
De l'accès aux documents à l'institutionnalisation d'une culture participative en ligne à l'université

Catherine De Lavergne¹, Marie-Caroline Heid²

1. LERASS-CERIC- EA 827

ITIC- Université Montpellier 3

Route de Mende

F-34199 Montpellier cedex 05

catherine.delavergne@univ-montp3.fr

2. LERASS-CERIC- EA 827

Université de Montréal

C.P. 6128, succursale Centre-ville

Montréal QC H3C 3J7

marie-caroline.heid@umontreal.ca

RÉSUMÉ. Cet article identifie certains processus d'institutionnalisation de dispositifs hybrides assistés par des environnements socio-numériques à l'université, en s'appuyant sur trois dispositifs participatifs différents, en Licence et en Master, à l'université Montpellier 3. Les institutionnalisations se manifestent par des reterritorialisations des environnements numériques, mais aussi par leur circonscription relative au sein de modalités classiques d'enseignement. Pour chacun de ces dispositifs, l'organisation documentaire et les processus de documentarisation sont ensuite analysés en tant que pratiques instituant ordinaires, et mis en relation avec des apprentissages émergents.

ABSTRACT. This article identifies several processes of institutionalization of digital collaborative learning environments, operating at the University of Montpellier 3, France. The institutionalization of these environments is implemented as redeployments of digital devices, while the environments remain constrained into a limited area within classical teaching processes. For each of these environments, the documentary strategies are analyzed as instituting practices and related to emergent learning processes.

MOTS-CLÉS : dispositifs d'enseignement hybrides, environnements socio-numériques, organisation documentaire, pratiques instituant, apprentissages collaboratifs.

KEYWORDS: hybrid learning environments, social digital devices, documentary strategy, learning cycle, instituting collaborative learning.

DOI:10.3166/DN.15.3.19-48 © Lavoisier 2012

1. Introduction

L'objectif de cet article est d'identifier des formes d'institutionnalisation de l'usage de dispositifs socio-numériques dits « collaboratifs » en enseignement universitaire, ainsi que d'analyser comment l'organisation documentaire mise en œuvre au sein de différents environnements, participe d'une pratique instituante, favorisant l'émergence des apprentissages.

Pour dégager différentes formes d'apprentissage, liées à l'initiation et à l'usage de dispositifs « collaboratifs », nous mobilisons trois niveaux d'analyse. Au niveau institutionnel, l'apprentissage collaboratif en ligne peut être considéré comme un processus par lequel des pratiques instituantes, forces de changement, sont en confrontation dialectique avec les modèles et règles institués de l'enseignement universitaire. L'espace documentaire numérique est aussi appréhendé comme une mémoire organisationnelle qui favorise la pérennité et l'évolution relative du dispositif. Enfin, au niveau local, les pratiques, dans et avec le dispositif documentaire, font émerger des apprentissages prévus ou imprévus.

Nous nous appuyons, pour illustrer nos propos, sur trois dispositifs d'enseignement-apprentissage différents. Deux de ces dispositifs ont été expérimentés en recherche action à partir de septembre 2008, puis institutionnalisés. Les modalités d'enseignement dans ces dispositifs peuvent être qualifiées « d'enseignement en présentiel amélioré », censées permettre de « repenser la pédagogie classique en face-à-face en articulant des temps en présentiel et du travail asynchrone (forum, blog, wiki, travail collaboratif, etc. » (Isaac, 2007, 13). Ces dispositifs combinent donc des modalités d'enseignement-apprentissage en présentiel et en ligne, sans toutefois réduire le temps d'enseignement en présence. Leur mise en œuvre a été réalisée à l'ITIC (Institut des Technosciences de l'Information et de la Communication) à l'université de Montpellier 3, dans un cursus en Licence « Information et communication », et en Master 1. Nous évoquons aussi, plus succinctement, une expérimentation réalisée en Master 2 « Communication des Organisations ».

La caractéristique commune de ces dispositifs est de ne pas seulement proposer aux étudiants des ressources pédagogiques « en read only », consultables et téléchargeables, et la possibilité d'interagir dans un forum unique, souvent peu, voire jamais, utilisé, mais d'amener les étudiants à construire une culture participative dans l'expérience d'interactions en présence et à distance. Après quatre années de fonctionnement, nous pouvons désormais nous intéresser aux formes institutionnalisantes et organisantes de ces dispositifs participatifs, qui ont fait systématiquement l'objet d'évaluations individuelles anonymes par les étudiants, mais aussi d'évaluations collectives par les enseignants intervenants en vue de leur amélioration.

Après avoir présenté rapidement les contextes dans lesquels se déploient ces formations, les enjeux qu'elles doivent relever, et les principes qui guident leur conception (De Lavergne, 2007 ; De Lavergne et Lieb-Storebjerg, 2009), nous mobilisons trois niveaux théoriques pour comprendre les processus

d'institutionnalisation de ces nouveaux types de dispositifs à l'université, et dégager ensuite, à partir de pratiques localisées, le caractère micro-instituant de l'organisation documentaire et pédagogique mise en œuvre, prenant en compte les étapes du cursus de l'étudiant.

2. Culture numérique et niveaux d'apprentissage

« La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » est l'une des sept compétences du socle commun en France, « la compétence numérique », l'une des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans le cadre de référence européen du programme de travail « éducation et formation 2010 ». L'enjeu de l'acquisition par les citoyens « de compétences transversales fondamentales, notamment des compétences numériques » est rappelé dans le programme « éducation et formation 2020 » (UE, 2009, 7). L'apprentissage d'une culture numérique, enjeu majeur à l'heure actuelle, est décliné sur plusieurs niveaux : « connaissances, capacités (aptitudes) et attitudes ». Nous proposons, dans cette première partie, de clarifier les différentes notions auxquelles nous nous référons et les trois niveaux d'analyse que nous mobilisons successivement.

2.1. Des apprentissages aux attitudes

Dans une perspective constructiviste, l'apprentissage n'est pas programmable, mais émerge d'interactions situées. Nous le considérons comme « un processus individuel, inscrit en même temps dans une interaction avec autrui » (D'Halluin, 2001, 17-18), et nous posons la nécessité de « promouvoir la diversité des activités de l'apprenant (individuelles et collectives) et l'organisation des interactions entre acteurs comme actes pédagogiques » (*ibid.*). Le caractère situé, contextualisé et socialement distribué de la compétence ainsi que l'interaction entre action et connaissance ont été mis en évidence par le courant de l'action et de la cognition situées (Suchman, 1987 ; Conein et Jacopin, 1994 ; Hutchins, 1994 ; Quéré, 1991, 1997) et l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). « La compétence caractérise non pas un individu, mais une relation entre un individu et une situation » (Hébrard, 2005, 113).

L'apprentissage peut dépasser l'acquisition de savoirs techniques ou théoriques, et s'incarner dans une nouvelle façon de percevoir et de comprendre sa relation au monde, dans un changement d'attitudes (Bateson, 1977 ; Watzlawick, 1972). Le *Journal Officiel* de la République française (JO, 2006) précise que les techniques de l'information et de la communication « font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école », mais qu'il appartient à celle-ci « de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon plus réfléchie et plus efficace ». Cette acquisition en termes d'attitude « critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible » et « de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs » est présentée comme une conséquence naturelle de l'enseignement dispensé à l'école.

À l'université, le travail en réseau, la maîtrise des logiciels bureautiques de base, l'éthique et la déontologie dans l'usage des TIC font l'objet d'une certification C2i en première année de Licence. La maîtrise de son identité numérique, l'utilisation d'outils de travail collaboratif font partie des compétences évaluées lors de l'épreuve pratique. Cependant, nous voulons insister ici sur le caractère non procédural, émergent, de l'adoption de ces attitudes critiques, responsables et créatives, d'une acculturation technique créative et re-créative et réflexive (Le Deuff, 2010b, p. 6), et le défi qu'elle pose aux institutions d'enseignement. Cette promotion de la créativité et de l'innovation par tous les organismes d'enseignement a d'ailleurs été définie comme un enjeu majeur « pour la création d'entreprise et pour la compétitivité de l'Europe au niveau international » (UE, 2009). Nous pouvons considérer (Chante et De Lavergne, 2010, 45) que l'adoption de ces attitudes, présentées comme découlant logiquement de la maîtrise des connaissances et des capacités, sont des apprentissages fondamentaux, qui peuvent être traduits par l'expression « culture de l'apprenance », ou « logique d'apprenance » utilisée par Hubert Boucher et Philippe Carré. Ce dernier (Carré, 2000, 9) définit l'apprenance comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

Enfin, en plaçant l'apprentissage et non l'apprenant au cœur du dispositif de formation, nous tentons de prendre en compte des processus d'apprentissage des enseignants, ainsi qu'un apprentissage collectif et organisationnel.

2.2. Analyser des apprentissages dans leurs dimensions institutionnelles, organisationnelles et locales

Le dispositif socio-numérique peut être appréhendé comme une nouvelle configuration matérielle et symbolique qui redéfinit le modèle pédagogique classique. Mais c'est dans la constitution d'une mémoire numérique qu'est matérialisée l'activité organisée et organisante de pérennisation du dispositif. Enfin, les pratiques situées et singulières, dans et avec l'espace documentaire, combinant des formes variées de lecture et d'écriture, font émerger des apprentissages individuels et collectifs qui alimentent un travail d'institution au quotidien.

2.2.1. Le dispositif comme espace de mise en visibilité de tensions entre instituant et institué, entre ordre et désordre

La conception, l'expérimentation et la pérennisation d'un dispositif « innovant » peuvent être analysées, avec les apports de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1969). L'institution est alors définie comme le produit d'une confrontation permanente entre l'institué (ce qui est déjà là, ce qui cherche à se maintenir), et l'instituant (forces de subversion, de changement). Dans le contexte de l'enseignement universitaire, l'institué est constitué de modalités d'organisation et de normes d'enseignement, de comportement, de valeurs, considérées comme normales. L'institution universitaire n'est alors pas appréhendée « comme fixe et stable, établie une fois pour toutes, mais au contraire comme un processus mouvant, en perpétuelle

interaction avec son environnement » (Heïd, p. 14). Issu de pratiques instituanes, organisantes, remettant en cause cet institué, le dispositif s'incarne dans une nouvelle configuration qui réagence différemment des éléments matériels et idéels. Ce faisant, en se déployant et en se stabilisant dans une nouvelle forme socio-technique, celui-ci tend à s'institutionnaliser et à perdre de sa radicalité, voire son sens. L'évolution d'un dispositif socio-numérique participatif peut alors être considérée comme l'expression matérielle et symbolique d'une conjonction entre la visée instituanne et les contraintes de l'institué.

