

LES MEDIAS INFORMATISES COMME ORGANISATION DES PRATIQUES DE SAVOIR

Cécile TARDY

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication

Jean DAVALLON

Professeur en Sciences de l'information et de la communication

Yves JEANNERET

Professeur en Sciences de l'information et de la communication

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse,
laboratoire Culture et Communication
UFR-SLA Département communication.
74 rue Louis Pasteur. 84029 AVIGNON France

cecile.tardy@univ-avignon.fr
jean.davallon@univ-avignon.fr
yves.jeanneret@univ-avignon.fr

Résumé

Cette communication s'appuie sur des travaux de recherche récents traitant d'objets médiatiques précis. Elle montre que ni leur production, ni leur usage ne laissent indemnes les contenus qu'ils sont censés simplement véhiculer et organiser si on suit la notion d'organisation des connaissances. En outre, la production d'un texte informatisé ne se réduit pas à une mise en forme de contenus selon la logique d'un architecte. Les auteurs proposent une façon de concevoir les processus de communication avec les médias informatisés qui prennent en compte le dispositif informatique sur un double plan, celui de l'anticipation de l'usage et celui de la production d'une forme capable de rencontrer le programme d'activité de l'utilisateur. De plus, les objets médiatiques se définissant pleinement dans le cadre des pratiques concrètes dans lesquelles ils prennent place, l'analyse doit finalement rendre compte de cette articulation.

Mots clés

Ecriture, Savoirs, Médias informatisés, Pratique, Organisation

Title

**COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION AS A WAY OF ORGANIZING
KNOWLEDGE PRACTICES**

Abstract

This paper is based on recent research fieldworks about definite mediatic objects. It aims to demonstrate that neither production nor use of “contents” can simply convey unchanged objects, as could postulate a literal conception of “knowledge organization”. The mediatic process constantly transform what it is supposed to represent. Furthermore, the production of a text in computer mediated communication has not to be reduced to a shaping of contents according to the constraints of an architextual form. In the conception of computer mediated communication brought out by the authors, the mediatic construction includes on one hand, an anticipated figure of possible use, and creates, the other hand, semiotic patterns destined to meet actually the effective activity programs of the users. So, as any mediatic object becomes defined only when implicated in concrete practical contexts, the communicational analysis has to give an account of such a complex relation.

Keywords

Writing, Knowledge, Computer mediated communication, Practices,
Organization

Introduction

Il ne fait guère de doute, pour les sciences de l'information et de la communication, que l'évolution des techniques joue un rôle structurant, mais non exclusif, dans la production et l'échange des connaissances. Le débat sur l'extériorité ou l'intériorité de la pensée, cher aux philosophes de la technique, n'y a guère cours, car il fait place à une théorie de la médiation des savoirs impliquant les dispositifs médiatiques. Dans cette perspective, les « artefacts cognitifs » ne sont pas des substituts ou des prothèses pour l'esprit humain, mais des composants dans la construction sociale et symbolique des univers de connaissance, de savoir, de culture. En tant qu'objets matériels qui mobilisent des langages et définissent des conditions pour la communication, ils configurent des espaces pour des pratiques et en particulier pour celles qui sont liées à l'élaboration et au partage de savoir – que ces savoirs soient légitimes ou quotidiens. Il nous semble que toutes les conséquences n'ont pas été tirées de ce point de vue. Nous essaierons ici de l'exposer sur un plan général, puis de montrer, sur deux exemples, comment il se traduit dans le champ des pratiques de savoir médiatisées par l'ordinateur.

1. LA PLACE DES MEDIAS DANS LES PRATIQUES DE SAVOIR

Si l'on replace la question des artefacts qui rendent possible l'existence des documents dans une telle problématique de la médiation sociale des savoirs, l'interprétation d'une expression comme « organisation des connaissances » est problématique. Il ne s'agit pas évidemment de nier que la création des dispositifs engendre de la catégorisation, de la hiérarchisation, de la qualification pour des objets de savoir : bref, de la positivité (Foucault, 1969). Ce n'est pas pour autant que l'écriture (des textes, des formats de textes, des langages documentaires, etc.) matérialise des « connaissances ». S'il faut traduire *knowledge organization*, nous parlerons de « savoir » ou de « connaissance » au singulier, pour désigner, plutôt qu'une collection d'objets, un processus pratique. En manipulant des formes et des formats, les dispositifs médiatiques favorisent l'élaboration de quelque chose qui peut être nommé *connaissance* (la construction d'un rapport au monde) et *savoir* (sa qualification culturelle) : ce qui n'advient que quand les objets sont socialement appropriés et interprétés.

