

Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ?

Françoise Paquenseguy

► **To cite this version:**

Françoise Paquenseguy. Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ?. Colloque International ENJEUX et USAGES des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle, Sep 2006, Université Libre de Bruxelles. sic_00104296

HAL Id: sic_00104296

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104296

Submitted on 6 Oct 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ?

Françoise PAQUIENSEGUY

Professeur en Sciences de la Communication

Université Paris8

2, rue de la Liberté

F- 93256 Saint-Denis Cedex2

Membre associé du GRESEC – Université Grenoble3

courriel : francoise.paquienseguy@univ-paris8.fr

Mots-clefs : *usages prescrits – dispositif – TIC éducatives*

A paraître dans les Actes d' **EUTIC 2006**

Colloque International ENJEUX et USAGES des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle

Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 13-15 septembre 2006

Le questionnement que nous souhaitons mener porte principalement sur les usages sociaux des TIC éducatives auxquelles de plus en plus d'université recourent pour proposer des formations en ligne, à distance, selon des modalités variables. Pour étudier cette question, ou du moins commencer à le faire ici, nous partons d'un postulat selon lequel les nouvelles technologies de l'information et de la communication, insérées dans un processus d'apprentissage, seraient porteuses d'innovation [Miège-Paquienseguy-Quinton, 2003]. Certaines caractéristiques des TIC, et principalement des TIC numériques, ont déjà montré leurs potentiels d'innovation, car bien au-delà, et dans un tout autre paradigme, des cassettes audio ou vidéo, des mallettes pédagogiques, des CD-Rom, l'offre a changé car déjà l'offre de TICN est riche, foisonnante, et se renouvelle très vite. La communication et l'information sont devenues des domaines centraux et vitaux pour la société comme pour son économie car nos sociétés se transforment, et les usages les transforment, en s'appuyant sur ces nouveaux outils, marquant quelques tendances de fond susceptibles d'imprimer un cours nouveau à la vie de nos sociétés comme la démocratisation de l'accès au savoir (à travers une partie du programme d'action publique sur la société de l'information par exemple), la prolifération de l'information. Mais plus directement sur le terrain même de notre étude les données ont évoluées : les modalités de conception et de mise en marché se transforment et s'accélèrent et en même temps les contenus évoluent, se déclinent sur plusieurs familles de terminaux et de réseaux et s'adjoignent des services ; ainsi, le contenu a gagné en mobilité et en portabilité (téléchargement, numérisation, copie, transfert...).

Par ailleurs, certains traits dominants caractéristiques des Tic numériques s'accroissent et marquent le contexte pédagogique, et nous en retiendrons trois avant d'étudier les usages avec leur éclairage.

A. Interactivité, Dispositif et Médiation

1. Interactivité

Premièrement, l'interactivité des terminaux. Elle permettra à l'utilisateur d'en avoir une utilisation personnalisée (paramétrée), ce qui est un gage de l'appropriation de l'outil et de son intégration. « La démarche opérationnelle de presse-boutons n'est donc pas neutre car elle passe toujours par le suivi d'opérations séquentielles fondées sur la logique binaire et algorithmique. L'interactivité requiert la participation de l'utilisateur à l'architecture de la

technique et contribue à l'imprégnation de sa cohérence interne. Ainsi la pratique des nouvelles techniques comporte, à l'inverse d'autres équipements électroménagers, une dimension cognitive et une sensibilisation à la composante technique de la machine ». [Jouët, 1987, p. 158]. Il s'agit là d'une interactivité technique, que nous ne traitons pas ici car elle n'est pas spécifique aux cours en ligne mais aux outils informatiques employés. Cependant, les programmes de formation à distance développent l'interactivité à d'autres niveaux, mêlant la technique et le pédagogique à travers la structuration des contenus faite par la plateforme utilisée, qu'il s'agisse de Quick place ou Lotus Notes dans les premiers temps, ou d'Environnements Numériques de travail développés sur mesure aujourd'hui. Chaque plateforme porte ses caractéristiques fonctionnelles qui marquent la répartition et la structuration des contenus tout en formant l'interactivité (et au-delà la formate selon une référence imposée par la segmentation des espaces virtuels). Ces possibilités d'interactivité sont potentielles dans le dispositif offert pour la formation, elles ne prendront corps que si l'usage, l'étudiant, décide de mettre la technique en usage [Flichy, 2004, p.37] dans le cadre de son appropriation. L'usage vient donc exploiter, de façon différenciée, le potentiel de la technique et il en est de même pour l'interactivité des contenus eux-mêmes, cette fois définie par le concepteur du cours, souvent l'enseignant lui-même. « On assiste aujourd'hui à un phénomène d'acculturation sommaire à la technique et à la logique informatique qui gagne des couches de plus en plus importantes de notre société. Aussi la culture des usagers s'enrichit-elle de traits techniques qui ne constituent certes pas en soi une culture technique, mais ces traits pénètrent peu à peu les cadres de référence usuels des individus » [Jouët, 1993, p.103]

