

***INTROSPECTION ET EVALUATION : LES STIGMATES DE LA DISTANCE***

---

Claire NOY, [claire.noy@univ-montp3.fr](mailto:claire.noy@univ-montp3.fr)

Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication  
Université Paul Valéry Montp3  
C.E.R.I.C. (Centre d'Etudes et de recherche en Information et Communication)

Patricia Jullia, [patricia.jullia@univ-montp3.fr](mailto:patricia.jullia@univ-montp3.fr)

Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication  
Université Paul Valéry Montp3  
C.E.R.I.C. (Centre d'Etudes et de recherche en Information et Communication)

# **INTROSPECTION ET EVALUATION : LES STIGMATES DE LA DISTANCE**

## **1/ PRESENTATION DE L'ETUDE**

### **1-1/ Description du dispositif de formation**

Le département des Sciences de l'Information et de la Communication de Montpellier III est impliqué depuis maintenant cinq années dans la formation à distance à destination d'un public de formation continue. La licence proposée se déroule sur deux années. Le dispositif comprend une plateforme WebCt en ligne sur Internet, des tutorats téléphoniques et des regroupements en présentiels d'une journée par mois sur une période de six mois.

L'apprenant, dans cette configuration, a à sa disposition un site Extranet qui lui permet de consulter des ressources pédagogiques, de réaliser des exercices, d'utiliser des ressources ouvertes sur le réseau, selon des objectifs pédagogiques et en fonction de consignes, de périodicités. Outre ces supports pédagogiques, l'étudiant dispose de moyens de communication asynchrones : les forums, et synchrones : les chats. Un espace disque collaboratif sur le serveur permet de déposer des travaux en ligne et de débattre de l'état d'avancement de chacun. La formation commence par une rencontre entre les apprenants et les enseignants avant de communiquer à distance.

Les enseignants conçoivent leurs ressources en ligne, gèrent les forums et animent les chats, comme ils assurent des tutorats téléphoniques. Chaque intervenant dispose d'un espace prévu pour son cours, un espace WebCt. Un forum collectif regroupe tous les acteurs de la formation.

Cette expérience de terrain nous a permis de conduire une observation participante sur les enjeux relationnels de la transmission des connaissances. L'analyse

de contenu des conversations nous donne le moyen d'exposer ce besoin récurrent de relations humaines. Nous proposons ici un regard croisé entre l'apprenant dans sa situation d'usage d'un dispositif pédagogique et l'enseignant, à travers la problématique suivante :

*Comment palier au problème de la distance et donc de l'absence dans le processus d'évaluation des apprenants ?*

### **1-2/ Une approche constructiviste de l'éducation à distance**

Nous répondrons à cette problématique à travers un angle constructiviste et systémique qui représente notre cadre de réflexion. Dans une approche constructiviste et systémique, l'acquisition des connaissances est indissociable de l'interaction. Nous n'apprenons jamais seul ; nous apprenons en interaction avec un « dispositif pédagogique ». Nous apprenons au sein d'un groupe d'apprenants et dans une situation biographiquement située. En d'autres termes, l'apprenant à distance est membre d'un système de relations qui inclue aussi sa vie privée dont il ne peut s'extraire. Nous situant dans ce courant de pensée, nous posons comme postulat à notre communication, postulat qui soutient l'expérience que nous allons présenter, que l'apprenant est un acteur social, auteur de sa formation en interaction avec différents acteurs. L'apprenant est donc inséparable du contexte dans lequel il évolue ; c'est un « acteur situé ». L'apprenant pour « se situer au sein » de la formation, « s'ancrer » dirait Goffman, va déployer des stratégies relationnelles diverses afin de « marquer » le territoire virtuel de l'apprentissage à distance en humanisant,

personnalisant ses relations avec les autres acteurs.

C'est dans ce cadre que vont se mettre en place des processus d'autoévaluation de la part des apprenants. A la fois seuls face aux interfaces, isolés géographiquement, ils espèrent rencontrer les autres, ceux dans la même situation. Ils ont une sorte d'attente projetée. Ils attendent de se positionner dans le groupe, car l'autoévaluation bien que liée à l'introspection ne peut résulter que de l'interaction avec d'autres.