Mais, l'évolution du dispositif socio-technique peut également être comprise comme un processus combinant, de façon dialogique, des rationalités différentes, des ressources d'ordre et de désordre (Morin, 1990). Du côté des concepteurs expérimentateurs, la conception et l'expérimentation d'un nouveau dispositif mettent en jeu des processus d'apprentissage circulaire. Dans un contexte fortement marqué par la tradition universitaire, le dispositif, même en phase d'expérimentation, doit pouvoir s'insérer dans l'organisation spatiale, temporelle, normative, des enseignements, et il faut tenir compte des évolutions sociétales et professionnelles, ainsi que des attentes des publics bénéficiaires.

Les contraintes sont appréciées inter-subjectivement comme un ensemble de standards à ne pas enfreindre pour garantir une relative viabilité et une certaine performativité au nouveau dispositif. Si nous nous référons aux travaux d'Augusto Cusinato (2003), cela signifie qu'au cours d'un processus « d'apprentissage de l'adaptation », différents niveaux de rationalité ne se substituent pas l'un à l'autre, mais doivent être conjoints, devenant chacun « une partie d'une expérience cognitive et opérationnelle de plus en plus large et complexe » (*ibid.*). Dans le processus de conception et d'expérimentation, la rationalité est d'abord limitée, le contexte est considéré comme paramétrique, car il s'agit de délimiter un territoire de jeu, une aire d'intervention possible bordée par des frontières à ne pas dépasser. Celles-ci sont provisoires. Elles sont posées pour donner forme à l'action future. Mais dans l'anticipation de futurs possibles, la rationalité est simultanément « téléonomique », car le plan vise aussi stratégiquement à ce que, dans l'institutionnalisation possible de ses émergences, le dispositif puisse redessiner ses frontières et contribuer à reconfigurer l'organisation à un niveau supérieur. Enfin, dès lors qu'il s'incarne dans un système d'activités, puis dans une dynamique d'expressions et d'échanges, la rationalité est encore dialogique : l'action téléonomique vise à faire émerger des apprentissages en situation, possibles et attendus. Mais dans le cours d'action, émerge une rationalité « téléologique » qui peut remettre en cause le plan d'action, en exploitant des émergences imprévues pour reconfigurer le dispositif.

Le dispositif socio-numérique peut donc être considéré comme normatif : il porte, sous forme d'affordances (Gibson, 1977 ; Norman, 1988 ; Bardini, 1996), certaines propositions d'actions pour ses usagers et en exclut d'autres (Quéré, 1997, 177). Il confère des droits, il attribue des rôles (administrateur, éditeur, auteur, commentateur...), « il propose des prescriptions quant aux comportements souhaitables ou nécessaires » (Granjon, 2012, 193). Il matérialise également la définition et la délimitation d'une identité collective, telle qu'elle est définie par les

concepteurs stratégiques. Cependant, cette normalisation est relative, car les pratiques des usagers et des concepteurs ne se conforment pas tout bonnement à ces prescriptions (Akrich, 1998). À partir de ces pratiques, des émergences peuvent s'inscrire dans le dispositif, être formalisées, pour déboucher sur de nouvelles normalisations.

2.2.2. *L'espace documentaire numérique comme support de l'apprentissage organisationnel*

Progressivement, le dispositif socio-numérique devient le support d'une mémoire collective, dans un mouvement récuratif de formalisation et de normalisation. Ce processus réflexif a été dégagé par Abouad et Hachour (2011, 267-269). Les pratiques singulières enseignantes et étudiantes *dans* l'espace documentaire deviennent un « moyen pour observer le système d'action, transformer, modifier, mettre à jour les procédures d'action et les capitaliser. »

Une fois modifié, cet ensemble de documents prescripteurs vise à normaliser l'action collective des acteurs enseignants et étudiants. Certaines de ces procédures permettent, en « back office », à l'équipe pédagogique, constituée de trois ou quatre intervenants, de s'appropriier le dispositif. Les autres documents prescriptifs de « front office », sont tout autant nécessaires aux enseignants qu'aux étudiants, pour cadrer l'effectuation des activités. Ces documents « engageants » et « directifs » (*commissives texts, directives texts*) performant l'organisation (Cooren, 2004, 383-384), puisqu'ils font agir selon des règles instituées jusqu'à nouvel ordre. Un ensemble de documents pédagogiques fixe (*a minima* une fois par an), l'état synthétique des connaissances, des techniques, des méthodes, et des ressources nécessaires aux acteurs pour réaliser leurs activités. C'est la concession faite à la norme, maintenant quasiment instituée, du droit d'accès à des supports pédagogiques en ligne en lecture seule.

Face à cet ensemble in-formatif, l'espace documentaire est formé, au fil des pratiques, par les productions documentaires variées des acteurs, en fonction des dispositifs techniques et des situations (articles de blogs, commentaires, sujets et fils de discussions de forums...). C'est à partir de la veille collective, partagée, dans l'action, et au fil de l'expérience, par les étudiants et les enseignants, et confrontée avec les documents prescripteurs et pédagogiques, qu'un processus de réflexivité débouche sur de nouvelles formalisations, puis de nouvelles normalisations.

Cet espace documentaire, en tant que mémoire organisationnelle, peut donc être activé selon trois approches, synthétisées par Sylvie Grosjean (2007, 143-158). Selon une approche rationaliste, normative, cette mémoire organisationnelle est, dans notre cas, particulièrement en ce qui concerne l'ensemble des documents prescripteurs, une « mémoire de l'expérience », un stock de connaissances, un « contenant », un outil « soutenant les connaissances du passé appliquées pour supporter les activités présentes » (*ibid*, p. 146). Mais dans l'effectuation des activités, cette mémoire organisationnelle devient aussi, selon une approche interactionniste (*ibid*, p. 150), une « mémoire dans l'expérience ». C'est une « mémoire transactive », distribuée, partagée entre les membres du collectif, qui

donne la possibilité à des membres d'un collectif d'individus « de parvenir à accéder à l'information ou à la connaissance que le sujet ne détient pas, mais qu'un autre membre du collectif détient ». C'est le cas, par exemple, lorsque nous scénarisons des activités pour lesquelles les membres occupent des rôles différents et disposent de ressources informationnelles inégales. Enfin, avec une approche constructiviste, cette mémoire organisationnelle se construit « par l'expérience » (*ibid.* p. 154), dans un cours d'action. C'est une mémoire « situationnelle », un support, un appui à la réflexivité des acteurs, pour produire l'action collective, et re-produire ses normes.

2.2.3. Pratiques de l'espace documentaire numérique

Nous pouvons mobiliser différents référents théoriques pour analyser les pratiques instituantes enseignantes et étudiantes au sein de – et en relation avec – l'espace numérique, ainsi que les apprentissages émergeant de ces pratiques. La description de ces processus fera l'objet de la section 3.

À partir des apports de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), l'espace documentaire peut être appréhendé, par exemple, dans sa dimension pratique, comme un support d'acquisition d'une routine de travail en ligne, comme un « espace dont l'appropriation est pratique » (Quéré, 1996, 36). Mais ce cadre de socialisation ne se limite pas aux processus d'acquisition de procédures de lecture et d'écriture en ligne. Les pratiques interactionnelles instituent le dispositif numérique comme un espace de médiation de normes et de négociation de rôles. Enfin, dans sa double dimension de visibilité comme trace et comme mémoire d'action (indexicalité et rapportabilité), il favorise la réflexivité des acteurs.

Mais nous pouvons aussi, avec une approche socio-constructiviste, considérer la pratique documentaire numérique comme une mise en tension des connaissances dans un espace socio-technique favorisant l'émergence de conflits socio-cognitifs (Vygotski, 1985). L'espace documentaire est alors aménagé comme une scène d'expression de stratégies informationnelles et communicationnelles, les interfaces, les documents et les rôles agissant comme différents cadres visant à faciliter l'appropriation individuelle et collective de connaissances. Cependant, dans cette mise en tension ne sont pas seulement en jeu des changements cognitifs ou épistémiques, mais aussi « l'identité personnelle et l'identité sociale » (Jouët, 2000, 503) des individus, car « la confrontation à des objets ou dispositifs peut aussi s'appréhender comme des épreuves de reconnaissance » (Granjon, 2012, 194), pouvant déboucher pour les individus connectés, sur « une réassurance de soi, ou au contraire, une mésestime sociale. » (*ibid.* p. 193).

Ainsi, après avoir présenté trois niveaux d'analyse permettant de saisir différentes dimensions interactives d'apprentissages (institutionnel, organisationnel, collectif et individuel), nous proposons, pour la clarté de l'exposé, d'identifier certaines formes d'institutionnalisation de l'usage de dispositifs socio-numériques participatifs, et de décrire ensuite les processus par lesquels ces apprentissages émergent de pratiques documentaires régulières.

3. Formes d'institutionnalisation de dispositifs socio-numériques participatifs

Depuis les expérimentations initiales, deux des dispositifs présentés dans cet article se sont déployés pour se développer à une plus grande échelle, en s'implémentant sur des serveurs officiels. Cependant, s'ils remettent en question le modèle canonique de l'enseignement traditionnel, ils sont encore loin de s'y substituer. Leur stabilisation relative se manifeste par des processus de reterritorialisation techniques, géographiques, identitaires et normatifs.

Le premier dispositif, assisté d'un blog pédagogique, a été expérimenté en 2008-2009, dans le cadre du « Plan Réussite en Licence » (PREL) et de l'entrée en vigueur d'une nouvelle maquette de Licence, auprès de publics en première année sur le site de Béziers, les effectifs étant de 70 étudiants (2 groupes TD), pour deux ecues¹ qui ont été reliées : « Méthodes de travail et métiers de l'information et de la communication », et « Projet professionnel personnalisé ». Cette recherche-action a été réalisée en collaboration avec une étudiante en Master 2 Recherche (De Lavergne et Lieb-Storebjerg, 2009). À la suite de cette expérimentation, le dispositif a été déployé dès septembre 2009 sur les deux sites de Béziers et de Montpellier, et s'est institutionnalisé, pour un effectif atteignant aujourd'hui plus de 400 étudiants.

La deuxième expérimentation a été initiée également en 2008-2009 pour les publics en Master 1 « Études de Communication » sur les sites de Béziers et de Montpellier, pour un ecue intitulé « Usages et évaluation des dispositifs socio-techniques ». Au sein d'un espace forum créé à partir du logiciel libre PhpBB, un environnement commun et deux catégories distinctes, correspondant aux deux lieux de formation, ont été aménagés. En 2010-2011, ces activités ont été transférées sur la plateforme Moodle, alors expérimentée à l'université.