La marge de manœuvre de l'étudiant est donc limitée d'une part par le décalage entre ce qui est offert par la technique et ce que l'utilisateur emploiera, Perriault parle de la « caisse outil » [Perriault, 2001, p. 126] que chaque usager se constitue à partir de la proposition technique dans laquelle il évolue ; comme le souligne Flichy, « quand le cadre de référence est complètement établi, l'action technique est uniquement tactique ». [Flichy, 1995, p. 134]. D'autre part, elle est limitée par l'investissement dont l'étudiant peut faire preuve, de façon initiale mais aussi tout au long de la formation, pour développer une compétence, un savoir-faire technique, une maîtrise technique qui réclame qu'il comprenne à la fois les mécanismes internes et l'organisation générale du dispositif au-delà de la logique instrumentale de l'ordinateur ou des TIC numériques manipulées. [Miège-Bouquillion-Séguy, 2003]

2. Dispositif

Deuxième trait caractéristique des TIC que nous retenons, leur capacité à fonctionner en dispositif en s'agrégant les uns aux autres. Le dispositif peut se définir techniquement comme une « plate-forme haut débit raccordant des terminaux hétérogènes à des services et de contenus diversifiés » [Lequeux-Rallet, 2004] ce qui montre déjà qu'il est une construction au sens technique mais aussi d'un point de vue social puisqu'il matérialise les ambitions, les volontés et les stratégies des acteurs qui l'ont conçu. Nous pensons, comme Peraya qu' « un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat [...]. Nous proposerons donc les éléments de définition suivantes : un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interaction propres » [Peraya, 1999, p.153]. Cependant, les stratégies d'acteurs à l'œuvre ici semblent également prises dans un mouvement plus ample comme le remarque Jeanneret « Tout dispositif médiatique est la construction complexe d'un objet de nature symbolique et sociale ». On peut alors se demander « si la technique est porteuse du symbolique de la société d'information et de communication, ou vecteur non-dit de pratiques sociales, ou si les deux mouvements sont plus complémentaires qu'exclusifs. » [Jeanneret, 2005]. Il paraît donc impossible de

séparer¹ les usages des Tic dans l'univers de référence des étudiants de ceux qu'ils développent dans le cadre de leur formation, et ce tout autant que tenter d'éloigner le poids des représentations qu'ils se font de la technique et de l'interactivité dans la formation des usages des TIC éducatives ; et de la même façon pour les enseignants actifs dans l'enseignement en ligne, nous y reviendrons plus loin.

