

## **Le changement au sein d'institutions éducatives : Entre logiques organisationnelles et pratiques de communication**

---

Isabelle Pybourdin,

*Ater et doctorante en Sciences de l'information - communication*

[isabelle.pybourdin@univ-tln.fr](mailto:isabelle.pybourdin@univ-tln.fr) + 33 6 66 20 24 93

Daphné Duvernay,

*Maître de conférences en Sciences de l'information - communication*

[duvernay@univ-tln.fr](mailto:duvernay@univ-tln.fr), + 33 6 18 90 57 05

Adresse professionnelle

IUT de Toulon-Var Département TC ★ Avenue de l'université BP 20132 ★ F-83957 La Garde Cedex

**Résumé** : La communication des organisations sert de cadre à une analyse stratégique des pratiques de changement opérées lors du démarrage de projets intégrant les TIC et l'internet au sein d'organisations éducatives publiques.

**Summary** : Communication of organizations is the framework used to analyse the strategical decisions of practical of change at the introduction of internet technologies projects within the organizations of the public education sector.

**Mots clés** : organisation élargie, médiation, communication engageante, projet, changement, apprentissage

## **Le changement au sein d'institutions éducatives : entre logiques organisationnelles et pratiques de communication**

Trente ans après les premiers rapports qui prédisent une « *révolution numérique* » (Nora-Minc, 1978) et le fait qu'à « *l'horizon 2000, chacun peut être confronté un jour ou l'autre avec l'informatique qui baignera toute l'économie* » (Simon, 1980) la demande sociale se renforce. Depuis les années 2000, l'objectif est la formation de tout citoyen aux compétences numériques ainsi que la réponse à de nouveaux besoins engendrés par la société de l'information et de la connaissance. L'école et l'université sont érigées en socle de la société de la connaissance, premiers lieux d'apprentissage des technologies de l'information et de la communication, clé de l'alphabétisation numérique. L'intégration de ces technologies de l'information et de la communication soulève des problèmes d'organisation, de pédagogie, de didactique, d'évaluation et de formation des enseignants. Avec l'explosion de l'internet, une revue de l'état de la recherche sur l'intégration des TIC dans le système éducatif montre qu'en cette matière le consensus n'est pas de mise. Le ministère de l'éducation nationale et de la recherche propose de grandes directives, lance des appels à contribution tout en accordant une grande autonomie aux acteurs dans la définition et l'application d'un projet numérique. La mise en œuvre de ces projets numériques repose sur la base d'un volontariat qui implique le développement de stratégies d'enrôlement et d'engagement d'un collectif de participants.

Cette contribution analyse des pratiques de communication qui accompagnent l'émergence d'un changement au sein d'institutions éducatives (l'université et l'école élémentaire). La problématique questionne l'émergence et le développement d'innovations locales : comment une intentionnalité première devient une réalité organisationnelle. Ces innovations locales - une plateforme collaborative pédagogique/administrative et un journal contributif en ligne - combinent un objet technique, mais aussi des logiques d'usages associées, des formes organisationnelles et des logiques communicationnelles (discours, jeux

symboliques d'acteurs, interactions, imaginaire technique). En croisant ces deux recherches, nous proposons une double lecture du changement : une lecture institutionnaliste, d'une part et une lecture par les identités des acteurs, d'autre part.

### **1- PRÉSENTATION DES ÉTUDES EMPIRIQUES**

#### **1-1 Le P'tit journ@l**

Enseignante en cycle III dans une circonscription de l'ouest Varois, nous proposons à notre instance hiérarchique puis à l'ensemble des collègues de la circonscription, dans le cadre d'une recherche doctorale, un dispositif de travail coopératif en ligne nommé le « P'tit journ@l » (Pybourdin, 2005). Pour mener nos travaux, nous considérons le sujet enseignant dans son contexte global d'activité : en interaction avec ses collègues, les élèves, les parents d'élèves et la municipalité au sein d'une école, soumis au respect des programmes scolaires, des orientations du ministère et sous contrôle de l'autorité hiérarchique de l'inspecteur de l'Éducation nationale, dans sa circonscription de rattachement. Le dispositif engage les enseignants et leurs élèves dans un acte de communication entre acteurs en rupture avec l'unité de temps, de lieu et d'action. L'objectif est la publication de contenus sous la forme d'un journal en ligne, en s'inspirant des comités de rédaction de journaux traditionnels. Le dispositif met en œuvre deux démarches pédagogiques complémentaires : la coopération et la collaboration. F. Henri et K. Lundgren-Cayrol (2001) distinguent l'apprentissage collaboratif de l'apprentissage coopératif selon le degré d'autonomie des apprenants et d'engagement vers un but commun. Ce dispositif, simple en apparence, fait appel à des compétences de travail collaboratif à distance que les enseignants ne maîtrisent pas suffisamment. Car « *si un grand nombre d'enseignants ont pu depuis quelques années se construire de réelles compétences dans l'usage individuel des TIC, il n'en va pas*

*de même avec les usages collectifs* » (Cerisier, 2005, p14). Comment les inviter à changer leurs pratiques sans pour autant les contraindre ? Les discours politiques et institutionnels développent la prise de conscience des enjeux liés aux TIC et tendent à persuader chaque acteur de la communauté éducative du bien fondé de leur intégration à tous les niveaux du système éducatif. Mais ces discours n'ont que peu d'impact sur les pratiques professionnelles des enseignants. C'est que les idées et les motivations de l'homme sont insuffisantes pour modifier son comportement. Nous posons l'hypothèse que l'accompagnement et l'engagement sont les voies menant au processus de changement des pratiques des enseignants vers l'appropriation des TIC en situation pédagogique. Sur le plan méthodologique, nous choisissons des méthodes d'inspiration ethnographiques qui portent une grande attention à l'acteur en tant que sujet. Pour comprendre et accompagner les pratiques des acteurs en changement, nous pratiquons l'observation participante complète pour « *participer en manifestant un certain degré d'engagement à la fois dans les interactions mais aussi dans les actions de groupe ou de la communauté* » (Winkin, 2001, p157), tout en reconnaissant que nous pouvons « être affecté » au sens de J Favret-Saada (1990). Cette observation est complétée de l'étude d'un corpus d'entretiens compréhensifs qui s'appuient « *sur la conviction que les hommes (...) sont des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur par le biais des valeurs de l'individu* » (Kaufmann, 1996, p23).