## **2/ AXES ET STRATES D'APPROPRIATION DU DISPOSITIF**

Notre expérience et réflexion sur les enseignements que nous menons, nous ont permis de voir apparaître différents moments dans l'appropriation de la plateforme. Ces moments, de la découverte à la constitution d'un groupe, sont, d'après nous, nécessaires au positionnement de l'apprenant dans des formations à distance. Dès lors notre dispositif tente de solliciter les acteurs à utiliser les fonctionnalités interactionnelles afin de s'approprier le dispositif. Nous proposerons ainsi dans la prochaine partie, des pistes pour optimiser ces « immersions » des apprenants dans les formations à distance. Regardons, dès à présent, ces strates d'évolution quant à l'utilisation de la plateforme, puis à ses usages communautaires.

### **2-1/ L'axe des compétences : strate de confrontation avec l'outil technologique**

Dans la phase de démarrage de la formation, le stagiaire commence par apprendre à « faire fonctionner la plateforme ». Il investit la « logique du dispositif de formation ». Il se situe alors consciemment au niveau de l'interaction « Homme-Machine » et ses problématiques situationnelles sont d'ordres

manipulatoires, techniques voire organisationnelles. Il faut « être à même de faire avec la machine ».

L'apprenant questionne, à ce moment là, par téléphone, l'enseignant sur l'installation des Plug-in, des nouveaux logiciels, sur la configuration du navigateur... Il évoque, conjointement aux questions concrètes, sa crainte d'être seul face à la machine apprenante. Il exprime ses états d'âmes, la faiblesse de ses connaissances informatiques. L'enseignant sollicité en tant que Webmaster endosse, tout autant, un rôle de conseil dans l'organisation générale du travail de l'apprenant. Il rassure. C'est à lui que revient le rôle de « médiateur entre le dispositif technique et l'apprenant ».

La place de la technique dans le dispositif de formation apparaît, à ce stade, comme surévaluée par l'apprenant. Car il est à noter que toutes ces opérations techniques sont abordées dès la journée de rentrée de la formation, en présentiel. De plus, la simplicité du dispositif technique renforce cette notion de technique prétexte à la relation humaine.

Les compétences qu'ils mettent en œuvre seront conditionnées par le double effet décrit par Boudon : *un effet de position* (qui dépend de la position de l'acteur dans un contexte particulier et conditionne son accès aux informations pertinentes et *un effet de disposition* (qui dépend de ses capacités mentales, cognitives, affectives et qui le conduira à une interprétation différente de la même réalité).<sup>1</sup> Nous aimerions aller plus loin sur cette idée de position, disposition. En effet, notre expérience de terrain avec des apprenants issus du monde professionnel, montre que justement c'est la difficulté qu'ils peuvent avoir à évaluer leur position et disposition par rapport à la formation qui ne leur permet pas de construire des compétences

---

<sup>1</sup> LE BOTERF G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation, 1994. pp21

satisfaisantes pour réaliser leur projet de départ.

Ce premier axe est fondamental, car si l'apprenant ne peut se projeter dans les propositions d'action, dans les propositions de formation, aucune action n'est possible. L'autoévaluation dans ce premier cas, peut être perçue comme un mécanisme de défense par rapport à une situation d'insécurité dans lesquels ils se retrouvent, face à une plate forme qui rompt quelque peu avec leurs habitudes et routines.

Dans ce premier axe des compétences, les tuteurs doivent mettre en place des stratégies pédagogiques « incitant » les apprenants à utiliser les forums et les dispositifs interactionnels que la plate forme offre. Inciter signifie ici, mettre en scène cette nécessité d'autoévaluation par la rencontre et l'échange. La projection des compétences demande un environnement favorable afin que l'autocensure ne vienne par perturber ce processus.