Ainsi, les usages qui se forment autour de ce recours aux TICs dans l'éducation nous semblent relever d'une forme d'innovation sociale, qui reste à qualifier, mais que nous ne cherchons pas à lire à partir des innovations techniques comme l'écrit Geneviève Jacquinot « la modernité technologique ne s'accompagne pas automatiquement d'une plus grande efficacité pédagogique ; bien au contraire, les nouveaux dispositifs technologiques se sont souvent accompagnés d'une réactualisation de modèles pédagogiques dépassés ». [Jacquinot-Delaunay, 2000, p. 51] C'est pourquoi nous faisons comme première hypothèse que ce procès d'innovation ne réside pas nécessairement dans la scénarisation des contenus ni dans la production de scénarios pédagogiques spécifiques ni dans les écritures utilisées (interactivité et multimédia) mais dans la fédération d'éléments institutionnels, pédagogiques et techniques qui forment le dispositif d'enseignement à distance. En effet, ces dispositifs sont le support de la médiation, de la relation et de la communication puisque toutes les archives, tous les échanges, toutes les créations issues d'un travail collaboratif transitent par ces plates formes numériques. Ainsi, il ne s'agit plus d'un dispositif mais de dispositifs à la fois techniques, sociaux, et symboliques. Si en apparence ils permettent à l'usager de s'affranchir des contraintes d'accès et proposent une apparente pluralité et liberté de choix, en fait ils cristallisent la situation communicationnelle telle qu'elle a été pensée par les concepteurs et les producteurs des programmes d'enseignement à distance ; mais aussi telle qu'elle a été créée et mise en œuvre par les utilisateurs (enseignants, étudiants et tuteurs) de ces programmes de formation. Comme le dit Pierre Moeglin « selon les usages, ces dispositifs matériels cristallisent et objectivent certaines déterminations techniques et des dimensions symboliques ».[Moeglin, 2005, p.24].

3. Médiation

Ainsi, en dépit des discours promoteurs, la véritable place de la valeur ajoutée de ces programmes ne résiderait donc principalement pas dans les facteurs suivants : l'accessibilité permanente et à distance ; la numérisation et les échanges possibles de documents, l'organisation libre du travail et de la formation (long life learning), l'autonomie, les supports et outils technologiques proposés. Elle reposerait plutôt sur les fonctions de médiation assumées au travers du dispositif [Larose, Peraya, 2001]. Il s'agit de différentes médiations technologiques, sociales, cognitives qui sont mises en relation par l'intermédiaire du dispositif et qui se peuvent s'analyser à partir d'un double niveau, celui d'une médiation entre l'enseignant et l'apprenant comme celui d'une médiation entre les contenus pédagogiques et les apprenants car « le postulat d'un contenu pur est faux. Tous les outils et moyens, les anciens comme les modernes, sont plus que de simples réceptacles ou contenus. » [Moeglin, 2005, p. 24]. Les outils de communication sont donc à penser au service de cette médiation des contenus et non pas de façon intrinsèque et spécifique comme on le fait en isolant les TIC, éducatives car l'étude des usages des TIC éducatives ne peut pas être menée de façon insulaire sans se référer aux aspects socio-culturels du contexte de référence pour l'usager comme pour les acteurs de l'offre (enseignants, ingénieurs informatiques et pédagogiques, tuteurs...), ce contexte inclut les

¹ « Toute analyse qui commence par séparer la pensée des autres composants de la réalité sociale (l'idéal du non-idéal) et entreprend ensuite de déduire celles-ci de celle-là (démarche idéaliste) ou celle-là de celles-ci (démarche matérialiste) s'enferme par son principe même dans une impasse » Maurice GODELIER, 1984

TIC (au travail, à la maison, pour les loisirs...) avant qu'elles deviennent le fait d'une institution éducative. Car ici, les contenus pédagogiques sont constitués principalement, comme des télé-services dans lesquels « les médiations sont à l'origine de formes d'objectivation qui s'instituent. On assiste au déport de médiations intervenant jusqu'ici entre deux personnes sur un système technique, celui-ci permettant une mise à distance entre les deux interlocuteurs » [Combès, 2005] une mise à distance mais aussi une mise en relation, comme le montre cette récente étude de terrain « en nous basant sur les commentaires des étudiants, nous pouvons dire que pour la majorité des interrogés, ce nouveau type de relation médiatisée entre les participants des cours révèle de nouvelles facettes de la relation entre eux-mêmes, plus académique, et c'est précisément dans cette exploration de nouveaux liens que les étudiants réaffirment leur appartenance aux groupes en ligne » [Perez-Fragoso, 2006, p.239]. Comme l'explique Moeglin, les composants médiateurs paraissent indispensables au processus pédagogiques quel que soit leur forme, en présentiel ou à distance, car « la composante communicative de l'acte d'enseigner ne consiste pas à transmettre de l'information et l'acte d'apprendre ne se limite pas à recevoir de l'information ... » (Moeglin, 2005, p. 27).

