puis huit stagiaires {dans un autre centre*} quasiment dans les mêmes dates, et bien je peux faire un groupe, le groupe reste toujours porté par le centre {dans lequel l'apprenant s'est inscrit*} et par un responsable de formations donné, mais les classes sont communes. […] Ce n'est pas une économie d'échelle, mais ça nous permet de rentrer le groupe, ça nous permet de quand même continuer l'activité en tant qu'organisme de formation, ce que pour beaucoup n'ont pas pu faire.** […] on peut pas, on ne peut pas rentrer à huit, donc ça veut dire qu'on permet de poursuivre l'activité…			
323	Il y a déjà un premier point qui est qu'**on a permis la continuité de l'activité et pour beaucoup de formateurs, on a été un des rares organismes qui a continué à proposer des cours ; parce que le chômage partiel, ça a touché tout le monde et dans les organismes de formation, il y a des formateurs qui ont été très impactés**, donc nous on a continué notre activité ; donc on était plutôt dans une dynamique positive de la part des intervenants ; qui ont dû effectivement se repositionner sur un format en ligne, donc qui ont dû retravailler leur format de cours. Alors on ne refait pas tout, mais il faut édulcorer un peu son support, réfléchir différemment à son animation, etc. c'est pour ça qu'on a beaucoup accompagné les formateurs et on a des formateurs {pour} qui bien sûr c'était compliqué parce que les supports de cours, ils étaient presque écrits à la main, etc., et bien ceux-là, ils ne sont pas passés sur le distanciel c'est-à-dire que… ça fait un écrémage effectivement. […] Mais j'ai accompagné moi-même, parce qu'on était vraiment très présent, des formateurs qui étaient pas du tout pas du tout à l'aise au démarrage avec l'outil, parce que voilà… 60 ans, 62 ans… enfin une belle expérience voilà, mais pas une agilité sur le numérique et en fait, ben ça s'est super bien passé, il faut juste bien l'accompagner, voilà ! Juste dédramatiser et être présent le jour {où} la classe se passe pour, voilà, que la personne se sente rassurée en confiance et le premier jour, évidemment, c'est pas comme d'habitude **et puis après cela devient une modalité normale et ça devient même un grand kiff ; c'est-à-dire que c'est, c'est assez magique quand on est en téléprésentiel, en fait on n'a pas la perturbation du groupe qui… avec ceux qui bavardent, etc., etc., on n'a pas ça dans une classe en téléprésentiel, donc ça concentre vraiment sur la matière, et si on est bon animateur, et si on prend les bonnes techniques, vous pouvez avoir un groupe qui est extrêmement dynamique et participatif.** […] on fonctionne avec un temps de formation rythmé, rythmé avec 2,3 slides d'apport théorique, un exercice, un petit sondage, des questions sur le chat, des questions orales, etc., etc. En fait **l'idée c'est d'aller chercher ses apprenants**, mais c'est vrai que ça oblige différemment…	ivmacro evm	du distanciel au télétravail repenser la positon de l'enseignant face aux modalités	la magie du distanciel qui impacte aussi les enseignants ! point fort
324	Oui, on avait, en fait, on avait l'expérience de la classe virtuelle, donc on savait exactement comment ça fonctionnait et on savait exactement ce qu'il fallait dire aux formateurs et en fait on a… je peux peut-être vous l'envoyer, mais on a formalisé deux guides très rapidement, en fait, le premier guide qui est sorti c'était celui de l'apprenant et on a sorti ensuite le guide du formateur… je vais vous les envoyez… […] Mais à titre confidentiel, parce qu'il y a beaucoup de travail dans ce qu'on a fait alors donnez-moi votre adresse.			repères formation
325	On a accompagné sur des documents supports, beaucoup sur le forum aussi, vous savez, j'avais dû vous le montrez, il y avait sur la plateforme un espace qui s'appelle le coin des tuteurs, on est beaucoup intervenu sur ce coin des tuteurs, dans lequel on faisait des formations tous les jours quasiment le matin à 8 heures, en fait **à 8 heures tous les matins, on accueillait les formateurs qui le souhaitaient, de 8 à 9 pour leur présenter l'outil technique et puis tous les matins, voilà, donc ils pouvaient venir deux fois, trois fois, quatre fois, cinq fois, autant de fois qu'ils avaient besoin pour bien comprendre comment ça fonctionnait. Et on a eu des formateurs qui n'étaient pas au démarrage emballés sur la classe virtuelle, bien sûr, par**	evvpairs	échange des enseignants avec leurs pairs	

	exemple des formateurs en com, en communication qui se demandaient comment ils allaient bien pouvoir former des apprenants à distance, et en fait, ils se sont partagé les bonnes pratiques sur le forum… vous êtes inscrits sur le coin des tuteurs ou pas ? Je me souviens plus ?			
326	Alors qu'est-ce que je pourrais vous donner ? [silence, recherche] J'avais, on avait un document Excel sur les… on avait fait un questionnaire pour les formateurs… qu'on a fait passer assez vite en fait, qui nous a permis de rédiger aussi ce petit guide formateur… alors je vais voir si aussi que le retrouver sur mon mél. […] On l'a mis en place trois semaines, deux-trois semaines après le basculement pour identifier si ce qu'on mettait en place était bien, s'il fallait changer des choses, etc. Formateur, donc… questionnaire… [recherche d'un document sur l'ordinateur] oui, on a, on a envoyé aussi à tous nos formateurs dès le 16 mars, je peux vous envoyer ça aussi, la fiche de séquençage pédagogique, c'est-à-dire qu'on a obligé le formateur à remplir une fiche de séquençage beaucoup plus importante que celle qu'il faisait en formation présentielle.			
327	en fait il y avait deux choses, **on a demandé [au formateur en présentiel] de renseigner cette fiche de séquençage, donc pour nous montrer un peu ce qu'il faisait quand même, et puis pour vérifier qu'il était dans la bonne ligne de ce qu'on attendait, et puis on lui a demandé aussi de renseigner des feuilles d'émargement,** puisque la plateforme, en fait comme on a créé des classes qui étaient des classes bac à sable, c'est-à-dire qu'on pouvait pas paramétrer chaque classe pour chaque fois, c'était un peu compliqué, chaque jour, etc. Donc on a créé une classe qui était ouverte tout le temps, et donc quand elle est ouverte tout le temps, **bien sûr on ne trace pas les stagiaires dessus, {on ne peut pas} savoir quand ils sont connectés** donc… donc du coup c'est au formateur de renseigner la feuille d'émargement, donc ce qui a parfois été un peu un peu pénible pour eux, mais bon, ça le fait ! à la guerre {comme à la guerre !} […] le matin pour le matin, l'après-midi pour l'après-midi !	evi eva	passage du présentiel au distanciel par formalisation feuille d'émargement	
328	Alors les démarches administratives ont été un peu simplifiées quand même pendant le COVID, notamment avec les Pôles Emploi, ce n'est pas ma partie donc je ne saurais pas trop vous expliquer, mais ça a été, ça a été facilité ; **beaucoup d'organismes de formation ont suspendu les formations, ce qui était pas notre cas, donc il y a eu effectivement une grande souplesse pour la déclaration de réalisation de l'activité**, en fait… bon je retrouve pas le questionnaire tout de suite, mais je vais vous le retrouvez là ça va bien pas où, mais ça va venir, OK !	ivvmacro		
329	Alors, bon on espère que ça va leur permettre d'avoir compris qu'effectivement on peut se former en distanciel de la même façon et même aussi bien, voire mieux ; souvent parce qu'on est individualisé… là, l'avenir nous le dira, mais logiquement… Enfin moi, **je n'avais pas trop de soucis avec les OPCO sur mon parcours 100 pour cent distanciel. Sur les formations présentielles, on avait construit les parcours pour que, à chaque fois qu'il y a une journée vraiment de distanciel, où il y a de la consultation de ressources, il y a toujours un travail à réaliser qui justifie l'assiduité, c'est la preuve du travail**. Et après quand on est sur du télé-présentiel à partir du moment où l'on peut justifier qu'il y a bien eu la classe, que les stagiaires étaient bien présents avec une feuille d'émargement, il n'y a pas trop de soucis, hein !	id	une réorganisation de la filière face au distanciel	
330	Je pense qu'en tout cas les gens sont un peu plus mûrs, on va dire !… **C'est un peu comme le télétravail, c'est-à-dire que, avant beaucoup d'entreprises ne voulaient pas en entendre parler et puis là elle était très contente que les collaborateurs soient en télétravail et que ça fonctionne.** Voilà, c'est un peu le même principe en fait… […] nous par exemple {dans notre groupe}, le télétravail, ça va faire l'objet d'une charte de télétravail à la rentrée… on sait que les gens ne vont pas revenir à 100 pour cent au bureau, sauf pour les métiers pédagogiques, où ils ont besoin d'un cadre des groupes en présentiel,		une amorce de changement de paradigme	une généralité que l'on peut difficilement coder

	etc., mais ça va fonctionner différemment…			
331	Alors sur la session des Community Managers, donc là on rebascule sur notre autre plateforme puisque là nous on a deux plateformes : on a la plateforme {du groupe}, sur laquelle, on a… sur laquelle il y avait déjà 3 000 stagiaires, mais sur laquelle on était juste sur quelques ressources *blended* et de l'accompagnement pendant le stage en entreprise…			repères formation
332	Donc là ils ont tous leurs cours directement sur la plateforme en téléprésentiel : ça, c'est le groupe {… *}. Et {notre département e-learning*} avait créé donc une activité de formation en 100% e-learning, c'est celle que pour laquelle vous nous aviez interrogées, donc là il y a une plateforme spécifique, et là ben ça continue… on vient de rentrer notre neuvième groupe de Community Manager en ligne…			repères formation
333	et on a rentré notre première formation d'assistant RH en mars…			repères formation
334	Alors, en fait logiquement, on a les mêmes statistiques qu'en présentiel et je dirais vous pouvez peut-être pas l'écrire, mais que je trouve que mes stagiaires en 100 % distanciel sont mieux formés qu'en présentiel. **Alors c'est pas tellement qu'ils sont mieux formés en fait, parce que la formation est toujours la même, mais ils sont un peu plus impliqués et plus investis. Parce qu'on est sur des formations hors temps de travail, sur un public essentiellement de salariés d'entreprises, qui a un projet, qui a une vraie mobilisation et sur lequel, comme on n'a pas de stages en entreprise, c'est un dossier projet fil rouge donc un blog à créer, à animer, à faire vivre et c'est vrai que pour beaucoup c'est un premier levier vers le projet professionnel** ; avec un support qui devient très vite quelque chose de très consistant et d'utilisable. On travaille pas du tout la même pédagogie en fait en présentiel ; **en présentiel, ils ont des cours en face-à-face avec de bons profs, hein, c'est pas le problème. Après ils ont un stage en entreprise, et ils vont manipuler dans l'entreprise, mais en fonction de la taille de l'entreprise, en fonction des projets qui leur sont confiés, etc., ils vont pas toujours aussi loin… Or nous, on les amène assez loin sur l'ensemble, par le projet fil rouge qu'on propose**… et sur les « statistiques emploi » je peux pas vraiment vous répondre en fait on a essayé de faire des statistiques l'année dernière, mais c'est compliqué parce qu'en fait comme on est sur un public de salariés, qui vient se reconvertir ou qui vient chercher une double compétence ou qui vient pour évoluer, etc., il reste salarié. Et le Community Manager est soit un métier à part entière… le community management est soit un métier à part entière, soit une une compétence complémentaire à celles que l'on avait déjà… […] enfin, on peut le mesurer, enfin on est à plus de 80%, enfin j'ai pas trop de doutes là-dessus, mais on est pas sur un public « demandeur d'emploi » qui vient, qui n'a pas d'emploi et qui vient rechercher un… c'est un peu différent.	avm	intentionnalité et volition en distanciel une approche et des modalités plus impliquantes	
335	Ce qui est intéressant de noter, c'est qu'on était quand même sur un levier très important, c'est-à-dire que nous on était vraiment un organisme, 100 pour cent présentiel puisque c'est epsilon {notre département e-learning*} dans l'activité {du groupe*} : on est à trois mille stagiaires et j'en ai 150 aujourd'hui… et j'en ai 100 chaque année, donc **je ne suis pas du tout représentative. Mais par contre, c'est vrai qu'on a fait la gageure de, pendant cette période de confinement, de passer tout le monde en distanciel, et ça représentait des volumes très importants, sur une maison qui n'est absolument pas sur du distanciel, c'est-à-dire que pour le coup, on nous regardait {dans le groupe*}, voilà, sur le suivi sur la plateforme, etc., sur l'accompagnement pendant le stage en entreprise, des gens prenaient en mains, mais prenaient pas en main avec beaucoup d'enthousiasme, etc., alors que là, le COVID, j'ai presque envie de lui dire merci [rires] ! c'est-à-dire que cela a démultiplié les**	evi	la bascule due à la percussion de la covid la covid, démultiplication de l'e-learning	flip-flop

