Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

Serge Agostinelli

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/691>

DOI : 10.4000/questionsvives.691

ISBN : 978-2-8218-1088-4

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 161-174

ISBN : 978-2-912643-38-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Serge Agostinelli, « Entre structure et action : la compétence communicative des TIC », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/691> ; DOI : 10.4000/questionsvives.691

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

Serge AGOSTINELLI¹

Résumé : Cet article théorique explore comment les concepts de structure et d'action permettent une approche originale du concept de compétence dans le domaine des TIC. Cette approche relève d'une recherche de compatibilité entre des modèles issus des Technologies qui proposent les structures socio-techniques et ceux des Sciences Humaines qui organisent l'action des individus. Les modèles théoriques invoqués de domaines disciplinaires différents (sociologie, ethnométhodologie, psychologie sociale, linguistique, sciences de l'éducation et sciences de l'information-communication) donnent au concept de compétence en TIC une nouvelle consistance, plus anthropocentrée et moins technico-pratique. Ils posent la question du rapport entre micro et macro, du rapport de l'individu au groupe, et posent aussi la question ontologique des structures. Les compétences ne se réduisent pas à la seule connaissance des aspects techniques, mais sont élargies à la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate et des possibilités offertes par la technique. Utiliser les technologies, c'est construire de la relation grâce aux compétences communicatives des TIC.

Mots-clés : communication, action, technologie, organisation humaine.

Abstract: This theoretical article investigates how the concepts of structure and action allow an original approach of the concept of skill in the field of ICT. This approach concerns a search for compatibility between stemming models Technologies which propose the socio-technical structures and those of the Human Sciences who organize the action of the individuals. The theoretical models called by different disciplinary domains (sociology, ethnomethodology, social psychology, linguistic, education, communication and information science) give to the concept of skill in ICT a new consistency, more anthropology centred and less technico-practical. They ask the question of the relationship between micro and macro, the relationship of the individual to the group, and also ask the ontological question of the structures. The skills are not only reduced to the knowledge of the technical aspects, but are widened in the control of the conditions of adequate use and the possibilities offered by the technique. To use the technologies, it is to build of the relation thanks to communicative skill of the ICT

Keywords: communication, action, technology, human organization.

¹ Professeur des universités en Sciences de l'Information et de la Communication - Université Paul Cézanne - Laboratoire des Sciences de l'Information et des Systèmes, UMR 6168.

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

L'objectif de cet article est de proposer une approche théorique des compétences en TIC fondée sur l'articulation entre un modèle de structure sociale et un modèle d'explication de l'action. Ici, la notion de compétence est centrale et nous lui donnons le statut de pivot permettant la compréhension de la co-adaptation de l'homme et des technologies.

La question théorique cruciale posée ici relève d'une recherche de compatibilité entre des modèles issus des sciences des technologies de l'information et communication (STIC) et ceux des sciences de l'information et de la communication (SIC). Cet article, cherche donc un équilibre théorique entre d'une part : les règles d'usage, les ressources techniques, l'architecture fonctionnelle des dispositifs techniques ; et d'autre part, des compétences construites grâce aux systèmes de signes partagés. Dans cet équilibre, la dénomination générique de TIC désigne l'ensemble des outils envisagé comme une caractéristique de notre culture numérique, à travers laquelle l'homme projette son intention de communiquer, autrement dit, son intention de construire une relation à des fins spécifiques aux domaines d'application : dans l'enseignement, la finalité sera la mise en relation des utilisateurs avec des connaissances ; en STIC, ce sera la mise en place d'une forme de dialogue entre l'homme et la machine ou entre les machines elles-mêmes ; en SIC, elle réside dans le partage de systèmes de signes et de règles (ou d'usages) de conversation...

Dès lors, penser les compétences inscrites dans ces outils revient à se demander :

- Quel rôle jouent les outils dans la mise en relation ?
- Comment la double fonction communicative et représentative des outils et/ou des dispositifs peut-elle autoriser la construction de compétences ?

Aujourd'hui, nous constatons que les études portant sur les TIC sont davantage centrées sur l'observation des pratiques que sur le développement de modèles théoriques. Ces études organisent une connaissance transversale, fondée sur des travaux de terrain et reconnue par l'interdisciplinarité issue des divers champs de pratiques. Elles constituent l'armature d'un paradigme construit sur du vécu et les arguments d'une Société de l'information qui prône *l'opportunité numérique*. Dans ce contexte, les compétences sont envisagées comme la mise en œuvre de connaissances ou comme la capacité d'effectuer une tâche particulière dans des domaines d'actions prédéfinis, ou encore, d'agir efficacement. Cette vision des compétences, fondée sur *le faire*, se traduit dans le discours des TIC par la nécessaire *acquisition de compétences numériques tout au long de la vie* (CCE, 2007, p. 8). Nous sommes ici dans une optique de développement des compétences (cf. Zarifian, 2001) envisagées comme un potentiel individuel qu'il s'agit de découvrir, enrichir et mettre en œuvre afin d'adapter plus finement l'homme aux TIC. Les compétences donnent alors un sens au réel formel des STIC, celui des techniques : « *les TIC permettent de faire mieux et plus vite... elles changent la vie...* » ; et amplifient le discours social sur un réel informel socialement construit, celui de la Société de l'information : « *on ne peut plus rien faire sans les TIC* ». Quelle que soit l'option choisie, le discours sur les TIC fonde les outils comme des arguments de la mise en relation entre les hommes. Cet amalgame entre les outils et l'activité humaine n'est pas propre au SIC : par exemple, dans l'enseignement à distance, nous

