HAL
open science

Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation.

Seraphin Alava

To cite this version:

Seraphin Alava. Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation.. Revue Spirales, 2008, page 25 - 49. hal-00653139

HAL Id: hal-00653139

https://hal.science/hal-00653139v1

Submitted on 18 Dec 2011

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.

Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation.

Séraphin ALAVA
Professeur en Sciences de l'Education
Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs
Université de Toulouse le Mirail
http://savoirs.asso.st

Biographie personnelle :
Séraphin ALAVA est professeur en sciences de l'éducation. Il étudie depuis plus de 15 ans l'évolution des dispositifs de formation et l'introduction des documents et des médias dans les situations de formation. Au sein de l'Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs, il a développé de nombreuses recherches sur l'évolution du métier d'enseignant et sur la recontextualisation des pratiques médiatiques. Il a coordonné la rédaction aux éditions De BOECK de l'ouvrage (Cyberespace et dispositifs de formation).

Résumé en français : Les situations de formation médiatisées offrent une diversité de pratique de formation qui met en jeu des dispositifs de communication et des média. Les acteurs de ces situations et notamment les enseignants ou formateurs vont être conduit à réorganiser leurs savoir-faire et leurs habiletés professionnelles. Les pratiques médiatiques des enseignants sont alors des révélateurs des pratiques et des conceptions du métier. A partir des recherches conduites au sein de dispositifs de formation ouverts ou à distance, nous proposons de définir les conduites médiatiques de l'enseignant. L'étude des pratiques médiatiques, l'examen des processus de recontextualisation des modalités d'interaction et de communication sont importantes pour le suivi des innovations pédagogiques en cours. Cette approche médiatique de l'acte d'enseigner pose alors des problèmes méthodologiques et de recherche que l'auteur examine.

Résumé en anglais: Applying the use of media to training situations provides a range of training practices that take advantage of communication and media facilities. The players in these situations and, in particular, the teachers or training instructors, are being led to re-assess their know-how and professional accreditation. For the researcher, the question of the transformation of the learning task and the modification of the teaching action remain a major question. Teaching as well as learning practices are activities that are finalised in the context and the introduction into the classroom of new media facilities is likely to change or disturb prior know-how. It is therefore valid to examine the "effects" that result from the introduction of media into training situations. From the use of research conducted within the provisions of open or remote training, we suggest a definition of the teacher's behaviour in the use of media. Research into media use, the examination of the process of recontextualisation of modes of interaction and communication are important for following up the current innovations in teaching methods.

Resumen en español: Los procesos de formación mediatizados ofrecen una gran diversidad de prácticas de formación en las que intervienen dispositivos de comunicación y medios de comunicación. Los protagonistas de estos procesos, en especial el personal docente o los formadores, se verán obligados a reorganizar sus respectivos conocimientos y sus capacidades profesionales. En estas circunstancias, las prácticas mediáticas del personal docente son un reflejo de las prácticas y concepciones de la profesión. A partir de las investigaciones realizadas en el seno de los dispositivos de formación presenciales o a distancia, proponemos una definición de los comportamientos mediáticos del personal docente. El estudio de las prácticas mediáticas, el examen de los procesos de creación de nuevos contextos para las modalidades de interacción y de comunicación tienen una gran importancia en el seguimiento de las innovaciones pedagógicas en curso. En ese caso, este tratamiento mediático del acto de enseñar plantea algunos problemas metodológicos y de investigación que el autor se ve obligado a examinar.

Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation médiatisées.

Introduction.

Face à l'évolution prévisible des techniques de communication et au changement souvent annoncé de la médiasphère, les enseignants et le mode scolaire attendent toujours les innovations pédagogiques annoncées. Certes, les ordinateurs sont aujourd'hui plus présents dans les classes et l'alphabétisation numérique a commencé. L'enseignant doit aujourd'hui souvent dialoguer avec un contexte technologique nouveau. Les machines sont plus proches des hommes et ici et là des situations originales de formation s'initient. La classe a-t-elle changé pour autant et les situations de formation ont-elles été transformées ? Pour le chercheur, la question de la transformation de la tâche scolaire et de la modification des actions de l'enseignant reste une question centrale. La pratique d'enseignement comme celle d'apprentissage est une activité finalisée en contexte et l'introduction dans la salle de classe d'un nouveau dispositif médiatique est de nature à modifier ou à perturber les savoir-faire anciens. Il est alors utile d'examiner les « effets » induits par l'introduction d'un média dans les situations de formation. Nos axes de recherche à l'articulation des médias et des technologies modernes doivent pouvoir trouver leurs places dans le mouvement scientifique des sciences de l'éducation. Aujourd'hui et plus encore demain, les technologies de l'information risquent de « nomadiser » les lieux de l'information. L'essor de plus en plus grand des campus numériques et des situations médiatisées de formation ouverte, ouvre des chantiers de rénovation pédagogique qu'il nous faut appréhender. L'acte d'enseignement est en modification. Sur l'Internet, au cœur de dispositif nouveau de formation collaboratrice, à partir de technologies nouvelles d'interaction, le formateur réorganise ses compétences et ses habiletés. Cette émergence de nouvelle forme d'enseignement en ligne ne se fait pas sans mal. Les résistances, les échecs, les difficultés sont fréquentes. Les chercheurs en sciences de l'éducation tentent de réunir des données pour expliquer cette modification des situations de formation. Que peut-on dire des usages informationnels et médiatiques des acteurs en situation didactique ? Quels rôles jouent les outils technologiques dans la construction, la révision ou l'enracinement dans l'appréhension des savoirs ? Comment décrire et expliquer l'apprentissage autonome ou coopératif sur Internet ? Ce sont là aussi des pistes qui doivent nous mobiliser.