Notre recherche est au croisement des sciences de l'information et de la communication, de la sociologie des usages et des innovations et des sciences de l'éducation. Les champs théoriques de la traduction, de la communication engageante et de la communication interpersonnelle sont convoqués pour analyser les discours et les pratiques d'enseignants du premier degré, engagés dans processus d'appropriation des « machines à communiquer » en situation pédagogique.

Ce qui sépare la première expérimentation des « 58 lycées » menée en 1970 du plan « Informatique pour tous » (IPT) lancé en 1985 est la volonté de démocratiser l'informatique.

Avec l'arrivée de l'Internet de masse en 2000 se pose à nouveau le problème de l'accès aux « machines à communiquer » (Perriault, 1989, p 13) par tous les Français. En réponse, les plans gouvernementaux RÉSO<sup>1</sup> 2000 et 2007 instaurent un partenariat Etat et Collectivités territoriales visant à équiper en matériel informatique, en connexion à haut débit tous les établissements scolaires. Les discours des responsables politiques et institutionnels mettent en avant l'objectif de « *contribuer au travers de l'école, à la construction de la République numérique* », « *fidèle à la devise qui est au fronton de nos institutions* ». De nouvelles perspectives apparaissent dans les établissements scolaires, notamment avec les environnements numériques de travail<sup>2</sup>, les attestations et certifications de compétences B2i<sup>3</sup> et C2i<sup>4</sup>, l'inscription des TIC dans le socle commun de connaissances de la nouvelle loi d'orientation 2005<sup>5</sup>. En trente ans, le système éducatif français est entré dans une logique « *d'industrialisation de la formation* » (Moëglin, 1998, p21). « *Un processus de transformation radical* » qui place les technologies comme « *l'élément pivot du système éducatif* » (Fichez, 2001, p66) pour garantir l'efficacité et le rendement des dispositifs éducatifs. Le fonctionnement en réseau des « machines à communiquer » conduit à une nouvelle forme de lien social et exige la maîtrise des technologies de l'information et de la communication de tous les futurs citoyens. L'acquisition de compétences numériques est devenu un enjeu éducatif important.

L'intégration des TIC dans le système éducatif est passée de l'expérimentation à la généralisation. L'analyse d'études<sup>6</sup> communiquées par le Ministère de l'Éducation

---

<sup>1</sup> RÉSO : Pour une République numérique dans la Société de l'information.

<sup>2</sup> ENT : plateformes logicielles individualisées et accessibles de tout poste relié à Internet.

<sup>3</sup> Le B2i, attestation de compétences informatiques des élèves.

<sup>4</sup> Le C2i, attestation de compétences informatiques des étudiants et des enseignants.

<sup>5</sup> Loi n°2005-380 du 23 avril 2005

<sup>6</sup> cf article d'E Pelisset (1985), J-P Archambault (2005), l'enquête ETIC (2005), la note d'évaluation 2005 du MEN, le baromètre des usages de l'Internet réalisé par Médiamétrie(2005) pour le MEN.

nationale (MEN) permet de dégager les indicateurs retenus pour l'évaluation des mesures mises en place. Pour rendre compte des premières expérimentations des années 1970-1980, des indicateurs comptables décrivent les équipements et les formations, à défaut de savoir évaluer des « *aptitudes algorithmiques, opérationnelles, organisatrices, étant donné qu'on ne peut pas mettre les élèves sous une cloche où l'on ne ferait que de l'informatique* » (Pair, 1987).

La liste de ces indicateurs quantitatifs s'est étoffée en 30 ans. Ils décrivent de manière objective une situation, dressent un bilan statique, mais ne permettent pas de comprendre comment se fait l'intégration des TIC à l'école. « *Même construits avec soin, ces indicateurs quantitatifs renseignent peu sur les activités réelles dans lesquelles les acteurs sont engagés, encore moins sur le sens que peuvent avoir pour eux de telles activités* » (Baron, Bruillard, 1996, p95). Pour mesurer l'apport des TIC à l'apprentissage, dans les disciplines, les pratiques pédagogiques, la construction des compétences, il faut rechercher des indicateurs qualitatifs qui rendent compte des changements de comportement et qui prennent en considération le rôle fondamental que joue la communauté éducative dans l'intégration de celles-ci.