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

sommes dans le learning du e-learning et le « e » devient accessoire ; mais aussi, dans la e-démocratie, dans l'e-citoyen ou le e-commerce, le e-book... Nous sommes toujours dans un discours *mou* qui amalgame les outils et les pratiques observées. Dans le cas où nous donnons un sens au réel formel des STIC, les arguments sont *conformes* au sens intrinsèque du quotidien. Dans l'autre cas où nous amplifions le discours social, les arguments sont *recevables* par la société *hic* et *nunc*.

Le discours sur les TIC fonde ainsi les compétences comme des arguments de l'action et les réduit à des aspects codifiables, des manifestations évidentes, aisément accessibles : les comportements, la performance ou l'activité (Grimand, 2004). En d'autres termes, la compétence est ici l'indicateur de performance des plans d'action entre la structure et l'action. On retrouve particulièrement cette vision des compétences en entreprise. Par exemple, l'approche processus, définie comme un ensemble d'activités corrélées ou interactives, permet de déployer une approche de maîtrise et d'amélioration des activités et des compétences au service des performances de l'entreprise. Les méthodes de travail aboutissent à une cartographie des compétences qui caractérisent la conception, la production ou la vente dans un *projet global* : celui de la performance. Toutefois, les compétences sont amalgamées à l'activité, au problème ou à l'activité elle-même. Rien n'est dit sur les habiletés mises en œuvre ou sur les compétences à construire. En fait, cette approche est incapable de proposer une description des connaissances, des savoir-faire et des savoir être déployés dans telle ou telle situation quotidienne qui donne du sens au potentiel individuel. Elle nous limite à la simple appréciation d'activités particulières liées au projet lui-même (TIC ou autre d'ailleurs).

En revanche, si nous considérons les compétences comme révélées et sollicitées par les modalités d'action laissant une place importante à l'interaction entre les individus dans les dispositifs techniques, alors les compétences deviennent structurantes de l'ensemble des règles d'usage et des ressources des TIC. Elles posent la question du rapport entre micro et macro, du rapport de l'individu au groupe, et posent aussi la question ontologique des structures. Dès lors, elles ne désignent plus l'ensemble des dispositions ou des potentialités antérieures car elles n'existent pas indépendamment de la structure d'action.

La structure d'action est donc pour nous un outil de la mémoire qui autorise le transfert ou la répétition d'une action dans des circonstances semblables. C'est à la fois un artefact matériel (les technologies) et symbolique (les systèmes de représentation de l'action). Par exemple, communiquer, c'est co-construire une réalité à l'aide des systèmes de signes, en acceptant un certain nombre de principes permettant l'échange et un certain nombre de règles le gérant (Ghiglione, 1986). Mais des individus qui partagent les mêmes règles de grammaire mais non les mêmes règles de conversation ne pourront pas communiquer (Hymes, 1991). L'action de communiquer contient sa structure d'action (les règles de grammaire et de conversation) en même temps qu'elle établit sa structure d'usage (être racontable et compréhensible). Elle s'appuie sur le caractère réflexif des activités quotidiennes de culture commune et d'arrière-plan précédemment discutés (Garfinkel, 1967). Avec les technologies, la possibilité de pouvoir communiquer passe par la maîtrise des outils et de l'organisation de l'espace. Les compétences ne sont donc pas une propriété de l'homme ou une réserve de ressources qui l'accompagnent tout au long de sa vie ; elles sont la condition de l'action et n'existent pas indépendamment de celle-ci.

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

Cet article est constitué de quatre parties. La première partie présente le modèle de la structuration de Giddens (1984). Les *structures* sont considérées comme un ensemble de règles et de ressources qui organisent les activités. En retour, les activités organisent les structures et leur donnent du sens, une finalité. La deuxième partie présente *la compétence communicative* (Hymes, 1973). Cette partie expose le type de compétences qui devrait être pris en considération lorsqu'on observe les actions dans les dispositifs TIC. La troisième propose *d'analyser l'action* suivant le modèle d'investigation de la connaissance ordinaire (Schütz, 1971). La compétence est envisagée comme un allant de soi permettant aux hommes d'accéder aux éléments particuliers et distinctifs d'une situation, en tant que ressources mais aussi en tant que difficultés ou projets (Garfinkel, 1967). Dans cette partie, nous discutons une définition possible du terme polysémique de *dispositif*. Enfin, dans la quatrième partie nous tentons d'articuler ces différents modèles pour proposer *une compréhension des compétences* en TIC.