## **2-2/ L'axe de l'introspection : strate de la solitude pédagogique**

La « machine pédagogique » bien qu'elle soit conçue intentionnellement pour « remplacer l'enseignant » ne se substitue pas totalement à la nécessité d'une relation humaine. Le nouvel apprenant a besoin de tisser des liens humanisant le processus solitaire d'apprentissage à distance. Il doit intégrer la logique du dispositif. Les systèmes mixtes (machine, humain) semblent plus facilitateurs que les dispositifs exclusivement techniques. Car il ne faut pas oublier que nous devons aider l'apprenant à se motiver, à construire son parcours de formation ; car l'écueil même de la distance est la « solitude pédagogique ». Et seule la constitution d'une communauté pédagogique va permettre de donner une « corporéité », un « territoire » à ce système qui apparaît comme virtuel et froid au début de la formation.

<http://isdm.univ-tln.fr>

Dans cette 2<sup>ème</sup> strate, nous voyons apparaître un phénomène d'introspection chez les apprenants. En effet, se trouvant face à cet outil technologique, et donc finalement face à eux même, ils se retrouvent à analyser le pourquoi de cette situation, à savoir s'ils ont fait le bon choix de se réinvestir dans une formation, s'ils en ont le courage et les compétences. Nous nous trouvons ici au moment crucial des stigmates de la distance, dans laquelle, la non confrontation avec d'autres acteurs, ne permet pas de se positionner. Dès lors, l'apprenant se trouve seul, sans personne pouvant lui renvoyer des informations sur lui-même. L'introspection prend alors le pas, une introspection souvent négative car souvent mise en place dans une atmosphère d'angoisse et de panique.

Les réponses aux questions posées « Est-ce que j'ai fait le bon choix ?, ais-je le niveau ?... » sont souvent négatives et ne permettent pas aux apprenants de trouver des sources de motivation.

Jacques Perriault attire notre attention sur la « rigidité<sup>2</sup> » de la médiation pédagogique via un objet technologique. Ce qui signifie que l'apprenant, lors de l'utilisation d'une plateforme, ne trouve pas forcément toutes les réponses à ses interrogations. Il ne sait pas forcément formuler celles-ci et la machine ne peut tenir compte de ses émotions, de ses craintes.

A ce stade, l'apprenant ressent le besoin non seulement de s'évaluer mais de savoir où en sont les autres. Car nous partons du principe que la prise en compte des autres apprenants ouvre l'apprentissage sur une dimension intersubjective tant relationnelle qu'évaluative.

A partir de cette expérience de terrain, nous souhaitons attirer l'attention sur la pertinence des tutorats téléphoniques à ce stade de la formation. Dans la continuité de ce qui vient d'être dit, il faut que l'étudiant considère la plateforme, les contenus pédagogiques, les tutorats téléphoniques,

---

<sup>2</sup> PERRIAULT J., *Education et nouvelles technologies, théories et pratiques*. Nathan Université, 2002, p23.

les forums et chats comme une totalité signifiante dont il ne perçoit pas les éléments comme disparates, mais bien unit par une même problématique situationnelle ; la classe virtuelle, lieu et moyen d'apprentissage, qui lui donne accès aux cours, à l'enseignant mais aussi aux autres membres de la formation. Ce n'est que part cette perception d'une totalité que l'apprenant qui entre en formation, peut investir le « rôle d'auteur de sa formation ».

A ce stade les travaux collaboratifs, via des outils de groupware, permettent la confrontation et donc nourrissent positivement les introspections respectives. L'engagement dans la situation d'apprentissage provient alors de cette faculté à évaluer ses compétences.

### **2-3/ L'axe de la communication : strate du forum communautaire**

Au début de la formation, le contact téléphonique avec l'enseignant est privilégié. Les messages dans les forums sont peu nombreux et concernent exclusivement l'enseignant. Mais, au bout d'un mois environ l'enseignant commence à être tout autant sollicité sur le forum et apparaissent des questions que les étudiants se posent entre eux.