	actions, c'était un truc de fou !			
336	Après, les groupes sont très différents d'un groupe à l'autre et ce qui fait la grosse différence, c'est à la fois le groupe et c'est aussi le tuteur. C'est-à-dire qu'**un groupe sur lequel on va avoir un tuteur qui est un peu moins présent et un peu moins « pro » va être un groupe plus difficile à gérer ; sur lequel nous, on va avoir beaucoup de travail d'accompagnement avec le responsable de formations en interne. Quand le formateur tuteur est mobilisant, engageant, investi, impliqué… on a un groupe… ça se passe super bien !**	avve avvpairs	social learning rapport groupe-tuteur	
337	La formation, et bien elle est réactualisée régulièrement, chaque année on refait des modules, enfin on retravaille nos modules pour qu'ils soient complètement actualisés au métier, voilà ! Mais ça se passe bien, et puis **là donc on est sur cette nouvelle aventure d'assistant RH, on a fait un premier test en mars et après l'année prochaine, on fera deux ou trois groupes chaque année** […] donc on est aussi content… pas le même public, pas le même niveau, mais des stagiaires tout aussi investis, impliqués et qui s'accrochent ! […] et c'est vrai que les gens sont vraiment très impliqués, c'est-à-dire que… ils savent qu'ils vont travailler en fait pendant sept mois…	ivs	une nouvelle aventure	

Tableau Annexe 5 - 1 : Entretien A01-04, travail sur les données avec codage des interactions et étiquetage des tronçons sélectionnés.

Analyse de cet extrait : sur un total de 25 tronçons, 18 tronçons ont été codés. Dans la colonne *interactions*, nous avons utilisé 23 codes dont 3 codes *idem*. Ces codes sont utilisés lorsque le codage est identique au tronçon précédent, pour éviter de créer des codes différents pour une idée qui se poursuit d'un tronçon à l'autre. La mention « double » signifie que l'interaction est considérée comme opérative dans les deux sens. Les codes utilisés sont les suivants :

Apprenants	Enseignants	Institutions[1]
Vers modalité : 1 Vers enseignants doubles : 1 Vers pairs doubles : 1	Vers Institutions : 2 Vers Modalités : 2 Vers Apprenants : 1 Vers apprenants doubles : 1 Vers pairs doubles : 1	vers Apprenants : 3 Vers Modalités : 3 Vers Macrosocial : 1 Vers Macrosocial double : 1 Vers Outils : 1 Vers Savoirs : 1

Tableau Annexe 5 - 2 : Interactions relevés dans l'entretien A01-04

1 Nous rappelons ici que le terme *Institutions*, dans notre travail, doit être reporté au point de vue de la personne interrogée : l'Institution concerne principalement, dans le cas de cette locutrice, l'institut de formation pour lequel elle travaille. Lorsqu'il s'agit d'Institutions extérieures, comme France Travail, France compétences, ministères, … le codage est celui de macro-social.

Étiquettes	Catégories - Théories Substantives (en gras)	Nb d'étiquettes[1]
Du présentiel au télé-présentiel	**Le numérique, changement de paradigme**	14
La bascule due à la percussion de la COVID		
La bascule en virtuel		
Une amorce de changement de paradigme		
Une réorganisation de la filière face au distanciel		
Adapter les techniques d'animation	**L'acte d'enseigner comme un fait (un enjeu) social**	52
La COVID, démultiplicateur de l'e-learning		
La percussion de la pandémie		
Une certaine massification gérable[2]		
Réorganiser les classes dans l'espace géographique		
Contact personnalisé[3]	**Apprendre en groupe**	34
Échange des enseignants avec leurs pairs		
Social learning : rapport groupe-tuteur		
Traitement des problèmes au cas par cas[4]		
Du distanciel au télétravail	**Se former quand je veux, où je veux**	31
E-learning et télétravail : la bascule vers le virtuel		
Intentionnalité et volition en distanciel		
Se former d'où l'on veut		
Feuille d'émargement	**L'e-learning, une acculturation à la distance**	9
Repenser la relation réelle et symbolique		
Transposition du modèle présentiel		

1 Le nombre d'étiquettes indiqué ici est celui donné par l'analyse de l'ensemble du corpus. V. explication détaillée *infra*, p. 1079.
2 Par les outils.
3 Hotline technique.
4 Hotline technique.

La logique de l'hybride	Modalités	44
Repenser la position de l'enseignant face aux modalités		
Alternance d'autoformation et de guidage précis de l'apprenant	**L'apprenant au centre de l'acte d'enseigner**	16
Répondre à une demande de l'apprenant		
Une approche et des modalités plus impliquantes	**Edutainment**	87
Passage du présentiel au distanciel par formalisation[1]	**L'acte d'enseigner morcelé**	19
Une nouvelle aventure	**Dynamisme apporté par le numérique**	16

Tableau annexe 5 - 3 : Étiquettes et catégories utilisées dans l'entretien A01-04.

Ce tableau reprend les *étiquetages* et la recherche de théories substantives (TH-Sub) pour l'exemple que nous avons choisi. Les items ont été classés par nombre d'étiquettes dans l'exemple donné. La dernière colonne Nombre d'étiquettes donne le nombre d'étiquettes différentes utilisées dans l'ensemble du corpus. Par exemple l'extrait que nous produisons montre qu'une seule étiquettes renvoient à la notion d'*edutainment*, alors que dans le corpus général cette catégorie d'étiquettes arrive en premier 87 étiquettes). Le choix que nous avons fait est de dénombrer les étiquettes différentes. Si dans l'entretien la même étiquette est utilisée plusieurs fois, elle ne sera comptabilisée qu'une fois ; le comptage est donc plus un comptage de diversité de sujets que de nombre de fois qu'un sujet donné apparaît dans le corpus.

1 Les formateurs objectivant leurs enseignements.

2.2. Entretien Locutrice 15, chantier 2. Maîtresse de conférences. Exemple de codage et d'étiquetage

	Tronçons	Interactions	Étiquettes, théories substantives	Théories substantives	Obs.
394	Locutrice 15, Maîtresse de conférences, le 23 juillet 2021				
395	Je suis maître de conférences ici et toujours attachée à ces questions de pédagogie quand même... parce que, avoir enseigné en lycée, c'est une grande force, en fait, quand on arrive à l'université, parce que **je trouve que les enseignants à l'université sont insuffisamment formés à ce qu'est une classe, à ce qu'est un élève, même s'il est devenu étudiant, mais quelque part la frontière symbolique du bac, elle ne change pas l'individu complètement**, et savoir ce qu'il a été au lycée, ce qu'il a été en tant qu'élève.	evva	le métier d'enseigner		
396	L'**enseignement, il faut le dire et le redire c'est une profession, c'est un métier, ça ne s'invente pas ! il y a des techniques qui sont pas toujours rigoureusement scientifiques, on peut pas forcément les mettre sous forme de tableau, mais savoir ce que c'est que mener une classe, évaluer, comment noter, comment évaluer, comment encourager**, comment... et bien tout ça s'apprend et c'est du métier en fait... moi je aujourd'hui je me sens être vraiment enseignante de métier, je sens que c'est un métier la pédagogie, c'est un métier d'avoir des apprenants en face de soi. Et ça ne s'improvise pas. Et je vois plein de collègues qui n'ont pas eu ce cursus-là, qui se posent des questions que moi j'ai résolues depuis bien longtemps parce que face à une classe surtout du secondaire il faut vite résoudre les questions, sinon [rires]… sinon on est à peu près sûr de ne pas finir l'année ! donc c'est un métier qui est très dur aussi !	evva evs	le métier d'enseigner		
397	Moi j'ai un peu mangé mon pain noir, hein... euh dans l'éducation nationale, mais **ça m'a appris énormément et surtout dans le rapport {de} ce que j'appellerais la relation pédagogique... qui est un truc très très fort et qui ne s'apprend que dans le faire. On peut avoir quelques trucs, qui sont donnés par des collègues... mais il faut le vivre !**	evva	la relation pédagogique, une praxis	apprendre la pédagogie par le faire	
398	**Tous les rôles que l'on endosse, alors c'est très goffmanien, mais comprendre à quel point c'est un jeu de rôle, mais qui a ses codes**. Et ses codes c'est ça aussi que... qui ne peut pas se résoudre un apprentissage théorique ! c'est vraiment en le vivant qu'on comprend ces rôles, qu'**on comprend ce que l'élève ou l'étudiant après nous demande aussi d'être**. C'est-à-dire que c'est un jeu de rôle : on ne peut pas tout se permettre on peut pas tout dire, on peut pas tout faire… il y a des attentes et ça on ne peut pas savoir...	evva evs	la pédagogie, un jeu de rôles avec ses règles		

399	C'est pas gravé dans le marbre, ça peut bouger, il y a des étudiants, des élèves qui sont très différents les uns des autres, bien sûr et ça, c'est la richesse du métier, et ça ça s'expérimente en fait ! C'est vraiment pragmatique !	id	un jeu d'adaptation aux apprenants	pédagogie réactive	
400	Moi je dis souvent hein : « dans une classe, un jour il fait beau, un jour il fait pas beau ; un cours il est raté, un cours il est réussi, on sait pas toujours pourquoi ! » Mais... c'est... apprendre à absorber ça ! ces variables-là… puis savoir que soi-même on n'est pas toujours bon ! enfin des choses comme ça qui sont vraiment dans la pratique du métier et qu'on apprend tous les jours en fait... et que je continue à apprendre, mais ça ça m'a vraiment beaucoup servi, beaucoup beaucoup servi. Donc voilà ! voilà mon histoire !	id	un jeu d'adaptation aux circonstances L'aléa des groupes constitués		
401	Essayer de leur montrer que là {où} ils arrivent ce n'est plus le lycée, il arrive dans un champ de force aussi, dans un champ de tension : qu'on n'est pas tous d'accord, qu'on a tous des façons d'envisager les choses un peu différentes et donc on est plusieurs enseignants. [...*}, mais en même temps des choses qui se croisent, pour essayer de leur faire entrevoir ces tensions qui sont finalement des tensions de théories académiques.	id		liberté académique	
402	**Donc ça c'est en L1, un gros gros CM dont je suis jamais complètement contente parce que... la situation d'amphi est… pas super, honnêtement...** quand on est en présentiel hein, je parle hors pandémie, c'est lourd à gérer c'est pff, c'est… alors **il y a à la fois une grosse attente des étudiants qui arrivent, qui sortent de lycée, qui disent : « Ah ! l'amphi à la fac ! » c'est un peu un côté image d'Épinal un peu symbolique : « Ça y est je suis grand, je vais à la fac dans un gros amphi ! » c'est comme ça c'est comme dans les films quoi** ! Donc il y a une grosse attente.	evva avm	difficulté du cours magistral, imaginaire du cours magistral	imaginaire lié aux lieux de transmission	
403	**On constate aussi des grosses galères surtout au moment des évaluations par exemple, c'est très difficile de gérer le partiel d'un amphi où ils sont 800 inscrits... donc on fait des QCM parce qu'on n'a pas pu trouver d'autres solutions en fait, et pourtant on n'est pas très contents de l'évaluation par QCM, qui est un truc un peu par défaut**, mais on essaie quand même de bien faire le taf, donc de poser des questions qui sont pas idiotes, qui sont bien formulées pour qu'on puisse mesurer quand même un certain nombre d'apprentissages.	eva	évaluation, massification et QCM		