Nous décrivons également les objectifs et le fonctionnement d'un troisième dispositif conçu et mis en œuvre en Master 2 dans la continuité de celui du Master 1 pour une formation aux « pratiques journalistiques », et expérimenté durant l'année universitaire 2010-2011.

3.1. Des tensions propices à l'institutionnalisation de nouvelles pratiques pédagogiques

L'offre de formation en « Information et communication » doit assumer le double caractère, généraliste et professionnalisant du cursus. Celui-ci est d'abord perçu par les étudiants comme professionnalisant, facilitant leur insertion professionnelle. Cependant, l'offre de formation est généraliste, il ne s'agit pas d'une Licence professionnelle. Le cursus de Licence doit pouvoir déboucher, non seulement sur une insertion professionnelle immédiate, mais aussi sur une poursuite d'études en Master professionnel ou recherche. Il s'agit donc d'être en mesure de

1. Dans le système européen LMD (Licence, Master, Doctorat), les parcours diplômants sont organisés par Unités d'Enseignement (UE). Chaque UE regroupe un nombre variable d'ECUES (Éléments Consécutifs d'une Unité d'Enseignement).

répondre aux attentes des étudiants, en leur donnant l'opportunité d'acquérir des techniques opérationnelles. Mais il faut aussi mettre à leur disposition les moyens de s'appropriier des concepts, des méthodes et techniques leur permettant d'accéder ultérieurement à des postes de responsabilité et de s'adapter à un éventail de professions dont les contextes sont en mutation. Il convient dans ce cadre, de s'interroger sur les dispositifs et les modalités qui permettent de prendre en compte, comme le préconise Carla Basini (Le Deuff, 2010a), le triple aspect de la culture informationnelle (et communicationnelle) : « une discipline d'études scientifiques, un objectif politique et citoyen, une compétence (incluant des capacités techniques mais aussi cognitives) ».

Parmi ces étudiants, ne sont pas rares ceux qui sont passionnés par la communication numérique, et ont acquis de façon informelle et autodidaxique certaines compétences issues de pratiques sociales et associatives. Il s'agit donc aussi de concevoir des modalités de reconnaissance et de valorisation de ces compétences, tout en favorisant la distanciation et la réflexion critique sur des pratiques inefficaces, risquées ou illicites (Chante et De Lavergne, 2010).

De plus, c'est le positionnement institutionnel du « modèle universitaire classique » qui est remis en cause, avec des changements socio-techniques de grande ampleur. En témoigne, par exemple, la création autonome, par les étudiants, de groupes « Facebook », de forums, listes et sites pour s'entraider dans leur « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) et faciliter leur réussite aux diplômes préparés, mais aussi, avec le développement des usages d'ultra-portables ou de smartphones connectés en séances de cours ou de TD, les processus de normalisation insidieuse de ces nouvelles ethnométhodes, de ces braconnages (De Certeau, 1990).

3.2. Processus de reterritorialisation des environnements numériques

Installés d'abord de façon provisoire sur des serveurs disponibles, ces dispositifs ont progressivement été implémentés sur des serveurs et plateformes officielles de l'université, et ceci a contribué à leur donner un caractère institutionnel. Ainsi, le blog pédagogique mis en place en septembre 2008 sur le serveur d'un site annexe a été réinstallé courant 2009 sur deux serveurs de l'université : le serveur du site principal, et le serveur du site de formation annexe, puis, l'année suivante, sur le seul serveur principal. De façon analogue, à l'outil forum phpBB implémenté sur un serveur privé pour les publics en Master 1 a été substituée une nouvelle organisation sur la plateforme Moodle, expérimentée en 2010-2011 à l'ITIC. L'expérimentation nous a ainsi permis d'être partie prenante d'une migration qui s'est déployée progressivement à l'échelle de l'université, la plateforme Moodle devant remplacer entièrement, à la rentrée 2012, la plateforme Web Ct auparavant utilisée pour les formations à distance, mais aussi pour les formations « enrichies ». Ajoutons que, dans une logique de convergence des environnements numériques, l'usage exclusif de cette plateforme Moodle est désormais recommandé pour les activités pédagogiques numériques. Celle-ci est accessible pour l'étudiant à partir de son environnement numérique de travail (ENT), auquel il est invité à se connecter de

façon régulière. Le blog de la Licence n'est donc pas complètement institutionnalisé, car il n'est pas implémenté dans Moodle.

Par ailleurs, ces dispositifs re-territorialisent la couverture géographique de la formation, et les publics visés. Après l'expérimentation de l'usage du blog pédagogique sur un site annexe, puis en 2009, sur les deux sites de formation, avec deux blogs distincts, un seul blog a été proposé à la rentrée 2010 pour tous les étudiants de Licence. La visée instituante se traduisant alors par l'affichage de l'identité collective et institutionnelle du diplôme, du L1 au L3. Ceci permet aux étudiants du site annexe, préoccupés du niveau et de la valeur de leur diplôme, et qui manifestent un sentiment d'exclusion face à la notoriété et à l'autorité du site principal de Montpellier, de vérifier dans l'action et dès leur entrée en formation, en ligne, le caractère identique des modalités de formation proposées, et de comparer les productions et les interactions issues des deux sites géographiques. Mais l'institutionnalisation progressive de ces nouveaux usages initie également un certain nombre de « déplacements » qui « consistent à modifier le spectre des usages prévus d'un dispositif, sans annihiler ce en vue de quoi il a été conçu, et sans introduire de modifications majeures dans le dispositif » (Akrich, 1998, 79-89). Il a fallu « faire avec » la forme technique, la figure rhétorique et le genre du blog (Crozat *et al.*, 2011), pour transformer un journal de bord individuel en outil de formation, celui-ci prenant d'ailleurs partiellement la forme d'un journal collectif, et exploiter les opportunités offertes par l'interface, notamment la figure de primauté d'un ordonnancement temporel dans le cadre socio-technique du web 2.0 (Ertzscheid, 2008, 8) sur la classification thématique traditionnelle, ainsi que les fonctions typiques de cette forme (commentaires, liens inter-documents). Ces « affordances » (Gibson, 1977 ; Norman, 1988 ; Bardini, 1996), ces facilités pour publier, pour commenter, pour accéder directement aux articles par ordre anté-chronologique, permettent à tous, enseignants et étudiants, d'interagir rapidement et de suivre le process sur des cycles courts.

De plus, le blog, largement utilisé dans les pratiques ordinaires de nos étudiants est souvent associé à la pratique de l'écriture intime en ligne, notamment sur la plateforme Skyblog. Ainsi, de prime abord, cet outil représente pour eux « un espace de liberté : on écrit quand on veut, comme on veut » (Hénaff, 2011, 1). Cet espace dominé par les valeurs de sensations, d'intimité et de liberté se transforme en un environnement dédié au partage des connaissances et dicté par des contraintes de rédaction (publier dans un temps imparti, formater le titre de l'article, signer le compte rendu). Cela permet aux étudiants de réaliser qu'il est tout à fait possible d'avoir différentes identités numériques, de disposer de visibilité spécifique en fonction des plateformes sur des registres différents (Cardon, 2008).

Pour les publics de Master 1, la migration du dispositif d'un outil forum vers la plateforme Moodle, nous a donné l'occasion d'identifier certaines « affordances » de cette plateforme et de tester leur compatibilité avec les modalités d'apprentissages visés. Ainsi, pour permettre aux étudiants d'animer certains forums, et de disposer d'un tableau de bord, il a fallu renommer les rôles, ces permissions relevant, dans les paramètres de conception de la plateforme de ceux « d'enseignant non éditeur ». Il a également été nécessaire de paramétrer plus finement les permissions, les droits par

défaut des étudiants étant bien moindres que ceux que nous voulions leur donner. Si les dénominations par défaut sont significatives, nous avons toutefois noté que le système rendait possible leur modification.

Par contre, dans l'expérimentation menée auprès de publics de Master 2, aucun environnement numérique n'a été prédéfini, car, dans une démarche de conduite de projet, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont dû choisir et configurer l'environnement éphémère qui leur paraissait adapté à l'activité qu'ils devaient mener. Cette déterritorialisation semble aussi matérialiser de façon congruente la dernière étape d'un parcours qui les amène vers la sortie du système universitaire et l'insertion professionnelle.

3.3. Gestion des temporalités et constitution d'une mémoire organisationnelle

La dynamique d'expérimentation, puis d'extension et d'amélioration entreprise depuis quatre ans nous amène à considérer la mémoire organisationnelle de ces dispositifs, « non seulement comme un patrimoine à gérer ou un espace à distribuer, mais comme un processus qu'il faut assister » (Grosjean, 2007, 157). Pour cela, il a fallu prendre en compte les cycles de vie des supports pédagogiques, des productions publiées par les étudiants et de leurs commentaires, et progressivement formaliser les documents de support logistique, administratif et pédagogique, de façon à ce que les collègues chargés de cours puissent rapidement comprendre les intentionnalités et le fonctionnement pour être en mesure d'intervenir. Il était également nécessaire de se questionner sur la gestion chronologique de la mise en visibilité de documents, de séquences d'interaction et de productions des étudiants, en synchronie pour des étudiants réalisant les mêmes types de travaux, en diachronie, pour permettre ou non la comparaison de réalisations actuelles avec des travaux menés les années antérieures.

Ainsi, pour pallier la segmentation des parcours par années et par ecues, les supports pédagogiques en lecture seule déposés sur le blog présentent la même architecture, en Licence et en Master 1. Un ensemble de fiches REC (fiches récapitulatives) présente les contenus théoriques ou méthodologiques avec une structure relativement stable : définitions et problématisations, exemples, entraînements, bibliographie et liens complémentaires. Des fiches RES ou ressources accompagnent une activité, en proposant des conseils et liens à consulter. Ces fiches REC et RES sont publiées au fur et à mesure de la progression des activités, téléchargeables par les étudiants qui sont invités à constituer leur mémoire de travail. Elles sont revues et actualisées chaque année. Des fiches ACT présentent les objectifs pédagogiques, le cahier des charges, le calendrier et les modalités d'évaluation des activités à réaliser. Du L1 au L3, le blog de la Licence maintient une continuité d'accès aux supports pédagogiques mis en ligne. Or, de nombreux étudiants de L2 nous ont rapporté, par exemple, qu'ils exploitaient, pour de nouveaux ecues, les fiches REC qu'ils avaient travaillées en L1, dont l'actualisation est à leur disposition sur le blog. L'organisation de cette mémoire facilite donc l'appropriation du parcours d'apprentissage sur un temps plus long pour l'étudiant. Ainsi, en L3, un autre dispositif a été hybridé sur le blog à partir de septembre 2010,

pour un ecue qui clôture le parcours de Licence, intitulé « Analyse de communications et projet professionnel » et relié au stage obligatoire d'un mois. Nous avons pu constater que les étudiants ont tout à fait conservé les routines d'utilisation de ce blog acquises en première année de Licence, ce dernier étant considéré comme un « allant de soi » dans le cadre de ce dispositif.