1.1. Objets de médiation

Les études concernant les pratiques savantes montrent l'importance des artefacts dans le développement de cette entité à la fois matérielle, intellectuelle et sociale qu'est un univers de savoir (Jacob et Giard, 2001-2002). Elles portent au jour le tissu des objets que les hommes ont créés, dans diverses sociétés, pour qu'un savoir partagé, qualifié, légitimé puisse exister. Selon diverses voies se sont définis les cadres qui permettent de formuler les idées, de consigner les œuvres, de définir leurs conditions de diffusion, d'établir qui a la main sur les objets de connaissance : une culture matérielle de l'activité intellectuelle. D'autres recherches, analysant la sémiotique du livre (Illitch, 1991), de l'encyclopédie (Meschonnic, 1991), des mnémotechniques (Yates, 1966), des cadres visuels (Béguin, 2006) montrent qu'une conception du connaître s'exprime dans la configuration matérielle des médias. Cet acquis historique et anthropologique prouve que la création des formes médiatiques organise les conditions de la pensée, mais aussi que les objets ne prennent sens que dans un univers de pratiques et de valeurs.

C'est une telle mise à distance de l'objet documentaire que met en évidence l'idée de raison graphique (Goody, 1979). Cette rationalité n'est pas *contenue* dans l'objet écrit, mais rendue possible par l'inscription, qui est à la fois création de forme objectivée et distance de manipulation subjective.

1.2. De l'immutabilité des données aux dynamiques de la pratique

En somme, dans sa simplicité apparente, la notion d'organisation des connaissances masque une difficulté qui concerne la façon de concevoir les processus de communication eux-mêmes.

Parler d'organisation des connaissances renvoie souvent à l'idée que des données circulent à travers des appareils techniques ou humains. Le postulat fondateur de ce modèle est la conservation – et pour mieux dire *l'immutabilité* – des données (ou des informations) à travers différents dispositifs¹.

¹ Il manque d'une archéologie systématique de ce modèle et du postulat sur lequel il se fonde, mais on ne peut qu'être frappé de sa ressemblance avec celui de la circulation des savoirs scientifiques. Le développement informatique des dispositifs et des procédures qui assurent aujourd'hui la production et la

L'analyse précise des objets médiatiques qui assurent cette circulation montre qu'il en va tout autrement. Si l'on n'abstrait pas les dispositifs de leur contexte social, pour les contraindre au modèle de la transmission de contenus préexistants, les opérations de transformation des connaissances deviennent observables. Mais le modèle de la circulation de données rejette en dehors du tracé de l'épure de telles opérations. Selon lui, les données font simplement l'objet de « mises en forme » – au sens restrictif d'un simple transfert d'un support sur un autre. Transportées, ces « connaissances » seront « appropriées » par des acteurs, en fonction de l'« usage » que ces derniers auront des appareils. Cette appropriation dépend donc en définitive de la capacité des sujets à dissocier ces données de leur support, grâce à une maîtrise de la technique qui caractérise ce support.

On peut aisément comprendre l'importance d'une telle approche dans une phase d'apparition de nouveaux objets médiatiques, comme c'est le cas avec le développement des médias informatisés, et donc lors d'une période d'apprentissage de ces médias. N'en va-t-il pas de même, dirait-on, pour l'apprentissage de la lecture ? Peut-on en effet comprendre ce que renferme un livre sans maîtriser le déchiffage des lettres ? Certes. Mais c'est oublier que passée cette phase, la lecture et la compréhension d'un livre en tant qu'objet médiatique (ainsi le Goncourt, pour prendre un exemple simple) ne saurait se réduire à cette seule nécessité initiale. Or, il en va de même pour les médias informatisés.

