Imaginaire, corps et instruments dans la relation pédagogique à distance

Etude de cas dans un contexte de formation de formateurs à l'accompagnement à distance

Emmanuel Duplâa

*Département Innovation Pédagogique, ENST Paris
46, Rue Barrault, F-75634 Paris cedex 13
emmanuel.duplaa@enst.fr*

*Centre d'Etudes Supérieures Industrielles SAS
297, rue de Vaugirard, F-75015 Paris*

*Centre de recherche en informatique cognitive, LICEF
4750 ave Henri-Julien, Bureau 100, Montréal, QC, H2T3E4*

*Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine
Ave Laënnec, Université du Maine, F-72085 Le Mans cedex 9*

RÉSUMÉ. Cette communication propose d'éclairer la relation pédagogique à distance à partir d'une expérience de formation de formateurs à l'accompagnement à distance. Nous présentons des approches de la relation pédagogique en éducation, leurs sous-jacents psychanalytiques et leurs limites dans un contexte de distance, puis nous proposons une approche psychanalytique qui permet un regard différent sur la relation pédagogique à distance, intégrant les notions de corps et d'imaginaire. Dans un deuxième temps, la présentation de trois cas d'apprenants nous permettra d'illustrer la complexité de l'usage des outils pour traduire une posture pédagogique, et de poser les prémisses d'une définition de la relation pédagogique à distance.

ABSTRACT. This communication explores the instructional relationship from an experience of training trainers in distant learning. We present different instructional approaches of the instructional relationship, its limits and its inherent psychoanalytical aspects, then we propose a different psychoanalytical approach which allows us to tackle a different perspective on distant learning by integrating the notions of body and imaginary. In the second part, the study of three practical cases of distance learning students helps us to illustrate the complexity involved in using communication tools to translate a pedagogical position and to lay the foundation of a definition for the distant learning pedagogical relation.

MOTS-CLÉS : relation pédagogique, instruments, imaginaire, corps, compétence, psychanalyse.

KEYWORDS: pedagogical relationship, tool, imaginary, body, competence, psychoanalysis.

Introduction

La relation pédagogique est un concept peu étudié en tant que tel dans le domaine de la Formation ouverte et à distance (FOAD). Ce concept relève plus traditionnellement de la formation en face à face, il reste peu défini dans le cas de la formation à distance médiatisée par un ordinateur, pour un public d'adultes. Si certains voient dans ces types de formation un moyen de développer l'autonomie des apprenants, qui pourront naviguer en fonction d'objectifs propres et de besoins identifiés individuellement, les pédagogues traditionnels rappellent que ce mythe de l'autonomie était présent dans l'éducation bien avant l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC), et certains soulignent même son paradoxe : les enseignants se donnent comme objectif premier de rendre leurs élèves autonomes, mais cette autonomie, si elle était atteinte, serait synonyme de mort du corps enseignant, du fait de son inutilité (Postic, 1979). L'apprentissage est bel et bien une histoire de relations humaines complexes, et elles doivent aboutir à une certaine autonomie.

Nous restons persuadé qu'à distance, la pédagogie est aussi une histoire d'humains, médiatisée par les TIC. Partant de ce principe, notre problématique est en premier lieu opérationnelle : comment former les enseignants, formateurs, professeurs à ces nouvelles formes de relations pédagogiques ? Comment transformer leur expertise pédagogique en présence vers un modèle à distance en utilisant les TIC ? Afin de répondre à ce questionnement, il nous faut aborder la question des postures du tuteur de manière théorique, celle-ci relevant en partie de la personnalité de l'individu. Nous proposons d'essayer d'éclairer la relation pédagogique à distance en empruntant des concepts au domaine psychanalytique. Nous mobiliserons des concepts comme l'imaginaire, le corps et l'instrument, pour étudier leurs impacts sur la posture d'accompagnement.

La pédagogie est un champ à la frontière de la théorie et de la pratique, il n'y a pas de modèle unique, mais plutôt des formalisations de modèles à partir de pratiques. Notre méthodologie de recherche est empirique : la dimension théorique est développée à partir de différentes sessions de formation de formateurs (enseignants-chercheurs, enseignants en école d'ingénieur, formateurs d'atelier pédagogique personnalisé, formateurs d'entreprise), ces formations portant sur des dimensions de la pédagogie à distance. Les formations étudiées durant ce travail portaient sur l'accompagnement de la FOAD. Nous nous focalisons ici sur une activité de ces formations : l'installation et l'utilisation d'une messagerie instantanée¹ pour communiquer durant la formation. Dans le cadre de ces formations, les apprenants sont mis en situation de distance (encadrées par deux séances présentielles en début et en fin de formation), c'est-à-dire qu'ils sont isolés

1. Un outil de messagerie instantanée permet une communication verbale synchrone (en coprésence) et permet de communiquer (chat, échange de fichiers, etc.) avec des personnes intégrées à une liste de contacts au préalable.

physiquement dans leur contexte professionnel ou personnel, ne communiquant que par des outils de communication (courriel, messagerie instantanée, forum, téléphone, etc.).

Le problème

Une approche possible pour mener à bien cette recherche est celle de la définition de référentiels de compétences, pour en décliner des référentiels de formation. Après avoir montré les limites de cette approche, nous nous centrerons sur des approches en pédagogie traditionnelle inspirées de modèles de relation analytique en psychanalyse, et nous tenterons d'en exposer les limites. Nous présenterons une approche analytique qui intègre ces limites, pour tenter de poser les fondements d'un modèle pédagogique qui en découleraient.

Les référentiels de compétences

En France aujourd'hui, les productions qui semblent les plus adaptées pour une articulation des théories de la formation et des pratiques dans le champ de la formation de formateurs à la FOAD concernent les référentiels de compétences, ou encore les « référentiels métier » de formateur. Il s'agit dans cette approche d'établir une liste de compétences propre aux formateurs à distance afin d'en dégager un référentiel de formation, et à partir de ce nouveau référentiel de construire des formations pour les formateurs traditionnels du face à face.

Un des exemples de ce type de référentiel dont nous nous sommes inspirés pour nos formations est celui d'Haeuw et Coulon (2001). Ce référentiel, qui provient d'une analyse empirique, aborde l'ensemble des dimensions de la relation pédagogique à distance, autant dans les phases de conception d'un cours que dans les phases de diffusion. Il est composé de trois niveaux de compétences : le niveau macro, en lien avec le contexte de la formation, le niveau méso, en lien avec le dispositif de formation, et le niveau micro en lien avec la relation interpersonnelle. Ces trois niveaux sont déclinés chacun selon trois types de compétences définies selon la typologie de Katz (1974) : les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique), les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et les compétences humaines (dans les relations intra et inter personnelles).

C'est, pour nous, ce dernier type de compétences, celles dites humaines, dans la dimension interpersonnelle, qui est le plus difficile à mettre en œuvre dans nos formations. Et pourtant celles-ci se rapprochent le plus de notre objet de recherche, la relation pédagogique à distance, en particulier dans son versant accompagnement ou encore encadrement à distance. En effet, dans le référentiel de Haeuw, pour ce qui concerne les compétences humaines au niveau micro, les intitulés sont : *Etre à*

l'écoute et communiquer, afin de renforcer et d'entretenir la motivation ; mettre en œuvre des processus de copilotage ; favoriser les processus métacognitifs et la prise de recul. En FOAD, et plus généralement en Formation à distance (FAD), un problème bien identifié est celui de l'abandon par l'apprenant, et du lien entre cet abandon et sa motivation (Bourdages et Delmotte, 2001). Le type de compétences mentionné est donc bien en relation avec ce phénomène, mais comment forme-t-on à l'écoute et à la communication pour entretenir et renforcer la motivation ?

Il apparaît ici une première limite intrinsèque à ces compétences humaines et interpersonnelles. Cette limite est soulignée par Le Boterf (1999), qui définit le plus explicitement la dimension relationnelle de certaines compétences. Le Boterf associe les savoir-être aux savoir-faire sociaux ou relationnels, et les définit comme l'ensemble des capacités permettant de coopérer avec autrui. Du fait d'un contenu hétéroclite (attitudes, qualités personnelles, valeurs éthiques, etc.), ces savoir-être sont difficilement formalisables, voire une notion à risque : la notion de savoir-être peut induire un jugement sur la personnalité. Néanmoins, cette notion a de l'importance pour un formateur, car elle incarne une posture d'écoute, d'accompagnement, et toute la communication partiellement inconsciente qui détermine une relation pédagogique. Le savoir-être est donc un concept essentiel à notre problématique, mais il est peu et dangereusement formalisable.