La mémoire organisationnelle est donc traversée par des cycles courts qui assistent et produisent l'activité pédagogique, dans un environnement persistant sur une durée déterminée, mais aussi par des cycles plus longs qui permettent aux étudiants, après l'activité, de comparer leurs actions en ligne avec celles des autres groupes, ou celles des années antérieures. Ces corpus facilitent l'évaluation des dispositifs, et deviennent des objets de recherche pour l'équipe enseignante.

3.4. Frontières des dispositifs collaboratifs et modèle universitaire classique

Ces nouvelles formes dispositives, qui tentent d'articuler une formation en présentiel avec un environnement numérique interactif, mais aussi de tenir ensemble, par différents couplages relationnels et diverses modalités de collaboration, les dimensions académiques et professionnelles d'une formation universitaire, viennent toutefois buter sur des conceptions classiques du métier d'enseignant, mais aussi du métier d'étudiant.

Ainsi, les nouveaux chargés de cours ou ATER², doctorants ou jeunes docteurs, qui interviennent dans ces dispositifs sont de prime abord surpris par cette nouveauté. Cependant, une fois cette surprise passée, les nouveaux intervenants se sont tous très rapidement impliqués dans ces dispositifs, et ont même proposé et réalisé des améliorations de leur fonctionnement. Ils estiment, à la fin de leur service, que cette expérience a été bénéfique, qu'ils en tirent de nouvelles idées qu'ils souhaitent mettre en pratique par la suite. Cet « essaimage » instituant alimente le processus d'institutionnalisation de nouvelles pratiques enseignantes.

Sans aborder ici les configurations identitaires sous-jacentes aux choix faits par les enseignants individuellement, ou par les équipes, se traduisant par diverses modalités d'usages des environnements numériques (De Lavergne et Lieb-Storebjerg, 2009 ; De Lavergne, 2008), il faut toutefois préciser que plusieurs conceptions coexistent, quant à la place que doivent occuper ces nouveaux dispositifs collaboratifs dans les enseignements. Certains enseignants estiment, par exemple, qu'une continuité est nécessaire dans le cursus, et qu'il faudrait un dispositif participatif par niveau, les autres enseignements conservant leur forme traditionnelle. L'institutionnalisation serait ainsi circonscrite, délimitée, voire encapsulée à l'intérieur de l'ensemble des enseignements de type classique. Loin d'être instituées, car en confrontation directe avec l'institution traditionnelle de l'université française, ces pratiques semblent toutefois en phase d'institutionnalisation par « principe d'équivalence » (Lourau, 1969, 23) dans ce département. En témoignent les initiatives prises par d'autres enseignants vivement

2. Attaché temporaire d'enseignement et de recherche.

intéressés par cette dynamique, même si ces démarches prennent un caractère parfois ponctuel.

Mais le rejet peut aussi venir de certains étudiants, désarçonnés par ces nouvelles pratiques, en rupture avec leur définition de l'enseignement universitaire. Ces dispositifs, depuis quatre ans, sont quasiment plébiscités lors des évaluations par questionnaire individuel et anonyme. Par exemple, sur 242 répondants en fin de semestre L1 en 2011, 3 étudiants seulement déclarent ne pas avoir apprécié le dispositif, soit 1,24 %. Ces trois étudiants précisent « qu'ils auraient voulu apprendre plus de choses théoriques, par exemple, en cours magistral », qu'ils auraient voulu « davantage d'apports théoriques ». D'autres étudiants s'estimant satisfaits mentionnent tout particulièrement les supports déposés sur le blog. C'est pourquoi le cadre documentaire présenté plus haut nous semble important, non seulement en raison de l'intérêt théorique et méthodologique de ces supports, mais aussi pour rassurer ces étudiants. Une étudiante très satisfaite a même déclaré « que ce dispositif était trop différent des autres enseignements ». Cette réflexion montre que ces dispositifs viennent encore « buter » contre le cadre académique. Cependant, l'immense majorité des étudiants souligne favorablement cette différence, et mentionne particulièrement l'opposition avec les cours magistraux. « On ne s'ennuie pas sous un amas de cours ». En réunion de bilan de fin de semestre, l'ensemble des délégués des groupes TD³ de L1 a porté le souhait que le dispositif soit continué sur le deuxième semestre, demande à laquelle, bien sûr, nous n'étions pas en capacité de répondre.

L'appréciation très favorable de ces dispositifs, par les nouveaux entrants, amène à réfléchir sur l'efficacité des cours magistraux, en particulier en première année de Licence. Dans notre département, sont en cours des expériences d'hybridation partielle de cours magistraux, avec l'appui de la plateforme Moodle. L'activité distante venant alors se substituer à une partie de ces cours. Ces expérimentations soulèvent des questionnements sur l'ordonnement séquentiel traditionnel des cours et des TD, et les opportunités de s'en écarter.

3.5. Professionnalisation des interactions des étudiants sur les réseaux socio-numériques

Nous pouvons constater que désormais, pour chaque année de formation, en Licence ou en Master, les étudiants constituent, à leur propre initiative, un groupe Facebook, ce qui leur permet de circonscrire un territoire « bien à eux » dans lequel ils vont répercuter les informations pratiques données par les enseignants, mais aussi les liens vers les supports pédagogiques, ainsi que des commentaires sur les modalités d'évaluation proposées. Il faut d'ailleurs relever que ces groupes restent encore « attachés » à des sites de formation, avec la coexistence de groupes séparés sur Béziers et sur Montpellier. En 2009-2010, les étudiants délégués de première année de Licence à Montpellier répercutent, en réunion de bilan, des rumeurs qui

3. Travaux dirigés.

courent sur leur groupe Facebook, en particulier sur la nature des travaux demandés et les modalités d'évaluation. Une étudiante de L1 s'est même présentée en session de deuxième évaluation, en janvier 2012, en contestant les modalités de l'examen, précisant que sur Facebook, d'autres indications étaient données. Or, ces informations sont disponibles de façon très précise sur le blog de la Licence. Ces étudiants font alors l'expérience, et formulent la nécessité, d'une part d'administrer et de modérer le groupe, d'autre part, de vérifier précisément les informations à la source.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse d'une professionnalisation progressive de cette activité sur les réseaux sociaux. Hypothèse confirmée des étudiants de Master 1, en 2012, qui relèvent notamment, outre des différences de participation entre les membres, que les contenus postés le plus fréquemment sont la publication d'informations, toujours strictement limitées au cadre de la formation universitaire (répercussions des consignes, liens vers les supports pédagogiques, reproduction des courriels des enseignants, diffusion d'offres de stage et d'offres d'emploi, publication d'événements proposés par les organismes d'accueil au cours du stage, etc.). De plus, ils notent que les contenus informatifs sont uniquement textuels, sans publication de documents visuels ou audiovisuels. Ces étudiants ont implicitement redéfini de façon très stricte, le cadre d'usage de ce dispositif, limité à la circulation d'informations pratiques « professionnelles » par rapport à leur métier d'étudiants, le groupe Facebook jouant alors le rôle d'un agenda, d'un ENT collectif (l'ENT institutionnel étant peu utilisé) et d'une interface de regroupement des liens et messages émanant de différents environnements numériques.

Ainsi, la reterritorialisation d'environnements numériques universitaires plus dynamiques peut favoriser la mise en relation avec les formes de professionnalisation de l'activité des étudiants sur les réseaux sociaux, mais aussi la réflexivité des étudiants sur leur propre pratique.

Les différentes formes d'institutionnalisation de dispositifs socio-numériques participatifs présentées jusqu'à présent nous conduisent à aborder le second volet de cette étude qui cherche à comprendre comment l'organisation documentaire mise en œuvre au sein de différents environnements, participe d'une pratique instituante, favorisant l'émergence des apprentissages.

4. Documents, activités, documentarisations et « conversations »

Cette section a pour objet d'analyser, à un niveau micro-social, au sein des dispositifs présentés, l'organisation documentaire et les processus de documentarisation, et de relever les caractères instituants de ces pratiques (Boumard, 1997). Celles-ci doivent être reliées aux objectifs pédagogiques, aux intentions des enseignants, aux activités menées et aux évaluations faites par les étudiants, pour identifier les apprentissages émergeant par la collaboration en ligne.

4.1. En première année de Licence : d'une communauté de pratiques à la réflexivité dans et sur l'action

Le dispositif expérimenté en L1 en septembre 2008 a été mis en œuvre pour favoriser au premier semestre la socialisation des étudiants, qui, sortant du lycée pour la plupart, éprouvent de grandes difficultés à s'adapter au système universitaire. Le dispositif a été déployé, en passant d'une expérimentation sur de faibles effectifs, à une offre institutionnelle qui concerne plus de 400 étudiants. Il est maintenant relativement stabilisé, même si des modifications lui sont apportées chaque année, grâce aux évaluations fournies par les étudiants, aux observations, et aux propositions des membres de l'équipe pédagogique.

4.1.1. Objectifs pédagogiques et modalités de fonctionnement du dispositif

Deux ecues intitulés « Méthodes de travail et métiers de l'information et de la communication » et « Projet professionnel personnalisé » ont été articulés entre eux, et font l'objet de 9 séances TD de 3h 30 chacune. Les objectifs et le fonctionnement sont présentés dans une fiche REC cadre, intitulée « s'approprier le dispositif infocom pour les ecues MDT (méthodes de travail) et PPP (projet professionnel personnalisé) ». Le dispositif est défini comme inductif, hybride et collaboratif, et ces termes sont explicités. Cette fiche cadre est la seule fiche distribuée sur support papier aux étudiants, lors de la première séance. Elle est également mise en ligne sur le blog, les autres supports devant être régulièrement téléchargés, classés, imprimés et travaillés par les étudiants. En effet, les supports sont mis en ligne, *au fur et à mesure, après chaque séance*. Ceci nous amène à construire une organisation logistique rigoureuse, en planifiant les séances TD de façon synchrone sur les deux sites de formation. Juste après l'activité du dernier groupe TD, les supports, au format pdf sont publiés dans une catégorie commune.