Ce que montre l'analyse d'objets médiatiques, tels les logiciels d'usage courant que nous étudions ci-dessous, c'est que ni leur production, ni leur usage ne laissent indemnes les contenus qu'ils sont censés simplement véhiculer et organiser. Et cela, non parce que les producteurs ou les usagers auraient des pratiques qui viendraient biaiser un fonctionnement optimal, mais parce que produire un objet médiatique, ou bien l'utiliser, implique deux opérations. Cela engage d'abord une opération d'*écriture*, qui articule le sens et la matière au double plan technique et sémiotique. Cela suppose ensuite une inévitable *contextualisation* de l'objet médiatique dans des pratiques. Or ces pratiques, si elles peuvent être à l'évidence le fait d'un

gestion des objets médiatiques n'est probablement pas étranger à ce qui paraît une extension du modèle de la circulation des savoirs scientifiques. Pour une première approche, voir Jeanneret Yves, 2000. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Ed du Septentrion.

utilisateur particulier, constituent plus sûrement encore l'« horizon de réception », si l'on peut dire, de cet objet.

Une première conséquence de ce fait est que les données n'existent pas comme des êtres autonomes mais résultent d'opérations singulières qui les isolent des discours (car ne circulent que des discours sociaux incarnés dans des médias). La seconde conséquence concerne plus directement notre propos : l'objet médiatique existe dans la stricte mesure où il est pris en tension entre un travail d'écriture et une mise en pratique. Cela signifie qu'il se constitue comme tel dans le jeu, d'un côté, d'une *anticipation de l'usage* et, de l'autre, d'une *prétention à organiser la pratique*.

Ce processus général déborde le seul domaine des médias informatisés et il est présent dans la production de n'importe quel objet médiatique, en tant que ce dernier à la fois vise un usage, est porteur de sens et résulte de la mise en œuvre d'une technique². En ce qui concerne le texte informatisé, sa production ne résulte pas seulement d'une mise en forme de contenus selon la logique d'un architexte³. Cette production résulte aussi de la prise en compte du champ, du contexte, des pratiques dans lesquels doivent prendre place les objets ou les textes produits par le dispositif lui-même. Mais cette anticipation de l'usage n'est pas en soi suffisante, car la forme qu'elle a contribué à produire doit venir rencontrer le programme d'activité de l'utilisateur. Le dispositif informatique assure une conjonction entre la puissance sémiotique de l'architexte et l'anticipation des pratiques qu'il permet de mettre en œuvre. Par là même, il exerce une prétention de fait à organiser la pratique de cette forme. Malgré tout, il peut risquer tout aussi bien de réduire considérablement les types d'objets pouvant être produits ou de réduire considérablement les chances qu'une telle production puisse venir s'inscrire dans le contexte du programme d'activité d'un usager particulier.

Or, c'est à cette double condition (permettre une production qui ne soit pas seulement la génération mécanique d'un texte à partir de l'architexte, autoriser une inscription dans le programme d'activité de l'utilisateur) que précisément la production d'un texte est possible.

² Cela correspond à la dimension de médiation de l'objet médiatique (Davallon, 2004a : 36).

³ Ce terme désigne les logiciels qui formatent et matérialisent des conditions pour l'écriture et la lecture.

Mais la contrepartie est que ce texte n'a de sens qu'en situation, une situation au regard du média et de la pratique.

C'est cette rencontre problématique entre anticipation et pertinence pratique que nous souhaitons décrire à partir de deux cas différents, particulièrement exemplaires de ce jeu entre formes, formats, médiations et implications subjectives dans l'élaboration collective de savoirs. L'un est emprunté à l'utilisation d'un outil textuel très courant, le logiciel de « présentation » PowerPoint, dans un métier particulier, le conseil en communication ; l'autre est lié à la tentative de créer des usages autour d'un dispositif innovant de formation à distance. On voit sur ces deux exemples que les médias informatisés ne constituent pas en eux-mêmes une organisation de connaissances, mais organisent les conditions de pratiques relatives aux savoirs⁴.