1. Modèle de structure sociale

Nous choisissons de commencer cet article par le modèle de la structuration de Giddens reconnu pour sa dualité structurelle comme produit d'interactions et contrainte sur ces interactions. Son approche dépasse le découpage disciplinaire et cherche à rendre compte des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et le temps social, à travers les intentions, les logiques et les significations des acteurs. Cette approche est particulièrement intéressante pour analyser le rapport entre la structure des TIC et les actions des utilisateurs.

Le modèle de structure sociale de Giddens (1984) est fondé sur trois propositions :

- La première proposition envisage le concept de structure comme un ensemble de règles et de ressources qui permet l'interaction entre des acteurs. Le structurel est un ordre virtuel hors du temps et de l'espace qui n'existe que sous la forme de traces mnésiques et actualisées dans l'action humaine.

- La deuxième proposition avance trois fonctions du structurel : *le sémantique* permet aux acteurs de donner du sens à leurs actions et à leurs relations ; *le pouvoir* et *la domination* indissociables de l'action humaine ; *la légitimation* de l'action par le respect de la règle.

- La troisième proposition prend en compte l'interaction entre les acteurs sociaux à travers une double perspective : la première fait référence aux *modèles normalisés* des relations qui restituent, de façon récursive, les activités et les interactions individuelles et collectives qui se déroulent dans l'espace et le temps ; la seconde fait référence à *la nature systémique* des relations reproduites et organisées en tant que pratiques sociales régulières construites sur les activités des acteurs.

D'une manière plus générale, ces trois propositions nous plongent au cœur de l'articulation cognitive entre structure et action qui insiste sur l'efficacité réflexive, constitutive des modèles de la connaissance humaine.

- Elles montrent la place importante des individus par rapport aux structures matérielles.

- Elles reconnaissent l'importance des traces de l'activité humaine qui se stabilisent dans le sens d'une *bonne forme*, aisément mémorisable.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

-Elles fondent l'ordre social à travers les règles allant de soi du langage et de l'action qui sont utilisées comme moyen de compréhension à la fois de l'action sociale et de la structure sociale envisagées dans leur dualité.

Ces aspects sont particulièrement intéressants pour la compréhension de la notion de compétence et l'analyse de l'action que nous présentons plus loin.

Le modèle de Giddens est aussi fondé sur la reconnaissance des ressources matérielles dites d'allocation et les ressources immatérielles dites d'autorité.

Les ressources d'allocation envisagent :

- Les caractéristiques matérielles de l'environnement : Giddens parle de matières brutes, sources d'un pouvoir matériel. Dans la Société de l'Information, les matières brutes sont l'information et les connaissances.
- Les moyens de (re)production matérielle : pour nous, l'instrumentation de la communication et les techniques d'info-com.
- Les biens produits : c'est-à-dire, les artefacts produits par la mise en œuvre des caractéristiques et des moyens.

Les ressources d'autorité envisagent :

- L'organisation de l'espace-temps social.
- La création et la reproduction de relations humaines par association mutuelle.
- L'organisation des possibilités d'auto-développement et d'expression de soi.

L'activité humaine et la structure sociale sont donc pour Giddens, des notions ou des constructions associées. Elles sont deux façons de considérer l'action dans la dualité des situations. Elles associent l'interaction humaine fondée sur la connaissance commune (*mutual knowledge*) des activités et les règles, les ressources produites et reproduites dans l'interaction sociale à travers le temps et l'espace des acteurs impliqués. La connaissance commune ou savoir commun, ou encore la cognition socialement partagée (*socially shared cognition* ; cf. Cole, 1991), étant ce que possèdent en commun les acteurs pour interagir. Autrement dit, la structure sociale est un système cognitif socialement distribué qui est à la fois le produit de l'action, mais aussi, l'élément conditionnel de l'action future. Dès lors, l'ensemble de règles qui permet l'interaction est avant tout un réseau cognitif dans lequel les acteurs retirent des connaissances de leurs activités en situation. Ici, les interactions favorisées par ces connaissances produisent à la fois des règles et des ressources qui en retour autorisent les actions futures.

2. Compétence communicative

La *compétence* désigne le système de règles intériorisé qui permet de comprendre et de produire les phrases de notre langue. Cette *compétence grammaticale* (Chomsky, 1965) est partagée de façon implicite par tous les individus appartenant à une même communauté. Toutefois, si cette compétence permet de produire une infinité de phrases grammaticales cohérentes, elle dit peu sur la possibilité d'utiliser de manière compréhensible et adaptée une infinité de phrases dans un nombre infini de situations.

Dès lors, Hymes (1973) propose une théorie de la *compétence communicative*, que l'on peut définir comme l'ensemble des *aptitudes* permettant à un individu de communiquer

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

efficacement en situation. Les aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la langue mais à la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par celle-ci. La compétence est alors la maîtrise de l'ensemble des moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de la communication. Elle tient compte des aspects verbaux et non-verbaux, mais aussi des protocoles d'appropriation contextuelle des énoncés produits. Ces protocoles conversationnels régissent les conventions ou contraintes rituelles que les individus connaissent et respectent pour assurer leurs interactions.