Les récentes évaluations des ENT<sup>7</sup> pointent le peu d'usage en situation pédagogique et le manque de création de contenus par la communauté éducative. Pour JF Cerisier (2005) « *il ne suffira pas de généraliser la connexion des usagers à un réseau à haut débit pour que les modalités de travail collaboratif s'instaurent* ». La faible création de contenus en situation pédagogique rend compte du manque d'appropriation de cet outil en présence des élèves. « *Cela signifie qu'avant de s'occuper des machines et des logiciels, il faut se préoccuper de ceux et celles qui seront confrontés à leur utilisation, de ceux et celles qui devront faire en sorte que les élèves de demain soient capables de les employer avec plaisir et à bon escient* » (Lowenthal, 2000, p268). Ceci pose la question de l'acculturation progressive de la communauté éducative à ces nouveaux outils. Il s'agit de comprendre comment les membres de la communauté éducative s'approprient peu

à peu les TIC et développent des usages. Car ce n'est pas parce qu'un dispositif technique permet l'échange, la mutualisation et la collaboration que les membres d'une communauté vont échanger, mutualiser et collaborer. Nous retrouvons l'illusion selon laquelle la conception des outils porte un déterminisme technologique capable de primer sur le déterminisme social concernant les usages. Pour Jacques Perriault (1989), la logique de l'usage modifie bien souvent les règles à l'origine de la conception de l'outil technique. Il faut aussi compter sur la faiblesse des réseaux humains, c'est-à-dire la difficulté à partager et à échanger dans une culture fortement marquée par l'individualisme et la reconnaissance du mérite personnel. « *L'investissement en vaut-il la peine ?* » est la question posée par Alain Chaptal (2000). Le chef de la mission veille technologique du CNDP<sup>8</sup> constate que « *la situation des technologies éducatives dans l'enseignement primaire et secondaire français peut être schématiquement caractérisée par l'existence d'une tension croissante entre, d'une part, une masse critique d'équipements découlant d'un effort appréciable de la collectivité durant les dernières années et, d'autre part, des usages qui ne se développent pas au rythme espéré et restent, pour l'essentiel, encore en marge du système éducatif.* » Pour répondre à la question « des TIC pour quoi faire ? », il est temps de s'intéresser aux acteurs de la communauté éducative considérés comme sujets dotés d'intentionnalité et de considérer le sens donné à cet outil pour tous les partenaires impliqués. Car l'usage n'est pas anodin. Il est révélateur d'intention et de motivation.

La dichotomie entre le discours institutionnel d'industrialisation de la formation et la réalité sociale du « bricolage pédagogique » (Audran, 2000) traduit la problématique des usages des TIC par les équipes éducatives alors même que l'informatique inonde le quotidien de chaque individu. Cela pose des questions essentielles: Quelle démarche peut-on mettre en situation avec les élèves ? Existe-t-il des « us » simples en rapport avec les besoins pédagogiques ? Un accompagnement des enseignants peut-il contribuer à une appropriation des « machines à communiquer » en situation pédagogique ?

<sup>7</sup> Assises nationales des TIC, MEN, 19 – 20 mai 2005 au Futuroscope de Poitiers

<sup>8</sup> CNDP : centre national de documentation pédagogique.

## 1-2 L'IUP Ingémédia

Nous avons conduit, dans le cadre d'une recherche doctorale soutenue depuis le 29 novembre 2004 (Duvernay, 2004), une étude empirique d'une durée de 30 mois, au sein d'un institut universitaire professionnalisé en ingénierie de l'internet et du multimédia, dénommé "IUP Ingémédia" (université du Sud Toulon Var). La présentation de cette étude empirique, c'est-à-dire son descriptif et les résultats associés, s'inscrivent dans un cadre temporel de septembre 2001 à août 2004. Depuis cette période, l'IUP Ingémédia a évolué selon la logique LMD, en Institut Ingémédia (parcours L3, M1 et M2).

La loi du 26 janvier 1984<sup>9</sup> est à l'origine de la possibilité de création des instituts universitaires professionnalisés (Iup), même si la création véritable remonte à 1992. Certains articles de cette loi ont été révisés, par la suite, par le décret n°94-1204 du 29 décembre 1994<sup>10</sup>. Plus spécifiquement, les statuts de l'Iup Ingémédia ne sont pas issus d'un décret, mais d'un cahier des charges. Ainsi, cet Iup n'est pas considéré comme une unité de formation et de recherche, mais un « département d'université » rattaché à la présidence de l'université, ce qui ne lui confère aucune autonomie. L'Iup Ingémédia est adossé, non pas à un conseil d'administration, mais à un conseil de perfectionnement, composé de membres de l'université et d'entreprises extérieures, qui assure l'adéquation des enseignements proposés aux réalités du marché professionnel. La durée des enseignements scientifiques et techniques dispensés, s'effectue sur un volume horaire compris entre 1600h et 2000h, réparti sur trois années, auquel se rajoutent l'apprentissage d'une langue vivante (150H) et des stages en entreprise d'une durée minimale de dix-neuf semaines. Les étudiants sont recrutés à niveau

Bac+1 en première année d'Iup, ou en deuxième année d'Iup, s'ils sont titulaires d'un bac+2, par un test ou un concours spécifique à chaque Iup. Il existe également une possibilité d'entrée par validation des acquis professionnels, pour des enseignements suivis dans le cadre de la formation continue. Le cursus suivi au sein d'un Iup permet la délivrance d'un diplôme de licence à l'issue de la deuxième année, et de maîtrise à l'issue de la troisième année. En outre, certains étudiants de dernière année peuvent se voir décerner le titre d'ingénieur-maître par le directeur de l'Iup, sur proposition du jury au vu de leurs résultats. Nous allons décrire plus précisément le déroulement de chacune des trois années d'enseignement de l'Iup Ingémédia :

a) La première année assure l'acquisition des connaissances théoriques nécessaires à l'assimilation des enseignements plus spécialisés qui vont suivre. Elle débute par une période intensive de 210 heures de regroupement des étudiants en présentiel (environ 2 mois), consacrée à l'organisation, à la composition et à la fusion du groupe, à la maîtrise des outils et méthodes d'enseignement à distance utilisés ultérieurement, à l'enseignement de la bureautique, à l'intégration des outils réseau et à la communication. A l'issue de cette période, l'étudiant retourne dans son bassin géographique d'origine pour rechercher son stage en immersion professionnelle et recevoir un enseignement à distance par l'internet au moyen d'une plateforme collaborative dédiée, de 510 heures sur les disciplines fondamentales (bases scientifiques et techniques, outils, normes et standards, culture générale, communication, économie des médias, langues étrangères). Le stage (160h) succèdera donc à ces enseignements à distance. Une période de regroupement des étudiants en présentiel de 30h est prévue, en fin d'année, afin de réaliser les contrôles de connaissances.