2. ÉCRIRE AVEC POWERPOINT : UNE LOGIQUE POÉTIQUE

L'une des grandes questions qui animent les débats autour des logiciels, et notamment de PowerPoint, est celle du « formatage » des pratiques. L'approche d'Haladjan (« nous assistons à une vraie powerpointisation des esprits » [2002 : 9]) et Tufte (le logiciel « affaiblit le raisonnement verbal et spatial » [2003 : 3]) pourrait laisser penser que tout est déjà défini, du processus d'écriture, dans les formes de l'écriture informatisée. Écrire avec PowerPoint correspondrait alors à une opération assez pauvre consistant à rédiger un texte en étant soumis aux choix préalables du logiciel en termes d'organisation des connaissances. Or, même s'il y a un processus d'écriture entièrement programmé, celui-ci n'existe réellement que s'il est en outre défini socialement. Si l'on se place dans cette perspective, écrire avec PowerPoint consiste à mobiliser deux contextes programmatiques situés l'un du côté de l'objet médiatique, l'autre sur le versant concret des pratiques. À observer le jeu des correspondances entre les comportements qu'anticipe l'architexte et que les acteurs sociaux développent effectivement, les choses apparaissent plus complexes qu'au premier regard porté sur le seul logiciel.

⁴ Nous ne rendons pas compte ici du détail des études, présentées dans un ouvrage à paraître prochainement (Tardy et Jeanneret, 2007)

2.1. Un architexte reproductible

Avec PowerPoint, il s'avère plus commode de reproduire un document antérieurement réalisé que de le produire. Ainsi, la forme écrite n'est jamais ou rarement le seul fait de l'architexte. PowerPoint a, comme tout architexte, le pouvoir de transporter à la fois un document singulier et l'outil permettant de produire tout document. Mais ce trait se trouve accentué dans le cas de ce logiciel car la richesse des formes intégrées dans le logiciel fait de chaque document une construction complexe. Ceci est encore plus vrai si l'on veut s'écarter des formes présélectionnées dans le logiciel pour personnaliser sa présentation – comme c'est le cas très souvent dans les professions du conseil pour détourner les discours de stigmatisation du « prêt à penser » –, car cette démarche suppose à chaque fois des manipulations fastidieuses.

Pour cette raison, nous avons observé très souvent une pratique qui consiste, non pas à partir d'un document vide pour créer une nouvelle présentation, mais à récupérer un document existant en modifiant son statut : celui-ci, de production singulière et située, devient une pure forme. Cette opération peut relever d'un simple décalage ou d'un transfert.

- *Décalage* lorsque, sur le même sujet, on passe d'un texte trop complexe, inabouti, mal adapté à un public, à une version plus décantée, resserrée, en quelque sorte réécrite. Dans ce travail, le consultant développe une médiation avec l'objet PowerPoint qui lui permet de devenir lecteur de son texte en augmentant sa capacité d'analyse réflexive⁵. Les mots, les phrases, les schémas, un « *slide* », une série de *slides*, sont tour à tour examinés, évalués, soumis à différents types de critiques. Le texte est décomposé pour subir un travail de requalification qui provoque la prise de décisions et la réécriture du texte. Le document PowerPoint passe du statut de médiateur, permettant de dégager les idées d'une personne ou entre plusieurs personnes, à celui d'objet à travailler, et vice-versa.

- *Transfert* lorsque les formes adoptées pour l'analyse d'un sujet sont récupérées et *déviées* vers un sujet tout différent, à titre de « contenants » plus ou moins commodes. Ce qui est transporté est une forme générale de l'exposé, de la communication, du raisonnement.

⁵ S'il nous intéresse de repérer comment certains consultants s'y prennent dans ce rapport à leur pensée via PowerPoint il est important de noter que ce logiciel n'offre pas cette possibilité à tout utilisateur : le travail de réflexivité peut passer par d'autres supports et le plus souvent les combiner.

Certains des consultants que nous avons rencontrés s'investissent plus particulièrement dans la réécriture des formes écrites. Ils immiscent leur propre projet éditorial à l'intérieur de PowerPoint. Ces acteurs retouchent la façon dont le logiciel détermine leurs gestes et leurs logiques de communication, pour la dévier ou, en partie, se la réapproprier.