La compétence communicative a donc un double aspect hypothétique :

- Le premier aspect renvoie à un choix dans le nombre indéterminé de protocoles conversationnels possibles à propos des personnes en situation et du motif de celles-ci.

- Le second aspect renvoie à la détermination de ce choix à restreindre les inférences par la nécessaire adéquation à une situation particulière. Cette adéquation n'autorise aucun scénario défini *a priori* quant aux pratiques interactionnelles. Elle renvoie au caractère occasionnel de chaque pratique car c'est au cours d'une pratique déjà engagée que le scénario est effectif.

La compétence communicative est donc adaptable ou modifiable sous l'effet du contexte et des interactions entre les individus qui participent à la communication. En effet, les membres d'une même communauté ou de communautés différentes disposent nécessairement de compétences partiellement hétérogènes qui seront mises en commun pour assurer l'interaction. Les interactions construisent donc, au fur et à mesure, la compétence conversationnelle des individus qui négocient et ajustent en permanence leurs conceptions respectives des normes conversationnelles. Communiquer, *c'est mettre en commun* (Hymes, 1973) la diversité des usages, des répertoires linguistiques, des savoirs, des normes...

Compétence communicative avec les TIC

Généralement, lorsqu'on parle des TIC comme de la maîtrise des compétences clés à l'ère du numérique, on pose implicitement cette compétence comme l'indicateur d'une adéquation à une structure (celle des STIC). Il devient alors logique de pouvoir déterminer un degré de compétence face à cette structure. C'est ce qu'on observe dans la plupart des études qui s'efforcent de mesurer le degré d'efficacité d'un utilisateur compétent avec les TIC. Si, en revanche, l'on pose la compétence dans son aspect pragmatique, on ne peut que décrire des aptitudes *ad hoc* développées par l'usage des TIC, dans des situations variées. Ici parler de compétence revient à parler de la mobilisation des ressources et des règles en situation. C'est aussi ne plus opposer une compétence fondée sur la connaissance que l'utilisateur a de ses outils à la performance fondée sur l'emploi effectif des outils. Les TIC sont envisagées ici, comme des dispositifs complexes de compétences dans lesquels, les savoirs techniques et les savoirs socioculturels constituent un tout.

C'est ce qui fait de la communication numérique le résultat de l'adéquation réussie de trois compétences.

- *La compétence technique* correspond à l'aptitude de reconnaître les objets médias d'un environnement technique et à la possibilité de les combiner pour agir ou communiquer. Cette reconnaissance-action reproduit et fait évoluer un certain nombre de configurations topologiques dans le temps, ce qui permet l'émergence des propriétés structurelles des

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

objets comme ensemble de ressources et de règles d'un espace mouvant, susceptible de modification, dans lequel l'action peut être reproduite.

- *La compétence sociotechnique* renvoie à la fois aux règles culturelles et aux ressources. Elle permet l'interaction entre les membres d'une communauté numérique. Autrement dit, l'aptitude à produire, à comprendre et à transformer des usages appropriés à des situations spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations. Elle instaure une relation temporelle entre les actions qui inscrit l'individu comme membre d'une communauté dans laquelle il est prévisible par l'anticipation sociale de ses actions. La compétence sociotechnique permet donc de créer l'*identité numérique* constituée des contributions et des traces que le membre laisse sur les sites web visités. Cette identité établit le lien spatio-temporel entre les membres et donc la diffusion et le partage des usages à travers les interactions.

- *La compétence stratégique* est liée à la dimension d'efficacité. Elle implique l'aptitude à adapter ses stratégies d'usage à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements imprévus. C'est une compétence utilitaire qui identifie et prend en compte les actions divergentes (hors règles) dans un collectif. Elle compense les difficultés communicationnelles et permet de restructurer volontairement la situation par un ensemble de nouvelles actions (hors espace-temps). Elle est donc en partie, une compétence de contournement des usages.

C'est dans cette perspective ontologique que nous proposons une compréhension des compétences communicatives des TIC :

Les individus agissent avec les objets et en fonction des actions des autres individus. Les objets et les actions des autres constituent la structure à la fois résistante mais, suffisamment malléable grâce aux significations que les objets ou que les individus ont pour chacun d'eux. En effet, on peut jouer plusieurs rôles différents en fonction des personnes et des espaces fréquentés (Goffman, 1971). Par exemple, sur les blogs (ou les plateformes participatives qui favorisent la conversation via les commentaires), un utilisateur assure souvent un rôle différent. Tour à tour, il peut être administrateur et vérifier le fonctionnement, améliorer les fonctions, etc. Il peut être utilisateur identifié responsable de la création ou de la validation des articles. Il peut être encore, un simple utilisateur identifié qui utilise le site pour une lecture ou l'ajout articles. Enfin, il peut être un visiteur qui a une utilisation limitée à la lecture...