b) La deuxième année d'enseignement se déroule en présentiel (900h). Elle permet d'acquérir les connaissances et méthodes de traitement et de distribution des supports multimédia numériques (bases et techniques des systèmes d'information, création de contenus, services et usages, veille et innovation). Une réalisation collective par groupe se déroule sur toute l'année, elle permet la création, par les étudiants, d'une

---

<sup>9</sup> Le texte de cette loi peut être consulté dans son intégralité sur le site internet : <http://www.admi.net/jo/loi84-52.html>

<sup>10</sup> Les articles de la loi de 1984 qui ont été révisés par le décret de 1994 sont notamment les articles n° 5, 17, 20 à 22, 24, 25 et 54. Le texte intégral du décret est consultable sur le site internet : <http://droit.org/jo/19941230/RESK9401677D.html>

maquette pédagogique d'un produit multimedia (simulation de commande professionnelle, d'une durée de 100h). Le stage a lieu à partir d'avril, sur une durée de 400h. La plateforme pédagogique d'enseignement à distance est utilisée en association étroite pour soutenir les enseignements en présentiels.

c) Enfin, la troisième année se compose d'un regroupement en présentiel de septembre à décembre pendant lequel une nouvelle réalisation collective est confiée aux étudiants, et des enseignements sous forme de séminaires sont dispensés (260h d'approfondissement des compétences acquises en deuxième année). De janvier à juin, les étudiants sont tout à la fois en stage et en enseignement à distance. L'enseignement à distance (145h) se déroule à raison d'une journée par semaine, il positionne les étudiants dans une démarche de « consulting » collaboratif à distance.

### 1-3 Une méthodologie commune

L'ethnométhodologie exige du chercheur qu'il soit directement témoin des phénomènes qu'il analyse. Cela suppose une position d'observateur participant qui privilégie l'observation et l'écoute compréhensive. Notre observation est issue de notre propre intégration sur le terrain de la recherche. Nous analysons un processus d'accompagnement vers le changement et nous croisons nos observations avec le discours des acteurs issus des entretiens. Dans le cadre de l'expérimentation du P'tit Journ@l, notre statut d'acteur impliqué en tant que pair, formateur, porteur et administrateur du projet, interroge notre neutralité et notre capacité de distanciation. De manière similaire, dans la recherche concernant l'IUP Ingémédia, notre statut d'ATER au sein de cet IUP, nous a conduit à mener des tâches administratives (direction d'études de l'enseignement à distance), des activités d'enseignement (e-marketing) et de recherche doctorale. De ce fait, les méthodes qualitatives retenues nous fournissent un cadre pour l'analyse et l'interprétation des données provenant de notre corpus. L'ethnométhodologie et l'analyse qualitative du recueil de données basé sur l'observation participante complète et les entretiens compréhensifs participent d'une approche compréhensive des phénomènes.

L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui considère les faits humains ou sociaux comme des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...) qui sont parties prenantes d'une situation interhumaine (Mucchielli, 2004). L'approche compréhensive relève d'abord du paradigme holistique et du paradigme de la conjonction. Le chercheur est à la recherche de significations. Pour atteindre le sens, il procède par contextualisation. Les significations donnant une compréhension du phénomène émergent de la mise en relation de ce phénomène avec un ou plusieurs éléments de son contexte. Cette considération du contexte se retrouve dans la phénoménologie et l'ethnométhodologie qui développent une relation entre un phénomène et le contexte dans lequel il prend sens. Pour Garfinkel « *non seulement le contexte de l'action influence le contenu présumé de cette action, mais les actions faites contribuent au sens progressivement élaboré de la situation elle-même (...) « l'action » et le « contexte » sont des éléments qui s'élaborent et se déterminent mutuellement dans une équation simultanée que les acteurs passent leur temps à résoudre afin de définir la nature des événements dans lesquels ils se trouvent* » (Garfinkel in Héritage, 1991, p89-123). Cette activité de recherche de sens est propre à l'existence humaine et à la présence d'acteurs en situation. Mais les significations émergent à partir d'un travail personnel effectué par l'acteur en action et dépendent de ses projets, de ses habitudes cognitives, de ses affects et de son comportement. On ne peut de ce fait appréhender un phénomène qu'à travers son rapport avec d'autres phénomènes et sa saisie dans l'acte de conscience d'un sujet.