Une deuxième limite de l'approche des référentiels de compétences est formulée par Lévy (1999). Si cette approche de constitution de référentiel a des aspects positifs – expliciter des savoir-faire implicites associés au travail et méconnus auparavant, homogénéité dans les grilles d'analyse et dans le langage commun utilisé pour la conception, centrage sur l'apprenant – elle a de nombreuses limites, notamment pour des objectifs pédagogiques : un risque d'une normalisation exagérée qui aboutit à une fragmentation des éléments, au détriment des dimensions de globalité et d'intégration, un risque d'accorder trop d'importance aux performances, à la fonction d'évaluation par quantification, au détriment de paramètres d'ordre qualitatif, plus aptes à évaluer des capacités plus générales comme la synthèse, et enfin, un danger de se servir de cette notion pour pratiquer des énumérations statiques. On voit bien ici la limite de l'usage d'un référentiel pour la formation à l'intervention dans l'accompagnement à distance : un formateur en ligne utilisera un outil de communication (compétence technique) pour expliciter un concept à l'apprenant (compétence conceptuelle) en mettant en œuvre des compétences de communication personnelle (compétence humaine). Les compétences ne sont donc pas séparées, mais interreliées et interdépendantes.

Plus généralement, Fernagu-Oudet (2001) met en perspective deux approches de la compétence. La première approche, descriptive, consiste à considérer la compétence comme ressource propre de l'individu, indépendamment du milieu, constituée d'une combinaison de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, savoirs qui s'articulent entre eux en fonction des situations rencontrées pour y répondre d'une manière appropriée. Cette approche, généralement utilisée dans le monde anglo-saxon, sous-tend de nombreux référentiels de compétences dans le domaine

de la formation. La deuxième approche, plus dynamique, considère la compétence comme produit d'une interaction entre des ressources dépendantes de l'individu (savoirs, savoir-faire, expériences, valeurs, etc.), et d'autres qui dépendent de l'organisation dans laquelle il exerce sa compétence (réseaux relationnels, banques de données, instruments mis à disposition, etc.). La seconde approche est plus appropriée lorsque l'on s'intéresse au processus de construction de la compétence, et donc aux modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour les apprentissages. C'est cette approche qu'il nous faut adopter si nous voulons rester centrés sur la dynamique de la relation pédagogique et non sur une atomisation statique de l'individu.

Afin de mettre en place cette approche dynamique de la compétence en pédagogie à distance, nous allons, dans un premier temps, étudier le lien entre un savoir-être à distance et un savoir-faire lié à l'usage des outils de communication, puis nous nous concentrerons sur des approches traditionnelles en pédagogie qui relèvent de la psychanalyse afin de les critiquer et d'établir de possibles connections entre ce savoir-être et le savoir dans la relation pédagogique.

L'instrumentation d'un savoir-être

L'usage d'un outil de communication, comme tout outil technique, engendre un processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995). L'instrumentation est le processus durant lequel l'outil va modifier les schèmes d'usage de l'utilisateur, et l'instrumentalisation est le processus durant lequel les fonctions de l'outil vont être modifiées par les schèmes préexistants chez l'utilisateur. Ces deux processus vont donner lieu à une genèse instrumentale, dans l'usage. On peut en déduire que durant l'apprentissage d'utilisation d'un outil de communication, la genèse instrumentale se produit.

Ce double processus se produit également avec un instrument psychologique comme le langage (Vygotski, 1929). Par exemple, l'apprentissage d'une seconde langue se fera en fonction de la langue maternelle, mais de plus cet apprentissage viendra modifier les schèmes de la langue maternelle, et donc son usage. Tout apprentissage d'un instrument se fera donc en fonction des schèmes d'usages des instruments déjà maîtrisés, et viendra modifier ces mêmes schèmes d'usage. Ainsi, dans la dimension accompagnement d'une FOAD, le savoir-être de l'accompagnateur sera supporté par la maîtrise de son instrument langagier, mais aussi par la maîtrise de l'instrument de communication utilisé : la genèse d'un savoir-être de l'accompagnateur à distance dépendra donc de sa genèse des instruments informatiques de communication.

Les TIC offrent de nouvelles perspectives quant à l'apprentissage dans sa dimension relationnelle. Comme le souligne Steiner (2003), on peut penser que les TIC marquent « un retour à l'oralité », créant les conditions pouvant « restaurer les éléments d'un authentique enseignement tel que le pratiquait Socrate et que Platon

mit en scène ». En effet, les médias interactifs, les traitements de textes, les courriels, les discussions sur forum sont autant d'écrits à l'écran qui ont une dimension provisoire, inachevée. Par exemple, pour répondre à un courriel, nous pouvons utiliser le message précédent pour le modifier, en répondant point à point dans le message. Les « textualités » électroniques du web ont donc cette dimension éphémère et inachevée qui les rapprocherait de l'oral, tout en constituant une exceptionnelle mémoire, reproductible à l'infini et sans coût. Steiner (2003), ou encore Marchand (1998) associe un changement de paradigme en éducation à la mutation du rapport au savoir. Ainsi, avant l'écriture, le savoir était incarné par la pratique orale, et donc il était soutenu par la communauté même. Avec l'écriture et les premiers écrits monothéistes, un nouveau rapport au savoir se constitue. Avec l'imprimerie, un troisième type de savoir s'instaure, permis par la réplique des écrits. On peut donc penser que l'introduction des TIC dans la pédagogie aura un impact considérable : retour à l'oralité, mémoire illimitée et réplique sans coût.

Dans le cadre de nos formations de formateurs, un apprentissage du savoir-être à distance devra donc considérer ce retour à l'oralité, en particulier dans sa dimension de genèse instrumentale des outils de communication.

Le pédagogue et le psychanalyste

La pédagogie et la psychanalyse, toutes deux entre la théorie et la pratique, fournissent une abstraction, une conceptualisation d'ordre théorique qui concerne les dimensions de l'acte éducatif ou de la compréhension du psychisme. Cette abstraction est issue d'une pratique, éduquer ou analyser, et a pour issue d'enrichir la pratique. Ainsi, ni la pédagogie ni la psychanalyse ne sont des sciences, et chacune oscille entre théorie et pratique. Deux modèles théoriques ont ici retenu notre attention par leurs liens avec un modèle psychanalytique : la relation éducative (Postic, 1979) et le triangle pédagogique (Houssaye, 1988).

Postic (1979) définit trois dimensions dans la relation éducative : une dimension sociologique, en lien avec l'institution, une dimension psychosociologique en lien avec la classe, et une dimension psychanalytique en lien avec l'apprenant. C'est cette dernière dimension qui pourrait toucher à un savoir-être dans une relation interpersonnelle. Selon Postic, cette dimension est propre au vécu de l'individu, au vécu familial dans un premier temps, puis dans un deuxième temps au vécu scolaire, un formateur ayant une intervention s'inspirant en partie des interventions qu'il a vécues en tant qu'apprenant. Les concepts classiques en psychanalyse que reprend Postic pour la relation éducative sont l'Eros et le Thanatos, relatifs aux pulsions de vie et de mort chez l'être humain. L'intervention de l'enseignant sera donc toujours une savante articulation de ces deux pulsions : vouloir changer l'apprenant, et donc en partie le tuer symboliquement, et vouloir le faire tendre à sa propre image, et donc l'aimer. Du côté de l'apprenant, le paradoxe est autre : l'apprenant veut devenir le formateur (Eros) tout en voulant le dépasser, et donc le tuer (Thanatos).

Le savoir a ici un statut particulier, celui d'« incarner » et de réguler ce double paradoxe entre les deux pulsions pour chaque acteur. Postic (1979) souligne que le transfert au sens psychanalytique a bien lieu dans une relation pédagogique du côté de l'élève, et ce sur plusieurs plans : un transfert central sur le professeur, des transferts latéraux sur les pairs, un transfert général sur l'institution. Le professeur aussi peut réaliser un transfert sur l'élève, mais plus généralement il gère un contre-transfert, ayant parfois recours à un repli sur soi, considérant l'élève à son image dans un fantasme de *l'élève-lui-même*. Postic considère le savoir comme un écran qui permet d'éviter le jeu direct des personnes, le « corps à corps ». Le savoir permet à l'élève de s'investir, en dehors de l'enseignant et de son fantasme : substituer à l'image de celui qui est en face l'image d'un autre, conforme à ses désirs, le soumettre en l'influençant, agir sur le réel en pensant que l'objet latent deviendra l'objet présent. Plus généralement, si ce recours à des pulsions antagonistes (Eros et Thanatos) semble séduisant, nous pouvons nous questionner pour savoir dans quelle mesure il limite la réflexion à une polarisation vers des pulsions de vie ou de mort, ces dernières pouvant être critiquées.