Par exemple, nous avons étudié la solution adoptée par un consultant pour vendre à ses clients ses études. Elle consiste à utiliser PowerPoint pour produire deux types de textes, deux « genres » distincts, les « présentations » et les « dossiers » : ce qui se traduit en une division du travail de l'écriture systématique. À chacune des productions correspond un type de mise en page visuelle, répartissant différemment des unités dont l'économie se modifie : titre, corps des textes, images, éléments de signature. La forme « dossier » est très proche, dans sa conception, de la maquette d'un portail de presse, alors que la forme « présentation » repose sur un texte schématique ou une animation, sans perdre le paratexte qui la relie au genre « lettre spécialisée ». Le consultant réalise lui-même les dossiers, mais laisse à ses clients le soin de réaliser leurs propres présentations à partir de son étude : il leur fournit seulement la maquette d'une présentation. Il cherche, non pas à contrôler le contenu du texte qui va circuler dans l'entreprise, mais à laisser une marge d'interprétation et de pertinence situationnelle – qui le décharge par là même du travail de mise en forme de ce texte – tout en infléchissant, par les formats éditoriaux, la nature du traitement qui sera fait des analyses rédigées.

Ce travail de méta-écriture est très répandu. Il nécessite une intervention techniquement légère, en superposant aux fonctionnalités existantes du logiciel la création de formes écrites différenciées. Les acteurs détenteurs de ces savoirs d'écriture de l'écriture développent des programmes d'activité qui consistent à réorganiser la forme du texte proposée initialement par PowerPoint.

2.2. Une matérialité visible à manipuler

PowerPoint offre au scripteur un contexte de manipulation élaboré pour l'écriture et pour le rapport entre écriture et lecture. En effet, le logiciel ne se réduit pas aux listes à puces – les bullets – mais se présente

comme un objet à vues multiples. Loin de matérialiser une organisation unique, qui serait celle de l'informatique, il propose des matérialisations multiples. Il permet de mobiliser un même discours sous plusieurs formes visuelles parallèles grâce à la variété des mises en forme proposées. Les scripteurs vont jouer de cette possibilité d'avoir des vues multiples sur l'organisation de leur texte en développant une écriture à forte dimension manipulatoire et en multipliant les rapports entre écriture et lecture. Cette capacité du logiciel à programmer une multiplicité visuelle est investie par le consultant pour faire varier la « focale » dans la relation à son texte. Autrement dit, il joue de cette matérialité visible pour régler sans cesse la distance à l'écriture en modifiant la focale (plein écran, planche contact, mode plan etc.). Ce qui se passe au cours de cette écriture manipulatoire va bien au-delà d'une suite d'actions déconnectée d'une pratique investie dans une logique de signification. Bien au contraire, cette activité opère sur le plan cognitif en instaurant un mode particulier de traitement des savoirs (repérer un passage à partir de sa forme, veiller à l'équilibre d'ensemble, réunir des éléments et en disjoindre d'autres...). L'engagement du corps du scripteur dans cette écriture manipulatoire est également à considérer dans son opérativité sociale, le scripteur se faisant tour à tour apprenti écrivain, quasi-public.

Prenons l'exemple précis de la vue globale « planche contact ». Elle permet au consultant de poser l'esprit de la démarche (ne pas descendre autant en profondeur, s'arrêter là, passer de quatre tableaux à un seul, faire moins compliqué, etc.), ce que traduit périodiquement l'intervention sur le système de titrage. Dans le basculement de l'écran au synoptique se joue un éloignement du texte qui privilégie l'organisation du texte vis-à-vis de sa rédaction (le consultant va privilégier une analyse de l'équilibre d'ensemble de son texte) et un renoncement à la posture du lecteur qui lit de près. En revanche, passant en plein écran, le consultant va se mettre en position de lire de près et dans le détail. Il aura alors quitté l'atelier d'écriture constitué par la vue « planche contact » pour le spectacle.