404	Moi j'étais dans ce discours-là, je veux dire : « il faut faire de la politique, là les jeunes ! on est en train de nous bouffer le service public de l'enseignement supérieur et c'est grave ! il se passe quelque chose, on ne peut pas faire comme s'il se passait rien, etc. » Donc là moi **j'étais dans un discours politique, on avait réussi à amorcer les choses politiquement, on avait fait une grève assez forte, on commençait à voir les amphis se remplir pour les AG. Moi je suis élue [dans un syndicat*} et je relayais un discours aussi [de mon syndicat*}, mais pas que. Parce que [mon syndicat*}, ici en local, il y a plein de choses auxquelles j'adhère ; au national il y avait eu la réforme des retraites**, il faut pas l'oublier non plus ! et on avait eu vraiment la volonté de suivre ce mouvement aussi dans le supérieur, parce que nos retraites à nous allaient se faire complètement bouffer, hein par les prévisions politiques qui étaient faites, ce fameux truc à point là je sais pas quoi ? Nous on y perdait, mais massivement, c'était clair comme de l'eau de roche ! On était là-dedans et on sentait quelque chose qui, qui montait, et les amphis qui se remplissaient, les AG qui se remplissaient et les étudiants qui étaient partie prenante, qui nous soutenaient... **Pas tous ! et on voyait ce que certains qui ne nous soutenaient pas nous disaient, c'est-à-dire le côté consumériste de : « Non, mais nous on attend que vous fassiez cours ! » « Ben ouais, mais non ! nous on fait de la politique, on essaie de vous éveillez politiquement ! » « Ouais, mais moi je veux avoir mon UE » « Ouais, mais non ! Si on bloque tes notes, c'est pas contre toi, c'est pour sauver le service public » « Ouais, mais moi je veux avoir mon diplôme ! »** « Ouais, mais non ! parce que ce diplôme justement c'est pas un diplôme du privé, c'est un diplôme d'État… » et ces débats-là étaient hyper intéressants...	evva evvi evmacro	instruction versus enseignement l'université dans un contexte *macro-social*	dimension politique de l'acte d'enseigner	point fort de cette partie
405	Et mi-mars tout s'arrête... et alors pour le coup faire des luttes politiques, dans un contexte pandémique c'est mort ! et ça Barbara Stiegler le dit bien, c'est-à-dire que **la démocratie en pandémie, elle est juste en danger, elle est juste en danger... parce qu'il nous arrive dessus plein de trucs... politiquement parlant, on a beau être « pour » « contre » en fait on ne peut plus parler, on peut plus échanger, on ne peut plus, on ne peut plus se massifier non plus !** Donc en fait on ne peut plus rien faire ! on est chacun envoyé à soi dans des petits microcosmes, on essaie de s'en sortir, sans pensée commune... et ce qui nous a beaucoup manqué pendant cette première période pandémique c'est la pensée commune ; on n'arrivait plus à se parler on ne pouvait plus se voir ! donc on a créé des groupes WhatsApp, on a beaucoup échangé entre nous sur des groupes WhatsApp, des trucs un peu virtuels, mais euh le contact manquait, enfin et puis on était tous complètement déboussolés, on ne savait pas quoi faire, on avait peur aussi hein ! et on n'avait pas de consignes non plus générales très claires...	macrove macrova	percussion de la pandémie, réduction des libertés individuelles *macro* v *méso* (*macro* vers *méso*)	théorie du choc échange par les réseaux sociaux	repères

406	Blanquer qui pérorait un peu à la télévision, Vidal qui était tragiquement muette… L'université était fermée d'accord, mais quoi ? **La continuité pédagogique, mais quoi ? De quoi on parle ? c'était n'importe quoi ! du démerdentiel à gogo et puis pas de pensée commune ! y compris politique en fait hein !** ou si ! **une pensée politique commune qui n'allait pas dans le sens qui nous semblait être le bon : donc des injonctions qui partaient dans tous les sens**, que étaient contradictoires, qui ne nous disaient rien et puis concrètement faire quoi ? Ben, chacun est renvoyé à soi-même, donc chacun est renvoyé à l'individualisme en fait…	ivve	continuité pédagogique *macro* v *méso*	injonctions enchevêtrées	démerdentiel axe de cette intervention
407	Chacun chez soi et qu'est-ce qu'on fait chacun chez soi ? Mais rien on souffre en fait c'est tout ! et puis... la pensée commune politique qu'on avait essayé de mettre en avant, qui s'est éteinte, enfin... on n'a pas réussi, en tout cas on a pas réussi. **La CGT ici en tout cas a beaucoup alerté sur le bien-être au travail, enfin le mal-être au travail que cela occasionnait, mais plutôt du côté des administratifs. Les enseignants-chercheurs on a eu l'impression qu'ils s'en sortaient parce que... ils bricolaient, et puis parce qu'on leur demande moins… enfin c'est pas qu'on leur demande moins, c'est que les injonctions n'étaient pas les mêmes…**	evvi evvmacro	chacun chez soi, isolement, bricolage *micro* v *méso*	injonctions enchevêtrées vers l'anomie	
408	On a souffert jusqu'à cette injonction sacro-sainte de valider des diplômes, dans une période où le monde entier est en pandémie, ça veut dire quoi un diplôme ?	eva evi	certification, sens du diplôme en période d'anomie	évaluation et certification, buts et passages	théorisation du diplôme, enfin question posée, pas résolue !
409	Donc c'est le jeudi 16, tout s'arrête, vendredi [17] j'ai une {réunion de commission*}. [...*} et là je dis et je peux vraiment me vanter du fait que ce soit venu de moi ! **Je dis : « Il faut une note plancher, il faut qu'on assure aux étudiants que, quel que soit le bordel, là qui se prépare, ils vont avoir une note plancher qui va leur assurer d'avoir 10, à l'examen qui se profile ! Parce qu'on ne sait pas... et là ce qui se profile c'est ils vont perdre leurs emplois, ils vont perdre leurs jobs, ils vont perdre les cours, ils vont perdre le contact avec nous, ils vont, ils vont perdre énormément ! »** Je l'ai dit hein ! dès le 17 mars je l'ai dit : « Ça va être, ça va être une catastrophe cette histoire ! **Assurons-leur au moins que là, on est un service public ! on les aide !** Et moi j'avais aussi ce passé de la télévision, c'est à dire, on essaie d'instaurer une politique où on les rassure, on ne les lâche pas dans la nature...	eva evi	certification sens du diplôme en période d'anomie l'université service public	éthique de l'acte d'enseigner	repères

410	Et moi je trouve ça hyper important ! C'était une vision éthico-politique, appelle ça comme tu veux… **Pour moi c'était une éthique de service public et c'était… une éthique pédagogique** et c'était : « On est là ! » Alors ça, ça fait un peu, ça fait un peu, comment elle s'appelle ? Ça fait un peu... Clémentine Autain ! « Mais on est là, on est là, on va pas vous lâcher, on a encore des choses à vous dire et, eh bien sortez-vous en comme vous pouvez, mais vous avez 10 ! pour le S2 ! c'est-à-dire qu'au S1 vous avez peut-être tragiquement foiré, on va pas non plus vous rattraper votre année si elle était déjà complètement morte, mais au moins on vous enfonce pas la tête sous l'eau quand vous [êtes] déjà tombé sous l'eau. »	evva evvpairs	l'enseignant mentor éducation v instruction éthico-politique	éthique de l'acte d'enseigner	
411	Mais... avec la volée de bois vert qu'il-elle[1] s'est prise aussi parce que des des majorités de collègues finalement très vite se retournent, et nous disent à la [commission*} donc hein : « **Ce vote [de la commission*} on fait des pétitions contre, on est contre. La note plancher c'est une ineptie ! ça va brader nos diplômes !** ça va donner l'impression que l'université donne du diplôme... ça va décrédibiliser notre action pédagogique, ça va... » Tous les arguments de la terre ! « Pétition ! c'est impossible, c'est n'importe quoi ! c'est de la démagogie bla-bla-bla bla-bla-bla » et à la fin peut-être quinze jours après, je pourrais la retrouver hein cette lettre !	evva evvi evv pairs	valeur du diplôme : reflet de l'enseignement	réification de l'acte d'enseigner	
412	« On ne peut pas mettre de note plancher, c'est interdit, c'est contre le code de l'éducation. » En fait parallèlement, par exemple, [la commission d'une autre université*} avait aussi, prenant la balle au bond, revendiqué la note plancher, l'avait obtenue, est allé jusqu'au tribunal administratif pour montrer que ce n'était pas si contradictoire avec le code de l'éducation, avait obtenu quand même plus ou moins gain de cause, mais après **ça s'était retourné, il y a eu des appels juridiques, c'est devenu vraiment une bagarre juridique et en fait une bagarre politique, hein ! faut pas se mentir !**	macrove	l'université dans un contexte *macro-social* *méso-social* versus *macro-social*	une vision politique de l'acte d'enseigner	

1 Ce *il-elle* renvoie au président ou présidente de l'université.

413	Et puis aussi accrochée à une vision assez mercantile parfois de, et c'est dommage, de l'enseignement supérieur. C'est un marché de l'éducation, de toute façon, qui se dessine depuis des années, avec les politiques néolibérales qui se succèdent, on ne peut pas aller vers autre chose et bref on est débouté là-dessus, et donc la note plancher n'existe pas... cela dit ! j'y tiens ! on avait marqué des points dans les esprits, c'est à dire qui a quand même un paquet de profs qui se sont dit : « On va pas leur tirer dans le dos aux étudiants, on ne va pas leur mettre la tête sous l'eau... on va être bienveillants, on va être quand même attentifs à leur mal-être, attentif à leurs difficultés... ils n'ont pas forcément de connexion, ou alors ils ont suivi la fin des cours en 4G, avec leurs pauvres téléphones, dans une maison où ils revivent avec leurs parents où les conditions de travail sont déplorables parfois... » et quand même, il y a eu cette espèce de bien-... **ah j'aime pas le mot « bienveillance » parce que derrière il y a un stock de paternalisme qui me pose problème ! mais il y a quand même cette… au moins une empathie à faire attention à qui l'on parle quand on met une note** et que parfois, il y a vraiment eu des cas de misère sociale très claire ! et voilà ! oui il y a eu, quand même, une prise en compte... qui ne s'est pas traduite parce qu'elle ne peut pas se traduire institutionnellement par un texte disant : « Vous pouvez mettre 12 ! », mais qui a été dans une forme de bienveillance empathique... Bon… pas toujours complètement suivie d'une manière… cordiale, mais quand même ! donc oui il y a eu çà…	evva iva	accès au outils socialement situé l'éducation comme un marché bienveillance, empathie, paternalisme	marchandisation de l'acte d'enseigner	combinaison micro-méso-macro
414					
415	Donc ça permet de voir arriver la fin du S2… on n'est jamais revenu en cours hein ! puisque les universités sont restées fermées, et donc avec toute cette évaluation en ligne qui a eu lieu entre mai juin 2020, pff, catastrophique […] il n'y a pas eu de protocoles communs en fait, il y a eu des... chacun s'est débrouillé... avec position [mot douteux] degré de tolérance à la pandémie côté enseignants comme côté étudiants ; tolérance à ce qu'on peut accepter, tolérance à ce qu'on estime être encore une évaluation. Alors il y a des enseignants qui ont dû un peu lâcher, dans le bon sens, ça veut dire un peu lâcher prise : « OK je mets des bonnes notes à tout le monde, je me prends pas trop la tête et je fais avec ce qui vient... » D'autres qui sont plutôt radicalisés dans : « Non je veux quand même pouvoir dire que j'évalue sérieusement mon UE ! mon MASTER ! mon mémoire ! mon gna-gna ! »	eva evpairs	imaginaire du diplôme tolérance dans l'appréciation : objectivité du diplôme	réification de l'acte d'enseigner	repères
416	**{L'évaluation}, elle a, comme pour plein de choses, accentué des clivages comme pour plein de choses**... c'est à dire, {elle} a été un révélateur de plein de clivages : politiques, pédagogiques, humains, éthiques... Tout ce qui se savait, mais là s'est accentué, s'est révélé comme un révélateur au sens chimique du terme…	eva evs	l'évaluation comme un révélateur l'évaluation comme aboutissement		
417	Un peu un peu « bon fonctionnaire » aussi, hein, quelque part... c'est à dire : « On m'a parlé d'une continuité pédagogique, donc je continue ! **Je suis fonctionnaire : je fonctionne ! »**	ive macrove	acceptation des injonctions, soumission	contraintes institution	