Houssaye (1988) reprend ce principe dans son triangle pédagogique représenté dans la figure 1. Cette configuration entre deux acteurs et un objet non-acteur venant « incarner » la relation fonctionne selon un principe de tiers exclu, ce qui donne lieu à trois processus : le processus d'apprendre, entre l'élève et le savoir, le processus de former, entre l'enseignant et l'élève, et le processus d'enseigner, entre l'enseignant et le savoir.

Figure 1. *Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988)*

Ce triangle est à rapprocher du triangle analytique tel que le définissait Lacan (1961), et que le développe Rouzel (2002), comme le montre la figure 2. Pour Rouzel, la gestion du transfert dans la relation analytique peut être représentée par un triangle composé de l'analyste (le psychanalyste), de l'analysant (ou patient) et d'un *sujet supposé savoir*, acteur conceptuel de la relation. L'analysant a un pacte

de libre parole avec l'analyste, il doit exprimer verbalement tout ce qui lui vient à l'esprit, produisant des associations libres qui permettent aux objets de refoulement d'apparaître à un sujet supposé savoir. Cette position entraîne parfois des réactions disproportionnées envers l'analyste (amour ou haine exagérée). L'analyste a également un pacte de parole avec l'analysant, il doit communiquer hors de la relation à l'analysant et sur celle-ci (parole, écriture, etc.) afin d'éviter de se prendre pour le sujet supposé savoir, c'est la gestion du contre-transfert. Ce sujet supposé savoir est l'objet conceptuel qui supporte le transfert de l'analysant, et qui permet le maniement du contre-transfert par l'analyste.

Figure 2. *Le maniement du transfert chez Lacan (Rouzel, 2002)*

Freud (1895) définissait initialement le transfert comme le processus qui permet à des représentations refoulées frappées par la censure d'apparaître sous une forme totalement anodine, mais avec une charge émotionnelle qui, elle, reste élevée (ce qui explique parfois les réactions disproportionnées d'un sujet). Plus tard, il redéfinissait celui-ci sous un deuxième sens : un déplacement de l'affect lié aux représentations inconscientes, sur une personne (Freud, 1900). Ce déplacement d'affect d'un objet sur un autre n'est que la conséquence du premier sens : l'« autre » fait partie des objets d'investissement du sujet. Freud n'a jamais théorisé sur le processus de *projection* pourtant à l'œuvre dans le transfert.

Cette approche du transfert, et l'approche de la relation pédagogique qui en découle, accordent à l'analyste ou à l'enseignant un rôle neutre par rapport au discours de l'analysant ou à l'apprentissage de l'élève. De ce fait, cette approche favorise le rôle dominant d'un acteur sur l'autre. Ces modèles nous semblent peu judicieux pour une relation pédagogique à distance, pour deux raisons principales. D'une part, l'approche analytique ne considère le corps que comme secondaire,

révéléateur des états du psychisme, dans une causalité linéaire qui suit le schéma refoulement, retour du refoulé, somatisation, et non en tant que tel, alors que la distance exigerait bien une position particulière du corps, puisqu'il est absent. D'autre part, cette approche considère la fonction imaginaire comme pathologique, « à combattre » – par exemple, le rêve sera une expression compensatoire et non un phénomène biologique partagé par d'autres espèces et qui peut être synonyme de l'état de santé – alors qu'on peut poser l'hypothèse qu'une relation pédagogique à distance se fonde sur un imaginaire de l'autre. Sami-Ali, analyste et directeur du centre international de psychosomatique, fait état de ces limites dans l'approche freudienne et développe une théorie alternative.

La théorie relationnelle

Pour Sami-Ali (2003), corps et âme ne sont pas dissociés. Les deux interagissent dans tout état de l'être, et la causalité qui relie les deux est circulaire : l'esprit a des effets sur le corps, et le corps sur l'esprit. Les deux fonctionnent dans le développement humain comme un tout indissociable. De plus, les fonctions de l'imaginaire ne sont pas à combattre dans l'analyse, mais au contraire sont révélatrices d'un état de santé. Fonctions imaginaires et réelles relèvent d'un fonctionnement normal du sujet en état de santé, elles sont respectivement l'expression d'une conscience onirique, liée à la subjectivité du sujet, et l'expression d'une conscience vigile, plus active pendant les périodes de veille, liée à l'objectivité du sujet. Ces deux fonctions sont dans une relation circulaire, car il existe durant l'état de veille des manifestations de la fonction onirique comme la rêverie, le fantasme, le transfert, le magique, etc., et la conscience vigile intervient sur la conscience onirique, par exemple pour donner le soubassement de faits réels à l'origine des rêves. L'état de santé correspond à un équilibre propre au sujet entre ces deux consciences, réelle et imaginaire. L'idée principale de la théorie relationnelle de Sami-Ali (2003) consiste à considérer que l'humain se construit dans et par une relation à l'autre, et ce dès le stade intra-utérin. Cette relation première, qui imprime des rythmes sociaux sur des rythmes corporels, va permettre une constitution de la subjectivité. Le corps est d'emblée pris dans la relation et dans le processus de socialisation, et il restera ainsi porteur et acteur de la socialisation du sujet. Cette alternance des moments de veille, et donc de perception, et des moments de sommeil, et donc de projection, est propre à chaque individu, ce rythme définissant les relations aux autres, mais également au monde et à lui-même. On se trouve par là aux antipodes de la théorie psychanalytique et des notions de narcissisme primaire ou de relation d'objet. Il convient tout d'abord d'exposer ici plus en détail la théorie relationnelle. Pour Sami-Ali, une relation se définit selon quatre dimensions principales : le temps, l'espace, le rêve et l'affect.

Le temps

Le temps est à la base des grands rythmes biologiques (veille, sommeil, satiété, isolement, etc.), et donc de l'équilibre entre conscience onirique et conscience vigile. La temporalité se situe sur un axe à deux extrêmes, d'une part un temps objectif, réel, qui correspond à l'adaptation de l'humain (à commencer par les soins maternels), de structure linéaire, et d'autre part un temps subjectif, imaginaire, de structure circulaire, qui correspond au besoin de faire émerger le rêve dans la conscience vigile pour nourrir le rythme corporel.

L'espace

L'espace a lui aussi une double dimension. La première, subjective, s'incarne dans le corps qui prend peu à peu la fonction d'un schéma de représentation avec un haut, un bas, un devant, un derrière, etc. La deuxième, plus objective, suppose la projection de l'espace corporel sur un support (par exemple une feuille pour l'écriture, un écran, etc.). Ces deux dimensions sont parfaitement solidaires.

Le rêve

Loin de la vision freudienne, le rêve est considéré comme une fonction biologique, indispensable à la nature humaine et plus généralement au règne animal. Cette fonction est portée par le processus psychique de projection, objectivation au niveau de l'être, en ce sens qu'elle ne reproduit pas la réalité mais la transforme dans la mise en œuvre d'un espace et d'un temps imaginaire. La fonction imaginaire acquiert ici une dimension de véritable conscience onirique qui vient s'inscrire en inclusion réciproque avec la conscience vigile.

L'affect

L'affect se situe par rapport à la représentation, les deux étant l'avant et l'arrière d'un seul et même phénomène originel. L'affect est l'indice de la réalité de la relation à l'autre, il passe par le corps, au niveau même des réactions neurovégétatives, et qui est indissociable de la langue maternelle qu'on partage et qui donne aux mots une valeur pouvant atteindre l'autre. Ainsi il se définit comme une quantité d'excitation qui croît, décroît, se transforme, se déplace, en s'étendant sur les traces mnésiques des représentations.

Sami-Ali, dans sa pratique thérapeutique, remet en cause le concept de *sujet supposé savoir*, et donc de transfert, en lui préférant le concept de projection. Dans la relation thérapeutique, l'*interprétation* de l'analyste est remplacée par une *explication coconstruite* avec l'analysant. La posture de l'analyste est proche de l'état de réceptivité, le rêve fournit la clef des situations traumatiques autrement que ne le ferait la parole ou la mémoire, le rétablissement du rythme veille/sommeil étant le premier acte thérapeutique à mettre en place. Il ne s'agira pas de chercher des objets de refoulement pour recouvrer l'état de santé, mais plutôt d'expliquer, avec l'analysant, l'origine des symptômes psychosomatiques, ceux-ci provenant

toujours d'une impasse relationnelle : c'est dans cette impasse relationnelle que se constituera ce déséquilibre entre le réel et l'imaginaire propre au sujet en analyse.