Les consultants expérimentés ont acquis une virtuosité dans ce traitement de la macrostructure du document fait de défilement d'écrans, de clics successifs, de reconfigurations d'écrans. Leur talent réside dans la façon de jouer en permanence avec le couplage des dimensions sémiotique et opératoire du texte.

Écrire avec PowerPoint ne s'arrête pas à cette écriture manipulatoire : c'est une activité qui ne renvoie pas à une seule et unique façon de faire, mais à plusieurs façons à la fois.

2.3. Une séquentialité réinvestie dans une nouvelle dynamique d'écriture

PowerPoint propose une logique séquentielle du texte en relation avec un modèle défini de la communication, celui de l'exposé oral. En rendant visible un écran à la fois, il n'appelle pas une continuité dans l'écriture mais plutôt une succession d'unités qui correspondent à une clôture ou sous-clôture du texte. Le propos conduit sur un même sujet doit rester dans les limites de la page-écran, et PowerPoint induit largement ce type de travail en réduisant automatiquement la typographie si nécessaire. Le logiciel pousse à une écriture ramassée, non parce qu'il en contrôlerait la syntaxe (comme les correcteurs stylistiques de Word), mais parce qu'il en règle la complexité en définissant l'espace visuel dans lequel il doit s'inscrire. Cette programmation lourde d'une écriture séquentielle est tout à fait liée à la fonction du logiciel : soutenir les présentations orales par un texte écrit synthétique exposé sur un écran mural.

C'est sans doute sur ce point que le débat sur le formatage de PowerPoint est le plus virulent. Il est possible de ne voir que les effets puissants de PowerPoint sur le mode d'organisation, de pensée, d'écriture, et même de relation au savoir, chez les scripteurs comme chez les lecteurs-spectateurs. Cependant, ce serait faire une analyse de PowerPoint tout à fait abstraite des programmes d'activité de certains utilisateurs de l'outil. En effet, une telle analyse ne prend pas en compte la force du contexte programmatique concret qui peut investir de différentes façons cette proposition d'écriture séquentielle. Nous en avons repéré trois.

D'abord, le consultant développe son propre programme d'écriture en conjuguant cette modalité séquentielle d'écriture avec les deux précédentes modalités originales de l'écriture (activités interprétative et manipulatoire). Son travail d'écriture est une pratique de superposition de différentes façons d'écrire.

Ensuite, si le consultant ne subit pas simplement les fonctionnalités du logiciel, la pratique d'écriture séquentielle est chargée de teneur intellectuelle. Écrire écran par écran requiert un effort de composition spatiale qui est très souvent associé à des modalités de pensée. Un

consultant nous explique par exemple sa préférence pour une diapositive dont l'énoncé ne dépasse pas l'énumération de quatre idées de manière à éviter l'effet listing ou catalogue : le choix de ce format l'amène, commente-t-il, à « *affûter* » ses idées, à les synthétiser, à les retravailler, à les tester, pour soit en éliminer, soit les reformuler.

Enfin, l'écriture séquentielle écran par écran se prête à un travail de composition visuelle de chaque écran qui peut prendre des formes extrêmement variées. Les textes-listes sont nombreux, favorisés par le système de classification des idées avec des puces. Mais le scripteur peut jouer sur des mises en parallèle, plaçant en vis-à-vis des colonnes de textes, plaçant des pavés de textes en vis-à-vis d'images. Il peut aller jusqu'à faire disparaître une grande partie du texte à la faveur d'images, fixes ou animées, proposant alors au lecteur de devenir spectateur d'une exhibition quasi-cinématographique. Nous avons pu observer le rôle particulier de la fonctionnalité « commentaires » de PowerPoint. Habituellement utilisée dans les agences pour transmettre des informations confidentielles ou complémentaires à celui qui présentera le PowerPoint devant les clients, cette fonctionnalité se trouve redéfinie pour accompagner ce côté « cinématographique » de la présentation, en plaçant la part rédigée du texte en périphérie de l'écran projeté. Certes PowerPoint possède un potentiel graphique important qui peut prédisposer à un tel usage. La projection quasi-cinématographique avec voix-off n'est certainement pas le seul fait du logiciel. Elle s'organise et prend vie à partir du contexte programmatique du consultant.