418	Alors que nous du côté MCF on s'est beaucoup dit, en tout cas dans ce département : « Mais non, faut arrêter, parce que c'est pas comme d'habitude-là ! **Allô les gars c'est pas comme d'habitude !** On vit un truc qui est pas comme d'habitude ! faut arrêter de chercher à faire comme d'habitude-là ! Faut chercher des stratégies ailleurs parce que là c'est pas comme d'habitude ! » Et au contraire, j'avais l'impression en tout cas, ça c'était personnel, au niveau de professeur des universités, et c'est pas vrai pour cent pour cent d'entre eux, mais un côté : « **Non, on continue de fonctionner quoi ! la machine elle tourne, on continue à faire des diplômes, moi je viens faire des masters, moi je viens faire des séminaires, on continue à produire de la théorie, on continue à... »**, mais comme si de rien n'était, un peu ! C'est pas tenable, enfin moi je trouvais ça pas tenable deux secondes quoi ! Alors surtout quand on était en mars avril. Parce qu'en fait on n'y connaissait rien, on n'y comprenait rien à ce qui se passait... dans le monde-là ! On y comprend toujours pas grand-chose, tu vas me dire ! Hein ! Voilà tu me confirmes ! mais là on n'y comprenait, mais vraiment rien ! Donc ça, c'est la première pandémie…	evpairs	refus des injonctions micro versus méso acceptation des injonctions routine du métier		une formalisation importante
419					
420	**J'étais un peu dans la résistance réfractaire, là pour le coup, de dire : « J'ai pas envie de courir là sur la visioconférence ! J'ai pas envie de courir là sur les cours en ligne ! J'ai pas envie de faire ce qu'on me demande sur la continuité pédagogique ! » J'ai envie de dire : « mais non les gars ça va pas on arrête, on se pose, on réfléchit ! »**, un peu à la Barbara Stiegler, j'ai pas la prétention hein ! Parce qu'elle est quand même... bien forte, mais... un peu dans... « Attendez là on s'arrête on réfléchit, puis on discute ensemble, on va voir parce que... là ce qui se profile ça ne me va paaaas ! J'ai envie de dire : « ça me va pas ! »	evo eva evm	continuité pédagogique Discontinuité professionnelle		
421	Et moi j'avais envie de juste de m'arrêter, mais tout seul tu peux pas tellement arrêter la machine ! Je me suis sentie emportée comme ça dans un mouvement, où je n'arrêtais pas de dire : « Arrêtez, arrêtez ! » comme en manif quand on se sent débordée, qu'on est le service d'ordre, mais que ça pousse derrière ! Et **j'avais envie de dire : « Arrêter, faut qu'on s'arrête, faut qu'on s'arrête, faut qu'on réfléchisse ! Et [onomatopée qui évoque une avalanche] Je m'étais, me sentais écrabouillée par la... par la masse du mouvement qui voulait aller vers l'avant, que je pouvais comprendre aussi ! parce que j'avais envie aussi de, de ne pas laisser les étudiants tout seuls, de continuer à faire un peu des cours, ne pas les laisser sans rien parce que arrêter… c'était un peu le… l'appel du vide ! et ça, c'est terrible, c'est vrai que c'est terrible aussi…**	evmacro evpairs	l'enchaînement des évènements de la pandémie *micro* v *macro*	éthique de l'apprendre	point fort de cette intervention

422	Mais quand même je comprenais aussi qu'il y ait des collègues parmi nous qui voulait ne pas tout arrêter quoi ! Qui trouvaient ça pas possible en fait ! Puis un fonctionnaire fonctionne hein. Enfin il y a ce côté quand même : on est dans une machine, il faut qu'elle tourne ! ça, je l'ai ressenti très très fort ! Et moi je n'avais plus envie qu'elle tourne, j'avais envie de dire : « Mais non, mais là il y a des gens qui meurent ! » Moi **j'ai presque envie de faire de l'humanitaire et d'aller faire des maraudes dans Paris, pour aller ramasser des SDF,** j'avais presque envie de dire : « Non, mais là, moi je me sens là, je me sens pas dans la machine qui tourne là ! je me sens dans la machine qui a calé, et je voyais plein de collègues et je les comprends et puis je me suis mise aussi un peu là-dedans après, je vais pas fanfaronner trop hein ! C'est-euh : « on ne peut pas laisser la machine caler, il faut qu'elle tourne… ! » Terrible ça ! mais comme des mineurs à la mine hein ! en fait ! Vraiment !	id	la percussion comme un révélateur de vie		
423	Ne jamais s'arrêter ! et là je l'ai ressenti hyper fort ! et en fait moi-même je n'arrivais plus à m'arrêter au bout d'un moment ! donc ça, c'était, mai juin où je me suis vraiment remise au travail forcée contrainte, avec des soutenances de master en visio, j'ai refusé d'en faire, mais en même temps je relisais les masters, donc je renvoyais par mél les masters à mes étudiants, donc je gardais le contact, volontairement aussi gardé le contact, continué à leur dire de lire des trucs, continué à leur dire de travailler, mais pas la visio ! la visio franchement dès le début, ça continue à être un gros point de réflexion théorique hein ! Euh la visio je le sentais pas ce truc ! Je n'ai pas envie de ça, je… là pour le coup c'était vraiment des machines et des hommes, pour moi la visio, **j'avais pas envie d'une machine pour le contact de la relation pédagogique !**	evva evo	certification Machines à communiquer	pédagogie adaptée/inadaptée aux outils	flip flap
424	La relation pédagogique... c'est un corps à corps ! et ça je le sens de mon passé aussi de pédagogue dans le secondaire, les classes que j'ai pu voir en collège, dans des établissements un peu en galère {dans certaines banlieues de grande ville*}… **quand ils arrivaient dans la classe, il y avait un moment... de corps à corps. Je ne peux pas exister... moi je dis, j'étais jeune prof, eux c'est des jeunes collégiens un peu en vrac, pas très cadrés par l'institution, déjà je savais qu'avant toute chose avant de rêver une transmission de savoirs, il fallait que je sache de les faire « asseoir » ! c'est tout ! dompter le corps !** un peu malheureusement parce que le système d'enseignement dompte le corps depuis… […] en France, historiquement c'était vraiment... euh, la normalisation du corps assis, en classe, et tout… Ce qui n'est pas forcément une bonne nouvelle... mais ce moment-là, c'est un moment de relations aux corps, aux corps vivants, aux corps actifs, aux corps dynamiques et euh… déjà faire asseoir une classe, c'est un moment d'enseignement en fait ! qui dit plein de choses sur la norme sociale et dire aussi à des élèves : « à un moment donné va falloir apprendre à s'asseoir ! » c'est complètement con, mais c'est comme ça la norme sociale en fait.	id	L'institution dompte le corps la pédagogie du corps à corps norme sociale de la classe Normalisation des corps		point fort
425					

426	Si vous n'entrez pas dans le moule, c'est-à-dire là c'est le moule scolaire, puis plus tard ce sera le moule social et bien vous aurez toujours du mal ! Alors **je ne dis pas qu'il faut toujours s'aplatir, qu'il faut toujours tout accepter des normes sociales, bien sûr, mais, elles sont tellement inévitables à la fois, si vous voulez pas vivre dans une marginalité qui finalement se retournera contre vous hein, il faut pas se mentir non plus je veux dire**… la norme on l'aime ou on l'aime pas, mais il faut apprendre à la connaître et plus elle a des limites et quoi ça fait partie de l'apprentissage pédagogique par exemple !	evva evmacro	norme de l'école vers norme sociale		
427	**Donc, toutes ces petites choses-là je sais pas comment te les théoriser, mais d'un point de vue empirique et pragmatique je savais que ça passait par du direct ! du corps à corps !** Et là, la visioconférence j'y crois pas une seule seconde. Alors au début j'étais résistante à ça, je voulais pas... puis j'ai senti aussi beaucoup le côté intrusif que cela avait pour l'étudiant : d'allumer sa caméra, dans un espace qui est pas forcément maîtrisable pour lui, euh... dans un truc qu'il a pas envie de te montrer... même un visage qu'il n'a pas envie de te montrer. J'aimais pas cette idée et même j'aimais pas cette idée et je l'aime toujours pas d'ailleurs ! J'étais très résistante, vraiment très très résistante. Bon je finis l'année douloureusement en ayant fait très peu de visios finalement.	evo evm	Absence de recul critique Confusion de la sphère privée et de la sphère du travail	la pédagogie bienveillante du corps à corps	
428	Et pour autant des collègues qui commence à me dire : « Mais si ça leur fait du bien ! en fait ils aiment bien parce que ça les rassemble, alors **si tu ne veux pas passer par Google Meet, tu peux passer par Discord, c'est un des réseaux sociaux qu'ils ont entre eux, alors ils aiment bien**, ça permet de parler avec eux et tout... » J'entendais ces discours, je voyais qu'ils pouvaient aussi avoir peut-être des avantages je ne suis pas obtus, mais bon j'étais vraiment réticente.	evo evpairs	absence de recul critique Tirer bénéfice de l'outil S'adapter aux outils d'une génération Détourner les outils	imaginaire des outils	
429	Donc un groupe de travail relativement... on est une vingtaine de personnes, ça fait du monde hein quand même à gérer ! avec des positions différentes dans l'université, mais plutôt équilibrées ; et euh… il nous donne une feuille de route qui est : **« Travailler à la rentrée, alors comment ça va se passer ? Prévoyez-moi des scénarios ! on sait pas comment on va pouvoir recevoir les étudiants, on ne sait pas ! donc prévoyez des scénarios ; des possibilités alternatives, des "comment on peut faire", prévoyez large…** tout parce que, parce que je préfère qu'on essaie d'y réfléchir avant… septembre ! qu'on prenne un peu de temps là ! »	ivve evvpairs	recul critique	continuité e-learning FOAD	
430	Alors attention {ce service[1] s'occupe d'un*} public particulier des étudiants qui sont partout dans le monde, qui s'inscrivent à distance parce qu'ils peuvent pas être là. Mais a**u moins, c'est un service qui s'est déjà posé les questions du distanciel et de « qu'est-ce qu'on peut faire avec des outils numériques ? »**	evo evm	centre de ressources Expérience de la FOAD	continuité e-learning FOAD	