Les stagiaires disposent d'un fil de discussion qui leur est réservé et ils utilisent les forums pédagogiques pour se demander : « *Qui a fini tel exercice ?, Combien de pages avez-vous faits ?, Je ne comprends pas telle chose ! Qu'en est-il pareil pour vous ? J'ai mis tant d'heures pour faire ceci, etc.* ». Cela confirme l'idée qu'ils ont autant besoin d'une évaluation collective que d'une évaluation individuelle.

Des échanges interpersonnels à caractère privé se déploient dans tous les fils de discussion, comme s'il était refusé le *distinguo* entre « espace relationnel

apprenants » et « espace pédagogique ». Comprendre le cours ne suffit plus, il faut aussi savoir où en sont les autres. Ils s'adressent au groupe plus qu'à des personnes en particulier. La vie privée fait alors irruption dans les conversations : « *qui travaille le soir ? En fin de semaine ? Qui a des problèmes avec sa famille, son travail, qui part en vacances, où et quand ?* ».

Nous avons pu noter que tout changement d'importance dans la vie privée d'un apprenant était annoncé de manière publique sur le forum : un enfant à venir, une promotion, un licenciement, des problèmes de santé, etc.

Le forum est donc le lieu collectif de ces communications privées ; ces sortes de confessions publiques ont pour fonction de donner un caractère « intimiste », de « proximité » à la formation. Ce n'est pas tout à fait un espace public puisque réservé aux seuls acteurs de la formation. Le caractère « affinitaire » de ces communications prouve que la communauté pédagogique est un groupe d'appartenance. La vie privée des apprenants participe alors tout autant que les questions pédagogiques à la vie de ce groupe.

Au moment des fêtes de Noël, à la veille des vacances, on constate un accroissement des messages privés via les forums. Les étudiants semblent avoir parfois du mal à se séparer ; l'interruption momentanée du temps de la formation convoque des messages sur les rendez-vous prochains. L'inscription temporelle apparaît alors comme un facteur participant à la vie de la communauté. Elle ne doit pas se dissoudre, mais bien trouver les signes du lien pour se retrouver plus tard encore plus soudée. La aussi la vie privée de chacun est étalée au grand jour pour renforcer ces liens qui se veulent amicaux. Si la communauté se dissolvait, la solitude, l'introspection négative et la démotivation, pourraient revenir, pour certains. Nous voyons, à ce moment apparaître, des « meneurs »,

souvent optimistes qui animent et remotivent le groupe, et qui semblent faire de la motivation « personnalisée » : certains membres ont en effet été repérés comme pouvant être plus sujets à la démotivation ou à l'autoévaluation négative. Du coup, la communauté les conforte de manière soutenue.

Nous sommes là dans la deuxième phase de structuration de la communauté pédagogique. L'apprenant cherche tout autant à entrer en relation avec les autres participants qu'avec l'enseignant. La relation affinitaire que l'apprenant a tissée avec l'enseignant lors de la première phase se renforce ; l'enseignant est appelé par son prénom. Les messages sont moins solennels. Et l'on constate un déplacement vers le groupe, qui est d'abord composé d'une somme d'individus non identifiés, puis de personnes identifiables dont on connaît aussi les grands traits de sa vie privée.

Le forum est le lieu par excellence de la structuration des relations et de constitution de la communauté. L'irruption de la vie privée dans les problématiques pédagogiques confirme que l'apprenant est un acteur situé qui ne peut s'extraire de sa situation personnelle. Le partage des difficultés d'ordre privé permet, là encore, de construire sa propre identité d'apprenant ; identité sociale et collective : une mère qui reprend ses études, un chômeur qui tente de se reconvertir, un salarié qui voit le licenciement arriver et tente de se prémunir.

Il nous semble que ces proclamations, qui sont aussi destinées à l'enseignant, ont pour fonction de personnaliser le parcours de formation. Chacun ne dispose pas des mêmes conditions pour mener à bien son travail. Chaque participant indique, ainsi à tous, ce qui constitue son contexte d'apprentissage. Il se situe, s'identifie, pour définir cette identité d'apprenant qu'il souhaite multiple.

Dans une logique « d'individualisation », il s'avère important de tenir compte de ces demandes, tout en tentant, par ailleurs, de maintenir les consignes données en début de formation.