3. ÉCRIRE AVEC SCOLÉ : UNE LOGIQUE DE FORMULAIRE

Alors que PowerPoint a été pensé pour s'insérer dans un programme d'activité extrêmement commun et courant, l'exposé oral, les concepteurs de Scolé (outil informatique de formation à distance développé par un département d'innovation pédagogique) placent leur outil dans la logique expérimentale et émergente d'une nouvelle dynamique de formation dite « ouverte et à distance ». C'est un architecte qui se fait l'artisan d'un renouveau pédagogique. Cependant, prétendre organiser de nouvelles pratiques par la modélisation informatique sans en passer par celles existantes court le risque important d'être voué à la stérilité. Face à l'absence d'inscription de l'outil dans le programme concret d'un utilisateur, Scolé ne favorise pas un continuum de la forme à la pratique.

3.1. L'impasse des pratiques notationnelles

L'outil se présente pourtant sous une forme très anodine, celle d'un planning à vocation d'organisation pédagogique dans lequel le ou les utilisateur(s) vont programmer des modules, des séquences et des activités pédagogiques. En tant qu'outil d'aide à la programmation de formation, Scolé propose une série d'écrans que l'enseignant doit renseigner pour au final obtenir la programmation de sa formation. L'écriture à produire concerne des renseignements organisationnels de la formation : titre, objectifs, accompagnateurs, choix d'outils, temps de travail apprenant... Cependant, si c'est bien à la forme planning ou agenda que l'on peut associer facilement Scolé, toute la différence réside dans le fait qu'il ne s'agit précisément pas simplement d'un agenda, parce que le fait d'utiliser Scolé implique d'adopter une certaine conception de l'enseignement. Les apprenants se retrouvent confrontés de fait à une situation de formation qu'ils n'ont pas l'habitude de considérer.

L'existence même de l'écriture est repoussée en réduisant à l'extrême la surface disponible qui se trouve très amoindrie, comme dans le cas d'un formulaire. L'écriture principale est le formulaire lui-même, le reste convoquant une écriture de remplissage dépendante de la première. Ainsi, on peut dire que l'architexte se fait texte lui-même mais n'en génère pas. Il ne s'ouvre pas à une pratique d'écriture, si ce n'est une pratique minimale de remplissage qui consiste à assembler des éléments en vue de planifier la formation.

D'autre part, Scolé produit des injonctions au niveau organisationnel sans proposer de ressource. Du coup le contenu d'enseignement n'est pas questionné dans son articulation avec le niveau organisationnel. De façon implicite, l'enseignant va devoir gérer son contenu de formation – et l'écriture de ce contenu – en relation avec une forme qui n'est pas en adéquation avec une logique de contenu. Cette écriture, essentiellement graphique, qui dit des séquences, des ordres, des successions, sans toucher apparemment au contenu, le conditionne cependant entièrement. L'écriture des contenus se trouve dépossédée de son espace de formulation de la relation au savoir au profit d'une grammaire d'unités symboliques plus larges qui ne renvoient plus directement à ces contenus. Ce formalisme conduit à vider en quelque sorte les pratiques pédagogiques du savoir dont elles sont porteuses pour en faire des objets manipulables. L'outil ne se présente pas comme une simple aide mais impose une formalisation : il ne s'agit pas de s'adapter aux pratiques des enseignants ou de les accompagner, les

utilisateurs sont au contraire contraints à produire des inscriptions. Sans débattre des apports d'une telle approche pédagogique, il est donc à noter que le dispositif induit des postures qui vont bien au-delà de l'injonction prescriptive proposée par l'outil. C'est tout l'environnement social et le champ des pratiques enseignantes qui est concerné.