1 Il s'agit d'un service au niveau de cette université spécialisée dans l'enseignement à distance.

431	Là moi je me je m'update aussi comme on dit hein ! c'est-à-dire que **je me rends compte qu'il y a des gens qui savent un peu faire, qu'il y a des choses qui se sont faites, qu'il y a des étudiants qui y trouvent leur compte, qu'il y a des situations où l'on peut en profiter ! Bref… et ça discute et là moi je comprends beaucoup de choses.** Moi j'avais une petit usage du MOODLE on va dire minimale, un peu comme on utilise Word dans des fonctionnalités minimales, parce que voilà ça, c'est quand même pratique, voilà.	id	recul critique Tirer bénéfice de l'outil	continuité e-learning FOAD	
432	Là tout le monde est en réseau sur un même cours, ça marche bien, tu peux échanger avec tes étudiants, tu peux créer des forums, tu peux... non je trouvais que l'outil était performant, et que le connaissais trop mal, donc **je m'inscris à des formations, avec {ce service*} et on se rend compte qu'il y a des choses qui existent ! Et donc on essaie de re synthétiser tout ça, pour faire fructifier ça pour septembre, parce qu'on se doute bien qu'en septembre, ça ne sera pas fini !** Donc on élabore des scénarios avec des étudiants qui viennent sur des semaines alternées, avec un calendrier, alors à l'époque, orange et bleu : pair - impair.	evo evm	recul critique Formation Tirer bénéfice de l'outil		repères
433	Et on se dit : « Voilà on va faire un calendrier alterné ! » C'était déjà pas une mince affaire à penser, donc repenser la pédagogie par rapport à ça, donc les étudiants qui sont là, qui sont pas là, qu'est-ce qu'on fait quand ils sont là, qu'est-ce qu'on fait quand ils ne sont pas là ? **On décide donc de majoritairement tabler sur des cours à distance, avec des moments de regroupement**, en disant : « Il faut absolument qu'à certains moments on les voit ! c'est pas possible, on peut pas les perdre ! » et donc on dit : « Voilà regroupement, cela veut dire qu'en début de semestre on les voit, en calendrier alterné, donc d'abord un groupe puis l'autre groupe », on met en place des stratégies de travail, on définit le cours, on définit ce qu'on veut faire, puis après il y a une phase où effectivement ils seront à distance, et on les revoit au moins-euh trois fois dans le semestre, et donc on alterne comme ça. Alors s'instaure une novlangue que j'apprécie peu, mais enfin qui va s'imposer aussi dans le champ social général : le distanciel et le présentiel, donc des moments en distanciel et des moments en présentiel et-on crée comme ça des calendriers.	evo eva evm	la distance et le regroupement Repenser la transmission à partir des conditions de la transmission		

434	On met du temps à se passe même d'accord sur des terminologies, parce que par exemple ceux qui venaient {du service d'enseignement à distance*} et qui avaient déjà une pratique du distanciel, ils avaient tout un tas de de bi-modal, d'hybride et tout un tas de novlangues qu'on ne connaissait pas, en fait... et on parlait pas des mêmes choses parfois. **Et puis on se rend compte qu'il y a des moyens techniques à la fac, mais pas forcément très collectifs, dans le sens ils vont pas forcément supporter une grosse charge de connexions au même moment, enfin... parce qu'ils étaient prévus pour des petits groupes d'étudiants : {les utilisateurs du service d'enseignement à distance*} c'était pas beaucoup de monde et que là les serveurs vont peut-être un peu saturer et tout ça heureusement... notre grand ami de cette aventure c'est Google, mais oui !** parce que rha ! parce que le contrat a été signé depuis oh… trois ou quatre ans avec Google qui nous assure déjà une « Google suite », une « Google suite » ! c'est-à-dire tout l'armada du mél, mais aussi des espaces en ligne, des Google drive, des espaces collaboratifs et Google Meet pour la visioconférence !	evo eva evm ivo	tirer profit de la palette d'outils Continuité e-learning FOAD	recul critique	pt fort
435	Alors, depuis le début moi en tant qu'élue [syndicale*} j'ai dit : « Google... les gars, faut faire attention à ce qu'on fait quand même ! » Et je ne suis pas seule hein... on a fait remonter hein plein de... « Mais on peut voir le contrat Google ? Parce que, on leur vend tous là, hein ! On est bien d'accord : on leur vend tout ! » « Oui, mais non quand même, on leur vend pas tout, parce que... » « Mais ils stockent où ? » « Ben ils stockent, bon… alors bon… en Californie ? » « OK, donc le droit français comme il agit là ? » « Ben... pff… Euh... non, mais c'est Google Scholar ! donc c'est quand même... prévu pour l'éducation » « Oui, mais…, ça nous garantit que dalle, hein ! » […] En fait on a tous signé, hein ! **On n'a pas signé avec avec notre sang, mais on a signé avec notre notre-euh politique européenne, qui marche pas aussi peut-être hein ?** On a signé et Google… a toutes nos données…	evvi evvpairs	*méso* v *macro* Approche pragmatique Éthique utilitariste Éthique trans nationale	éthique de la donnée	pt fort
436					
437	Tu m'étonnes ! Des étudiants qui s'habituent aussi à Gmail, hein ! donc qu'ils vont très clairement s'ad-, s'adapter à cet environnement numérique-là et bien le connaître et puis vouloir l'utiliser dans le reste de leur vie hein ! je veux dire là on est hein ! C'est comme si on est marqué au fer rouge, hein, quelque part. Je l'ai dit ! je l'ai dit en haut lieu, **je l'ai dit au plus haut que je pouvais le dire, mais-euh... pragmatique : « Ça ne coûte pas d'argent… » « Google, tu fais tout ça pour zéro ? » Alors que Renater, qui était prestataire national de l'éducation... ben c'est très cher... très très cher.** Évidemment on n'a pas les moyens ; c'est tellement « voyant » cette logique néolibérale-là !	ove ova ovi	théorie du choc Logique du gratuit Logique néo-libérale		

438	On a été en roue libre totalement... alors la seule injonction ministérielle qu'il y a eu sur Google, elle est venue avant la pandémie hein, c'était la CNIL qui a dit : « attention quand même Google, attention, et puis ils ne stockent pas les données en France, donc on n'a pas les modalités même juridiques, euh... » {La présidence de l'université*} n'était pas très pro Google, mais il-elle a bien dit : « Bon on a pas mieux... pragmatiquement on va rester Google, je ne vais pas entamer une « de-googlisation » totale alors qu'on n'a pas les fonds, et que finalement, on n'a pas les moyens de faire autrement ! Et ça marche, très très pragmatiquement, c'est un outil qui marche ! Et qui marche bien : les connexions sautent pas, les mails on les reçoit, tout va bien quoi, bon bref… », mais ça, c'était avant la pandémie…	macroveive	*méso* v *macro* Approche pragmatique Éthique utilitariste	éthique de la donnée	
439	Mais ce que la pandémie a fait, c'est qu'elle a fait que vraiment 100 % des gens maintenant, enseignants comme étudiants comme BIATSS, utilisent Google. Comme un outil naturalisé, un outil euh évident ; donc, naturaliser les évidences ça c'était un grosses conséquences de la pandémie, donc on s'est tous tournés vers Google Meet pour les visios, on c'est tout tourné vers Google Drive pour les données, y compris audiovisuels par exemple. Nous {dans notre domaine*} c'était très [un mot inaudible] parce que c'était le seul lieu de stockage suffisamment puissant, pour accueillir des données vidéos qui sont très lourdes. {…*}, notre MOODLE ne pouvait pas, hein, c'était trop lourd. Donc, **il fallait passer par le drive c'est clair, parce que là, Google nous a dit : « Illimités les gars, allez-y ! vous pouvez tout mettre ! »** Par la direction des services informatiques, on a demandé quand même, combien on avait d'espace de stockage via le drive. On a demandé et via {ce service*} qui a dû demander à Google, alors je ne sais pas quels sont les protagonistes hein… elle nous a répondu : « Illimité ». Illimité ! c'est vertigineux hein !	macrovo	surcharge des outils Vertige d'un stockage illimité micro v outils	théorie du choc	
440	Il faut que l'on ait tous les mêmes outils, parce que sinon **pour l'étudiant c'est une tannée ! « S'il y a ce cours-là c'est sur ZOOM, ah non, mais ce cours-là, en fait, c'est sur Google Meet, ah j'ai oublié ! Mais en fait ce cours-là le prof, il n'envoie que des PDF ! Ah non, mais ce cours-là c'est sur Discord, ou je sais pas quoi... » En fait ergonomiquement pour l'étudiant, c'est hyper compliqué alors même que déjà son année est compliquée !** Je n'arrêtais pas de dire : « Mais essayons d'utiliser les outils institutionnels » je l'ai beaucoup dit, je m'entends encore dire : « Nous avons des outils institutionnels, ils sont pas idéaux ! Je suis la première à dire "Google c'est pas la panacée". Je suis la première à dire "on se vend à Google", OK ! Je, je.. Vous prêchez une convertie ! Mais ! c'est l'outil institutionnel. c'est ce pour quoi on a signé un contrat ! donc au moins qu'on ait tous le même outil ! » J'ai pas du tout été entendue. **Pour des raisons parfois très légitimes, hein. « ZOOM est plus ergonomique, c'est plus joli, l'interface est plus fluide... »** Tout ce que vous voulez hein… Là je n'ai pas été entendue et donc on a vu dès septembre des petites habitudes individuelles se mettre en place.	epairsvoavo	puissance des GAFAM Le gratuité en échange d'une captation des usagers Gratuité en échange d'un trafic de donnée		

441	Oui, moi je pensais beaucoup à l'étudiant… oui, d'ailleurs ça a été dit après, hein, dans les enquêtes que l'on a fait de l'OVE, etc., euh les les étudiants ont beaucoup remonté ça, que ça avait été une galère pour eux de s'y retrouver dans le panel d'outils qu'on leur a proposé, en fait. Et ça moi je l'avais pressenti c'est à dire que l'idée d'une uniformité même si après de toute façon tu bricoles hein, en tant que pédagogue de toute façon tu bricoles.	eva	inconvénient de la palette d'outils		
442	**Ça a duré peu de temps en fait, puisque fin octobre début novembre re fermeture des universités… toujours refermées. Et donc là il faut faire du 100% distanciel, donc il n'y a même plus des regroupements. Et là vraiment, ça a été la porte ouverte à toutes les adaptations individuelles, puisqu'il n'y avait plus finalement de contraintes de revenir sur site. Il y en a qui sont partis à la campagne, il y en a qui ont fait leurs cours à l'étranger, il y en a qui en ont profité pour faire autre chose, là c'était aussi la grande débandade quelque part !** [rires], mais aussi la grande liberté hein, chacun a fait un peu comme il a pu ! Aussi, mais bon.	ive eva	injonctions *macro* Injonctions *méso*	anomie	repères
443					
444	**Là, j'ai mes deux parents hospitalisés, en état grave avec ma mère, vraiment j'ai cru qu'elle allait mourir.** Donc là, finalement, {ce} un moment de fermeture de l'université a été plutôt bien venu parce qu'il me fallait du temps pour pour gérer tout ça.		les répercussions privées de la percussion *micro* v *méso*		repères
445	**Et là quelque part, le distanciel avec le côté : « Je n'ai pas être là à heures fixes, j'arrange mes enregistrements de cours un peu comme je veux… je dis à mes étudiants 'je vous envoie une capsule à telle heure, telle heure…' ». Eh ben ça m'a arrangé !** parce que pendant ce temps-là moi je faisais des navettes avec avec mes parents et puis j'étais surchargée émotionnellement et quelque part ça a été plutôt, pour moi l'occasion de répartir mon temps différemment !	evo evm eva	souplesse du distanciel *micro* v *méso*		
446	C'est-à-dire que bon, moi j'étais mal ! j'étais évidemment mal, hein… mais je sentais les étudiants ne plus rien y comprendre, enfin se sentir complètement abandonnés, en fait. Il n'y avait plus de cours, il n'y avait plus de moments de regroupements, il n'y avait plu… **Ils ont eu l'impression aussi qu'il n'y avait presque plus de fac, en tant qu'institution c'est-à-dire qu'ils ne passaient presque plus de diplômes**, enfin… ils se demandaient pourquoi ils étaient là, et puis ils se demandaient si euh… ben du coup tout été arrêté, si cela avait encore un sens ? Et là on avait reçu quand même beaucoup de mels un peu désespérés d'étudiants… ça plus moi-même qui n'était pas bien, je me rappelle d'une période vraiment-euh dure… Bon voilà… et donc cela a duré jusqu'en janvier février même…	eva avi	autonomie Anomie *micro* v *méso*	fait social total, anomie	différence de potentiel nécessaire pour qu'il y ait interaction
447	**Je pense qu'il y a quand même une très grande différence entre les L1 qui en plus ont vécu un bac de merde hein ! parce que ils ont déjà eu le bac en contrôle continu, les cours qui s'arrêtent en mars, enfin… ils ont eu, leur terminale a été hyper perturbée, ils arrivent derrière en fac dans une fac hyper perturbée… non franchement, L1 c'était la galère !**	avi	percussion principale, répliques	fait social total anomie	étiquette très difficiles à poser ancienne mmm avi