L'enseignant aura là un autre rôle, celui de « coordinateur pédagogique » : faire progresser le groupe de manière homogène en tenant compte des spécificités de chacun. Ce rôle de coordinateur doit aller dans le sens d'optimiser le dispositif pédagogique et de motiver les apprenants, individuellement et collectivement. Cela ne doit pas par contre « jouer » sur les évaluations proprement dites des enseignements, qui doivent, elles rester objectives et ne pas tenir compte des individualités. Cela nous amène, aux problématiques de l'évaluation « académique » et de son positionnement par rapport à tout ce dispositif pédagogique mis en œuvre pour permettre de pallier aux stigmates de la distance.

### **3/ LES DISPOSITIFS D'INTERACTION COMME PALLIATIFS A LA DISTANCE**

#### **3-1/ Les faires qui renforcent les relations**

Ces axes et strates nous ont permis de mettre en avant le fait que l'émergence d'une communauté d'apprenant est nécessaire, d'une part à l'appropriation de la plateforme, mais aussi à une autoévaluation positive de ces derniers.

Cette communauté, pour se créer, doit faire partie d'une stratégie pédagogique visant à mettre en relation les apprenants. Pour ce faire, nous organisons des chats pédagogiques et des travaux dirigés en binômes. Les chats sont organisés autour d'une thématique. Des ressources en ligne sont indiquées avant la rencontre. Un questionnement précis et des objectifs sont proposés afin que chacun puisse préparer le chat. Par ailleurs, les étudiants qui travaillent ensemble peuvent déposer leurs réalisations (conception de pages Web) sur

le serveur. L'ensemble des apprenants et l'enseignant consultent les productions de chacun et les critiquent via un forum.

Les chats commencent de manière générale par un « rite introductif » où chacun salut le participant qui arrive et lui pose une question d'ordre personnel. Comme dans la rencontre en face à face, l'on se dit « *bonjour !* » et l'on se demande : « *comment ça va ?* ». Le moment où nous attendons que tous les participants soient connectés permet aussi de constater que les étudiants correspondent, de manière interpersonnelle par courrier électronique entre eux, pour se rendre de menus services (s'échanger des logiciels, des fiches de lecture, des adresses Internet...). Le texte du chat est mis en ligne après la rencontre et participe à la production de contenus accessibles du site.

La mise en ligne, sur le serveur, des réalisations des différents binômes et le débat critique sur les forums qui lui donne suite, montrent tout autant ce besoin de référence à un groupe et de relations hors problématiques strictement pédagogiques. Les étudiants, avant de faire une critique argumentée de telle ou telle réalisation, se congratulent, s'encouragent. Ils prennent de multiples précautions pour ne pas s'entre décourager. Seul l'enseignant endosse un rôle de critique acerbe. La difficulté rencontrée par l'un est reprise par un autre, pour justifier la dureté de la tâche.

Ces procédures participatives, chats et travaux de groupes, s'apparentent à ce que Goffman nomme des « Marqueurs », qui sont autant de moyens de revendiquer un « territoire ». L'apprenant marque donc le territoire virtuel de la plateforme au moyen de ses productions ; productions ici tout à la fois personnelles et collectives. Il s'approprie un espace ressenti comme virtuel et exogène pour le transformer en lieu d'expression personnelle et communautaire. Il revendique ces avis et ces réalisations tout en procédant à une construction collective. Le territoire

<http://isd.m.univ-tln.fr>

réapparaît pour mettre à distance la virtualité. Cette appropriation de l'espace de la communication, renvoie au contexte spatial, nécessaire à toutes communications.