3.2. La tentative d'un programme d'activité relais

Face à l'impossibilité d'établir une correspondance aisée entre le contexte d'usage anticipé par l'outil et des pratiques pédagogiques effectives, un programme d'activité intermédiaire est établi. L'outil Scolé est « transféré » vers une cellule dite d'Innovation Pédagogique destinée à développer l'usage des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) à l'université. Les formateurs connaissent très bien l'architexte et la logique pédagogique qu'il retraduit et peuvent donc relayer l'absence d'anticipation des pratiques par l'outil. Cependant, ne parvenant pas à convaincre les enseignants de l'usage de ce « planning », ils vont peu à peu détourner eux-mêmes l'outil de sa fonction première.

Scolé devient un alibi pour amener les enseignants à reconsidérer leurs pratiques plutôt qu'à concrétiser de réels projets de formation. En favorisant une entrée par le dispositif de formation au lieu de prendre l'entrée habituelle par les contenus et les savoirs, Scolé impose certains points de passage obligés, certaines étapes dans le déroulement de la programmation d'un enseignement, forçant à une certaine prise de l'organisationnel sur les savoirs. Ce changement de posture ne va pas sans contrainte, et il faut bien toute la mobilisation et la patience des formateurs de la CIP pour parvenir à faire entendre aux apprenants en quoi la modification des pratiques peut leur être bénéfique.

C'est progressivement un autre logiciel qui sera mobilisé en tant qu'outil de numérisation et de mise en ligne de ressources pédagogiques. Au lieu de proposer un cadre formel, ce nouvel outil utilise les ressources des enseignants en les rendant disponibles sous forme numérique. Partant des contenus et non de la formalisation, il est ainsi plus aisé pour les formateurs de la CIP de proposer progressivement d'intégrer une réflexion sur le niveau organisationnel, avant d'en venir aux conséquences sur les pratiques. Le modèle de Scolé est bien présent, il guide la démarche des formateurs, mais ces derniers n'ont plus à le mettre en avant, faute de contenu. Ils l'ont intégré et peuvent dès lors proposer une structuration des ressources et des pratiques en réponse à la démarche des enseignants.

Ces deux exemples soulignent le fait que l'anticipation de l'usage est à elle seule insuffisante pour analyser ce qui concerne les savoirs : la forme qu'elle a contribué à produire doit venir rencontrer le programme d'activité de l'utilisateur. L'anticipation de l'usage pédagogique est bel et bien présente dans l'architexte Scolé, mais la forme produite ne réalise pas ce passage vers l'utilisateur. Le cas de PowerPoint montre à l'inverse que la prétention à organiser la pratique peut entraîner une appropriation active et même inventive de la part d'une population de consultants très au fait de ce type de technique de présentation professionnelle. Mais elle court aussi le risque, face à la puissance technosémiotique imposée, de réduire considérablement les types d'objets pouvant être produits ; c'est la critique habituellement faite au logiciel.

Bibliographie

- Béguin Annette, 2006. *Images en texte, images du texte*. Lille : Presses du Septentrion.
- Davallon Jean, 2004a. « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche ». *Hermès*, n° 38, 2004 : 30-37.
- Davallon Jean, 2004b. « La médiation : La communication en procès ? ». *MEI* 19 : 37-59.
- Foucault Michel, 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris, éditions Gallimard.
- Goody Jack, 1979. *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, éditions de Minuit.
- Haladjan Rafi, 2002. *Devenez Beau, riche et intelligent avec PowerPoint, Excel et Word*. Paris : éditions d'organisation.
- Harris Roy, 1993. *Sémiologie de l'écriture*. Paris : CNRS éditions.
- Jacob Christian et Giard Luce, dir. 2001-2002. *Des Alexandries : 1 Du livre au texte ; 2 Les métamorphoses du lecteur*. Paris : éditions de la BNF.
- Illitch Ivan. 1991. *Du lisible au visible : la naissance du texte*. Paris, Cerf.
- Meschonnic Henri, 1991. *Des mots et des mondes, Dictionnaire Encyclopédies Grammaires Nomenclatures*, Hatier.
- Tardy Cécile et Jeanneret Yves, dir. 2007. *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*. Paris : Hermès sciences publications. À paraître.

Tufte Edward, 2003. *The Cognitive style of PowerPoint*. Cheshire (Connecticut) : Graphic press.

Yates Frances. 1966. *L'art de la mémoire*. Paris, Gallimard