Les mêmes significations organisent les actions qui fondent les interactions à l'origine du partage collectif et du socialement distribué. Par exemple, les utilisateurs d'un système d'information (SI) d'une université (DRH, scolarité, enseignants, étudiants...) sont des acteurs de la structure du SI. Leurs représentations de la structure organisent leurs actions. Il n'existe pas de SI en soi, mais seulement une structure à la fois contraignante et adaptable pour un utilisateur qui peut être un individu (enseignant ou étudiant) mais aussi un collectif (DRH, Scolarité...). Pour comprendre les conditions d'utilisation d'un SI, il faut comprendre ce qu'est le SI pour chaque type d'utilisateur. La problématique des trois types de compétences évoqués plus haut, s'exerce ici, car la notion même de SI présente une grande variabilité de forme entre les différentes universités mais aussi selon la position toujours changeante d'un

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

utilisateur (par exemple, la fonctionnalité d'un ENT² pour un L1 n'est pas de la même que pour un doctorant, etc.).

Ces deux aspects montrent bien la dualité des compétences avec les TIC et s'inscrivent bien sûr dans le modèle de structuration de Giddens présenté plus haut. C'est dans ce partage et cette distribution que se constituent les identités et les altérités qui autorisent la diversité des actions. La *compétence technique* caractérise les diverses significations relatives aux objets, matériels et immatériels, et celles relatives aux autres membres de la communauté. La *compétence sociotechnique* construit l'identité numérique qui s'inscrit dans le cadre plus global de la transformation de l'intimité qui s'opère avec les TIC. La *compétence stratégique* identitaire définit les intérêts.

En d'autres termes, la compétence communicationnelle des TIC serait le fait de maîtriser non seulement l'outil : « *quoi faire avec quoi* » ; mais aussi, comment le faire de manière appropriée dans une situation donnée avec une identité reconnue. Cette approche des compétences réaffirme le lien entre *structure et action, savoir et agir* (Giddens, 1984). Elle place la notion d'interaction au centre de la réflexion sur les TIC, elle n'est plus *un ordre singulier de la réalité sociale* (Goffman, 1988) mais le lien entre les compétences, la structure sociale et l'action.

3. Modèle d'explication de l'action

Le modèle que nous utilisons ici, est une extraction des *Studies* de Garfinkel (1967) en ethnométhodologie. Nous avons particulièrement recours aux notions de *pratique d'accomplissement d'actions socialisées* et de *compétence unique*³. La première notion s'intéresse donc aux activités pratiques, aux circonstances pratiques et aux raisonnements pratiques. En fait, nous avons pour objets d'observation, les activités banales de la vie quotidienne et leur compréhension à partir d'un langage de *sens commun*. La seconde notion s'intéresse au partage de l'action et à son langage de description sans *a priori*, servant de règle ou d'étalon externe aux situations. Le modèle de Garfinkel est un modèle général de l'activité, un modèle de l'action indissociable de la cognition qui autorise une vision globale de l'homme et du monde où il vit. Le lien entre action et cognition prend effet dans le *principe d'identité* Garfinkel (1967). Ce principe postule que les procédures qui permettent de réaliser une activité sont les mêmes que celles utilisées pour la comprendre et la décrire. Autrement dit, les moyens de l'action sont identiques aux procédés cognitifs. Ce principe fait la synthèse des différents aspects de l'apparence d'un objet. Il le relie à une forme générale indissociable de son sens. Dès lors, les actions et l'attribution de sens sont associées en une seule pratique d'accomplissement qui commente l'action. Ici, les compétences, le savoir ou les habiletés pratiques sont des présupposés de l'action étudiée comme différents modes de l'activité cognitive. Ces différentes activités cognitives sont construites grâce à une réserve de connaissances (*stock of knowledge*) constituée par les expériences vécues et les jugements déjà constitués (*Erfahrungsvorrat*, réserve d'expériences, Schütz, 1953). Le stock de connaissances fournit une base préalable (*foreknowledge*) au principe d'identité pour l'interprétation et la compréhension des pratiques de la vie sociale (*common-sense*

² Environnement numérique de travail.

³ La position de l'observateur qui doit acquérir la compétence unique n'est pas discutée dans ce texte.

TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ?

knowledge). A partir de cette base se déclinent les aptitudes et connaissances quotidiennes (*skills* et *habitual knowledge*), les allant de soi (*stock of knowledge at hand*) qui constituent une compréhension contingente, invoquée par la situation et re-construite à nouveau à chaque fois en réponse aux caractéristiques de la situation. Les aptitudes et connaissances quotidiennes sont donc le résultat temporel d'un travail local occasionné *in situ*. Elles forment le contenu de *sens commun* (Schütz, 1971) lié à la vie sociale. Le stock de connaissances socialement disponible à travers le sens commun met en évidence l'aspect collectif des compétences et propose une vision sur la façon dont ces compétences collectives sont structurées et distribuées par le langage.