B. Que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ?

Dès lors cela nous pousse à nous interroger sur la notion d'usage tout d'abord et principalement dans les TIC éducatives, les Tice. Comment peut-on tenir compte de la double facette de l'étudiant qui se trouve être considéré par l'institution pédagogique comme un usager d'une plate-forme technique d'apprentissage alors que nous analysons celle-ci comme un dispositif complexe de différentes médiations et que la médiation est le fait d'acteurs, agents sociaux actifs en interaction ? Ambiguïté que montre Josiane Jouët, pour qui les pratiques de communication supportées par la technique informatique conduisent à la production de liens sociaux qui résultent à la fois de « l'expression de la subjectivité » et de « l'incorporation dans la collectivité » [Jouët, 1993, p. 110]. Pour nous l'usage social des technologies repose principalement sur une appropriation de l'usager qui résulte à la fois par une série d'actions de sa part (usager-actif) et par des phases de négociation entre les différents usagers et les différentes catégories d'acteurs présents. Négociations qui reposent sur la signification personnelle et collective octroyée par chacun à ces pratiques en référence à un contexte institutionnel lourd qui conditionne (volontairement) les usages. En effet, l'usager n'est pas ici usager des TIC mais l'usager d'un dispositif pédagogique et technique, doublement formaté donc, et de plus, paramétré par l'institution qui le fournit en fonction d'un objectif porteur de réussite scolaire. L'environnement académique et administratif inscrit sa vision de l'enseignement à distance dans les aspects techniques et pédagogiques de son offre de cours en ligne, comme l'évoque Jouët à propos de la vie quotidienne, en observant en effet une « technicisation de l'action » qui se traduit par des incidences cognitives et l'élaboration de nouveaux modes de faire. Les technologies à composantes informatique et interactive, qui meublent les foyers de façon croissante, apportent avec elles « une nouvelle posture de relation aux outils de communication » [Jouët, 1993, p.102]

Dès lors l'étudiant vérifie plusieurs figures d'usagers car il n'est plus seulement considéré comme un usager-actif par l'institution mais comme un usage-captif dont elle va plus ou moins restreindre les pratiques. Actif parce qu'il doit à la fois faire preuve d'un investissement le conduisant à une appropriation des outils et des fonctionnalités liés à la plateforme, ce tout en mobilisant ces ressources cognitives en vue d'un apprentissage. Captif parce qu'il ne peut pas mener ses phases d'appropriation librement mais doit le faire dans le cadre imposé par l'institution et en fonction d'un objectif déterminé. Citons l'exemple des chats, dont les horaires sont fixés par l'enseignant, des forums dont les sujets sont également prévus par le dispositif pédagogique qui impose à l'étudiant d'y participer, comme il serait obligé de le faire si, en présentiel, un enseignant l'interrogeait directement.

C'est pourquoi nous pensons pertinent d'interroger la notion d'usage prescrit dans l'enseignement à distance.

Si la notion d'usages paraît –de prime abord- tout autant opérante sur les Tic éducatives que sur les Tic, dans la vie quotidienne par exemple, elle doit être utilisée avec précaution pour ne pas tomber dans un certain déterminisme social. En effet, parmi les nombreuses définitions des usages que nous pourrions convoquer, celles fournies par le CSI (centre de sociologie de l'innovation) mettent en avant que l'usage, le social est donc inscrit dans la technique à sa conception sous la pression des différents leaders et groupes sociaux mobilisés par l'innovation. Ainsi, la disparité des usages et des usagers montre la construction sociale de l'usage, notamment à travers les significations qu'il revêt pour l'utilisateur ainsi, « les différences de taux d'équipements ou de fréquences d'usages ne sont ici que le révélateur des disparités de signification que revêtent les pratiques concernées pour les différents groupes sociaux. » (Chambat, 1992, p.259). Or nous ne parlons pas ici d'un téléviseur ou d'une imprimante, mais d'un « objet » plus complexe, car l'enseignement à distance est constitué de cours (contenus multimédias et médiatiques) et de technique mais aussi lourdement porteur des valeurs et des représentations, de l'imaginaire et des aspirations des concepteurs et qui, de plus, vient s'inscrire dans un environnement spécifique et parmi des pratiques préexistantes, celui de l'enseignement académique.