Le téléchargement et l'impression régulière de fiches récapitulatives et de fiches ressources, par les étudiants contribuent à matérialiser l'instauration d'un cadre de travail autonome régulier d'une séance à l'autre, et d'une connexion régulière au blog. Nous voulons aussi et surtout, en vue de leur professionnalisation, instituer un cadre d'usage d'une pratique ordinaire de travail en ligne, pour des étudiants qui pratiquent quotidiennement les loisirs en ligne. Christian Licoppe (2008, 298), rappelle que le développement des réseaux numériques « favorise une distribution spatiale et un éclatement croissant des activités et des collectifs, de sorte que les situations de coprésence complète apparaissent presque comme l'exception plutôt que la règle ».

Les étudiants devront réaliser en équipes de deux étudiants, un entretien avec un professionnel de l'information et/ou de la communication de leur choix, en se regroupant par binômes en fonction du métier qui les intéresse. Pour cela, ils devront acquérir les attitudes et techniques de l'entretien. Cet apprentissage s'effectue progressivement au moyen de simulations et de jeux de rôles variés. Avant d'interviewer le professionnel, les binômes doivent mener des recherches documentaires à partir de lieux et sites web ressources (comme les associations professionnelles dans le domaine) que nous leur indiquons.

Pour préparer leur entretien de façon pertinente, les étudiants doivent se questionner sur la différence entre les types d'information que les consultations documentaires peuvent fournir sur les métiers, et les apports spécifiques qu'un entretien qualitatif avec un professionnel peut leur offrir. La transcription de ces entretiens devra être publiée sur le blog, dans une catégorie affectée à chaque groupe TD. Enfin, lors d'une « soutenance orale PPP » assistée d'un diaporama, les binômes présentent les aspects marquants de leur entretien, une auto-évaluation des attitudes et techniques mises en œuvre, et les pistes qu'ils en ont retirées pour leur projet professionnel. Ils initient un portfolio individuel en présentant les compétences acquises ce semestre.

4.1.2. Premier cycle : de l'acquisition de routines de travail à la réflexivité sur l'action

Dès la première séance, quatre rituels sont instaurés et reproduits à chaque séance, avec des variantes en fin de semestre.

Tout d'abord, l'intervenant fait appel à deux équipes de deux étudiants volontaires, pour s'engager à publier sur le blog un compte rendu détaillé de la séance dans un délai de trois jours. Ces comptes rendus sont déposés dans une catégorie réservée à chaque groupe TD. Ainsi, deux comptes rendus de la même séance d'un groupe TD sont publiés simultanément, et peuvent être consultés et comparés par tous. Mais les étudiants accèdent aussi aux comptes rendus déposés par les autres groupes TD, dans leurs catégories respectives. L'affichage chronologique du blog facilite visuellement cette mise en relation de documents émis par des étudiants de groupes, voire de sites géographiques de formation différents. Ils sont donc en mesure de comparer 18 comptes rendus de la « même » séance. Ces comptes rendus présentent certains caractères identiques, mais aussi des différences (comme les séances reposent sur des activités de description et d'observation de situations de communication, ou de simulation d'entretiens menés par les étudiants, il ne « se passe » jamais la même chose). Chaque séance débute par un échange sur les comptes rendus et les commentaires publiés sur le blog pendant la semaine. Il est ensuite demandé aux étudiants de prendre soigneusement en note les objectifs pédagogiques, le scénario et les activités à mener pendant la séance. Les étudiants sont alors invités à aménager leur environnement de travail en fonction des activités à mener et des couplages relationnels (travail en binômes, en groupes de 7 ou 8 étudiants, en demi-groupes séparés, etc.). Ils déplacent tables et chaises pour mener leurs travaux. Mais plusieurs réaménagements de l'espace sont réalisés pendant la même séance. Enfin, deux types de retour réflexif sont institués : l'un, en fin d'activité, l'autre portant sur les apports de la séance. Le rituel ne vise pas seulement l'acquisition de routines de travail. D'abord, il ne s'agit pas seulement de mener une activité, mais d'observer comment elle est menée. De plus, il s'agit ici d'instaurer une nouvelle routine, celle de *l'intéressement à la réflexivité pratique ordinaire*, de la compréhension des activités pratiques (Garfinkel, 2007), pour que les étudiants deviennent progressivement des apprentis ethnométhodologues, de stimuler la réflexion dans le feu de l'action, puis sur l'action, du praticien réflexif (Schön, 1994).

À la suite de la séance, les comptes rendus sont publiés en ligne, chaque équipe menant hors ligne son travail de coordination et de mise en forme, puis sa documentarisation en ligne (titre, classement, tags). Mais les étudiants enrichissent souvent leurs comptes rendus par des liens vers les fiches REC ou RES que nous avons entre temps déposées sur le blog. Aucune fiche ressource ne leur est donnée pour réaliser ces documents, nous les incitons seulement à se poser des questions, et à tenter d'y répondre. À qui est destiné ce compte rendu ? Aux étudiants qui n'ont pu assister à la séance (emploi, maladie...) mais aussi à tous les étudiants qui l'ont suivie, comme trace utile, car cela peut les aider à se remettre en mémoire les objectifs et les travaux réalisés, et à comparer leur vécu personnel avec les descriptions publiées, comme moyen de « contrôle ». Ces documents produisent ainsi « de l'organisant », et sont pour nous aussi un moyen de contrôle sur la façon dont la séance est comprise. François Cooren (2004, 389) rappelle que le terme contrôle émane du mot « contre-rolle », qui signifie littéralement compte rendu. Ces comptes rendus font l'objet de commentaires, qui peuvent porter sur la précision des informations, le signalement d'une erreur, mais aussi sur la qualité de l'expression et l'orthographe, ou sur la mise en forme. Les premiers commentaires sont de nature affective, émotionnelle (« super compte rendu »). Progressivement, les étudiants sont invités à argumenter leurs remarques. Le cadre a été posé dès la première séance : la critique est nécessaire pour apprendre, la co-évaluation permet de progresser, mais elle doit se faire dans le respect absolu d'autrui.

Les équipes peuvent ensuite améliorer leurs comptes rendus, en fonction des remarques qui ont été faites. Nous insistons sur leur responsabilité éditoriale, en jouant sur leur souci de réputation. Ces processus de documentarisation sur le blog alimentent la réflexivité sur l'action, à la suite de la séance. La figure 1 illustre les interactions dans ce cycle court, d'une séance à l'autre.

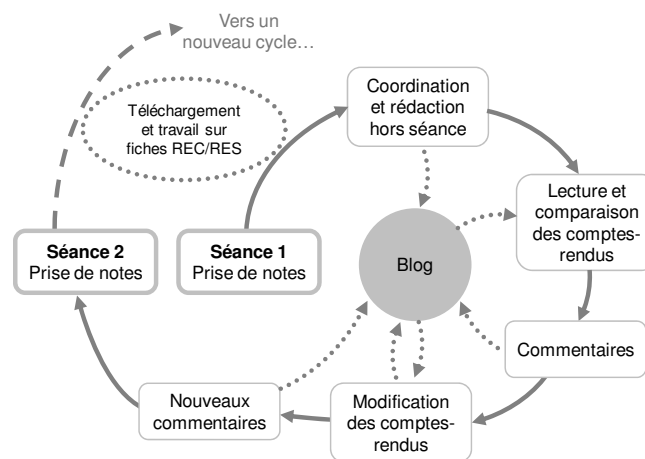


Figure 1. Activités hors ligne et en ligne entre deux séances (cycle court)

4.1.3. Nouvelle ponctuation de séquence, distanciation et renforcement des pratiques de co-évaluation

Après un mois et demi d'apprentissage, un nouveau cycle est initié. Le contenu de la séance est alors alimenté par les productions publiées sur le blog : le corpus des comptes rendus des séances antérieures, comme le présente la figure 2. Ceci constitue une inversion de la ponctuation de séquence (Bateson, 1977 ; Watzlawick, 1972) puisque l'activité hors ligne, en séance, est nourrie par l'activité antérieure en ligne. Nous choisissons sur le blog, au sein de chaque catégorie TD, trois comptes rendus, que nous sélectionnons à partir de différents critères (expression écrite, classement, organisation du document, précision des informations, etc.).

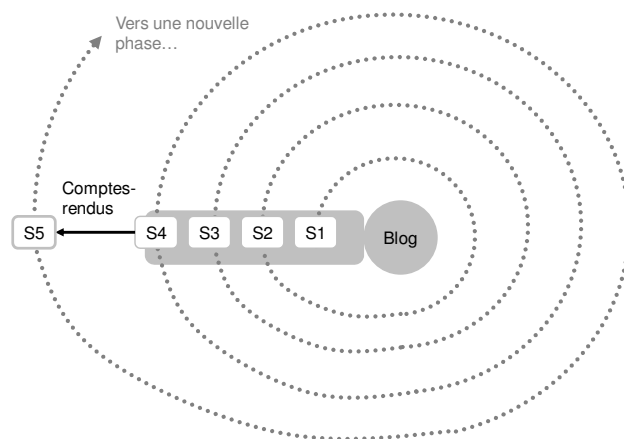


Figure 2. Nouveau cycle à partir des comptes rendus publiés

Nous veillons à ne pas choisir de comptes rendus que nous estimons être de qualité. Mais nous ne prélevons pas non plus de comptes rendus que nous jugeons très insatisfaisants, car nous ne voulons pas risquer de dévaloriser en public les étudiants qui en sont les auteurs. Nous dupliquons ces comptes rendus sur support papier. Pour cette séance, nous avons demandé à tous les étudiants qui disposent d'un ordinateur portable de l'apporter. Comme d'habitude, les objectifs et le scénario sont présentés en début de séance aux étudiants qui prennent en note les différentes étapes. La séance porte sur la rédaction d'un compte rendu. Les objectifs pédagogiques énoncés sont la professionnalisation d'un écrit, l'adoption d'une attitude professionnelle de travail en équipe, mais aussi avec un commanditaire.

Nous nous présentons comme la directrice d'une grande agence de communication, qui souhaite collaborer avec de nouvelles petites agences dont les membres semblent jeunes et dynamiques. Cette directrice veut confier un premier travail à ces agences pour tester leur sérieux et leur efficacité. Ce travail lui a été confié par les auteurs des comptes rendus, qui souhaitent améliorer la qualité de ces

productions. En fonction des effectifs du TD, six équipes de six ou sept étudiants sont constituées et représentent chacune une agence de conseil en communication. La directrice précise qu'elle va constituer d'autorité les groupes membres de chaque agence, car, en situation professionnelle, on ne choisit pas ses collaborateurs. Nous avons noté que les étudiants admettent parfaitement cet argument. Une fois les groupes constitués, chaque agence aménage son environnement de travail, se donne un nom, et gère de façon autonome son organisation et ses temps de pause. Une fiche RES (ressource) comportant des conseils pour l'analyse du compte rendu, est distribuée à chacun des membres. Les auteurs des comptes rendus sont donc les clients commanditaires qui vont suivre les agences tout au long de leur travail. Chaque binôme, auteur du compte rendu initial, suivra l'activité de deux agences de communication. Celles-ci travailleront à son amélioration, devront rendre compte et négocier avec leurs commanditaires la validation des modifications apportées au compte rendu. Les commanditaires prendront soin d'observer l'organisation du travail au sein des agences. En fin de séance, chaque agence fait son rapport oral devant l'ensemble des agences et la directrice, et justifie les modifications apportées. Le compte rendu initial et les modifications effectuées ou en projet sont visualisées à l'écran pour toutes les agences. Les commanditaires font ensuite aussi oralement un premier bilan, en restituant leurs observations, qui portent sur les modalités de travail des agences, mais aussi sur la qualité de leur prestation orale.