Corps imaginaire et apprentissage

Cette différence fondamentale entre la théorie relationnelle et le narcissisme primaire freudien n'est pas sans rappeler le débat entre Piaget et Vygotski (Vygotski, 1929) à propos du premier stade égocentrique du développement de l'enfant chez Piaget, stade caractérisé par l'indifférenciation du sujet et de l'objet et par la confusion du point de vue propre avec celui d'autrui. L'enfant est lié à un phénomène de centration sur son activité et ses intérêts propres et à une négligence de la réalité objective. Le développement consistera à « remplacer » cette pensée égocentrique par une pensée socialisée, en passant par les stades de la pensée piagétienne, ceux-ci étant spécifiquement différenciés en termes d'interne et d'externe. Pour Vygotski au contraire, le développement est considéré comme social en premier lieu, l'enfant intégrant sa relation à l'autre et ne se développant que dans la relation. Le développement consisterait ici en une dynamique d'appropriation d'outils conceptuels développés dans la relation à l'éducateur.

Il nous reste à définir ce que serait la construction du savoir chez l'individu dans la perspective de la théorie relationnelle de Sami-Ali, en posant les prémisses d'une transformation du modèle analytique sur un modèle pédagogique. Deux éléments de réponse, que nous présentons brièvement, ont attiré notre attention dans les lectures des cas d'analyse de Sami-Ali. Le premier concerne l'apprentissage des mathématiques, le deuxième concerne une relecture de la théorie de la perspective d'Alberti par Sami-Ali. Dans le cas de l'apprentissage des mathématiques (Sami-Ali, 1974), l'étude concerne un jeune garçon, Ahmed, qui a de lourds problèmes de latéralisation : sa gauche et sa droite sont souvent amalgamées à la gauche et la droite d'une personne tierce, qui elle aura sa latéralisation inversée – face à Ahmed, la gauche de « l'autre » correspond à la droite de Ahmed, la subjectivité est donc altérée par l'objectivité. Ainsi, dans une opération de soustraction, qui consiste à ôter une quantité à une autre, la procédure se fait de gauche à droite. Ahmed amalgame les parties et le tout, et ne soustrait pas les bonnes quantités dans le bon ordre (par exemple, $14 - 1 = 4$). Le savoir est alors considéré comme une projection conventionnelle d'un *corps imaginaire*. Nous pouvons étendre cette définition à la grammaire : la construction d'une phrase comprendra un sujet, un verbe, un complément, et donc ici encore la projection d'un corps imaginaire dans une certaine convention, une objectivité propre à l'usage d'une langue.

Dans le cas de la théorie de la perspective d'Alberti (Sami-Ali, 1998), la projection d'un corps imaginaire est doublement présente : d'une part dans la peinture en tant que telle, dans ce qu'elle représente (par exemple, si la perspective représente des bâtiments, ils auront une taille proportionnelle à celle d'un corps humain qui vivrait dedans), d'autre part dans la construction de la perspective qui

considère un regard humain, et la construction d'une image par le cerveau, dans les lignes de fuite, et donc par la projection d'un corps imaginaire de l'observateur du tableau. « Le corps est doublement présent dans les personnages et ce qui entoure les personnages, en même temps que dans le regard qui donne accès au spectacle » (Sami-Ali, 1998). Ainsi, on pourrait envisager le savoir dans une perspective relationnelle comme une projection, à plusieurs niveaux, d'un corps imaginaire conventionnel ayant été négocié au niveau sociétal. L'apprentissage consisterait à s'approprier cette *projection psychosomatique* conventionnelle au moyen d'une projection psychosomatique individuelle.

L'hypothèse de recherche

Les compétences de formateur dans les relations humaines et interpersonnelles sont celles qui semblent décrites avec le plus d'opacité dans la littérature, du fait de leurs liens à la personnalité du formateur et à sa biographie. Nous ne pouvons donc pas, dans le cadre de formation de formateurs à l'accompagnement à distance, préconiser un modèle rigide d'intervention, mais nous pouvons peut-être favoriser le développement d'un savoir-être à distance pour des formateurs traditionnels sur la base de l'apprentissage d'un outil de communication, en particulier si celui-ci est peu connu des formateurs et qu'il touche à une redéfinition de l'oralité dans la communication écrite. La genèse instrumentale d'un outil de communication prendra donc en compte ce développement du savoir-être à distance, un tel développement relevant d'un processus complexe qui mobilise de nombreuses dimensions encore peu identifiées : l'usage des outils de communication à distance durant la vie, la relation affective à la technique, l'apprentissage de l'écriture, etc.

Nous avons vu qu'une approche dynamique des compétences humaines dans la relation pédagogique prenait son origine dans le champ psychanalytique, mais celle-ci restait peu appropriée dans un contexte de distance du fait de l'absence du corps dans le processus et du rôle de l'imaginaire pour se représenter l'autre. L'approche relationnelle de Sami-Ali quant à elle tient compte de ces dimensions négligées et attribue tout élément d'ordre pathologique, synonyme de perturbation dans les rythmes alternants réel et imaginaire chez le sujet, à une relation passée en échec, à une *impasse relationnelle*. Notre hypothèse est donc la suivante.

Si nous introduisons dans nos formations de formateurs à l'accompagnement à distance une activité d'apprentissage d'un outil de communication nouveau pour les formateurs, obligeant la construction d'un soi à distance, et qui permet un certain retour à l'oralité, l'étude des biographies des sujets ayant utilisé cet outil de manière originale, dans une non-utilisation ou dans une utilisation très intense, devrait nous révéler une impasse relationnelle passée et à distance, dans le cas de la non-utilisation, ou des éléments de relations particulières à distance, dans le cas de l'utilisation intense par le sujet. Ces éléments devraient nous permettre d'illustrer la

complexité de la construction d'une relation pédagogique à distance, et de poser les prémisses d'un modèle de relation pédagogique à distance pour la FOAD.

Les expérimentations

Les données que nous allons présenter proviennent de deux formations expérimentales développées dans deux contextes institutionnels : l'Ecole nationale supérieure de télécommunication de Paris (ENST), école d'ingénieurs dépendant du ministère de l'Industrie français, et le Centre d'études supérieures industrielles (CESI), entreprise de formation à destination des entreprises. Les deux formations portaient sur l'accompagnement à distance dans la diffusion d'une FOAD. Dans chacun des contextes, deux types de publics étaient inscrits. Pour l'ENST, il s'agissait d'enseignants-chercheurs de l'école, et d'enseignants-chercheurs de l'université. Douze personnes composaient le groupe des formés à l'accompagnement. Pour le CESI, il s'agissait de formateurs de l'entreprise, et de formateurs des ateliers de pédagogie personnalisée (APP). Huit personnes composaient le groupe des formés dans ce cadre-là.

Les formations

Nous avons participé à la conception des formations que nous présentons ici. Elles ont donc des points communs, notamment en ce qui concerne les modalités pédagogiques. Ces formations mettent le formateur en situation d'apprenant à distance, pendant une période donnée (deux mois pour l'ENST, un mois et demi pour le CESI), et cette période est encadrée par deux regroupements en présence, en début et en fin de formation. Le premier regroupement est utile pour la présentation de la formation, le lancement de la période à distance, la prise en main des outils, etc. Le regroupement en fin de formation est utile pour le transfert du vécu de la distance en tant qu'apprenant vers une pratique de tuteur à distance.

Le travail à réaliser pendant la période à distance était composé de différentes activités selon les contextes : des lectures sur le tutorat, des conférences sur les pédagogies, des évaluations d'outils, etc. Les activités permettaient dans l'ensemble de développer les compétences du formateur à distance énoncées dans le référentiel présenté au début de la communication (Haeuw, 2001). Il y a un dernier point commun entre les deux formations, une large partie était présentée sous la forme de cas de tutorat à étudier, cas réels ou fictifs construits pour la formation : du côté de l'ENST, un projet était proposé à distance et était composé de trois études de cas, du côté du CESI, la formation était composée de trois cas portant sur les dimensions de l'accompagnement.

Le suivi du tuteur

Nous avons réalisé l'accompagnement de la formation pour la partie à distance, et donc nous avons réalisé le suivi du projet pour la formation ENST et le suivi d'un des trois cas pour la formation CESI. Nous avons fait ce suivi par courriel, et nous avons ajouté des moments synchrones par messagerie instantanée pour la présentation de l'avancement et le retour des corrections du tuteur sur les versions intermédiaires des productions à rendre par les apprenants.