Cette démarche comporte donc des moments de saisie intuitive des significations dont les faits humains et sociaux sont porteurs à partir d'un effort d'empathie opéré par le chercheur. Cet effort le conduit, par synthèses progressives, à une synthèse finale qui lui permet d'aboutir à l'explication compréhensive du social. L'analyse compréhensive exige d'abord une vision d'ensemble qui permette d'aller au-delà des prescriptions méthodologiques. Avant d'analyser dans le détail les verbatims d'entretiens et les observations, le chercheur explore l'univers dans lequel il met en œuvre

l'approche compréhensive. Puis, pour extraire des significations ou découvrir des phénomènes, il mène un travail minutieux et approfondi sur le corpus de données issu des entretiens. Certaines opérations et manipulations sur le corpus sont techniques : les transcriptions, les découpages du texte, les mises en tableau, les confrontations à des grilles de lecture. D'autres sont des opérations intellectuelles : les mises en relation de données, la saisie des récurrences et des analogies, les confrontations à des savoirs, les généralisations ou les synthèses. Ce travail de décomposition et de recomposition, d'analyse dans le détail des verbatims d'entretiens et des observations de terrain, est un travail de l'esprit qui cherche à comprendre. Il relève de la logique de la disjonction et intervient après la compréhension de la vision d'ensemble dans laquelle s'inscrivent les phénomènes. Dans la démarche compréhensive, la conjonction est première, la disjonction est seconde.

## 2- L'INTENTIONNALITÉ PREMIÈRE, UNE INTERACTION ENGAGEANTE

Les deux recherches ont pour point commun, sans concertation, d'avoir recours à la communication engageante pour faire émerger le projet, l'ancrer et le pérenniser. Le paradigme de « *la communication engageante* » montre que l'on peut influencer autrui dans ses actes sans recourir à l'autorité et à la persuasion. En symétrie du questionnement de Laswell, ce paradigme est traduit par l'expression « *qui dit quoi à quoi à qui, en lui faisant faire quoi, sur quel canal et avec quels effets* » (Bernard, 2005, p 293). La « *théorie de l'engagement* » permet de lier un individu à ses actes comportementaux. (Joule, Beauvois, 1998, p 60). Il s'agit d'adopter des stratégies « *d'engagement* » pour obtenir des actes anodins dont la conséquence est d'engager ceux qui les produisent à se comporter différemment. C'est le principe du pied dans la porte : « *obtenir un peu avant de demander beaucoup* ». En croisant la problématique de l'engagement et celle de la médiation vers le changement de comportement des acteurs, nous lions le champ théorique de l'action à celui de la communication (Bernard, 2005). Le paradigme de *la communication engageante* engage les

acteurs dans l'action et la responsabilité. C'est une dynamique qui a des « *effets cognitifs et culturels* » (Bernard, 2005, p295) et qui modifie les actes, les représentations, la culture des acteurs en présence. Une analyse en termes d'organisation élargie (Duvernay, 2004) sert de cadre commun à l'étude des deux changements, P'tit Journ@l et IUP Ingémédia. La situation de communication est complexe<sup>11</sup>, elle implique plusieurs acteurs issus de niveaux organisationnels différents dans l'organisation (infra, micro, méso, macro et métaniveau d'organisation) et qui ne partagent pas la même culture. Sous la visée générale d'Éducation propre à l'institution Éducation Nationale représentée au macro niveau, se déclinent des cultures particulières au micro niveau de l'organisation et à l'infra niveau. Le micro niveau de l'organisation est représenté par les « *composantes organigramme* » (Duvernay, 2004, p142) que sont les inspecteurs de circonscription sous tutelle de l'Inspecteur Académique, le CLÉMI et le CDDP pour le P'tit journ@l, la composante IUP Ingémédia rattachée à la présidence de l'université pour l'autre étude. L'infra niveau est celui de l'intentionnalité première des acteurs porteurs de ces types de projet (professeurs des écoles, enseignants-chercheurs).

### 2.1 : Le gel de la décision : le cas du P'tit journ@l

En phase d'émergence du projet, nous organisons une campagne de communication en direction des écoles élémentaires d'une circonscription. Cela concerne un projet d'intégration des TIC en classe et propose une information en conseil des maîtres. Au terme de la réunion, un acte public et visible est demandé : l'adhésion libre au projet par coupon-réponse nominatif. Cet acte peu coûteux engage les acteurs pour une année de participation collaborative au journal en ligne et de formation en lien avec le CLÉMI<sup>12</sup> et le CDDP<sup>13</sup>, sous la tutelle de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale. La participation au journal collaboratif en ligne intègre

<sup>11</sup> La pensée complexe : E. Morin (1990)

<sup>12</sup> CLEMI : Le Centre de Liaison à l'Éducation aux Moyens d'information est rattaché au MEN .

<sup>13</sup> CDDP : Le Centre Départemental de Documentation pédagogique

l'utilisation des TIC en situation pédagogique comme principe fondamental.

La culture de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale est « institutionnelle et administrative », elle garantit l'Éducation pour tous et le respect des textes officiels. La culture du CDDP est une culture de « service pédagogique » offert à tous les enseignants. La culture du CLEMI correspond à « l'analyse critique des médias », au « décryptage » médiatique pour former un esprit éveillé et attentif. Chaque enseignant possède sa propre « culture professionnelle », il est imprégné de celle de l'établissement dans lequel il exerce. Il peut s'agir d'une culture de la mutualisation ou d'une culture individuelle. Chaque élève a sa propre représentation de son rôle au sein de l'école et du sens qu'il donne à l'activité scolaire.

Au terme de la première année de vie du projet nous constatons que des élèves incités à participer au « P'tit journ@l » en classe continuent à publier des articles hors du temps scolaire. Par ailleurs, des enseignants participant au projet l'année de son lancement se sentent investis pour le reconduire l'année suivante. L'inspecteur engagé permet, malgré les contraintes scolaires liées à l'accueil des élèves, l'organisation d'un stage sur le temps de travail des enseignants. Le CDDP met à disposition son infrastructure pour un projet dont le support technique en langage PHP n'a pas l'aval de la structure Rectorat, située au macro niveau de l'organisation.