Ce besoin de référence au groupe et de développer des stratégies d'entraide renvoie à une attitude prégnante : celle de ne pas dévaloriser l'autre et d'être le plus souvent dans une attention bienveillante. Nous retrouvons ici une sorte de « rituel confirmatif » ; Selon Ervin Goffman, « Quand une offrande rituelle se fait, c'est-à-dire quand un individu signale son implication et sa connexion avec un autre, il incombe au bénéficiaire de montrer que le message a été reçu, que la valeur en a été appréciée, que la relation réelle est bien ce qu'affirme l'exécutant, que ce dernier a lui-même la dignité d'une personne et enfin que le bénéficiaire est nature sensible et reconnaissante<sup>3</sup>. »

Nous pouvons postuler que la communauté pédagogique a besoin pour se constituer d'un « territoire » que l'on peut « marquer », personnaliser. Que cet espace situe les communications dans le ici et maintenant des échanges tout en constituant une mémoire des étapes de la création du groupe. L'enseignant n'est plus seul à rassurer chaque individualité. C'est le groupe qui prend en charge ce rituel qui aboutit à des transactions en miroir. La norme est donc l'entraide et elle fédère le groupe. En cinq années, nous n'avons jamais assisté à des moments de rupture au sein des groupes.

### **3-2 / les faibles qui renforcent l'appropriation du dispositif en tant que totalité**

La médiatisation de l'apprentissage au moyen de dispositifs numériques nécessite une attention toute particulière aux facteurs d'appropriation de ces dispositifs par les

<sup>3</sup> Goffman E, *La mise en scène de la vie quotidienne, les relations en public*. Les éditions de minuit, 1973, p74.

usagers. Nous avons, en premier lieu, exprimé l'importance de l'expérience du dispositif dans la prise en main manipulatoire ; temps de l'expérience des possibles du dispositif. L'appropriation ne peut avoir lieu qu'à partir du moment où l'espace pédagogique est perçu comme une totalité signifiante et non plus comme une suite de procédures. Il faut se mettre en état d'apprentissage. Il ouvre la procédure de constitution de la communauté en étant médiateur.

Les outils de communication médiatisée, et la manière dont ils sont exploités dans une optique pédagogique, sont les autres facteurs de l'appropriation. L'usage de dispositifs techniques augmente la « solitude pédagogique ». L'apprenant recherche le contact pour tisser le lien social qui va lui permettre d'investir son identité d'apprenant. Selon Alex Mucchielli, *« l'identité communautaire, qui est d'abord participation affective à une entité collective, est un pilier constant de toutes les identités. Elle fonde le sentiment d'identité notamment à travers les sentiments d'appartenance, de valeur et de confiance<sup>4</sup> »*.

En d'autres termes, l'utilisateur pour devenir apprenant a besoin des autres apprenants. Nous savons depuis les travaux de G.H. Mead que le Moi n'existe que par et dans l'interaction sociale. L'acte individuel d'apprendre n'existe pas en soi. L'on apprend avec les autres, ce qui ne se limite ni à l'enseignant ou aux contenus numérisés, mais bien aux autres acteurs de la formation. L'apprenant ne peut endosser cette identité de personne adulte en formation continue que si l'autre, le même que lui, lui permet de construire cette image. Il a donc besoin de se situer au sein de sa formation. La construction d'une communauté d'apprenants participe activement à la constitution de l'identité de chacun. Au-delà de la « solitude pédagogique », liée à toutes formations à

distance, le retour du « territoire » apparaît comme un des éléments permettant la relation mais aussi l'appropriation.

L'appropriation du dispositif de formation est donc un processus inscrit dans la durée. Les facteurs facilitateurs doivent être mis en scène par le pédagogue. Nous préconisons une attention particulière aux expressions qui semblent, de prime abord, hors sujet dans une logique d'acquisition des connaissances. Car c'est au moyen de ces indices de contextualisation relationnels que l'appropriation peut avoir lieu. Sans un recours à la constitution d'une communauté d'apprenants, le chemin apparaît encore plus difficile pour le stagiaire.