Après la séance, nous publions sur le blog la fiche « REC réaliser un compte rendu », qui permet aux étudiants de récapituler et de réorganiser les acquis de la séance. Après accord de ses commanditaires, chaque agence publie dans les trois jours qui suivent le compte rendu amélioré sur le blog, en prenant soin de le référencer correctement (auteurs initiaux, date, code séance, modifié par « nom de l'agence », nom des membres, date, validé par, date de validation...). Les commanditaires consulteront en ligne les deux comptes rendus modifiés, les compareront, délibéreront et se prononceront. Ils publieront un rapport argumenté sur le blog, précisant les raisons de leur préférence pour telle agence. Sans présenter dans le détail l'analyse de l'instauration de ce nouveau cycle d'apprentissage, nous pouvons relever les principaux apprentissages sollicités : les membres des agences sont amenés à se remémorer la séance concernée, à relire les notes prises au cours de celle-ci, mais aussi les fiches REC présentant les objectifs. L'opportunité est également offerte aux étudiants de réactiver les procédures d'observation des langages non verbal et paraverbal, et des interactions au sein d'un groupe en décrivant ses modalités de travail, puis de comparer différents types d'organisation et de communication. L'activité favorise l'apprentissage des auteurs, qui sont valorisés dans leur nouveau rôle de commanditaires, et peuvent plus facilement admettre que leurs productions soient soumises aux critiques des agences. C'est une initiation à la négociation « stratégique », autour d'un document, avec un interlocuteur, le commanditaire, qu'il faut respecter, tout en l'amenant à prendre en compte son point de vue, mais aussi à la négociation entre les membres d'une même agence, qui n'ont pas forcément les mêmes appréciations.

Cependant, nous voulons souligner également, un autre apprentissage émergent attendu, réalisé, et même relevé par les étudiants dans leurs évaluations finales du

dispositif. Hormis l'intérêt de son caractère ludique, l'instauration du jeu de rôle en agences de communication, dont les membres ne se choisissent pas, avait pour intentionnalité de rompre des équipes, qui, malgré les donations alternantes de rôles, se constituent par affinités, et d'amener les étudiants à faire plus amplement connaissance, dans l'action, avec d'autres étudiants avec qui ils n'avaient jamais eu l'occasion de travailler. De fait, nous avons pu observer que certains étudiants sont sortis des rôles habituels qu'ils jouaient au sein de noyaux constitués. Tel étudiant auparavant timide, a, par exemple, adopté un rôle de leader facilitateur du travail de groupe. Lors des évaluations finales, si les étudiants citent unanimement le caractère collaboratif du dispositif, l'apprentissage de la collaboration « avec des personnes que l'on ne connaît pas » ou « que l'on n'aime pas » est souligné à plusieurs reprises.

4.1.4. Inversion finale de la ponctuation de séquence : des activités hors ligne à la séance en présence

En fin de semestre, les binômes doivent publier, en respectant les délais de publication, les transcriptions de leurs entretiens avec des professionnels sur le blog, dans les catégories prédéfinies à cet effet. Cette activité fait l'objet de beaucoup de questionnements, notamment sur les pratiques d'écriture. Peuvent-ils adapter, sans trahir les propos de leur interviewé, un discours oral aux modalités d'un écrit ? Peuvent-ils regrouper des réponses qui portent sur la même thématique, ou doivent-ils respecter strictement la séquence des questions-réponses ?, etc. Ces publications sur le blog suscitent la curiosité et l'intérêt, car elles matérialisent le résultat de près de deux mois de travail et d'étapes successives : choix d'un métier, recherche d'un rendez-vous, préparation de l'entretien, contrat déontologique et gestion du droit à l'image, conduite de l'entretien et enregistrement, transcription, validation par l'interviewé, relecture... Elles sont comparées, et suscitent des commentaires. Le corpus des transcriptions d'entretiens menés les années précédentes est conservé sur le blog et constitue un fonds documentaire accessible à tous les étudiants de Licence. Le cycle d'activités est donc congruent avec la phase finale de l'apprentissage : il est initié par l'activité hors les murs des étudiants, qui mènent leurs entretiens, et se poursuit en ligne, pour se clôturer par la séance de soutenance PPP. Mais il s'appuie bien-sûr, sur les apprentissages des cycles précédents (figure 3).

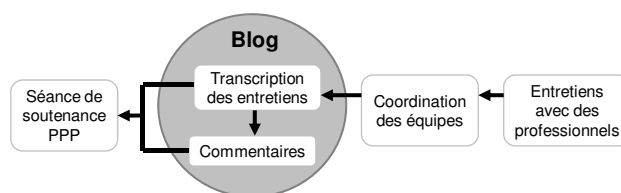


Figure 3. Dernier cycle initié par les activités extérieures des étudiants

4.1.5. Bilans collectifs, évaluations individuelles et apprentissages

Pour évaluer le dispositif, nos observations en présence et en ligne, les apports des retours réflexifs à chaque séance, nos entretiens informels avec les étudiants, sont complétés par deux bilans (intermédiaire et final) avec les délégués représentants de chaque groupe TD, ainsi que par les évaluations écrites individuelles anonymes renseignées par les étudiants. Comme nous l'avons déjà précisé, tous les étudiants soulignent le caractère collaboratif du dispositif, certains mettent en avant l'apprentissage de la solidarité, de la cohésion ; d'autres, le travail collectif même avec des « personnes qu'on n'aime pas ». Tous évoquent également son caractère professionnalisant, et l'apprentissage de pratiques utiles, et certains précisent que le dispositif a été aussi un soutien pour l'apprentissage dans les autres enseignements : « cela m'a beaucoup aidé dans mon cursus du premier semestre ».

Les étudiants perçoivent tous également une différence, par rapport aux enseignements classiques, en mettant en avant le caractère « innovant », « original », mais aussi « agréable », « intéressant », « motivant » du dispositif. Certains précisent : « cela donne envie de venir à l'université » ou « cela donne envie de rester à l'université ». Mais l'aspect « ludique » est relié à la nature « sérieuse » des activités. Enfin, deux points sont à souligner : l'apprentissage de l'autonomie est fréquemment mentionné, tout en étant associé à l'activité collaborative. La nature sociale et interactive de l'apprentissage individuel est ainsi mise en avant. Par ailleurs, plusieurs étudiants font référence à la créativité : « c'est une des seules matières où nous devons être créatifs », ou « créativité +++ ».

4.2. En Master 1 : de l'animation d'une communauté épistémique à l'analyse de pratiques sociales et à l'anticipation de problématiques professionnelles

Le deuxième dispositif hybride, proposé en Master 1, est aussi en fonctionnement depuis quatre ans, pour les publics des deux sites de Montpellier et de Béziers.

4.2.1. Double finalité du cursus et modalités de fonctionnement du dispositif

En Master 1 dénommé « Études en communication », puis « Pragmatique de la communication », les étudiants démarrent un nouveau cycle de formation, qui doit les amener à devenir des professionnels de haut niveau ou des chercheurs. Ici aussi, il faut assumer ce qui peut même être parfois considéré comme une contradiction : la consolidation théorique et la formation professionnalisante.

Les étudiants doivent préparer et soutenir un mémoire de fin d'année qui donne la preuve de leurs acquis théoriques. Par ailleurs, le cursus peut déboucher, non seulement sur une poursuite d'études en Master 2 Professionnel, mais aussi en Master 2 Recherche. Enfin, pour les étudiants non sélectionnés pour intégrer un Master 2, il doit favoriser l'insertion professionnelle. L'expérimentation a donc été conçue pour tenter de concilier la réponse aux attentes des étudiants, qui sont déçus par le caractère jugé trop théorique des enseignements, tout en maintenant la consolidation théorique nécessaire à leur réussite, et à leur insertion professionnelle.

Le dispositif hybride, expérimenté en 2008 concerne un ecue intitulé « Usages et évaluation des dispositifs socio-techniques » dispensé sur les deux sites de Béziers (1 groupe TD) et de Montpellier (2 groupes TD), soit 80 étudiants. Dans ce cadre, une activité d'animation de forums est proposée aux étudiants, à partir d'un corpus de textes sélectionnés par les enseignants.

L'animation des forums se déroule pendant les quinze derniers jours du stage, les séances TD leur faisant suite. Le cycle d'apprentissage est donc très différent de ceux qui ont été institués en Licence. Les activités distantes initient le cycle et se poursuivent en présence. Les étudiants font ici encore l'expérience professionnalisante du caractère spatialement distribué des activités de travail.

Deux environnements distincts sont aménagés sur Moodle, l'un pour les publics de Béziers, l'autre pour ceux de Montpellier. La page de la plateforme Moodle est divisée en différentes sections, enrichies de fiches théoriques et méthodologiques, de documents de planification et du corpus de textes, aux formats web et pdf. Chacun des textes est accompagné d'un court résumé et des liens qui permettent d'accéder aux documents. Une section est constituée des différents forums que les étudiants devront animer (figure 4). Pendant l'activité, les étudiants d'un TD ne peuvent pas consulter les forums de l'autre groupe.