Le choix d'un suivi par messagerie instantanée était motivé par trois faits. (i) Ce type d'outil pourrait se situer entre le courriel et le téléphone, du fait de sa modalité écrite et de la possibilité de réponse immédiate due à la coprésence, il incarne donc bien à notre sens le retour à l'oralité que nous avons présenté dans la partie théorique. (ii) Ce type d'outil est encore peu connu des formateurs et enseignants du face à face, et il oblige donc, dans sa genèse instrumentale, à une définition d'un soi à distance, et donc à la genèse d'un savoir-être à distance. Les fonctionnalités permettaient donc de « chatter » à distance, mais aussi d'envoyer des « émoticons », sorte d'expression du visage pour caractériser une émotion (sourire, rire, tristesse, moquerie, etc.) et de définir son statut pendant sa présence en ligne (absent, occupé, etc.). Finalement, l'outil offrait de nombreuses fonctionnalités pour une définition de sa présence à distance. (iii) A la différence du chat qui est hébergé sur un serveur externe sur lequel il faut se rendre spécifiquement par une adresse internet, les logiciels de messagerie instantanée sont hébergés sur le poste de chaque utilisateur, et ils fonctionnent en poste à poste. De plus, l'ouverture du logiciel est automatique dès que le poste informatique est connecté à internet. Cela favorisait donc la participation des apprenants à la formation ainsi que les échanges en ligne, avec les tuteurs ou entre eux, de manière non contrôlée. Le logiciel permettait d'incarner la formation sur le poste de l'apprenant, favorisant sa participation aux échanges.

Il faut noter que l'usage des messageries instantanées dans les établissements de formation n'est pas évident pour cause de problèmes de sécurité ou d'accessibilité aux droits d'installation sur les postes de travail. L'installation en mode local et la configuration faisaient donc parties des activités de la formation, et elles pouvaient se révéler souvent complexes. Deux logiciels ont été retenus, en fonction des contraintes de chaque établissement. A l'ENST, nous avons opté pour ICQ², et au CESI pour MSN Messenger³.

2. ICQ, prononcer *I seek you*, est une application gratuite téléchargeable à <http://www.icq.com/> C'est une des premières applications de messageries instantanées qui reste très performante (fonctionne sur tout système et tout réseau).

3. MSN Messenger est l'application de messagerie instantanée de Microsoft téléchargeable sur <http://messenger.msn.com/> Elle fonctionne donc bien sur PC, et offre aujourd'hui le plus de fonctionnalités (partage d'application, visioconférence, etc.).

Approche méthodologique

Etant donné le caractère exploratoire de la recherche, et l'aspect développement de l'hypothèse qui considère la biographie des individus, nous avons opté pour des entretiens qualitatifs. Nous avons sélectionné deux types de sujets : les sujets qui n'ont pas ou très peu utilisé la messagerie instantanée bien qu'ils l'aient installée (les cas absentéistes), et les sujets très à l'aise avec l'outil, qui se retrouvaient en posture de tuteur en aidant les autres apprenants (les cas experts). L'objectif des entretiens était donc de remonter dans leur histoire afin de trouver la relation à l'origine de cet usage particulier de l'outil, de définir si cette relation passée était elle-même médiatisée par un outil de communication à distance, et comment l'usage de l'outil se répercutait sur l'appropriation de la messagerie instantanée. La technique d'entretien choisie s'inspirait de quatre approches de méthodologie d'entretiens : les trajectoires d'usage, les récits de vie, les études de cas monographiques et l'entretien analytique.

L'étude des trajectoires d'usages (Fribourg et Smoreda, 2004) consiste à relever les parcours singuliers que les individus empruntent dans la constellation d'objets communicationnels passés, présents ou émergents qui leur sont offerts et qui constituent un environnement informationnel et cognitif privilégié dans l'élaboration de leurs pratiques d'information et de communication. Si ce type de recherche peut concerner des groupes entiers de population (appropriation du téléphone portable par la société française), le caractère singulier de chaque parcours peut révéler les continuités de pratiques ou les moments de rupture dans ces trajectoires d'usages. Ainsi durant nos entretiens, nous nous sommes focalisés sur les usages des différents outils de communication dans le déroulement de la vie, dès la petite enfance : l'expression verbale, l'expression graphique, le téléphone, le courrier postal, l'écriture personnelle, l'instrument informatique, le courriel, le chat, le forum et enfin la messagerie instantanée pour les cas experts. Nous avons repéré un premier usage, puis les usages au long de la vie, avec qui, quand, et avec quel contenu. Etant donné le caractère privé de certaines communications, nous proposons une catégorisation de la dominante du contenu : relationnel (c'est à dire logistique, par exemple prise de rendez-vous) ou contenu (par exemple les nouvelles de la semaine). Ces récits amenaient donc les sujets à produire un récit de vie dans une structure diachronique (Bertaux, 1997). Dans le sens de l'analyse des récits de vie, nous avons analysé les correspondances et les différences des parcours d'usage des sujets sélectionnés, mais sans codage particulier d'ordre quantitatif comme dans la méthode classique, du fait de l'utilisation de cas spécifiques. Comme le mentionne Jodelet (2003) à propos des études de cas monographiques, le but n'est pas ici de proposer des cas représentatifs d'autres cas, ou illustratifs d'un problème donné, mais il est de présenter des cas ayant un intérêt intrinsèque afin d'illustrer la complexité d'un phénomène et d'en faciliter la compréhension, et pour nous de poser ainsi les prémisses d'une définition de la relation pédagogique à distance. Enfin, nous nous sommes inspirés de l'approche analytique de Sami-Ali (2003) : il s'agit, d'une part, d'être le moins dirigiste possible durant l'entretien, comme en

analyse, de relever les lapsus, les difficultés de rappel des souvenirs, les recouvrements soudains de la mémoire et les aspects qui nous semblent importants intuitivement afin de construire l'explication, et d'autre part de faire valider l'explication par le sujet lui-même afin d'arriver à une explication négociée.

Les entretiens dont nous présentons ici une synthèse ont duré entre deux et trois heures. Nous n'avons pas été systématiques dans le traitement des thèmes, mais nous nous sommes laissés guider par l'ordre d'évocation du sujet par rapport à sa vie ; par exemple, le dessin aura une importance particulière dans l'enfance d'un formateur, mais en aura très peu pour un autre. Nous avons utilisé les techniques classiques d'explicitation, de reformulation, de non-directivité pour la conduite des entretiens (Gauthier, 2000). Les entretiens se sont terminés quand l'explication était approuvée par les sujets. Dans le cadre de notre contrat moral, et de l'aboutissement à une explication négociée, les sujets ont relu et validé les passages qui suivent et l'analyse qui en découle.

Les cas

Trois cas ont été sélectionnés pour l'usage particulier qu'ils faisaient de la messagerie instantanée. Deux de ces cas sont des apprenants (M.C. et S.V.), le dernier cas est un tuteur (L.P.). Deux cas ont fait preuve d'absentéisme (M.C. et L.P.) en ne communiquant jamais par la messagerie instantanée, mis à part pour un test, et malgré l'installation réussie. Le dernier cas (S.V.) est plutôt expert avec ce type d'outil, et s'est retrouvé en position de cotuteur pour l'assistance technique aux autres apprenants.

Le cas M.C.

M.C. est enseignante en langue, et elle est d'origine allemande. Elle s'est inscrite à la formation car elle est très attirée par les nouvelles approches qui intègrent les technologies. Elle a installé l'outil de messagerie instantanée, mais nous n'avons échangé qu'un seul message qu'elle a écrit comme un courriel, avec une signature de son prénom. Elle n'a quasiment pas échangé de messages avec ses collègues, juste quelques messages avec son binôme de projet, auxquels nous n'avons pas eu accès.