448	Et ce gros CM dont je te parle que l'on fait avec {mes collègues*}, énorme truc ! des étudiants qui viennent du lycée pour apprivoiser des outils théoriques qu'ils ne connaissent pas, même des disciplines qu'ils connaissent pas parce que l'Info-com, ils ne savent pas trop ce que c'est hein, par exemple et là **on leur fait des cours complètement en ligne, parce que là les CM étaient complètement en « distanciel asynchrone », vive la novlangue !** c'est à dire des capsules qu'on leur laissait sur le MODDLE, ben c'était forcément pas facile hein !	eva evpairs	novlangue des situations exceptionnelles Les mots pour (préciser/définir) le dire	perte des structures perte des repères symboliques anomie	
449	**Je me souviens d'un mél d'une étudiante qui m'a dit : « ah bien moi je content de voir votre tête »** parce que j'avais enregistré des PowerPoint sur l'ordinateur de mon mari qui est un PC donc [un mot ou deux inaudibles] un Mac où PowerPoint permettait d'enregistrer une vignette avec son image, enfin son visage. Alors pourtant j'aime pas la visioconférence du tout, mais là je m'étais dit quand même : « qu'ils me voient parler sur le PowerPoint, c'est un peu mieux que d'enregistrer juste un fichier audio, quoi » ce qu'on fait beaucoup de mes autres collègues. **Ce que je comprends parce que moi si je n'avais eu qu'un Mac j'aurais pu que faire ça. L'outil technique, pour le coup-là ! En tout cas j'ai pas réussi à faire marcher autrement ; c'est… c'est mon mari qui s'y connaît un peu mieux que moi et qui m'a dit : « mais non regarde : là sur mon PC tu peux activer l'enregistrement vidéo. » Ouais ! et donc je l'ai fait et j'ai enregistré mes capsules comme ça.**	avve avo	visage de l'enseignant comme repère symbolique Refaire du lien		
450	Et je me souviens d'un… alors c'est un mél, hein, ça ne veut pas dire… ça ne veut pas dire que tout le monde du tout à... partageait cette idée, mais… une étudiante qui m'a dit : « Merci beaucoup madame on voit votre visage ! » parce que je recevais une tonne de trucs qui étaient des fichiers PDF, des fichiers audio vidéo, des PowerPoint, mais pas de visages ! enfin là on tombe un peu sur Lévinas, **le visage et les yeux c'est quand même la base de rapports humains, quoi… voilà ! Et du coup moi j'ai fait ça et c'était... on sentait que pour les étudiants c'était, sans doute très déceptifs quoi ! Puis on en a parlé aussi avec les collègues : « ne pas être dans cet amphi où... », même si nous, pédagogiquement on trouve ça un peu pourri un amphi, mais pour un étudiant, un élève qui arrive qui dit : « Ouais ! ça y est je suis à la fac et tout ! l'amphi gna gna ! » là non, ben il y a... l'étudiant là il arrive en L2, il n'a pas vu ce que c'est qu'un amphi, il a pas vu ce que c'est un campus**, il a pas vu ce que c'est l'université, la vie universitaire aussi…	avve avvo avi	visage de l'enseignant comme repère symbolique Refaire du lien	repère symbolique magistralité masque de l'enseignant	

451	Alors on a fait les journées portes ouvertes en ligne ! Pire moment de ma vie, hein ! **une journée "portes ouvertes", c'est l'inscription physique dans un campus ! C'est à dire, c'est des corps dans un lieu, c'est ça un campus, non c'est pas n'importe où, partout dans le monde, là vous confondez le marketing universitaire, avec une journée portes ouvertes, où l'on rencontre physiquement des gens, où l'on teste le temps de trajet du lieu d'habitation au campus, combien de temps on met, on y va en vélo, on y va en voiture, on y va à pied ? On teste... je viens avec mes parents pour qu'ils voient où je vais enseigner, on teste comment sont les locaux, on teste quelle tête a le professeur... et tout ! Enfin… c'est ça une journée portes ouvertes**, c'est pas des capsules en ligne quoi !	eva macrovi evi	appréhender les lieux par la marche Traverse la ville, se situer *micro* v *méso* Des corps dans un lieu	université lieu structurant le lieu fait lien	
452	**La première fois que je suis rentrée [dans un vieil amphi en bois] là tu te sens grand, tu te sens adulte, tu sens que tu rentres dans une autre sphère de ta vie académique et scolaire ! c'est autre chose !** L'amphi c'est un mythe en fait. C'est un peu n'importe quoi peut-être pédagogiquement, mais c'est un c'est un mythe structurant d'un point de vue individuel. Et oui ça c'est très fort.	evi	la symbolique des lieux des transmission *micro* v *méso*	le lieu fait le lien lieux symboliques	
453	Et je pense que les pauvres étudiants qui ont vécu des classes en ligne, des cours en capsules vidéos, ils ont pas eu ça et c'est vraiment très très dommage. Et même s'ils n'ont pas les mots pour le dire, quand ils disent qu'ils sont perdus, quand ils disent que ça n'a pas de sens, quand ils disent qu'ils voient pas pourquoi ils sont là, quand ils disent qu'ils ne savent plus ce qu'ils veulent faire... c'est cela qu'ils disent ! **Ils disent : « Je ne sais plus où je suis ; je ne sais plus d'où je parle ; je sais plus qui je suis en fait. » Bah oui ! ah oui, pour moi c'est une vraie crise identitaire aussi, qui s'est cumulée avec tout le reste…**	avi avo	perte de sens, perte du symbolique des lieux, du regroupement Perte de repères	fait social total, anomie	
454	On s'est bien gardé de mettre en avant le fait qu'on avait peut-être cette réflexion-là, qui aurait pu être utile pour les autres, parce que nous-mêmes on n'en était pas tellement conscients... **parce que c'est pas parce qu'on se dit spécialiste du cinéma et de l'audiovisuel qu'on est vraiment spécialiste de la visioconférence et de l'enseignement en ligne, c'est quand même un peu autre chose**... Donc on s'est pas spécialement sentis connectés... moi je milite pour que mon travail théorique actuelle et essayer de voir comment, justement, on peut faire converger les deux visions des choses et ce n'est pas une évidence !	evpairs evs	théoriser la percussion depuis le cœur de la percussion		écrire au cœur de la catastrophe
455	Et puis **chacun a bricolé, même entre nous ! On s'est parlé hein ! surtout les maîtres de conférences, on s'est dit : « Comment tu fais toi ? » Alors je sais qu'il y avait des collègues qui enregistraient des fichiers audio, un peu comme Barbara Stiegler, elle a dit aussi qu'elle avait beaucoup fait ça : des podcasts. Il y en a qui ont travaillé sur Twitch, il y en a qui ont travaillé sur Discord, il y en a qui on fait des chaînes YouTube**… Et ça on s'en est un peu parlé, mais pas non plus, pas non plus pendant des heures. Avec cette idée que **chacun bricole, chacun survit, quoi !** c'est un peu logique de la survie hein je crois ! C'est… Et puis j'ai même pas le temps de t'en parler quoi ! c'était tellement aussi une surcharge de travail.	evpairs evo	bricolage Richesse de la palette d'outils Pédagogie de l'urgence		

456	À partir de janvier, euh... c'était la fin du semestre donc c'était la mise en place de la correction du S1 et du démarrage du S2 et Vidal, dès le début février, a fait l'injonction des 20% de retour en présentiel : une journée à la fac ou je sais pas quoi. C'était complètement perché hein ! C'est vraiment une annonce politique débile parce qu'évidemment 20% à la fac c'est… on refait tous les emplois du temps euh, on refait tout l'agenda des salles, enfin, en fait c'était pas tenable, c'était pas possible. Euh, **et puis "ma journée à la fac" et bien ça ne marchait pas parce que beaucoup d'étudiants et surtout peut-être [dans les grandes villes], là sur la question du sens et l'identité, ça dit plein de choses aussi ! C'est, pourquoi payer un loyer {…*} alors qu'en fait tu n'es pas à la fac ? Évidemment c'est absurde ; donc il y a beaucoup beaucoup d'étudiants... qui n'étaient plus là ! donc ça servait un peu à rien de leur dire : « vous pouvez revenir ! »** De toute façon ils n'avaient plus les moyens de revenir. Donc nous {… *} on l'a beaucoup senti, donc on a essayé de faire revenir les étudiants avec peu de succès ! donc on s'est beaucoup questionné : « Pourquoi ? », bah oui, mais pourquoi ? Parce que c'était pas rentable tout simplement, alors là c'est une logique aussi un peu de rentabilité scolaire : c'était pas rentable !	avvmacro iva avmacro	injonction ministérielle L'enseignement inséré dans une globalité *macro* v *méso*		repères
457	Très peu d'étudiants... alors variable selon les UE, variable selon les horaires, variable selon plein de trucs. Mais très peu d'étudiants… et très peu de profs… on était 3,4 ici à venir régulièrement et à se dire : **« Mais pourquoi tu viens toi ? » « Eh bien, parce que j'en peux plus de ne pas venir ! »**, mais en fait c'était pas la majorité ? Alors ça m'a un peu déçue parce que je me suis dit : **« Quand même, dans la communauté universitaire, cet amour du corps dans la relation pédagogique que j'aime moi, que je sens profondément arrimé dans ma pratique, il n'est pas partagée en fait ! »**	evi avi	percussion comme un révélateur Lieux symboliques		
458	On s'en sort bien si on essaie de penser l'idée de « réinsérer la pandémie dans sa propre pratique pédagogique », c'est-à-dire tous mes collègues, et il y en a eu, qui se sont dit : « Je parle avec mes étudiants, je leur dis : "Là, on est en train d'utiliser des outils numériques, donc pourquoi pas essayer de théoriser ce qu'on fait, qu'est-ce que ça veut dire ? par exemple l'essor des plateformes NETFLIX et compagnie et bien OK ! Ça fait partie de nos champs d'études dans l'écosystème audiovisuel, ce boom des plateformes au détriment de la pratique culturelle du dispositif historique du cinéma, on en parle ! Parce que… ben on est là, on est en train de se poser la question, là in vivo et donc on en fait un support de réflexion de cours, à travers l'épisode pandémique" » Et ça, certains de mes collègues l'ont fait et c'est ce que j'ai aussi essayé de faire…	eva evs	théoriser au cœur de la percussion		

459	Ça c'est un outil aussi de marketing normalement, mais on l'adapte à une-euh, une volonté de transmettre un message fort et puis **et bien de toute façon on est avec ces outils à la con, donc autant que ça devienne un outil aussi de votre évaluation et de votre réflexion.** Et donc... oui on dit pas tout, mais justement on choisit ce qu'on a à dire […] les outils avec lesquels on le dit et effectivement **on voit bien qu'en choisissant un outil, on adapte son discours. c'est à dire le message est le médium, je voulais vraiment qu'ils retiennent le, le truc de McLuhan**, c'est à dire évidemment, on ne parle pas pareil selon l'outil avec lequel on parle.	eva evo avo	Apprendre de tout Faire feu de tout bois Transmission modifiée par l'outil		pt fort
460	Et je pense que c'est ça qui pouvait être la bouée de sauvetage, dire que… à mon sens un cours en ligne, il peut être intelligent s'il est arrimé à une pensée de « méta », c'est-à-dire qu'on réfléchit à ce que c'est… d'un point de vue méta sur euh… ce qu'on fait en fait ! **on ne fait pas la fleur au fusil en pensant que c'est naturel, surtout pas ! On dit : « Non c'est pas naturel, mais on réfléchit et pourquoi, comment ? Qu'est-ce qu'on adapte ça et qu'est-ce qu'on en fait et qu'est-ce qu'on en dit et on en fait un corpus d'études en fait ! On fait de la situation… un corpus d'études.**	evo evm	discours critique la situation comme un corpus d'études Approche inductive dû à la percussion		
461	Et je regrette aussi ne pas être, de ne pas avoir eu assez le temps de m'interroger là-dessus, parce que peut-être mes cours auraient été euh… mieux même pour moi, plus lisibles pour mes étudiants si je leur avais dit : « OK, on arrête de faire comme si, on s'interroge sur ce qu'on fait. **Et quand vous prenez la parole en visio, qu'est-ce que ça veut dire en termes de mise en scène audiovisuelle de vous-même ? De mise en scène auto-réflexive de vous-même… c'est comme les selfies quelque part, c'est pas si loin, alors est-ce qu'on peut pas réfléchir à ce que c'est un selfie et tout.** Et de le faire davantage… j'ai pas eu le temps en fait, mais si ça doit continuer, et j'espère que non !, c'est ce que j'essaierai de faire : vraiment l'arrimer à mon champ d'études, mais en le ré-injectant d'un point méta, dans ma pratique. Parce que je pense que c'est ça qui peut faire des bons cours en ligne !	evva evo avo	s'interroger au cœur de la percussion, Discours critique		