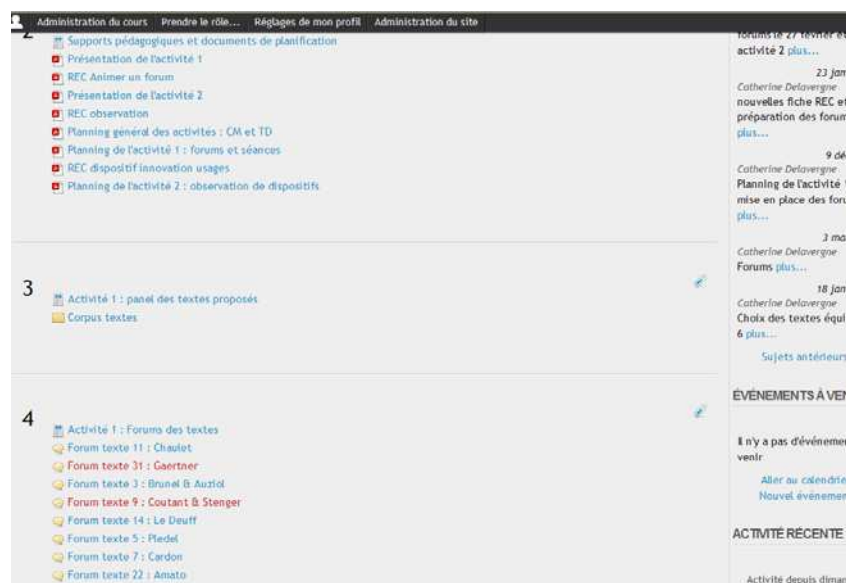


Figure 4. Architecture de la page Moodle en M1. Site de Béziers

Les sections suivantes, constituées des forums de l'année antérieure, ont été conservées, mais rendues invisibles pour les étudiants pendant qu'ils mènent leur activité d'animation. Les étudiants peuvent ensuite accéder aux forums des autres groupes, sur les deux sites, mais aussi aux forums de l'année précédente.

4.2.2. L'animation d'une communauté, et les textes scientifiques

Le premier objectif, celui de favoriser l'acquisition de compétences professionnalisantes, est scénarisé par l'aménagement de forums, que les étudiants auront à animer pendant quinze jours, en équipes de deux ou trois étudiants. À l'issue de la séquence forums, chaque équipe réalisera tour à tour en séance, une présentation synthétique de son texte, un bilan des apports du forum, une auto-évaluation de son activité d'animation, et animera un dernier débat qui clôturera l'activité. Les étudiants doivent ainsi adapter les objectifs et les stratégies aux deux types de situation de communication, en mode asynchrone, puis synchrone.

Cependant, notre deuxième objectif est aussi d'amener les étudiants à lire des textes scientifiques sur différents types de dispositifs socio-techniques et socio-numériques, avec différentes méthodes d'enquête et d'analyse, qu'ils pourraient utiliser pour leurs travaux de mémoire. De plus, nous devons prendre en compte le fait que, compte tenu de la rapidité des mutations socio-techniques, nos étudiants auront de moins en moins affaire à des interactions standardisées dans les organisations dans lesquelles ils vont s'insérer. Ils auront aussi à concevoir et animer de nouveaux dispositifs de production commune de connaissances nécessaires à l'action. Nous pouvons même trouver un intérêt professionnel à cette mise en situation d'animation d'une communauté épistémique.

Cette dimension professionnalisante est perçue et appréciée. À l'issue de cette activité, et lors du bilan final, les étudiants estiment qu'ils ont acquis, grâce à cette expérience, des compétences d'animation d'une communauté professionnelle (de *community manager*). « J'ai appris à gérer un groupe d'interactants » ; « j'ai maintenant des compétences d'animation pour encadrer une équipe » ; « je sais construire un scénario, mener une réflexion pour maintenir la dynamique » ; « encourager la participation », « prendre en considération des points de vue multiples ». Ils évoquent également leur progression « dans l'organisation d'un travail d'équipe ».

Le corpus des textes proposés est réactualisé chaque année en fonction des choix et des évaluations par les étudiants de l'année précédente. En 2011-2012, nous avons proposé 41 textes, parmi lesquels les étudiants ont choisi principalement des thématiques portant sur les méthodes d'évaluation ergonomique ou sémiotique de sites web, et les sites de réseaux socio-numériques. Les discussions à distance, puis en présence favorisent :

- La distanciation par rapport à son activité personnelle sur les réseaux.
- La distanciation par rapport à l'activité professionnelle, à partir des expériences professionnelles ou des stages des étudiants, et l'anticipation des évolutions du monde professionnel.
- L'anticipation des évolutions socio-techniques, les usages et les futurs possibles des différents dispositifs.

4.2.3. Complexification du scénario : animer une communauté hétérogène

Mais pour que l'apprentissage se réalise, il faut que les apprenants fassent l'expérience de moments déstabilisants, dans un cadre rassurant. Ce dernier est fourni par la précision du cahier des charges, du calendrier, par l'architecture documentaire et par le travail en équipes. Nous souhaitons que nos étudiants soient mis en situation d'animer une communauté dont les membres ont des statuts différents, et disposent de ressources inégales.

Au sein d'un groupe TD, quatre statuts d'acteurs sont identifiés pour ces échanges sur le forum et en séance :

- une équipe « exposant-animateur » de trois personnes qui aura tout particulièrement travaillé le texte, responsable de l'animation du forum-texte pendant quinze jours, puis de l'animation de la séance ;
- une équipe de trois « lecteurs-discutants », qui aura lu le texte de façon approfondie. Ce groupe endosse un rôle proche de celui du « discutant » dans un colloque ou dans un séminaire, mais il est également facilitateur de l'animation du groupe exposant-animateur ;
- une équipe « non lecteur » de trois personnes qui *s'engage à ne pas lire le texte*. Ce groupe endosse le rôle de médiateur entre le reste du groupe, et les exposants-animateurs ;
- les autres étudiants, à qui il est demandé de participer activement aux interactions, dans le forum, et pendant les séances en présentiel. Ces derniers sont libres de lire le texte, ou de le parcourir, ou d'en lire seulement le résumé, ou de ne pas le lire.

Les étudiants sont ainsi mis en activité informationnelle et communicationnelle dont la complexité est rendue visible sur le forum. Les exposants-animateurs doivent construire leur scénario d'animation. Ils font l'expérience de la tension-oscillation entre la fidélité au texte, et la nécessité d'attirer l'intérêt et la participation, non seulement des lecteurs discutants, mais des non-lecteurs et du groupe dans son ensemble, au risque d'abandonner le texte en route, pour susciter les contributions. Sur le plan relationnel, ils doivent veiller à ne pas s'enfermer confortablement, avec les lecteurs discutants, dans un débat d'experts qui exclurait les non-lecteurs et le reste du groupe. Les modalités d'animation choisies par chaque équipe sont variées, parfois très créatives (apports de liens complémentaires, réalisation de documents vidéo...). Les non-lecteurs endossent le rôle de porte parole, médiateurs, du reste du groupe, qui n'a pas forcément lu le texte, et font en sorte que l'activité forum ne se réduise pas à un débat d'initiés. Chaque groupe doit avoir occupé tour à tour ces rôles dans le semestre, et chacun est évalué dans ces quatre rôles. Après leur présentation orale, en séance, les exposants-animateurs doivent clore la réflexion par un dernier débat, chaque membre du groupe tenant « en présence » le même rôle qu'il a tenu à distance.

La dynamique d'auto-évaluation, de débat en fin de séance, puis de comparaison avec d'autres forums après l'activité, permet aux étudiants d'identifier et d'évaluer leurs stratégies d'animation, mais aussi la dynamique interactionnelle du forum.

Les étudiants soulignent pour cette activité la créativité et la liberté dont ils disposent, ainsi que les aspects, parfois déstabilisants, « qui remettent en question », souvent liés aux conflits ou aux substitutions de rôles. Mais ils mettent aussi en avant le caractère structuré du dispositif, ainsi que le renforcement des connaissances théoriques. Enfin, l'intérêt des échanges entre pairs est évoqué : « j'ai tiré des enseignements de mes camarades ». Les échanges distants ont permis de développer davantage de discussions entre étudiants au sein de l'université.

4.3. En Master 2 : du choix d'un environnement facilitant la conduite de projet à l'évaluation du processus

Pendant l'année universitaire 2010-2011, nous avons expérimenté un dispositif, dans la continuité des modalités d'apprentissage du Master 1, pour l'ecue « pratiques journalistiques » en Master Professionnel 2 « Communication des organisations ». Cette dernière année de second cycle s'oriente vers l'acquisition de connaissances et de compétences diversifiées comme la maîtrise des outils numériques ou le conseil pour la mise en œuvre d'actions et de stratégies adaptées dans des environnements spécifiques. En cohérence avec l'objectif professionnalisant de la formation de Master 2, l'ecue « pratiques journalistiques » vise plus spécifiquement l'acquisition des compétences requises pour la conception et la rédaction d'un journal institutionnel, mais aussi la maîtrise de certaines situations professionnelles nécessitant de communiquer des informations à des rédactions de presse, en s'adaptant aux contraintes des journalistes. Par ailleurs, le dispositif cherche également à favoriser l'insertion professionnelle en offrant la possibilité aux étudiants d'établir des contacts avec des journalistes ou des communicants qui peuvent déboucher sur des pistes de stage ou d'emploi. Il s'agit donc de concevoir un dispositif dans lequel l'acquisition de compétences passe nécessairement par la pratique dans une situation professionnelle réelle.

Pour répondre à ces objectifs, les étudiants sont invités à concevoir et à réaliser la septième édition d'un journal de communication sur une thématique de leur choix. Le journal, intitulé Echos2Pro, est ensuite distribué à des professionnels de l'information et de la communication et aux futures promotions de Master 2. Chaque étudiant est chargé de rédiger une page du journal, composée d'un ou de deux articles, d'illustrations et d'une colonne de brèves. Pour mener à bien ce projet, les vingt-cinq étudiants incarnent chacun un rôle spécifique. L'organigramme est défini conformément à celui d'une rédaction de presse classique avec un rédacteur en chef, des secrétaires de rédaction, des maquettistes, des correcteurs, des journalistes, etc. La répartition des rôles est définie sur la base du volontariat en fonction des projets professionnels des étudiants, ce qui permet de mettre en valeur les compétences individuelles, souvent acquises de manière autodidacte (notamment pour les étudiants qui tiennent le rôle de maquettiste ou d'animateur des outils de communication numérique). Pour chaque rôle, nous proposons une « fiche métier » qui spécifie les compétences nécessaires, une description des fonctions et les interlocuteurs directs. Ces rôles orientent l'organisation des activités, mais aussi les interactions entre les membres. Ainsi, les journalistes sont invités à se référer aux

secrétaires de rédaction qui sont sous la direction de la rédactrice en chef, qui elle-même est notre principale interlocutrice. Nous nous présentons, quant à nous, comme responsable de la publication, le directeur du Master 2 tenant le rôle de responsable de l'édition.