Premièrement en effet, la forme des cours nous semble un véritable cas d'étude d'usages dès lors que l'on considère les cours en ligne comme des « produits médiatiques » comme le fait Perez Fragoso pour qui « le cours en ligne, en tant que produit médiatique, est une proposition communicationnelle développée à travers les contenus, son organisation et les fonctions permises par les outils technologiques qui le composent. Cette proposition communicationnelle est déterminée, en principe, par les représentations² du concepteur du cours tant sur la technologie que sur la matière enseignée, reflétant ainsi un modèle pédagogique déterminé et un type d'étudiant déterminé.» [Perez Fragoso, 2006, p.32]. Deuxièmement, les cours eux-mêmes s'inscrivent dans une logique d'usage de l'étudiant en regard d'un objectif clairement défini dans le contrat pédagogique qui unit l'institution, les enseignants, et les étudiants, cette logique d'usage et ce cadre d'action ne délimitent cependant pas le champ d'action des étudiants, ni celui des enseignants qui restent actifs dans un contexte plus large, comme par exemple celui de l'institution pour les enseignants, de leurs réseaux sociaux pour les étudiants ou encore celui de la connexion à Internet au-delà des portails dédiés à leur apprentissage. Les usages en devenant sociaux inscrivent leur propre marque dans les mécanismes sociaux traçant des logiques sociales [Miège, 1989] qui pèsent sur les rapports entre technique et social au-delà de la technologie visée car ils sont « suffisamment intégrés dans la vie quotidienne pour être capables de se reproduire et le cas échéant de s'imposer aux pratiques culturelles préexistantes. Autrement dit, avant d'être érigées en normes sociales, les utilisations des TICN ne sont que des contributions provisoires à un processus évolutif où prévalent l'antériorité et la domination de l'offre industrielle. » [Lacroix, Moeglin, Tremblay, 1992] et les usages développés par les acteurs des cours en ligne doivent être étudiés en référence à leur contexte quotidien de référence et non dans les limites du dispositif en ligne car les habitudes et expériences de manipulation de la technique exogènes restent très fortement présentes dans les pratiques pédagogiques, pour les étudiants comme pour les enseignants. Nous pourrions ici nous appuyer sur l'exemple des adresses mails formatées dans Canufle. A l'inscription, chaque étudiant se voyait doté d'une adresse normée sur le modèle institutionnelle (prénom.nom@nomdedomainedel'université.fr) qu'il devait utiliser dans le cadre du cours

² Les représentations sociales peuvent être considérées comme des structures de connaissance spécifiques qui guident d'une part les actions et les cognitions qui leur donnent un signifiant, et qui d'autre part rationalisent et justifient une réalité sociale en tant que dispositifs (Clémence *et. al.* 2001).

en ligne. La majorité des étudiants possédant déjà une adresse mail, le changement ne s'est pas fait et les adresses personnelles ont été conservées et utilisées dans le cadre du cours en ligne.

Troisièmement, les contenus et les utilisateurs (professeurs et étudiants) se trouvent réunis, techniquement réunis, par l'intermédiaire d'outils informatique mis en réseau et configuré en système (connexion – ordinateur – imprimante – unités autonomes d'archivages...) qui pèsent sur les formes de l'échange mais le permettent et le facilite. La présence de « forum » et de « chat » de lieux communicationnels vides de contenus préexistants constitue un élément de la pédagogie, ce que valide la monographie³ que nous avons réalisée sur un programme d'enseignement à distance offrant une maîtrise, Français Langue Etrangère, le « Campus Numérique FLE, Canufle » montrant que cette formation ne met l'accent ni sur la médiatisation des contenus ou ni sur leur scénarisation, mais sur le tutorat et les échanges à travers des dispositifs de forum, encadrés ou plus ouverts, mais ce n'est pas là le seul exemple bien entendu. Ainsi, ce programme pédagogique tend à favoriser l'individualisation des parcours de formation tout en plaçant celle-ci dans un cadre collectif. Les exemples de terrain que nous avons étudié⁴ montrent bien que la mise à disposition d'outils de communication, de médiation dans les dispositifs pédagogiques s'inscrit totalement et très fortement dans une prescription d'usages, il y a en quelque sorte « obligation » à utiliser ces outils.