462	C'est un champ de recherches actuel pour moi ma réponse ne sera pas définitive, elle est en élaboration aussi... y compris théorique. Ce qui il y a à apprendre c'est à se dire si on met le doigt là-dedans, ils font bien être au clair politiquement parlant sur […] l'effet domino que cela peut avoir. C'est-à-dire qu'on sait très bien que l'université coûte cher, que les locaux sont saturés. On en train d'absorber un boom démographique énorme, donc il n'y a plus de places dans les universités, il n'y a plus les moyens de former les étudiants qui arrivent... **donc évidemment, on va nous inciter à faire des cours en ligne parce que cela coûte beaucoup moins cher, ça prend beaucoup moins de place.** Si on sait et que l'on se dit : « Bon on peut quand même proposer certaines formations à distance et puis gonfler nos effectifs avec ce stratagème-là et que c'est conscientisé, et que c'est dit et que tout le monde est d'accord... » pourquoi pas ! peut-être qu'il y a certaines formations sur lesquels ça se défendra ! et que si c'est partielle, si c'est… pff, certaines formations, certaines disciplines, euh… je ne sais pas… la médecine les choses qui sont un peu automatiques, où on a l'habitude du QCM par exemple, pourquoi pas ! ça peut peut-être marcher, mais il faut que tout le monde... il faut que ce soit en conscience ! Et qu'il y ait une réflexion avant et y compris une interrogation politique sur l'avenir qu'on veut pour l'université ; donc là peut-être oui !	evi ev macro	L'effet domino : accepter l'urgence et en subir les conséquences théorie du choc Discours critique E v *méso* (enseignant vers *méso*)	théorie du choc nécessité d'un discours critique	
463	Après... **ça peut avoir un avantage sur le côté « internationalisation des formations », parce qu'effectivement que quelqu'un puisse suivre son cours aux États-Unis, en Grèce... euh… voilà, que ce soit en Europe ou... en Asie... peut-être ça peut avoir un intérêt pour certaines disciplines aussi ; pour une certaine démocratisation de l'apprentissage, pourquoi pas ?** Mais alors à condition que ce soit extrêmement encadré, extrêmement codifié, extrêmement institutionnalisé, c'est-à-dire avec une rémunération adéquate pour les enseignants, avec un contrat signé dès le départ avec l'étudiant, avec… enfin quelque chose qui est en conscience.	eva ev macro	richesse de la palette d'outils Séduction de la palette d'outils		

464	**Moi vraiment ce qui me fait peur, c'est le côté souterrain des choses, quand ça s'impose, ça se naturalise doucement... on parle de distanciel et de présentiel comme si c'était toujours été comme ça... on commence à dire : « oui... », comme le télétravail c'est à dire le télétravail comme un truc un peu naturel, comme… comme un mouvement comme y va, une adaptation... voilà, auquel finalement tout le monde souscrit plus ou moins... mais pourquoi, mais comment...** Rha ! C'est là où il faut s'arrêter et se poser des questions. Si c'est conscientisé, si tout le monde est d'accord, j'allais dire on est tous grands, on est adulte, on est intelligent, peut-être qu'on peut trouver une... des bénéfices c'est pas le problème. **Ce qu'il faut pas c'est que ce soit souterrain et « non-dit » et politiquement insidieux. Voilà… parce que la logique néolibérale est parfois insidieuse**… Oui ! toujours en fait ! mais bref, si c'est dit c'est OK, et il peut y avoir... j'ai vu aussi des étudiants en situation de handicap qui étaient plutôt contents de pouvoir aller à leur rythme, qui étaient plutôt contents qu'un cours en CM soit enregistré, parce que ça leur permettrait de vraiment pouvoir revenir sur le cours ; se remettre l'image, remettre le discours... que ce soit moins évanescent parce que finalement ce côté... c'est "*one shot*" hein, un cours en CM, euh l'enseignant il arrive, il fait son truc et après c'est fini ! c'est vraiment fini.	macrove macrovi	logique libérale qui fait feu de tout bois Séduction de la palette d'outils		
465	**On peut retrouver des notes à l'arrache, un copain et tout, mais c'est fini ; et là se dire : « non, on peut revenir sur le cours, on peut le revoir, on peut se réapproprier ce que, ce que l'enseignant a dit et tout. » ça peut aussi avoir des avantages pour les étudiants en situation de handicap c'est sûr, c'est voyant, mais même pour des étudiants qui, simplement sont pris de vitesse, ou tout un tas de conjonctures. Voilà il y a des choses comme ça où je pense, on peut y réfléchir !**	eva evo evs	Aspect pratique de la palette d'outils Séduction de la palette d'outils		
466	**Parce qu'il y a tout un tas de collègues qui ont du mal aussi avec ce côté : « C'est gravé dans le marbre, du coup le fichier on peut leur retrouver n'importe quand... on peut le découper, on peut garder ma tête et la mettre sur un autre discours... On peut braconner ! »**	evpairs	Mettre son cours à jour braconnage des images La réification en objet-cours		
467	Justement on est en plein dans la pente dangereuse ; c'est-à-dire le moment où personne ne contractualise, personne ne réfléchit, personne ne conscientise et juste ça, **ça s'impose comme un éboulement de terrain quoi ! Et les choses changent sans qu'on ait eu le temps de dire ouf ! Moi c'est ça qui me fait peur !**	evmacro	faire feu de tout bois jusqu'à l'embrasement	marchandisation de l'acte d'enseigner	
468	Le savoir en général actuellement est devenue une donnée très problématique. Qui sait ? **On est dans une époque où chacun peut devenir le propre média de son propre savoir**, euh… mais du coup comment vérifier, comment choisir, comment hiérarchiser, comment accréditer ? comment dire que ça, ça vaut mieux que ça, que cette parole est plus à sa place que celle-là ? c'est très très compliqué ! dans le champ social en général, évidemment dans le champ pédagogique et dans le champ éducatif aussi !	evmacro	devenir le propre média de son propre savoir Autonomie	post-vérité des réseaux sociaux	

469	**L'institution scolaire et de l'enseignement supérieur n'est pas exempte de tous ces questionnements-là, enfin ne peut pas les éviter, […] il faut qu'elles les prennent à bras le corps, parce qu'évidemment que de plus en plus la parole scientifique est mise en question... on le voit bien avec les vaccins, on le voit bien avec tout le débat autour du COVID**, des vaccins etc. la parole médicale est mise en question et toutes les paroles institutionnelles qui auparavant étaient garantes d'une certaine scientificité admise ne le sont plus. y compris la parole de l'enseignant évidemment !	evmacro	la parole scientifique mise en question Fragilité de la parole scientifique en dehors de son univers		
470	Donc, comment faire, et bien il faut se réinventer, et ce n'est pas facile, et je n'ai pas de solution... **moi ce qui me fait peur c'est que finalement le discours universitaire, l'enseignement supérieur en général deviennent une industrie culturelle comme les autres**… tout simplement… une industrie culturelle comme les autres. c'est à dire **de toutes façons la pédagogie est déjà devenue une industrie ; confère l'ouverture de toutes les formations privées, confère les MOOC et les MOODLE, les pub qu'on voit à la télé : « ton diplôme point fr... », c'est devenu une industrie**... Et donc dans le champ du cinéma et de l'audiovisuel, cela deviendra une industrie culturelle comme les autres. […] **Tu aurais ta chaîne YouTube avec ton prof, et puis voilà ; vogue la galère ma foi, quelle différence ? Finalement ça me paraît être un mouvement, qui dépasse en fait l'institution, mais qui l'absorbe ! c'est un tsunami quoi !** comment résister ? Le faut-il ? Jusqu'où ? là c'est vraiment un champ de recherche pour moi... je ne sais pas…	evvmacro	réification de l'acte d'enseigner	marchandisation de l'acte d'enseigner changement de paradigme	
471					
472	Quel modèle social et quel modèle de l'apprentissage ? C'est à dire c'est quoi apprendre ? C'est quoi transmettre ? Quel savoir aussi ? Qu'est-ce qu'on garde des savoirs établis qui sont pour nous des héritages ? OK le cinéma : on hérite d'une cinéphilie qui s'est inscrite dans le champ français depuis finalement assez peu de temps... en termes de savoir, de pratiques culturelles, de compétences, de métier... de quoi, de quoi on parle en fait ? Qu'est-ce qu'on fait là ? **À quoi prépare-t-on nos jeunes ? À des métiers ? À une culture ? À de la méthodologie ? À savoir hiérarchiser de l'information ?** Donc l'Info-com, qu'est-ce qu'on fait, en fait ? Et alors se poser ces questions-là évidemment cela aura des conséquences idéologiques, politiques, civilisationnelles même hein ? Mais, ben oui c'est le chantier actuel, ça fait peur hein ! puis je sais pas si en une génération on aura résolu les problèmes, ni même si on aura posé les questions ! et c'est en cours... c'est perturbant [rires] !	evs eva	La percussion bouleverse les modèles La percussion bouleverse les repères symboliques Penser ou repenser la transmission	repenser l'acte d'enseigner	
473	**Puis alors là pandémie ! {Elle} accélère à la fois des choses, en même temps donne aussi un peu envie de ralentir, crée des mouvements de tension, des tectoniques de plaques un peu parfois imprévues,** et là... ben comme tout mouvement de crise.	evvmacro	la percussion de la pandémie, révélateur, accélérateur	lignes de sécation	

474	Beaucoup de théoriciens qui en ont déjà parlé, hein, d**ans les théories de la crise : ben on est dans un entre deux, on sait bien ce qui meure, on sait pas ce qui émerge donc je ne peux pas complètement répondre à la dernière question** [rires] ! je ne peux que dire qu'elle est, pour moi elle est en chantier ; elle est un vaste chantier de recherche, je pense qu'un vaste champ de recherche où il y a de la place pour tout le monde... et il faut qu'on bosse !	id	l'éthique de l'enseignant-chercheur	éthique de la recherche	
475	**Là, faut pas qu'on laisse ça en friche, faut qu'on bosse ! c'est à nous aussi, je crois... c'est un peu notre petite mission là s'il nous en faut ! c'est d'essayer de théoriser ça... et puis essayer de le divulguer un peu… ben voilà on ira pas forcément très loin hein, je ne me fais pas d'illusions mais, faut pas laisser ça en chantier**... Il faut essayer de construire et de construire le plus sereinement. On a tous à y gagner, je crois…	id	théoriser la percussion depuis le cœur de la percussion Sens critique	éthique de la recherche chantier de la transmission	
476	Je me sens à ma place, c'est déjà quelque chose, c'est énorme déjà je trouve ! Se sentir à sa place c'est énorme. L'*empowerment* pour moi c'est ça : c'est trouver sa place et la prendre, et c'est déjà l'histoire d'une vie hein ! L'histoire d'une vie ! [rires]		Éthique de l'enseignant chercheur	éthique de la recherche	

Tableau Annexe 5 - 4 : Entretien Locutrice 15, travail sur les données avec codage des interactions et étiquetage des tronçons sélectionnés.