La notion de dispositif d'action

Depuis plus de dix ans, la polysémie notionnelle des dispositifs en TIC a largement été discutée entre intentions et moyens techniques (Peraya, 1999 ; Linard, 2002 ; Paquelin, 2009). Ici, nous envisageons le dispositif comme une notion réflexive et abstraite qui sert à garantir le caractère pragmatique du rapport entre les règles et les ressources.

D'abord, réflexive, car le dispositif sert à comprendre les conditions de l'action *avant de la faire* et surtout, il oriente l'action à travers la compréhension de *ce qu'il y a à faire*. Ensuite, abstraite, car il ne fait pas référence à des objets techniques, mais à des relations, à des *allant de soi*, à des interactions qui décrivent un ordre social où s'exerce un contrôle, par le discours et le regard (Foucault, 1994). Ces interactions et allant de soi, deviennent d'ailleurs la normalité et acquièrent au sein d'un dispositif TIC, le statut de compétences. Qu'elles soient techniques avec la manipulation des interfaces, sociotechniques avec la mise en action des usages appropriés à des situations spécifiques, ou stratégiques avec le maintien de la relation dans des situations qui doivent évoluer dans le temps. Ces compétences assurent les régularités dans l'action ou dans les règles qui sont collectivement acceptées. Elles perpétuent et servent un intérêt commun, celui de la relation.

Un dispositif TIC peut donc se définir comme une structure sociale numérique. Il permet de coordonner des actions qui relèvent des compétences stratégiques différentes mais qui ont besoin d'être ensemble pour pouvoir satisfaire la compétence sociotechnique. C'est donc une *construction cognitive collective* constituée de règles et de ressources partagées, comme nous les avons présentées plus haut. C'est aussi *un mode de coordination collective* destiné à organiser les compétences à travers plusieurs modalités d'actions conjointes. En d'autres termes, c'est un dédoublement du social qui fixe à la fois les règles et les ressources : le *futile* avec Facebook, le *bouche-à-oreille* avec Twitter et *l'information ou l'opinion* avec les blogs et forums (Chappaz, 2010) sont des structures sociales numériques de relations humaines.

La notion de *dispositif d'action conjointe* (Widner, 2010) permet une explication de la coordination des actions mises en œuvre par la compétence stratégique, éventuellement à distance dans le temps et l'espace, lorsque les personnes engagées dans le dispositif sont reliées par un prédicat d'action qui relèverait de la compétence sociotechnique. Une action est susceptible de se faire ou non en fonction de l'analyse du dispositif au fur et à mesure que l'action va se dérouler. Le prédicat va créer les circonstances de l'action alors que le dispositif en donne les règles et les ressources, il clôture ainsi le sens en indexant les inférences pertinentes à une action en cours.

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

4. Articulation des modèles

Pour agir avec les TIC, les individus produisent des usages, formes dégradées et localisées des utilisations possibles dont on ne niera pas l'aspect structurant dans l'absolu. Toutefois, ils doivent sans cesse composer avec le quotidien sur la base des interactions et des inter-relations avec les technologies, mais aussi avec les autres usagers de ces technologies. Si la règle d'utilisation d'une technologie semble stabilisée pour un temps donné par les concepteurs, l'usage est constamment produit par les hommes et constamment réajusté, redécouvert, optimisé et recontextualisé. La connaissance d'une technologie utilisable, c'est-à-dire sa règle de fonctionnement qui *permet de faire*, apporte une compétence factice si elle n'est pas réinvestie dans la capacité à produire un usage efficient *hic* et *nunc*. Cette habileté à adapter, à reconnaître et à composer avec la règle, participe d'une compétence unique, utilisable uniquement sur le champ d'action où elle a été créée. Bien que non reproductible en tant que telle, elle est probablement génératrice d'une connaissance profane informelle qui aidera l'individu à construire sa compétence unique.

Dans une telle perspective, l'usage et la structure sont mutuellement constitués en interaction. Le dispositif TIC devient un enchaînement d'usages, de causes et d'effets, un amalgame structurant. Il émerge de la pratique des individus qui manipulent, selon leurs compétences et leurs intérêts, les règles et ressources offertes par une structure donnée. Les individus contribuent alors de cette façon, non seulement à reproduire cette pratique, mais aussi à transformer le dispositif. Les usages collectivement construits et socialement validés développent alors les nouvelles structures d'utilisation et éventuellement les *dispositifs techniques d'actions conjointes* caractérisant les TIC.