Les cours en ligne nous semblent donc interroger la question des usages selon plusieurs strates (poreuses) de prescription. Certaines sont exclusivement liées à la technique et à son appropriation, comme nous l'avons vu : la maîtrise technique, la généalogie des usages, les pratiques antérieures. Ici la prescription vient doublement des outils et des fonctionnalités offerts par la plate-forme et des formes de médiatisation des contenus. D'autres sont liées aux discours véhiculés sur la technique à la fois par les industriels et par l'université qui se retrouve finalement, elle aussi, à offrir un service, académique, d'enseignement à distance, analyse qui permet de « mieux comprendre en quoi l'imaginaire technique participe à la création des significations d'usages dans les processus d'innovation, notamment dans la constitution des cadres de référence dans lesquels s'inscrit l'objet technique », [Breton-Proulx, 1989] puisque aucun des acteurs du pédagogique ne peut s'en affranchir. D'autres encore sont liées aux pratiques de groupe et aux phénomènes dominants qui s'en dégagent selon un processus bien connu de viralité, de contagion de proximité [Miège, Bouquillion, Paquien-séguy, 2003] que nous n'avons pas abordé ici.

Enfin, le processus pédagogique lui-même est une prescription, forte. Certes, elle pèse tout d'abord, dans les faits comme dans l'idée des concepteurs, sur les aspects pédagogiques mais il s'agit ici aussi d'une pédagogie différente qui s'appuie sur des technologies de l'information et de la communication numériques. Le paradoxe qui se forme ici repose sur l'existence de modèles pédagogiques anciens et forts, que nous pourrions regrouper sous le terme de « pédagogie traditionnelle » et les potentialités d'un dispositif de cours en ligne. Les acteurs principaux de la sphère pédagogique connaissent et maîtrisent les modèles antérieurs de façon fine, au-delà du trait grossier de l'enseignant et du tableau en présentiel ; grand nombre de références sont implicitement présentes : comme par exemple la différence entre un cours magistral ou une séance de travaux pratiques, une évaluation sur table, le travail en bibliothèque, les discussions aux inter-cours, la correction des copies anonymes, les heures de permanence pour les étudiants....

³ Travail mené en collaboration avec C. Perez Fragoso, L. Savary-Philippe et M. Miguet dans le cadre du programme de recherche *Carma-e*, au sein du Laboratoire Gresec, Université Grenoble3

⁴ Programme de recherche sur « les conditions de production des programmes d'enseignement à distance en France dans l'enseignement supérieur », 2004 – 2006, coordonné par le Gresec (Université Grenoble3 – Institut de la Communication et des médias) et financé par la Direction de la Technologie.

Nous avons montré que les concepteurs des cours en ligne que sont les enseignants et/ou les ingénieurs pédagogiques les façonnent en double référence à ce qu'ils connaissent de l'enseignement traditionnel et ce qu'ils projettent dans l'enseignement en ligne. Il en va de même pour les étudiants qui se saisissent de ces plates-formes en fonction de leurs expériences de l'enseignement et de leurs espérances sur l'enseignement à distance. Les cours en ligne que nous avons étudié témoignent de ce paradoxe dont le premier terme constitue une prescription forte d'usage du deuxième. Les éléments convaincants ne viennent pas des prescriptions techniques qui pourraient être faites mais des injonctions pédagogiques que les techniques instrumentalistes sans aucune souplesse comme par exemple lorsqu'un enseignant ferme sa boîte aux lettres avec un autoplay pour signifier à l'étudiant que son travail est rendu hors délai. C'est pourquoi les programmes d'enseignement à distance ne nous semblent pas devoir être retenus comme terrain d'études des usages des technologies de l'information et de la communication numériques, alors même que le choix d'un champ professionnel reste très fréquent pour l'analyse des usages : un tel travail, selon nous, apporterait principalement des informations sur les usages de l'enseignement en ligne en tant que produits pédagogiques et communicationnels, ce qui serait déjà un programme de recherche fort honorable.