Ayant grandi dans un petit village d'Allemagne, son apprentissage de la langue est particulier, donnant une première originalité à son apprentissage de l'oral et de l'écrit. Elle a d'abord parlé un dialecte propre à sa région, un dialecte maternel. Ensuite est arrivé l'apprentissage de l'allemand écrit, puis l'anglais et enfin le français. Sur l'ensemble de l'entretien, nous avons relevé deux paradoxes dans le discours de M.C. L'un concerne le rapport à la technique, et l'autre le rapport à l'écrit en français. Pour ce qui a trait à la technique, M.C. se considère comme

expérimentée, elle fait partie des plus éclairés dans ses relations professionnelles, et celles-ci lui reconnaissent des aptitudes à manier la technique. Elle était participante à un des premiers projets européens Socrates, possédait un des premiers Macintosh, etc. Elle se définit comme « celle qui a le moins peur parmi les profs » : elle a quand même peur. De plus, tout usage de la technique en cours la stresse, elle craint fortement les dysfonctionnements, et évoque ce type de stress à plusieurs reprises, notamment par rapport à son ordinateur personnel et à sa grande crainte des virus informatiques. Du côté du français écrit, on retrouve le même type de paradoxe : selon elle, l'allemand est différent à l'oral et à l'écrit du fait de particules (*Abtönungspartikel*) utilisées à l'oral, qui expriment « ce qui est de l'ordre de l'affectif et des émotions ». Sa première difficulté était de transposer cela à l'oral à son arrivée en France. Au début, il y a eu quelques problèmes de communication avec ses collègues qui la trouvaient trop sèche. Puis, elle explique qu'elle a traduit les particules à l'oral « avec des périphrases, la gestuelle, l'intonation », ce qui a tempéré ses relations professionnelles. Aujourd'hui, sa difficulté est de transposer cela en français à l'écrit : elle n'arrive pas à exprimer ses émotions selon elle. Pourtant, les faits montrent qu'elle est plutôt douée à l'écrit, d'autant plus dans les écrits véhiculant des émotions, puisqu'elle a gagné un premier prix de composition littéraire. Elle évoque le succès d'un de ses écrits qui traite de son activité de peinture artistique. Ces deux paradoxes, l'écriture émotionnelle du français et la maîtrise de la technique, concernent la communication. Pour ce qui est de la peinture artistique, M.C. peint depuis très longtemps, et toutes les fins de semaine. C'est, depuis son enfance, sa principale passion.

Quand nous abordons les aspects de la formation concernant l'utilisation de la messagerie instantanée, et plus précisément son absentéisme avec cet outil pendant la formation, là encore le paradoxe revient : elle nous dit être maintenant très à l'aise avec cela, mais en réalité elle n'arrive toujours pas à communiquer. Plusieurs explications arrivent. La première est que d'après elle, elle n'a pas eu d'échanges avec les autres parce qu'elle a eu une relation très forte et privilégiée avec son binôme de projet. Celui-ci ayant communiqué avec nous pendant la formation sur les non-réponses de M.C. à ses messages, elle précise que l'échange a été très fort en présence, et qu'ils se sont revus plusieurs fois, même après la formation. La deuxième raison qu'elle me donne est celle de la technique. Elle a eu des problèmes d'installation, de compatibilité, puis finalement sa collègue de bureau a installé l'outil. La troisième raison qu'elle donne est celle de la barrière de la langue et des particules à l'oral énoncées plus haut, et elle se rend compte de la transposition de cette barrière pour la messagerie instantanée durant l'entretien : « tiens je suis en train de me rendre compte d'un truc absolument incroyable, en t'expliquant ça ». Il y a donc pour elle plusieurs explications à cet absentéisme en ligne.

Quant à sa trajectoire d'usage des outils de communication à distance, le premier mentionné est le téléphone. Elle n'aime pas du tout le téléphone, et ne comprend pas qu'on puisse passer du temps à parler au téléphone. Elle ne l'utilise que pour les aspects logistiques, la prise de rendez-vous, etc., et jamais pour transmettre un

contenu conséquent sur sa vie. Les contenus sur la vie de son interlocuteur la fatiguent, sauf pour une personne de son entourage qui n'aime pas écrire : son amie d'enfance, quand elle avait 6 ans, qui habitait le même village et parlait le même dialecte, dialecte qu'elles utilisent aujourd'hui au téléphone. Les appels sont relativement réguliers, l'amie avait appelé le matin même de l'entretien. Pour le reste, quand c'est possible, elle préfère se déplacer.

Puis, nous en arrivons au courrier écrit. Elle reconnaît avoir écrit très tôt, car dans son village natal il n'y avait pas le téléphone. Nous touchons au thème le plus délicat de l'entretien. Elle a appris à écrire à 4 ans, car à cet âge, elle a été mise en quarantaine à cause d'une poliomyélite, maladie contagieuse qui déforme le corps. Elle a suivi une rééducation pendant de longs mois, pendant lesquels elle ne pouvait qu'écrire à sa famille. Cette période douloureuse de sa vie a beaucoup perturbé les relations familiales et scolaires, et la maladie a eu des répercussions sur le système immunitaire. C'est aussi à cette période qu'elle se met au dessin, pendant la rééducation. Elle arrête de dessiner de 18 à 30 ans. A son arrivée en France, à 30 ans, elle est prise de vertiges chroniques. Hospitalisée, une amie lui amène du matériel de peinture, et elle se met à l'aquarelle. Elle prend des cours de peinture, sculpture, puis finalement suit une formation en art thérapie. En fin d'entretien, elle mentionne son projet idéal sur le web : « monter un site où il n'y aura que des choses de l'ordre de l'imaginaire des uns et des autres, avec leurs peintures, leurs dessins, leurs photos, leurs poèmes et qu'il y ait un échange à ce niveau-là ».

Le cas L.P.

L.P. est française de langue maternelle. Elle n'est pas une apprenante de la formation, elle est cotutrice. Elle utilise tous les outils de communication dans ses formations : courriel, chat, forum, téléphone. Mais c'est la première fois qu'elle doit utiliser un outil de messagerie instantanée, alors qu'elle pratique bien le chat. Notons ici que la différence entre le chat et la messagerie instantanée est fine, puisque les deux utilisent le langage verbal écrit en coprésence. La différence tient au fait que le chat se réalise sur un serveur unique, alors que la messagerie instantanée fonctionne de poste à poste, chaque participant est positionné en serveur. L.P. se considère comme douée en chat, elle en anime d'ailleurs beaucoup dans le cadre de ses formations. Son modèle d'animation par chat à distance est, selon elle, une transposition directe de son modèle d'animation face à face : elle reformule, synthétise, fait des points, etc., toutes les techniques traditionnelles d'animation de groupes, mais à distance.

Quand nous abordons son absentéisme sur messagerie instantanée pendant la formation, elle évoque en premier lieu les problèmes techniques : elle a installé l'outil une première fois, puis a perdu les contacts, pour enfin le réinstaller. Elle l'a utilisé avec un autre collègue tuteur, pour un test. Après elle ne s'est pas connectée. En deuxième lieu elle explique que les apprenants n'en avaient pas besoin, puisque

leur travail était de qualité. Il n'y avait rien à dire. Enfin, une troisième explication arrive dans un parallèle avec le téléphone : « ça surgit dans la vie ». Deux de ses collègues de bureau utilisent la messagerie instantanée, mais elle trouve cela inutile et n'aime pas ça, *a fortiori* dans les mêmes locaux, quand on peut se déplacer. Elle n'aime donc pas ce surgissement de l'outil, et n'aime pas non plus le surgissement du téléphone. Elle n'a jamais de conversation de fond au téléphone, mais elle l'utilise pour les fonctions logistiques : prise de rendez-vous, annonce de retard, etc. Les discussions de contenu sur la vie, au téléphone, l'ennuient beaucoup, elle n'aime pas se raconter, « ne sait pas quoi dire, n'a pas envie, et de manière générale avec tout le monde ». Elle n'aime pas non plus les conversations où l'interlocuteur se raconte. Elle n'aime pas le fait de devoir appeler quelqu'un, et il lui arrive parfois de repousser un appel qu'elle doit donner : elle n'aime pas surgir dans la vie des gens.

Dans son village d'enfance, il n'y avait pas le téléphone, elle n'a donc pas, selon elle, d'habitudes téléphoniques. Quand je lui demande à quand remonte le plus vieil appel dont elle se rappelle, elle ne se rappelle pas. Elle cherche, mais ne se rappelle pas. Nous utilisons une technique d'évocation, en se visualisant le téléphone chez le postier quand elle était petite, mais sans succès. Impossible de se souvenir, je change alors de sujet au bout de quelques minutes, pour parler du dessin. Puis pendant ma question, un souvenir lui revient, celui du téléphone chez sa tante dans son village natal. Elle avait 20 ans. Il s'agissait de conversations longues, avec son « amoureux » de l'époque. Au niveau du contenu, elle ne veut pas en parler, sa voie tremble, et elle évoque une « inquiétude malade » liée à un état dépressif qui s'exprimait presque essentiellement au téléphone avec cette personne (peur malade de tout ce qui pourrait l'empêcher de retrouver son amoureux : accident de l'un ou de l'autre, de voiture, déraillement de train, etc.). Pour les écrits personnels, elle a écrit, à 23 ans, un texte exprimant le désarroi d'une jeune fille en rupture affective, enfermée dans son incapacité à communiquer, ce qui, en laissant émerger le discours du malade, a contribué à l'aider à sortir de sa dépression.