## **2.2 : Des récits de légitimation *a posteriori* : le cas de l'IUP Ingémédia**

Nous avons analysé l'intentionnalité première, infraniveau d'organisation, à partir des « discours » des trois principaux acteurs concepteurs, A, B et C. Il s'avère, que ces discours présentent la particularité d'être construits sur un mode narratif (Giroux, 1999). Ils relèvent ainsi, plus spécifiquement, du genre « récits de vie », identifiés comme des récits « *d'ascension symbolique* » (Procoli, 2001) et des « *récits de la maisonnée* » (D'Almeida, 2001, 2004), c'est-à-dire des récits d'engagement. Ces récits de vie, hagiographiques, relatent les motivations intrinsèques de chacun des acteurs

concepteurs, pour l'innovation, mais aussi leurs parcours personnels et professionnels qui les ont amenés à s'investir dans ce projet de création d'un Iup en ingénierie de l'internet et du multimédia. L'intentionnalité première s'est ainsi exprimée à travers des récits autour des origines du changement constitué par ce qui allait devenir l'actuel « Iup Ingémédia ». Il s'agit essentiellement d'un changement « *porté par des acteurs du bas* » (Bernard, 1997), c'est-à-dire A, B et C, A étant plus précisément l'apporteur de l'idée, qui a rapidement, enrôlé B et C dans ce projet. Toutefois, les acteurs stratégiques de l'organisation-institution universitaire, tels que la présidence de l'université et la direction de l'Iut, ont donné un accord de principe officieux, à ces « acteurs du bas » pour amorcer des réunions de travail sur cette question. Il y a donc eu une forme de symétrie dans cette dynamique de changement, « portée par les acteurs du haut et du bas », même si l'on note une antériorité de la part des « acteurs du bas », requalifiés en « *communicants de peu* » (Bernard, 1997). Ces « communicants de peu » vont mettre en œuvre une logique de communication artefact, laquelle donne lieu à des pratiques de communication ordinaires, informelles lors de leurs réunions de travail concernant la conception de l'Iup Ingémédia. Toutefois, ces pratiques communicationnelles présentent la caractéristique d'enrôler, de convaincre des alliés sur la pertinence de ce projet, d'élargir le collectif d'acteurs en faveur de ce changement. Il s'agit de pratiques de médiation et plus spécifiquement de « traduction » (Latour, 1989). Nous avons identifié trois formes de pratiques de traduction : organisationnelles, sémiopragmatiques et techniques.

## **3 : CONCLUSION : DYNAMIQUE DE CHANGEMENT ET APPRENTISSAGE**

La communication engageante nous a permis de provoquer l'intentionnalité des acteurs lors de la phase d'émergence du projet.. Au cours de la première année d'élaboration des deux études empiriques présentées ici, nous avons constaté un gel de la décision de participation quelles que soient les contraintes rencontrées et le coût de l'engagement des acteurs présents dans un tel projet. La communication interpersonnelle en situation de médiation (Vygotski, 1997) est pour nous un outil

d'accompagnement des enseignants participants vers l'appropriation des TIC en situation pédagogique.

Le changement se perçoit dans la modification du comportement de quelqu'un c'est-à-dire dans l'apprentissage de nouveaux comportements. Mais si l'apprentissage élémentaire consiste en une simple modification du comportement, les apprentissages les plus décisifs reposent le plus souvent sur une modification des connaissances et des représentations. Dans certains cas, le changement correspond à une simple adaptation, dans d'autres, il sollicite des capacités de réflexion et déclenche des réactions émotionnelles conséquentes. Selon Boutinet (1998), tout se passe comme si le projet de changement, de quelque nature qu'il soit, était nécessairement accompagné d'une foultitude d'acteurs, que l'auteur regroupe sous cinq catégories : des acteurs auteurs, des acteurs centraux, des acteurs ressources, des acteurs conflictuels et des acteurs indifférents. Entre ces groupes d'acteurs, se tissent des relations de pouvoir, lesquelles permettent de comprendre, par exemple, les cinq années de retard prises par le projet d'Iup Ingémédia, de 1998 à 2002, en termes d'actions d'influence de groupes d'acteurs sur d'autres groupes (Petit, 1986 ; Crozier et Friedberg, 1981 ; Crozier, 2000a). D'après ces auteurs, ces relations de pouvoir, tout à la fois obstacles et finalités, sont constitutives de l'implantation d'un changement, qui ne peut se réaliser de façon harmonieuse, mais au travers de ruptures relationnelles et institutionnelles. Un autre exemple lié au P'tit journ@l, montre combien la relation au pouvoir peut générer un obstacle au changement : le maître assistant informatique de la circonscription concernée, considérant notre action comme une menace au regard de son statut dans l'institution, choisit de ne pas soutenir le projet, voire de le discréditer pendant trois années. Ces exemples soulèvent la question des identités des acteurs par lesquelles ils coconstruisent le projet de changement, en fonction de ce qui fait sens pour chacun d'eux (Galinon-Ménélec, 2003, Boutaud, 1998) ; chacun élaborant une partie du projet spécifiquement en lien avec son « moteur personnel d'affinité » (Duvernay, 2004), le projet émerge en fin de compte de leur complémentarité.