Bibliographie (partielle)

- BRETON Philippe, PROULX Serge [2002], *L'Explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*, Paris : La Découverte ; Montréal : Boréal, 400 p.
- CLEMENCE Alain, DUVEEN Gérard, *et alii.* [2001] *Papers on Social Representations*. Disponible à l'adresse suivante <http://www.psr.jku.at/psrindex.htm>
- COMBES Yolande, [2005] « *Objectivation sans matérialisation : questions posées* » working paper, Action Concertée Incitative sur les mutations des industries culturelles, MSH PN, novembre 2005
- FLICHY Patrice (1995). *L'Innovation technique: Récents développements en sciences sociales / Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris, Éditions La Découverte.
- FLICHY Patrice (2004). « L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société », in *Réseaux*, n°124, 17-51.
- GODELIER, Maurice, [1984] *L'Idéal et le matériel*, Paris : Fayard
- GOUX Jean-Jacques [1989] : « Cash, check or charge ? » in *Communications, numéro 50*, Seuil, Paris, 7-22
- HENNION Antoine, [1990], « De l'étude des médias à l'analyse de la médiation : esquisse d'une problématique » in *Revue MédiasPouvoirs n° 20*, octobre-décembre 1990, 39-52
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève [2000]. « Être éducatif ou ne pas être: L'innovation technologique entre alibi et utopie », in *Industries éducatifs: Situation, approches, perspectives*, Lille, Université Charles de Gaulle, 47-57
- JEANNERET Yves, [2005] « *Métamorphoses des médias et pratiques de communication* », conférence inaugurale au colloque « Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels », Université M. de Montaigne-Bordeaux3, Gresic
- JOUËT Josiane (1987). *L'écran apprivoisé: télématique et informatique à domicile*. Paris, CNET - Réseaux.
- JOUËT, Josiane (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, 60, 99-120.

- LACROIX Jean-Guy, MOEGLIN, Pierre, TREMBLAY Gaëtan [1992] « Usages de la notion d'usages, Ntic et discours promotionnels au Québec et en France », in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*, Huitième congrès National des Sciences de l'information et de la communication, Lille, 241- 248
- LAROSE François, PERAYA Daniel [2001], « Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement: Médiation ou médiatisation ? », in *Les TIC ... au cœur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 31-68
- LEQUEUX Fabrice, RALLET Alain [2004] « Un Internet peut en cacher un autre » in *Réseaux* n°124
- MIEGE Bernard, *La Société conquise par la communication*, tome un, PUG, 1989
- MIEGE Bernard, PAQUIENSEGUY Françoise, QUINTON Philippe, [2003] “ En quoi les TICE innovent-elles ? Pour une analyse communicationnelle du recours aux TIC dans l'enseignement supérieur. ”, in « *2001 Bogues : Globalisme et Pluralisme* » Les Presses de l'université de Laval – tome 3 « TIC et Education – septembre 2003, p.47-68
- MIEGE Bernard, BOUQUILLION Philippe, PAQUIENSEGUY Françoise, *Concepts de Services Adaptés aux Environnements d'usages*, Rapport de recherche final, Convention Bouygues Télécom (Confidentiel) Gresec, juin 2003
- MOEGLIN Pierre (2005). *Outils et médias éducatifs: Une approche communicationnelle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- PERAYA Daniel [1999]. « Médiation et médiatisation: Le campus virtuel » in *Hermès*, n°25, 153-167
- PEREZ-FRAGOSO Carmen, [2006] *Thèse de doctorat*, à soutenir le 30 septembre 2006, Université Grenoble 3,
- PERRIAULT Jacques (2001). « Trois observations sur l'accès en ligne au savoir ». in É. Guichard (sous la dir de), *Comprendre les usages de l'Internet* (pp. 125-129). Paris, Éditions rue d'Ulm.