Lorsque ces dispositifs sont mis en usage dans le temps et l'espace, les règles et les ressources qui les forment prennent alors la forme d'environnements de communication fondée sur des pratiques sociales structurées mettant en œuvre un ensemble relativement stable de compétences uniques, de connaissances partagées, d'objectifs communs. Autrement dit, les activités collectives cognitives permettent aux usagers de percevoir le contexte de leur activité de la même manière. Ils peuvent ainsi interpréter les actions et les communications de l'autre. Ils ont une connaissance de l'intérieur des actions auxquelles ils participent et les autres usagers sont garants de l'existence de leur sens. Le sens est donc un construit et l'action permet à la fois de le créer mais aussi de comprendre quel sens un autre individu donne aux usages.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

La compétence unique

Ici, la notion de compétence unique est la seule garantie de la bonne compréhension du sens commun. Elle est adaptable en fonction du regard porté sur les TIC et autorise le lien entre :

- des compétences qui relèvent d'un *avoir en commun* une structure constituée d'un ensemble de règles et de ressources. La compétence est alors une caractéristique d'une culture numérique ;

- des compétences pragmatiques qui relèvent d'un *mettre en commun* des usages appropriés dans diverses situations. La compétence est alors un marqueur d'appartenance à une communauté de pratique.

Cette dualité de la compétence unique entre l'adaptation à une structure et l'usage en situation est particulièrement révélée par la notion de partage que l'on trouve dans les interactions. Celles-ci sont le lien entre la structure et les actions des individus.

D'un côté, les interactions sont structurées par ce que nous avons en commun. Elles autorisent le partage et le consensus sur *les connaissances molles* (*soft knowledge*, Lave et Wenger, 1991) destinées à rendre nos modalités d'actions socialement validées. C'est la *réification* qui consiste à donner forme à l'expérience (Wenger, 1998). Pour reprendre l'exemple du SI d'une université, la continuité des significations à travers les TIC s'appuie sur la dualité qui existe entre la participation des utilisateurs du SI à la vie de l'établissement et un processus de réification qui consiste à créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser. Par exemple, l'élaboration du référentiel de l'offre de formation de l'établissement (ROF) demande la réalisation d'un outil destiné à l'ensemble des acteurs (contributeurs) impliqués dans les processus de définition collaborative des dossiers d'habilitations. La réification est alors un processus qui consiste à donner forme à l'expérience des responsables de formations en produisant des artefacts qui la matérialise : le format d'échange normalisé CDM-fr⁴.

D'un autre côté, les interactions structurent ce que nous mettons en commun pour construire collectivement nos modalités d'actions : c'est *l'engagement* qui décrit la participation des individus aux projets sociaux. Par exemple, si aujourd'hui l'université se demande comment introduire Facebook ou un autre réseau social dans son périmètre TIC, ce n'est pas qu'un effet de mode. La mise en commun d'un mur, d'expériences ou de sentiments vécus, peut être un point d'ancrage pour construire collectivement du sens. D'une façon plus large, les groupes de travail organisés via les listes de diffusion des messageries, les forums, les chats, les ENT ou Bureaux Virtuels... sont autant de supports sémiotiques à des situations vécues (formations, relations amicales...), qui font sens pour les utilisateurs. Ces dispositifs collectifs formalisent les expériences et donnent une interprétation personnelle des situations dans lesquelles les pratiques ont été collectées. Ils sont aussi les artefacts d'une identité personnelle qui, par le biais des interactions, met à l'épreuve et fait évoluer les significations.

L'articulation de ces deux aspects du partage construit alors les règles et les ressources qui permettent la régulation des significations des acteurs dans les activités banales de la vie quotidienne et leur compréhension à partir des compétences communicatives.

⁴ Le *Course Description Metadata* (CDM) est un langage de description de l'offre de formation de l'enseignement supérieur. Le CDM-fr consiste en l'élaboration d'un profil français. [<http://cdm-fr.fr/>]

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

Autrement dit, les compétences communicatives contraignent et habilitent les membres d'une communauté car elles font appel à des répertoires partagés qui peuvent être mobilisés dans l'action. Elles sont donc le support d'une capacité implicite de compréhension et d'interprétation partagées dans la création d'un sens commun à la base d'une identité commune, à la base d'une *communauté de pratiques* (Brown & Duguid, 1991 ; Wenger, 1998). En fait, cette notion de communauté de pratiques peut être envisagée comme un élément important de l'articulation des modèles. Brown et Duguid (1991) insistent sur le rôle informel des échanges sur les pratiques. Ce que nous rapprochons de la *compétence communicative* de Hymes, car le langage, associé aux outils opérationnels communs pendant et hors activité, améliore l'action. Quant à Wenger, il est ici dans la ligne directe des travaux de Giddens car la *communauté* est une *structure sociale*. Elle fait émerger le partage à partir de coopérations identitaires et de solidarités communautaires.

5. Conclusion

Le croisement des différentes approches souligne le caractère indissociable de la structure sociale et de la compétence communicative qui contribuent à l'action. Envisager un dispositif TIC comme une structure sociale numérique qui permet de coordonner des actions, ou comme un compromis destiné à organiser des compétences diverses à travers plusieurs modalités d'actions conjointes, est susceptible de jouer un rôle heuristique.

Dans cette heuristique, la compétence communicative des TIC est définie comme l'ensemble des aptitudes permettant à un individu d'agir dans un dispositif. Les compétences ne se réduisent pas à la seule connaissance des aspects techniques, mais sont élargies à la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate et des possibilités offertes par la technique. Analyser les compétences demande alors de savoir comment sont mobilisées les ressources et les règles en situation. Il convient particulièrement de prendre en compte un système communicationnel global intégrant les individus, leurs interactions et l'ensemble du contexte technique et cognitif de leur action.