L'introduction des techniques dans les situations scolaires est souvent, nous l'avons déjà dit, perçue comme un simple changement d'environnement, une adaptation à l'air du temps ou tout au plus une « béquille » nouvelle qui peut au mieux accompagner les processus nobles d'enseignement et d'apprentissage. Mais notre société est aujourd'hui confrontée de plus en plus à la mobilité la plus grande des technologies et des modes de communication. L'école est un espace social pris dans ce changement, et la question médiatique est d'ailleurs déjà posée depuis près de vingt-cinq ans. Pour accompagner ces évolutions, révolutions ou résistances, nous devons disposer de travaux scientifiques de qualité qui permettent d'appréhender ces processus. Les pratiques médiatiques sont au cœur de la question scolaire. La profession d'enseignant est d'ailleurs constitutive de la centration médiatique sur le livre issue de la révolution de l'imprimerie. Que deviendra la fonction enseignante à l'ère de la visioconférence, du travail coopératif en ligne, de la simulation à distance ?

En nous appuyant sur une approche théorique de l'acte d'enseigner qui centre son attention sur les processus médiateurs à contexte, nous nous proposons de contribuer, à travers la clarification à la fois de l'acte d'enseigner et du processus de formation médiatisée, de clarifier les évolutions des pratiques enseignantes et apprenantes au sein de ces dispositifs. L'espace est large en ce qui

concerne les recherches conduites aujourd'hui sur la spécificité des pratiques médiatiques dans le champ éducatif.

I - Pratiques médiatiques et pratiques de formation.

Dans les situations de formation dites médiatisées, les acteurs (élèves, stagiaires, enseignants, formateurs) sont en interrelation médiatisée, c'est à dire que le flux informationnel transite de façon obligatoire ou optionnelle par des artefacts techniques de communication. C'est le cas au cours d'une visioconférence ou au cours d'une séance de dialogue maître élèves par exemple grâce à l'utilisation du « Chat ». Ces situations qui deviennent fréquentes dans les situations de Formation Ouverte ou A Distance posent un certain nombre de questions au chercheur. En effet, la modélisation des situations de formation et les approches des situations dites d'enseignement / apprentissage ne semblent pas ou peu prendre en compte ces situations de médiation technique ou d'intervention dans la dynamique relationnelle maître –élève d'un outillage de communication.

En situation scolaire présentielle, la dimension « médiatique » ou l'interaction des artefacts technique est aussi à envisager. En effet, l'utilisation d'un ordinateur, la pratique d'activité documentaire, l'utilisation d'un rétroprojecteur ou d'un simple tableau noir peuvent être abordés par le chercheur sous l'angle des relations entre la situation médiatique créée et la situation scolaire. Soit nous considérons que ces deux activités sont indépendantes ou que la relation entre le média et le sujet est une relation directe et linéaire (SCHANNON[1], LAZERSFELD[2]), alors l'approche de ce type de situations doit se résumer à l'étude des spécificités techniques ou communicationnelles des médias. Nous étudierions alors les modes d'appropriation par le sujet de ces contraintes. Soit au contraire nous considérons que les relations média/ activité scolaire sont systémiques et nécessitent de prendre en compte les interrelations entre deux systèmes d'activité et alors nous devons étudier les pratiques médiatiques car elles transforment les processus pédagogiques et cognitifs et qu'elles deviennent en cela des variables de l'action pédagogique.

De quoi parlons-nous ?

Dans un domaine aussi *« connoté »* que celui de l'ère médiatique, il est urgent de préciser ces termes. Cette notion de média étant dans le langage courant aujourd'hui réduite à une *« technique ou un support de diffusion massive de l'information »* (Dictionnaire le Robert, 2000). Elle peut nous induire en erreur et nous conduire à ne voir dans les pratiques médiatiques que les pratiques liées à l'utilisation des grands médias en classe ou à l'inverse à réduire les pratiques médiatiques aux pratiques d'intégration d'une préoccupation didactique au sein des programmes et de chaînes de diffusion[3]. Cette fermeture du concept sur le mode professionnel des médias est combattue par de nombreux chercheurs en sciences de l'information et de la communication et par des chercheurs en sciences de l'éducation. L'introduction des médias dans les situations professionnelles nous oblige à aborder les modes d'appropriation de ces médias. Les évolutions des pratiques professionnelles sont alors à considérer à partir des modes d'organisation ou de réorganisation de la pratique médiatique du sujet.