Outre l'acquisition de connaissances et de compétences journalistiques par la pratique (déontologie, respect de la ligne éditoriale, règles de l'interview et de la rédaction journalistique, etc.), et la compréhension du fonctionnement d'une rédaction de presse, il s'agit également de maîtriser les outils permettant de se coordonner de manière efficiente en présentiel et à distance. Les interactions se manifestent nécessairement sous forme collaborative dans un premier temps, pour définir et affiner le thème, les rubriques, les sujets d'articles, etc. Puis, sur un mode coopératif, les étudiants doivent s'organiser pour échanger des informations, et faire le point sur l'avancée de chaque membre de la rédaction en respectant les délais imposés. Cette coordination se traduit d'abord en présentiel, avec le rapport de la rédactrice en chef en début de chaque séance, suivi d'un ordre du jour établi en fonction des demandes des membres de la rédaction. Elle se poursuit à distance sur des outils numériques qui permettent aux étudiants d'interagir entre les séances, de se tenir au courant des avancées de chaque équipe, de lire les articles des autres journalistes, etc.

Précisons que l'outil n'est pas imposé mais défini, créé et animé par une équipe d'étudiants chargée de « la communication numérique ». Ces derniers sont ainsi invités à puiser dans leurs connaissances des outils numériques utilisés dans le cadre de leur pratique sociale ordinaire, et de leur cursus de formation, pour les transposer à une situation professionnelle. Les étudiants ont hésité entre, d'une part un blog complété par un profil Facebook et d'autre part, un forum. Ils ont finalement opté pour le forum pour ne pas multiplier les supports et ce choix s'est avéré pertinent et efficace pour l'échange d'informations et la coordination entre les membres de la rédaction. Par contre, les étudiants ont constaté que cet outil numérique n'était pas approprié pour la publication des articles. La longueur des « posts » et la multiplication des remarques sur chaque article ont parasité la lisibilité. Finalement les étudiants n'ont pas continué à renseigner cette rubrique et ont fait le choix de présenter leurs articles dans le cadre des séances. Ils ont alors soulevé des questionnements intéressants et ont conclu que la publication des articles sur un blog pour compléter le forum se serait avérée pertinente.

Ce dispositif permet de consolider les apprentissages générés en Master 1. Les étudiants qui ont appris à anticiper des problématiques professionnelles dans le cadre du dispositif précédent, sont amenés à les maîtriser en fin de Master 2. Dans une même logique, dans le dispositif de Master 1, ils s'initient à l'animation d'une communauté en ligne sur un outil imposé, alors qu'en Master 2, ce sont les étudiants eux-mêmes qui doivent assumer le choix, l'initialisation et l'usage d'un environnement numérique adapté à leurs besoins. Le forum, outil largement utilisé par les étudiants dans leurs pratiques ordinaires, imposé en Master 1 pour initier l'animation d'une communauté, est ensuite utilisé comme un outil pragmatique en Master 2. Après un retour réflexif des étudiants sur cet environnement délibérément choisi pour faciliter la conduite du projet, le forum a produit de l'organisant pour

certaines activités, notamment pour la coordination dans les sous-groupes travaillant sur des rubriques spécifiques, mais s'est révélé inopportun dans le processus de correction des articles de chaque journaliste par les pairs. Ce point a été relevé par les étudiants chargés de l'animation de l'outil, mais aussi par l'ensemble de la rédaction. Les étudiants ont engagé d'eux-mêmes ce processus réflexif d'évaluation des outils mis en place. L'institutionnalisation d'une culture participative en ligne passe par une continuité et une diversité dans l'utilisation et la fonction des outils numériques qui viennent consolider les apprentissages. Certains étudiants qui n'avaient jamais fait une utilisation régulière d'un forum en début de Master 1 sont capables de sélectionner, d'animer et finalement d'évaluer cet outil de communication numérique en fin de Master 2.

5. Conclusion

L'émergence de nouveaux outils et usages issus du web social, associée à l'évolution des formations en information et communication qui doivent nécessairement s'adapter, révèle différentes tensions qui nous semblent propices à l'institutionnalisation de pratiques de formation universitaire innovantes. Sans mettre de côté la publication de documents numériques structurés en « lecture seule », les environnements doivent pouvoir laisser la place à des conversations sur des documents en construction, en négociation ou en co-évaluation par les étudiants.

Nous avons montré comment, en L1, le dispositif présentiel favorise l'acquisition de routines et la constitution d'une communauté de pratiques, alors que le dispositif socio-numérique rend possible, dans des cycles plus longs, la réflexivité sur l'action. En Master 1, c'est l'activité distante qui initie l'apprentissage, avec des séquences d'animation menées par les étudiants, mais cette animation a pour finalité la construction de connaissances. Cependant, l'activité de cette communauté épistémique débouche sur l'analyse, par les étudiants, de leurs pratiques sociales sur les réseaux et sur l'anticipation de problématiques professionnelles. Enfin, en Master 2, le dispositif socio-numérique est le support pragmatique d'une conduite de projet, mais la collaboration en ligne s'accompagne de l'évaluation du processus dans son ensemble.

Les deux dispositifs (celui de Licence 1, assisté par un blog et celui de Master 1, assisté par un forum), permettent aux étudiants de réorienter leur conception de l'usage de ces outils, d'apprendre à tenir un discours cadré et professionnel sur des plateformes qui représentent de prime abord des outils de mise en visibilité de leur intimité ou de leurs loisirs et de développer leur culture des réseaux sociaux.

Initiés à l'animation de communautés en ligne, à la réalisation collective de documents numériques, les étudiants sont finalement capables, en fin de parcours universitaire, de choisir, concevoir et animer un outil pragmatique permettant de créer de l'organisant et de faciliter la collaboration, tout en instaurant spontanément un processus réflexif d'évaluation de leur choix.

Bibliographie

- Abouad S., Hachour H. (2011). Informer les normes : l'organisation apprenante, de l'amélioration continue à l'innovation organisationnelle. *Actes du colloque international « In-formation et communications organisationnelles : entre normes et formes »*, 8 et 9 septembre, Rennes, p. 261-270.
- Akrich M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Éducation permanente*, n° 134, p. 79-89.
- Bardini T. (1996). Changement et réseaux socio-techniques : de l'inscription à l'affordance. *Réseaux*, n° 76, p. 125-155.
- Bateson G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, 1, Seuil.
- Boumarad P. (1997). Les pratiques innovantes comme instituant microsocial ordinaire. *Cahiers pédagogiques*, janvier-février, n° 350/351, p. 64-66.
- Cardon D. (2008). Le design de la visibilité : un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, n° 152, 2008/6, p. 93-137.
- Carré P. (2010). *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, disponible sur le site de l'université Paris 10 : <http://www.u-paris10.fr>.
- Chante A., De Lavergne C. (2010). L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ? *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB, p.40-48.
- Conein B., Jacopin É. (1994). Action située et cognition : le savoir en place. *Sociologie du travail*, n° 4, p. 475-500.
- Cooren F. (2004). Textual Agency: How Texts Do Things in Organizational Settings. *Organization*, vol. 3, n° 11, p. 373-393.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, PUF.
- Crozat S., Bachimont B. et al., (2011). Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique. *Document numérique*, vol. 14, n° 3, p. 9-33.
- Cusinato A. (2003). Le métier du planificateur : un travail de tissage entre les différentes dimensions de la connaissance et de la praxis. *Réseau Intelligence de la Complexité. MCX/APC*, <http://www.intelligence-complexite.org>
- D'Halluin C. (2001). Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n° 43, janvier.
- De Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Gallimard.
- De Lavergne C., Lieb-Storebjerg P. (2009). L'utilisation d'un blog en formation universitaire. Quelle pédagogie embarquer ? *Distances et Savoirs*, vol. 7, n° 3, p. 399-419.
- De Lavergne C. (2008). Environnements numériques et recomposition des espaces documentaires : frontières, places, positionnements. *Actes du colloque international des sciences de l'information et de la communication « interagir et transmettre, informer et communiquer : quelle valeur, quelle valorisation ? »*, 17-19 avril, Tunis, p. 431-441.

- De Lavergne C. (2007). Principes d'action pour favoriser les émergences apprenantes dans les dispositifs socio-techniques d'apprentissage. *Revue internationale de Psychosociologie*, vol. 13, n° 29, printemps, p. 123-161.
- Deschryver N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, sur http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf
- Ertzscheid O. (2008). *Créer, trouver et exploiter les blogs*, ADBS.
- France, Journal officiel de la République Française., *Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*, http://www.legifrance.gouv.fr/imagesJOE//0712joe_20060712_01600010.pdf
- Garfinkel H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, PUF.
- Gibson J. (1997). The Theory of Affordances. *Perceiving, Acting, and Knowing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Granjon F. (2012). *Reconnaissance et usages d'internet : une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*. Presses des Mines.
- Grosjean S. (2007). Mémoires organisationnelles en action : du sens en construction. *Repenser la communication dans les organisations*. L'Harmattan, p. 143-173.
- Hébrard P. (2005). Définir et évaluer les compétences, Quelques difficultés théoriques et pratiques. *Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel*. L'Harmattan, p. 113-120.
- Heïd M-C. (à paraître). Modèle qualitatif pour l'analyse de pratiques émergentes contemporaines le cas du journalisme participatif. *Actes du 3^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, Montpellier, 9 et 10 juin 2011. *Revue Recherches qualitatives*, à paraître.
- Hénaff N. (2011). Blog : un journal intime comme mémoire de soi. *Conserveries mémorielles*, n° 10, <http://cm.revues.org/920>.
- Hutchins E. (1994). Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, n° 4, p. 451-473.
- Isaac H., (2007, octobre). *L'université numérique*. Rapport à Madame Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport public du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20761/remise-du-rapport-universite-numerique-d-henri-isaac.html>
- Jouët J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, vol. 18, n° 100, p. 489-521.
- Latour B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, n° 4, p. 587-607.
- Licoppe C. (2008). Dans « le carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, n° 50, p. 287-302.
- Le Deuff O. (2010a). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB, p. 49-57.
- Le Deuff O. (2010b). La culture de l'information et l'héritage documentaire. *Documentaliste sciences de l'information*, vol. 47, n° 3, p. 4-11.

- Lourau R. (1969). *L'instituant contre l'institué*. Anthropos.
- Morin E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, ESF.
- Norman D-A. (1988). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Peeters H., Charlier P. (1999). *Contributions à une théorie du dispositif*. Hermès, n° 25, p. 15-23.
- Quéré L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, n° 85, p. 163-192
- Quéré L. (1996). Faut-il abandonner l'étude de la réception ? Point de vue. *Réseaux*, n° 79, p. 31-37.
- Quéré L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, n° 46-4.
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.
- Suchman L.A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Union Européenne (2009). Conclusions du Conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et la formation. Conseil de l'Europe, 12 mai, <<http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/09/st09/st09845.fr09.pdf>>
- Vygotski L. (1985). *Pensée et Langage*. Éditions Sociales.
- Watzlawick P. *et al.*, (1972). *Une logique de la communication*. Seuil.