Quant aux correspondances, elle a commencé à écrire du courrier postal en internat avec ses amies, pendant l'adolescence, et avec sa sœur. La relation par l'écriture avec sa sœur continue et se déroule maintenant par courriel. Elle a toujours beaucoup dessiné et peint, plus qu'une passion, c'est : « une seconde nature, un mode d'expression privilégié, mais non choisi, cela fait partie de moi ». Elle s'exprime par le dessin au travers d'associations libres, dessins qui s'enchaînent sans queue ni tête, pendant des réunions. « Une association libre, totalement libre ». Elle a peint un tableau, bien après sa dépression, à cause d'une envie impérieuse de poser sur papier l'image mentale : une petite fille sur un banc, avec un mur de brique derrière elle. « Je savais ce que je voulais faire et comment le faire, j'étais bien dans ma peau. » Elle ne s'explique pas cette envie impérieuse.

Le cas S.V.

S.V. est une apprenante de la formation. A la différence de M.C. et de L.P., elle a beaucoup participé par messagerie instantanée, outil qu'elle maîtrisait déjà bien avant la formation. Cette partie de la formation ne lui a pas apporté de nouveauté, et en plus des activités demandées avec cet outil, elle s'est vite retrouvée moteur de la formation ; elle a même assisté certains apprenants en difficultés pour l'installation de ces outils. Toutes les traces n'ont pu être récupérées, cependant nous avons l'ensemble de nos échanges, et l'ensemble de ses échanges avec une personne de son trinôme. Ce trinôme a d'ailleurs été dominant dans cette formation composée de binômes, puisqu'il se nommait lui-même « el trio dominante », les deux autres participants étant de langue maternelle hispanique. Les productions rendues étaient très développées et travaillées, S.V. ayant joué un rôle moteur de coordination, comme elle nous l'explique.

Nous avons échangé avec S.V. 328 messages durant la formation, regroupés en neuf sessions. Sur ces neuf sessions, sept étaient à notre initiative, et deux sessions étaient à l'initiative de S.V. Les échanges ont donc été nombreux, et plutôt à notre initiative. En ce qui concerne les échanges de S.V. avec la personne de son trinôme, dont nous avons récupéré la trace, ils sont au nombre de 378, regroupés en douze sessions, dont huit étaient à l'initiative de S.V. : étant à l'aise avec l'outil, elle nous explique qu'elle est beaucoup allée vers les gens spontanément, afin de « jouer le jeu » de l'apprentissage à la communication avec ce type d'outil. Les contenus de nos messages portaient sur des demandes de précisions quant à la production du trinôme, sur l'avancement de la production, sur l'explicitation de certains points du cas utilisé dans la formation, mais aussi sur le suivi des autres apprenants sur lesquels j'avais moins de visibilité que S.V. – S.V. avait de nombreuses informations sur le vécu de la formation par les apprenants, les peurs de la technique, mais aussi les problèmes d'ordre personnel : hospitalisation de l'un, surcharge de travail d'un autre, etc. Les échanges de S.V. avec la personne de son trinôme dont nous avons récupéré les traces étaient très variés et ne portaient pas tous sur la formation, mais sur des aspects plus personnels. Nous avons aussi relevé un phénomène intéressant : alors que la plupart des échanges sur messagerie instantanée étaient plutôt courts, ceux qui portaient directement sur le projet prenaient des tournures de courriel, formant de longues propositions pour la réalisation de la production : un premier message de 159 mots a donné lieu à une réponse de 155 mots. La messagerie instantanée a donc été détournée vers un style de courriel. Les formes de dialogue que S.V. emprunte font un emploi intensif des points de suspension et d'exclamation. S.V. nous explique que cela permet de donner « un rythme, un accent, une intonation ». Les points de suspension permettent d'ouvrir la discussion, de laisser l'autre terminer ou comprendre. Cette codification doit s'adapter à l'autre, en fonction de ce qu'il peut comprendre. Il faut apprendre ce langage à l'autre, et s'adapter à son langage. Elle termine toujours par un « A+++ » : c'est plus sûr qu'une simple politesse, « on va se reparler ». Enfin,

elle décrit ce mode d'expression comme « ce que je ne peux pas symboliser avec les mains, le visage, la voie ». C'est une posture corporelle à l'écrit.

S.V. a grandi en Afrique, élevée surtout par sa mère, son père étant parti quand elle avait 8 ans. Elle a gardé des relations médiocres avec son père, surtout par téléphone. A 12 ans, elle découvre l'informatique chez le père d'une amie, dans une salle « couverte de machines, très branchée ». Il lui a montré son premier dessin à l'écran dont elle dit toujours très bien se rappeler : un village Schtroumpf. D'après elle, l'envie de l'informatique est venue de là. A 18 ans, elle a une fille, et se rend en France du fait d'une mauvaise acceptation de la situation par sa mère, mauvaise acceptation avec laquelle elle n'est pas à l'aise. Elle se retrouve à 18 ans en France, en foyer maternel, puis la situation devenant de plus en plus difficile, elle repart en Afrique à 20 ans, chez sa mère. Elle travaille alors pour une compagnie aérienne, et c'est là qu'elle se perfectionnera avec l'informatique et la réservation en réseau. Sa fibre d'éducatrice apparaît lors d'une formation organisée par son entreprise : elle renoue avec l'école qu'elle a peu connue : « le bonheur d'être à nouveau à l'école ». Depuis, elle a toujours été attirée par la formation, et elle rêvait d'en donner. Elle a une « tendance naturelle à aider », elle est maintenant formatrice en entreprise.

En ce qui concerne les outils, elle considère être très à l'aise avec l'informatique, et en particulier dans la distance, et dans l'usage de la messagerie instantanée, parce que « les gens osent plus, ça désinhibe, ça permet un lâchage ». Dans le face à face, elle se pense timide et très réservée. Elle utilise trois logiciels de messagerie instantanée, et ses listes de contacts sont regroupées selon les périodes de sa vie, et selon les habitudes d'usage des gens avec qui elle communique : elle s'adapte. Un premier outil de messagerie regroupe ses amis du collège en Afrique, ainsi qu'une liste de courriels qui est utilisée comme une messagerie instantanée. Si elle ne relève pas ses courriels, ceux-ci peuvent monter jusqu'au nombre de 80, étant donné qu'elle et ses amis utilisent aussi ce moyen comme une messagerie instantanée. Un fait marquant : tous ses contacts sont présents dans tous ces moyens de communication, indépendamment de leurs catégories, privée, publique ou professionnelle : le téléphone, le courriel, la messagerie instantanée, etc. Elle mentionne que son principal critère de choix de l'outil est l'adaptation à l'autre, elle revendique de mélanger totalement les sphères privées et professionnelles. Elle ne veut pas donner plus d'importance à un milieu ou à un autre. En ce qui concerne le dessin, elle ne dessine plus depuis des années, elle se considère limitée en « création pure », elle a du mal à dessiner sans modèle, mais là encore, elle adapte beaucoup le modèle. Quand je souligne en fin d'entretien qu'il y a beaucoup d'adaptation aux autres pour ce qui concerne les outils de communication à distance, S.V. explique que sa faculté d'adaptation vient du fait de sa fille qu'elle a eu jeune, de sa vie difficile en France avec elle en foyer maternel, puis de son obligation de travailler en Afrique.

Discussion

Les cas de M.C. et de L.P. présentent ce qui pourrait s'apparenter à deux impasses relationnelles déterminantes à distance : M.C. est coupée de son environnement familial pendant plusieurs mois à la suite de sa maladie, engendrant des perturbations relationnelles, et L.P. a fait une dépression exprimée par une angoisse malade au téléphone, toujours avec la même personne. Dans les deux cas, la relation au téléphone est particulière, celui-ci étant associé à l'impasse, ce qui affecte le retour à l'oralité des messageries instantanées, dans le lien avec le téléphone. Nous retrouvons ainsi les quatre dimensions de la relation : l'intervention dans un espace et dans un temps du fait de la coprésence, s'imaginer l'autre, pondérer affectivement la relation. Dans les deux cas, la production iconique est importante. Dans le cas de M.C. elle est associée à la guérison, alors que dans le cas de L.P. la guérison passe pas la production verbale, ces deux types de productions étant orientées vers soi. On pourrait penser que la maladie de M.C., une poliomyélite qui déforme le corps, a une dominante corporelle, d'où une guérison par production d'image, alors que celle de L.P., d'ordre plus psychique, demanderait une guérison par le verbe. Toute production graphique relèverait alors d'une projection psychosomatique. S.V. dessine aussi, mais elle reproduit, sans création en tant que telle, même si elle adapte. L'adaptation, le mot qui revient le plus dans l'entretien, s'applique à ses relations à distance : pour le choix de l'outil, elle s'adapte à l'autre, pour le choix des mots, elle s'adapte. Elle détourne même l'usage du courriel en chat et du chat en courriel, dans ce souci d'adaptation à l'autre.