Analyse de cet extrait : sur un total de 82 tronçons, 76 tronçons ont été codés pour déterminer les interaction, une ligne n' a pu être codée (ligne 477). Pour ce codage *interactions*, nous avons utilisé 138 codes dont 8 codes *idem*. Ces codes *idem* sont utilisés lorsque le codage est identique au tronçon précédent, pour éviter de créer des codes différents pour une idée qui se poursuit d'un tronçon à l'autre.
Les codes utilisés sont les suivants :

Apprenants	Enseignants	Institutions
Vers Institutions : 8 Vers outils : 5 Vers enseignants doubles : 2 Vers modalités : 1 Vers macro-social : 1 Vers macro-social doubles : 1 Vers outils doubles : 1	Vers apprenants : 19 Vers outils : 14 Vers apprenants doubles : 12 Vers modalités : 8 Vers macro-social : 8 Vers ses pairs : 8 Vers les savoirs : 7 Vers Institutions : 6 Vers Institutions doubles : 4 Vers pairs doubles : 4 Vers macro-social doubles : 3	Vers enseignant : 3 Vers apprenants : 2 Vers enseignant doubles : 2 Vers outils : 1
Macro-social	**Outils**	**Pairs-enseignant**
Vers enseignant : 5 Vers Institutions : 2 Vers apprenants : 1 Vers outils : 1	Vers apprenants : 1 Vers Institutions : 1 Vers enseignant : 1	Vers outils : 1

Tableau Annexe 5 - 5 : Interactions relevés dans l'entretien avec la locutrice 15.

En ce qui concerne les étiquetages et la recherche de théories substantives (TH-Sub), 76 tronçons ont été étiquetés ; 163 étiquettes ont été utilisées, certaines plusieurs fois ; 130 étiquettes différentes ont été utilisées, une fois éliminées les étiquettes en double. Dans le tableau suivant nous classons ces 130 étiquettes ainsi que les catégories qui ont été utilisés pour les regrouper, par nombre d'étiquettes relevées dans l'exemple donnée *supra*.

Étiquettes	Catégories - théories substantives (en gras)	Nb d'étiquettes[1]
Pédagogie de l'urgence	**Situations d'urgence**	60
Absence de recul critique, confusion de la sphère privée et de la sphère du travail		
Absence de recul critique, tirer bénéfice de l'outil, s'adapter aux outils d'une génération, détourner les outils		
Autonomie, anomie, *micro méso*[2]		
L'effet domino : accepter l'urgence et en subir les conséquences, théorie du choc, discours critique, *evméso*		
L'enchaînement des évènements de la pandémie, *micro versus macro*		
La percussion bouleverse les modèles, la percussion bouleverse les repères symboliques, penser ou repenser la transmission		
La percussion comme un révélateur de vie		
La percussion de la pandémie, révélateur, accélérateur		
Les répercussions privées de la percussion, *micro méso*		
Percussion comme un révélateur, lieux symboliques		
Percussion de la pandémie, réduction des libertés individuelles *macro v méso*		
Percussion principale, répliques		
S'interroger au cœur de la percussion, discours critique		
Souplesse du distanciel, *micro et méso* (pendant la crise)		
Théoriser au cœur de la percussion		
Théoriser la percussion depuis le cœur de la percussion, sens critique		
Accès au outils socialement situé, l'éducation comme un marché	Outils	145
Faire feu de tout bois, transmission modifiée par l'outil		

1 Il s'agit du nombre d'étiquettes relevées dans l'ensemble du corpus. V. explication plus détaillée *supra* p. 1079.

2 Les étiquettes de ce tableau, présentées en italique proviennent d'une première itération où les codes d'interaction et les étiquettes étaient mélangés. Nous les avons laissées lorsqu'elles précisent l'étiquette.

Aspect pratique de la palette d'outils, séduction de la palette d'outils		
Bricolage , richesse de la palette d'outils		
Inconvénient de la palette d'outils		
La distance et le regroupement, repenser la transmission à partir des conditions de la transmission		
Recul critique, formation, tirer bénéfice de l'outil		
Richesse de la palette d'outils, séduction de la palette d'outils		
Tirer profit de la palette d'outils, continuité e-learning FOAD		
La relation pédagogique, une praxis		
Le métier d'enseigner		
Perte de sens, perte du symbolique des lieux, du regroupement, perte de repères		
Refus des injonctions, micro versus méso, acceptation des injonctions, routine du métier		
Visage de l'enseignant comme repère symbolique, refaire du lien		
Continuité pédagogique, discontinuité professionnelle	**L'acte d'enseigner, organisation sociale**	103
Continuité pédagogique *macro v méso*		
Devenir le propre média de son propre savoir, autonomie		
Faire feu de tout bois jusqu'à l'embrasement		
Injonction ministérielle, l'enseignement inséré dans une globalité, *macro v méso*		
Injonctions *macro*, injonctions *méso*		
L'enseignant mentor, éducation v instruction, éthico-politique		
L'institution dompte le corps, la pédagogie du corps à corps, norme sociale de la classe, normalisation des corps		
La parole scientifique mise en question, fragilité de la parole scientifique en dehors de son univers		
Logique libérale qui fait feu de tout bois, séduction de la palette d'outils		
Norme de l'école vers norme sociale		
Instruction versus enseignement l'université dans un contexte macro-social		
Certification, sens du diplôme en période d'anomie, l'université service public	Certification	23
Évaluation, massification et QCM		
Imaginaire du diplôme, tolérance dans l'appréciation : objectivité du diplôme		

L'évaluation comme un révélateur, l'évaluation comme aboutissement		
Valeur du diplôme reflet de l'enseignement		
Bienveillance, empathie, paternalisme	**Dimension humaine de l'acte d'enseigner**	103
Appréhender les lieux par la marche, traverse la ville, se situer, *micro v méso*, des corps dans un lieu		
Certification (via des) machines à communiquer		
Éthique de l'enseignant chercheur		
Méso v macro, approche pragmatique, éthique utilitariste	**Marchandisation de l'acte d'enseigner**	25
Méso v macro, approche pragmatique éthique utilitariste, éthique trans nationale		
Mettre son cours à jour, braconnage des images, la réification en objet-cours		
Réification de l'acte d'enseigner		
Théorie du choc, logique du gratuit, logique néo-libérale		
Novlangue des situations exceptionnelles, les mots pour (préciser/définir) le dire	**Changement de paradigme**	48
Puissance des GAFAM, le gratuité en échange d'une captation des usagers, gratuité en échange d'un trafic de donnée		
Difficulté du cours magistral, imaginaire du cours magistral		
La symbolique des lieux des transmission, *micro v méso*		
Discours critique, la situation comme un corpus d'études, approche inductive dû à la percussion	**Éthique de l'enseignant-chercheur**	31
Surcharge des outils, vertige d'un stockage illimité, *micro v outils*		
L'université dans un contexte *macro-social*, *mésosocial versus macrosocial*	Le bien commun	3
La pédagogie, un jeu de rôles avec ses règles	Pédagogie	56
Un jeu d'adaptation aux circonstances l'aléa des groupes constitués	**Apprendre en groupe**	29
Chacun chez soi, isolement, bricolage, *micro v méso*	Solitude de l'apprenant	39
Acceptation des injonctions, soumission *méso*	**Organisation due au numérique**	39
Centre de ressources, expérience de la FOAD	**Acculturation au numérique**	19

Tableau annexe 5 - 6 : Étiquettes et catégories utilisées dans l'entretien A01-04

Index des tableaux

Tableau Annexe 5 - 1 : Entretien A01-04, travail sur les données avec codage des interactions et étiquetage des tronçons sélectionnés.....1077
Tableau Annexe 5 - 2 : Interactions relevés dans l'entretien A01-04.....1077
Tableau annexe 5 - 3 : Étiquettes et catégories utilisées dans l'entretien A01-04.....1079
Tableau Annexe 5 - 4 : Entretien Locutrice 15, travail sur les données avec codage des interactions et étiquetage des tronçons sélectionnés.....1100
Tableau Annexe 5 - 5 : Interactions relevés dans l'entretien avec la locutrice 15.....1101
Tableau annexe 5 - 6 : Étiquettes et catégories utilisées dans l'entretien A01-04.....1104

Table des matières

Annexes 03 : entretiens....580
1. Généralités sur la transcription....580
1.1. Transcription des termes phatiques et onomatopées....581
1.2. Transcription des termes phatiques de l'interrogateur....581
1.3. Pseudonymisation....582
2. Entretiens autour de la FPC....582
2.1. Locutrice A1, 12 février 2018, entretien 1/4....582
2.2. Locutrice A1, le 25 juin 2018, entretien 2/4....593
2.3. Locutrice A2, le 25 juin 2018, entretien 1/2....601
2.4. Locutrice A3, le 26 juin 2018, entretien 1/2....611
2.5. Locutrice A4, 30 juillet 2018, entretien 1/2....621
2.6. Locuteur A5, le 10 décembre 2018....635
2.7. Locutrice A3, le 12 février 2019, entretien 2/2....653
2.8. Locutrice A1, le 19 février 2019, entretien 3/4....662
2.9. Locutrice A6, le 19 mars 2019....676
2.10. Locutrice A4, le 20 mars 2019, entretien 2/2....693
2.11. Locutrice A2, le 2 avril 2019, entretien 2/2....705
2.12. Locutrice A1, le 10 juin 2020, entretien 4/4....723
2.13. Locuteur A7 et Locutrice A8, jeudi 29 août 2019, entretien unique en deux parties....733
2.14. Locuteur A9, le 15 septembre 2020....774
2.15. Locuteur A10, le 9 décembre 2020....781
3. Entretiens autour du confinement 2020....796
3.1. Locutrice 1, maîtresse de conférences, le 25 mai 2020....796
3.2. Locuteur 2, professeur des universités, le 1 juillet 2020....814
3.3. Locutrice 3, maîtresse de conférences, le 23 juin 2020....830
3.4. Locutrice 4, professeure, le 19 juin 2020....840
3.5. Locutrice 5, maîtresse de conférences, le 9 juillet 2020....849
3.6. Locuteur 6, maître de conférences, le 7 septembre 2020....865
3.7. Locuteur 7, maître de conférences, le 15 octobre 2020....871
3.8. Locuteur 8, professeur des universités, le 15 septembre 2020....875
3.9. Locuteur 9, maître de conférences, le 26 novembre 2020....884
3.10. Locuteur 10, professeur, le 23 décembre 2020....896
3.11. Locuteur 11, maître de conférences, le 26 octobre 2020....907
3.12. Locuteur 12, inspectrice de l'EN, le 10 janvier 21....920
3.13. Locuteur 13, responsable d'un séminaire psychanalytique, le 1 février 2021 932
3.14. Locuteur 14, professeur, le 9 juillet 2021....943
3.15. Locutrice 15, Maîtresse de conférences, le 23 juillet 2021....959
3.16. Locuteur 16, maître de conférences, le 10 septembre 2021....997
3.17. Locuteur 17, enseignant vacataire, le 14 septembre 2021....1011
3.18. Locutrice 18, maîtresse de conférences, le 4 octobre 2021....1026
3.19. Locutrice 19, Enseignante université, le 6 octobre 2021....1039
Annexes 04 – Textes et éléments de sources primaires....1050

1. Interview de Jacques Attali par Guillaume Erner.....1050
2. Transcription d'une scène du film « *Chronique d'un été* ».....1052
3. Transcription des sous-titres d'un bonus du film « Chronique d'un été ».....1055
4. Entretien avec Sally Ann Moore.....1060
Annexe 05 – Tableaux additionnels.....1066
1. Tableau d'une mission de la formation Community Manager.....1066
2. Tableau avec codage des interactions et recherches des théories substantives et formelles.....1071
2.1. Entretien FPC Locutrice A01, entretien 4/4. Exemple de codage et d'étiquetage.....1071
2.2. Entretien Locutrice 15, chantier 2. Maîtresse de conférences. Exemple de codage et d'étiquetage.....1080