Adopter un nouveau moyen de communication et d'échange comme le dispositif « P'tit journ@l » est un changement fondamental par rapport à la correspondance scolaire ou au journal scolaire de la pédagogie Freinet. Pour participer, il faut apprendre à utiliser l'ordinateur, à se connecter sur internet et à évoluer sur l'interface de publication. Il faut changer aussi sa conception de la correspondance écrite : la réponse est potentiellement immédiate. Il devient donc essentiel de réagir rapidement, au risque d'être mal perçu par l'interlocuteur. Problème qui ne se pose pas avec la correspondance scolaire ou l'élaboration d'un journal papier. Grégory Bateson (1977) distingue deux niveaux de changement. Le changement de premier ordre s'opère dans un système sans le modifier. Le changement de second ordre, par opposition, introduit une transformation du système auquel il s'applique. Il provoque une modification des connaissances et des représentations. Pour opérer de véritables changements, il faut adopter des changements de second ordre qui correspondent aux apprentissages par des processus contrôlés. Ces processus, à l'inverse des processus automatiques, mobilisent toutes les capacités d'attention et de concentration.

Dans un contexte de changement où les enjeux sont clairs, les raisons justifiées et la motivation suffisante, quelles sont les difficultés à abandonner les processus automatiques pour adopter des processus contrôlés ? Abandonner les automatismes pour changer nécessite une phase de désapprentissage. Durant cette phase, les performances baissent, les erreurs apparaissent et les frustrations augmentent. Chez l'adulte, la valeur personnelle est remise en cause et l'image de soi s'en trouve altérée car les automatismes donnent une grande impression de maîtrise et de contrôle. Or, pour pouvoir bénéficier de ses erreurs comme le font les enfants placés dans une pédagogie par tâtonnement, il faut accepter d'apprendre ce qui signifie accepter de désapprendre pour apprendre à nouveau. Dans son aspect pragmatique, la communication interpersonnelle affecte le comportement et permet de dépasser les contraintes et les émotions au cours de l'apprentissage (Watzlawick, 1972). C'est dans cette optique que nous entendons l'accompagnement. Considérant les axiomes de la communication

humaine proposés par l'école de Palo Alto, nous favorisons une *schismogénèse symétrique* (Bateson, 1971). Intervenant en qualité d'enseignant pair, nous fondons des relations d'égalité avec les enseignants participant au dispositif P'tit journ@l et adoptons un comportement en miroir qui caractérise notre accompagnement vers le changement. L'étude du changement IUP Ingémédia s'est quant à elle, davantage focalisée sur une lecture institutionnalisante, où le changement engendre un desserrement des contraintes institutionnelles dans sa phase d'émergence, à l'origine de normes institutionnalisantes (organisationnelles, techniques et communicationnelles) avant de devoir composer avec les normes de l'institution dans une perspective de pérennisation. Cette phase que nous avons qualifiée de « transition organisationnelle » (Duvernay, 2004), implique un apprentissage organisationnel (Bazzoli et Bouabdallah, 1994) nécessaire pour, tout à la fois, intégrer le changement au sein de l'institution universitaire et les mutations imposées par le Ministère de l'éducation et de la recherche. Le changement évolue dans la régulation permanente des jeux des acteurs, tout à la fois « porté par les acteurs du bas » et arbitré par les acteurs du sommet. De contradiction en contradiction, de conflit en conflit, les rapports de force se structurent de manière favorable autour du changement émergent.

## BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT, Jean Pierre, « 1985, vingt ans après... », Médialog N°54, CRDP académie de Créteil, SCÉRÉN, juin 2005.

AUDRAN, J., (2000), « Construire un site Web à l'école : un bricolage pédagogique », *revue de l'EPI* n°95, [www.epi.asso.fr](http://www.epi.asso.fr)

BARON, Jean-Louis, BRUILLARD, Eric, « L'informatique et ses usagers dans l'éducation », Presses universitaires de France, 1996.

BATESON, G, 1971, *La cérémonie de Naven*, Minuit.

BATESON, G. 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, 300 p.

BAZZOLI, L., BOUABDALLAH, K., (1994), Organisation et institution, éléments d'une analyse institutionnaliste. *Formes nouvelles, formes anciennes d'organisation*, ouvrage collectif Jacot J-H (ed.), Lyon : PUL, 233p., p.155-178.

BERNARD, F., (1997), La communication de changement, vers une heuristique de l'induction. *Communication&organisation*, n°12, 2<sup>ème</sup> semestre, Bordeaux 3 : GRECO, p.303-337.

BERNARD, F, (2005), « La question de la culture et de la communication inter organisationnelles : le cas de la « communication d'action et d'utilité sociétale ». Colloque international en SIC, I3M-Nice, décembre 2005.

BOUTAUD, J-J., (1998), *Sémiotique et communication : du signe au sens*. Paris : L'Harmattan, 318 p. (coll.Champs visuels).

BOUTINET, J-P., (1998), Management par projet et logique communicationnelle, quelles convergences ? Quels défis ? *Communication&organisation*, n°13, 1<sup>er</sup> semestre, Bordeaux 3 : GRECO, p.207-221.

CERISIER, J-F, (2005), « Quels environnements pour quel travail » dans « *Environnements numériques de travail : des usages aux analyses d'usages* », SCÉRÉN-CNDP, 168p.

CHAPTAL, A, 2000, « L'investissement en vaut-il la peine ? », *La revue de l'EPI*, n°100. Article en ligne : [www.epi.asso.fr](http://www.epi.asso.fr)

CHAUVIN, D., (1999), Approche de la catégorie de norme organisationnelle. *Les recherches en communication organisationnelle : concepts et théorisations*. Colloque Org&co, Aix-en-Provence, 3-5 juin, p.61-65.

CLERC, A., PERISSE, M., VILLEVAL M-C., (1994), De l'organisation externalisante à l'organisation interactive, le jeu des institutions dans le changement. *Formes nouvelles, formes anciennes d'organisation*, ouvrage collectif Jacot J-H (ed.), Lyon : PUL, 233p., p.179-204.