En termes de programme de recherche, cette affirmation pourrait se traduire par l'étude des caractères communicationnels que l'on trouve dans les actions quotidiennes qui nous lient aux technologies. Il s'agirait de saisir comme se construisent les relations individuelles et collectives dans la genèse des situations technologiques qui portent l'action.

Le développement actuel de l'individualisme disciplinaire et méthodologique nous conduit aujourd'hui à la réduction de l'action collective et de l'organisation humaine, à un ensemble d'actions individuelles avec ou sans les technologies. Le collectif est souvent amalgamé à de l'interindividuel, dans la mesure où les actions collectives sont réduites à un assemblage de négociations, de conversations ou encore à une combinaison de *prêts à agir*, c'est-à-dire à des ressources individuelles partagées et utiles à la décision, à la coordination, à l'action. Ces ressources, le plus souvent tacites, relèvent de procédures relationnelles implicites dont la communication est porteuse et constituent la base de discussion des choix possibles. Cette tendance est particulièrement visible dans la Société de l'Information où la technologie constitue une finalité du contrôle de l'action. La technologie détermine ainsi les actions du quotidien et génère des décisions pour des actions futures. Les choix sont reliés par une logique utilitariste propre à un domaine particulier : la politique, l'économie, les sciences... En retour, ces décisions structurent la Société de l'Information par des *prêts à agir* utilisables

TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?

dans les situations quotidiennes. Les décisions sont toutefois instanciées par les points de vue disponibles à un moment de l'histoire de notre société. Les activités humaines sont inscrites dans l'infrastructure matérielle qui détermine la compréhension des décisions et des relations. Le modèle de communication est à la fois segmenté et cumulatif, on est dans de l'événementiel.

Le programme envisage l'action comme un système de mise en relation des outils, des pratiques, d'une situation et d'un contexte qui permet de dépasser l'analyse des technologies comme simple utilisation de services. L'action est alors envisagée sous la forme d'une collection de moyens reliés qui constituent un *système périphérique* de la maîtrise de la Société de l'information. Ce système autonome par rapport au quotidien et aux domaines d'application assure probablement les actions *supérieures* de prise de décision, d'intentionnalité ou d'organisation. Les décisions organisent les compétences en *système anticipatif* où les actions sont le résultat d'une société fondée sur la reconnaissance des relations et des situations d'usage. C'est un modèle de compétences communicatives à la fois fonctionnel et contextuel.

Utiliser les technologies, c'est construire de la relation ; l'outil oriente l'intentionnalité, la réflexion et change l'activité humaine. Les technologies sont alors inscrites dans l'organisation humaine pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier, acceptable à une Société de la communication. C'est cette complexité qui définit les relations entre communication, action et technologies. La fonction relationnelle de la communication relie les technologies à leurs usages. La compétence devient la référence du caractère collectif de l'action, ce qui donne du sens aux relations interindividuelles ou homme-outils-homme dans une situation collective préexistante, au lieu d'autoriser la réduction de la situation collective à une somme de relations duelles.

Références bibliographiques

- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation, *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Chappaz, P. (2010). *Le Futile, Le Bouche-à-Oreille et l'Information*. [<http://www.kelblog.com/article-56448680.html>, consulté le 18 décembre 2010].
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil (1^o éd. 1965).
- Cole, M. (1991). Conclusion. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 398-417). Washington : American Psychological Association.
- Commission des Communautés Européennes (2007). *Des compétences numériques pour le xxi^e siècle : stimuler la compétitivité, la croissance et l'emploi*. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0496:FIN:FR:PDF>, consulté le 18 décembre 2010].
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris : Gallimard.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF (1^o éd. 1967).
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société : Eléments d'une théorie de la structuration*. Paris : PUF (1^o éd 1984).
- Ghiglione, R. (Ed.) (1986). *L'homme communicant*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1973). *Le sens commun, La mise en scène de la vie quotidienne, 2, Les relations en public*. Paris : Minuit (1^o éd. 1971).

Serge Agostinelli

Entre structure et action : la compétence communicative des TIC

-
- Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris : Minuit.
- Grimand, A. (2004). *L'évaluation des compétences : paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation*. Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, Actes du 15e congrès, Montréal, tome III, 1627-1649.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier CREDIF (1^o éd. 1984).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 152, 143-155.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinet-Delaunay & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermès/CNRS 25, 153-167.
- Schütz, A. (1953). *Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action, The Problem of Social Reality, Philosophy and Phenomenological Research*, 14, 1-38. [<http://www.jstor.org/stable/2104013>].
- Schütz, A. (1987) : *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck, (1^o éd. 1971).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widner, J. (2010). *Discours et cognition sociale : Une approche sociologique*. Paris : Edition des archives contemporaines.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.