#### **4/ CONCLUSION : LE CONTRAT PARTICIPATIF POUR UNE FORMATION A DISTANCE DYNAMIQUE**

Au final, l'évaluation dans la formation à distance, nous paraît revêtir une problématique sous-jacente : L'évaluation de compétences et/ou de connaissances ne peut être satisfaisante (réussite) que si les apprenants ont pu mettre en place des palliatifs à la distance leur permettant de se comparer aux autres et de se sentir membres d'un groupe d'une communauté. Dès lors, nous proposons des stratégies pédagogiques visant à solliciter la participation des apprenants sur le forum et sur les chats, à travers un « contrat participatif » évalué en fin de formation. Les apprenants à travers ce contrat, s'engagent, par exemple à :

- être présents aux chats
- alimenter un fil de discussion sur le forum et le nourrir de textes, articles, commentaires...
- réaliser divers travaux en binôme et à distance (avec un autre participant de la formation).

<sup>4</sup> Alex Mucchielli, L'identité, Que sais-je ? Puf, 2002, p82.



Ces trois engagements sont notés. Le système pourrait sembler paradoxal « d'obliger les apprenants à communiquer ». Pourtant, à leur laissant à côté de ces dispositifs, des espaces totalement libres, nous pouvons construire une véritable stratégie pédagogique. Véritable stratégie pédagogique, fondée sur la participation des acteurs et l'émergence d'une communauté comme cœur de la réussite des formations à distance. Les problématiques de l'évaluation doivent donc être précédées de problématiques communicationnelles et pédagogiques visant à prendre en charge les apprenants et leur imaginaire individuel, collectif et communautaire.

Nous finirons avec G. LEBOTERF qui conforte ces conclusions :

« La prise en compte de l'image de soi. D'ordre psychologique ou psychosociologique, cette fonction est souvent méconnue dans les modèles cognitifs. Son rôle est pourtant capital. C'est en référence à l'image qu'il a de lui-même que le sujet met plus ou moins en œuvre la dynamique du système compétence. Selon qu'il estime que la tâche est hors de sa portée, dévalorisante pour son statut ou relevant de sa compétence, il en résultera des degrés distincts de mobilisation de ressources. La confiance en soi ou l'appréciation de ses potentialités sont des facteurs tout aussi décisifs que les opérations d'inférence ou que les savoirs mémorisés. »<sup>5</sup>

---

## MOTS CLES

Compétences, co-construction, introspection, imaginaire, communication, pratiques.

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

BARTH B. M., *Le savoir en construction*. Paris, Retz Nathan, 1993.

BELLIER, S., *Ingénierie en formation d'adulte. Repères et Principes d'actions*, Reuil-Malmaison : Les Editions Liaisons, 1999

BERNARD, M., *Penser la mise à distance en formation*, Paris : l'Harmattan, 1999

DEPOVER, C., GIARDINA, M., MARTON, P., *Les environnements d'apprentissage multimédia : analyse et conception*, Montréal : L'Harmattan, 1998

DEWEY, J., *Comment nous pensons*, Paris : Les empêcheurs de tourner en rond, 2004

DREYFUS H. L., *Intelligence artificielle, mythe et réalité*, Paris, Flammarion, 1984.

GAUTHIER A. *Le virtuel au quotidien*, Belfort, les éditions Circé, 2002

GOFFMAN E., Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne, les relations en public*. Les éditions de minuit, 1973 .

QUEAU P., *Le virtuel, vertus ou vertiges*, Seyssel, Champ Vallon, 1993.

QUERE L., LADRIERE P., PHARO P. (sous la direction), *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS éditions, 1993.

LE BOTERF G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation, 1994

MUCCHIELLI A., NOY C. *Etude des communications : Approches constructivistes*. Paris : Armand Colin, 2005.

NEL N. (sous la direction de) *Les enjeux du virtuel*. Paris : L'Harmattan, 2001

NOY C., *CD-MÔMES L'enfant et les technologies éducatives*, L'harmattan, coll. Culture et communication, 2006.

PERRIAULT J., *Education et nouvelles technologies, théories et pratiques*. Nathan Université, 2002.

TILMAN F. *Penser le projet - concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* Paris : -chronique sociale -pédagogie / formation, 2004

WEISSBERG J. L., *Présence à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques. Pourquoi nous ne croyons plus à la télévision ?*, Paris, Editions l'Harmattan, 1999.

---

<sup>5</sup> LE BOTERF G. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation, 1994. pp 44