CROZIER, M., (2000), *A quoi sert la sociologie des organisations ? Théorie, culture et société*. Tome 1, Paris : Seli Arslan, p.

CROZIER, M., (2000), *A quoi sert la sociologie des organisations ? Vers un nouveau raisonnement pour l'action*. Tome 2, Paris : Seli Arslan, p.

- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., (1981), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, (2<sup>ème</sup> éd.).
- DUVERNAY, D., (2004), *Approche communicationnelle de l'émergence et du développement de projets innovants. Le cas de l'enseignement supérieur en France et au Brésil. Dispositifs, médiations, pratiques*. Sic : Th : université du Sud Toulon Var, 437p.
- FAVRET-SAADA, J., (1977), *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Folio, 427 p. (coll. Folio essais).
- FAVRET-SAADA, J., 1990, « Être affecté », *Gradhiva*, n° 8, pp. 3-10.
- FICHEZ, E., (2000), « l'industrialisation de la formation », *Terminal. Technologies de l'information, culture et société*, numéro spécial n°83, l'Harmattan, 191p.
- FLICHY, P., (2001a), *L'imaginaire d'internet*. Paris : La découverte, 273 p.
- FLICHY, P., (2001b), La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet. *Réseaux*, n°109, p.53-73.
- FLORIS, B., (1999), Réflexions à partir du concept de dispositif (de communication) dans les organisations de travail. *Les recherches en communication organisationnelle : concepts et théorisations*, journées d'études Org&co, 3-5 juin, Aix-en-Provence, p.112-114.
- GABAY, M., SILLAM, M., (1997), La négociation : modèle d'analyse des interactions. *Communication&organisation*, n°11, 1<sup>er</sup> semestre, Bordeaux 3 : GRECO, p.163-193.
- GALINON-MELENEC, B., (2003), Existences et coexistence d'identités : l'effet des nouvelles technologies. *Coexister dans les mondes organisationnels*, ouvrage collectif Gardere E. et Gramaccia G (ed.), 184 p., p.31-41.
- GIROUX, N., (1993), Communication et changement dans les organisations. *Communication&organisation*, n°3, mai, Bordeaux 3 : Greco, p.9-18.
- HENRI, F., LUNDGREN-CAYROL, K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec, 181 p.
- HERITAGE, J.C., 1991, L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication, *Réseaux*, n°50, 1991, p 89-130.
- JEANTET, A., (1998), Les objets intermédiaires dans la conception. *Eléments pour une sociologie des processus de conception. Sociologie du travail*, n°3, p.291-316.
- JOUËT, J., (1993), Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, juillet-août, p.99-120.
- JOULE, R-V, BEAUVOIS, J-L, (1999), « *La soumission librement consentie* », Paris, PUF,208p.
- KAUFMANN, J-C. (1996, 2001), *L'entretien compréhensif*. 2<sup>e</sup> ed. Paris : Nathan université, 127 p. (coll. Sociologie 128, n°137).
- LAPLANTINE, F., (2000), *La description ethnographique*. 2<sup>e</sup> ed. Paris : Nathan université, 127 p. (coll. Sciences sociales 128; n°119).
- LATOURE, B. (1993), *Aramis où l'amour des techniques*, Paris : La découverte, 241 p. (coll.anthropologie des sciences et techniques).
- LATOURE, B., (1989), *La science en action*. Paris : La découverte, 451 p.
- LOWENTHAL, Francis, in « *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement ?* », Assises internationales, collection documents, actes et rapports pour l'Éducation, SCÉRÉN, Poitiers, 2000.
- NORA S, MINC A, (1978), « *L'informatisation de la société* », La Documentation française, Paris.
- MAYERE, A., (2000), Mutations organisationnelles et évolution des productions et échanges d'information. *Sciences de la société*, n°50/51, Toulouse : Presse universitaire du Mirail, p.87-106.
- MOEGLIN, collectif, (1998), « *L'industrialisation de la formation* », Paris,CNDP, 269p.
- MORIN, E., (1990), « *Introduction à la pensée complexe* », ESF, Paris,158p.
- Mucchielli, A., 2004, « *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* », Paris, Armand Colin, 303 p.
- PAIR, Claude, « *Informatique et enseignement : hier, aujourd'hui et demain* », *Bulletin de l'EPI*, N°47 de septembre 1987, [www.epi.asso.fr](http://www.epi.asso.fr)
- PELISSET, E., (1985), « Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français : premiers jalons », *Système éducatif et révolution informatique*, Collection Recherches, les cahiers de la FEN.
- PERRIAULT, J., (1989), *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 254 p.

PETIT, F., (1986), *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris : Privat, 371 p. (coll. 8<sup>ème</sup> mille).

PROCOLI, A., (2001), *Anthropologie d'une formation au Cnam, « la fabrique de la compétence »*, Paris : L'Harmattan, 303 p. (coll. Nouvelles études anthropologiques).

PYBOURDIN, I, (2005), « Un [ptitjournal@1](#) à la page », revue Médialog, n°53, Créteil, CRDP.

SIMON, J-C, (1980), « *Education et informatisation de la société* », Paris, Documentation Française.

WATZLAWICK, P. & al., (1972), *Une logique de la communication*, Seuil, 280 p.

WINKIN, Y. (2001), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris : Seuil, 332 p. (coll. Points Essais).

VYGOTSKI, L., (1997), *Pensée et langage*, trad. Fr. F. Sève, 3<sup>è</sup> ed., La Dispute.