Finalement, la grande différence dans le vécu entre ces deux cas absentéistes, M.C. et L.P., et le cas expert, S.V., c'est que pour les premières, la distance est subie dans les relations, alors que pour la dernière, elle est la solution, elle est choisie. Il y aurait donc une relation entre le processus de construction d'un savoir-être à distance, une projection d'un imaginaire du corps à travers les outils, et le vécu de la distance dans la biographie de la personne, une distance subie ou une distance choisie. M.C. et L.P. auraient du mal à se définir une identité dans l'oralité écrite propre à la messagerie instantanée, du fait de la définition dynamique que cela implique (du fait de la coprésence), que ce soit dans le processus de communication pour M.C., ou dans le processus de définition immédiat que l'outil demande en cas de prise de contact par l'autre (à la différence du chat où l'on sait que l'on va communiquer). Dans la définition de cet imaginaire du corps à distance, il nous faut relever que S.V. s'adapte et mélange toutes ses sphères relationnelles, professionnelles et personnelles. Son imaginaire du corps à distance est donc homogène, fidèlement construit, quel que soit l'interlocuteur et le moment où il prend contact. La construction de cet imaginaire corporel au moyen des outils de communication sera donc un facteur déterminant de la posture de l'accompagnateur à distance dans son intervention.

Ces trois cas mettent bien en valeur la complexité de la genèse instrumentale d'un outil de communication dans un usage pédagogique de support à la relation pédagogique à distance. Les anciennes relations à distance, l'usage des différents outils, dans différentes situations relationnelles ont un impact sur la relation à distance. Si la relation pédagogique en présence est teintée des relations pédagogiques passées, on apprend aux autres comme on nous a appris, et ce dès l'éducation parentale, la spécificité de la relation pédagogique à distance serait d'être en plus influencée par les relations à distance déjà vécues, et la pondération portée à un outil de communication particulier. La préférence de la modalité de communication dépendra donc aussi des communications précédentes, avec une interaction entre les outils de communication proche.

Projections corporelles dans l'apprentissage à distance

Notre tentative de nous inspirer de la théorie relationnelle pour la pédagogie à distance semble être une bonne piste pour la définition d'un modèle pédagogique. Nous devons maintenant nous poser la question de la définition du savoir en FOAD. Dans le contexte actuel, le savoir est incarné par le contenu, celui-ci étant produit par le professeur-concepteur. Ce contenu est lui aussi la projection d'un imaginaire psychosomatique, et ce sur plusieurs plans : d'abord la forme du contenu, mais aussi le fond du contenu, le savoir étant lui-même une projection psychosomatique, mais de dimension collective, conventionnelle. Autrement dit, la question devient : existe-t-il un type de connaissances qui ne relève pas, fondamentalement, d'une projection psychosomatique dans une relation ? Du fait de l'abandon du sujet supposé savoir et du savoir au rang d'acteur, le savoir serait alors considéré comme véhicule incarnant une projection psychosomatique se jouant sur plusieurs aspects, dont l'un d'eux est négocié socialement. L'apprentissage d'un contenu consisterait à subjectiver l'imaginaire psychosomatique d'un autre l'ayant objectivé. Par exemple, un livre cristalliserait deux processus : l'auteur réel « parlant » par écrit à son lecteur imaginaire, et le lecteur réel « écoutant » par écrit son auteur imaginaire. Dans un tel paradigme, qui ne considère plus la neutralité des acteurs, le sujet supposé savoir en psychanalyse ou le savoir en éducation ne sont plus au même rang que les acteurs. La relation pédagogique devra être considérée dans sa dimension de négociation de cette double projection psychosomatique. Dans le cas de la distance, cette double projection se fera à l'écran. Nous percevons maintenant l'impact du retour à l'oralité permise par le multimédia et les outils de communication comme la messagerie instantanée : une négociation plus importante de projections psychosomatiques entre les acteurs.

L'acteur initiateur de la relation pédagogique à distance pourrait être celui qui va fournir une projection psychosomatique, en la recherchant sur le réseau et en se l'appropriant (son propre apprentissage), en la modifiant, ou en la concevant lui-même, et qui va la renégocier avec l'apprenant. Cela constitue donc une nouvelle hypothèse. Plus concrètement, un accompagnateur à distance n'ayant pas participé à

la production des contenus sera tenté de les modifier, afin de s'approprier ce corps imaginaire, et de même on pourrait penser que l'apprenant devrait pouvoir modifier des contenus dans un but d'apprentissage, ce qui nous rapprocherait d'une pédagogie active.

Plus généralement, nous retiendrons que les mœurs de communication des individus sont largement dépendantes des parcours biographiques. De ce fait, l'usage de la communication, la définition de cet imaginaire de soi et de l'autre à distance sont des problématiques actuelles, mais uniquement pour la génération de formateurs actuels. Les prochaines générations seront plus à l'aise, comme S.V., avec ce que l'on appellerait la virtualisation des relations pédagogiques à distance dans ces projections psychosomatiques à l'écran. L'ordinateur devient peu à peu l'espace projectif individuel dominant, et internet devient un espace projectif collectif. La question qui concerne le pôle enseignant de la relation pédagogique à distance deviendrait donc : quelle articulation entre un savoir-projection psychosomatique négocié et valide socialement, et la projection psychosomatique individuelle ? Une perspective de travail porterait sur l'articulation de ces deux types de projection. Avec la profusion de ressources pédagogiques gratuites en ligne, le formateur de demain est-il celui qui doit être garant de la validité sociale de ces projections ?

Bibliographie

- Bertaux D., *Les récits de vie, perspectives ethnosociologiques*, Paris, Nathan université, 1997.
- Bourdages L., Delmotte C., « La persistance aux études universitaires à distance », *CADÉ : Journal of Distance Education*, vol. 16, n° 2, 2001.
- Fernagu-Oudet S., « Voyage au cœur de la compétence, pour une épistémologie de la pratique », *Actualité de la formation permanente*, n° 170, février 2001.
- Freud S., *Etudes sur l'hystérie*, 1895, Paris, PUF, 1967.
- Freud S., *L'interprétation des rêves*, 1900, Paris, PUF, 1993.
- Fribourg B., Smoreda Z., Des trajectoires biographiques aux trajectoires d'usages, Rapport de recherche, 2004, France Télécom R&D.
- Gauthier B., *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoit Gauthier, Québec, Presse de l'université du Québec, 2000, p. 263-303.
- Haeuw F., Coulon A., L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance, Etude CEDEFOP de deux dispositifs français : le réseau des ateliers de pédagogie personnalisée et le réseau Miriad, Rapport de recherche, 2001, p.144.
- Houssaye J., *Le triangle pédagogique*, Paris, Peter Lang, 1988.

- Jodelet D., *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Puf Fondamental, sous direction de Serge Moscovici et Fabrice Buschini, 2003, p.156-162.
- Katz R.L., Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, vol. 51, 1974.
- Lacan J., *Le transfert dans sa disparité subjective*, *Séminaire VIII*, 1961, Paris, Seuil, 2001.
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation, 1997.
- Lévy J.F., Etat de l'art sur la notion de compétence, Rapport de recherche, 1999, INRP.
- Marchand L., « Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne », *Distances*, vol. 2, n° 2, 1998, p. 7-25.
- Postic M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.
- Rabardel P., *Les hommes et les technologies ; Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Collin, 1995.
- Rouzel J., *Le transfert dans la relation éducative ; psychanalyse et travail social*, Paris, DUNOD, 2002.
- Sami-Ali M., *L'espace imaginaire*, Paris, Gallimard, 1974.
- Sami-Ali M., *Le corps l'espace et le temps*, Dunod, 1998.
- Sami-Ali M., *Corps et âmes, pratique de la théorie relationnelle*, Paris, Dunod, 2003.
- Steiner G., *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, 2003.
- Vygotski L., *Pensée et langage*, 1929, Paris, La dispute, 1997.