---

[1] SHANNON L.E., WEAVER N., (1975), *Théorie mathématique de la communication*, Paris : Retz.
[2] LAZERSFELD P. F., (1944), The People Choice, New York : Columbia University Press.
[3] Voir à ce sujet l'ouvrage collectif : CICUREL F., LEBRE M., PETIOT G., (1994), Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité , Les carnets des CEDISCOR, N° 2.

Claire BELISLE, Jean BIANCHI et Robert JOURDAIN[4] dans leurs dictionnaires des pratiques médiatiques proposent d'élargir le concept de médias aux *« technologies modernes de l'information et de la communication en tant qu'elles transforment les différents processus cognitifs dans le rapport à l'information : accès, compréhension, interaction »*. Cette ouverture du concept de médias et par la même de la définition des pratiques médiatiques est conforme aux approches des théoriciens des processus d'information et de communication.
« On appelle média tout équipement technique permettant aux hommes de communiquer l'expression de leur pensée, quelles que soient la forme et la finalité de cette expression » F. BALLE, 1996.[5]

« Tout média est une extension d'une faculté humaine – psychique ou physique. La roue est extension du pied. Le livre est une extension de l'œil. » Mc LUHAN, 1967.[6]

« Un média est un dispositif technique qui a pour fonction de capter certains éléments du réel, de les traduire en « informations » selon des codes spécifiques, de véhiculer celles-ci, d'en assurer le décodage et de restituer ceux qui ont été enregistré au début ». JOUDAN R., 1999.[7]

« Contrairement à certaines utilisations actuelles du terme média qui le réduisent à des technologies de diffusion, nous l'utilisons ici pour désigner toute situation socialement organisée et techniquement outillée mettant en rapport des destinataires avec un savoir ou des représentations sociales. » GUICHARD J., MARTINAND J.L. 2000[8].

Si nous prenons en compte ces définitions des médias et si nous souhaitons approcher les interconnexions entre pratiques didactiques ou pédagogiques et modes d'utilisations des médias, nous devons alors intégrer à notre approche les technologies de l'information et de la communication et notamment les dispositifs numériques. Les situations scolaires à distance, les situations de formation ouverte ont une composante médiatisée que nous devons alors examiner.

Les situations de formation médiatisées sont des situations instrumentées où les dispositifs techniques jouent un rôle de médiation technologique qui est aussi une des facettes de l'approche des médias en éducation. Cette vision est à rapprocher des théories de (RABARDEL, 1995[9]) ou de (NORMAM, 1991)[10] sur les artefacts cognitifs, ces *« dispositifs artificiels conçus pour maintenir, présenter ou transformer l'information »*. Ils étudient alors l'effet des dispositifs techniques de communication ou de traitement de l'information sur le développement cognitif. RABARDEL à la suite de VIGOTSKY approfondit le rôle de la médiation dans la construction des connaissances et notamment de la notion d'outillage socioculturel. L'étude des situations médiatisées se centre sur les interactions "sujet / outil" dans une perspective cognitive.

Pratiques médiatiques.

A partir de la définition ouverte des médias, la question de l'étude des pratiques médiatiques ne peut plus se restreindre à « l'étude des pratiques des médias ». Il est alors nécessaire d'aborder l'étude parallèle des systèmes d'activités cognitives, symboliques et communicationnelles propres

---

[4] BELISLE C., BIANCHI J., JOURDAN R., (1999), *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, paris : CNRS Editions.
[5] BALLE F., (1997), *Médias et société, de Gutenberg à l'Internet*, Paris : Montchrestien.
[6] Mc LUHAN M. & FIORE Q., (1967), *The Medium is the Massage, An Inventory of effects*, Toronto : New York , Bantam Books Inc.
[7] JOURDAN R., (1999), Pratiques médiatiques : article, IN : BELISLE C., BIANCHI J., JOURDAN R., *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, Paris : CNRS Editions.
[8] GUICHARD J., MARTINAND J.L., (2000), *Médiatique des sciences*, Paris : PUF.
[9] RABARDEL P., *Les Hommes et les Technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin, 1995.
[10] NORMAN D. A., (1991), *Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie, Montréa*l – Paris : Editions vivantes Itée.

à la production, utilisation, appropriation, intégration des divers médias dans la pratique professionnelle. C'est dans cette perspective que je propose d'étudier les pratiques médiatiques de l'enseignant et des acteurs en situation scolaire (compris dans le sens large : activité d'enseignement ou d'apprentissage en milieu institutionnel, ouvert ou non formel).
L'introduction des Technologies de l'information au sein des pratiques de formation est un catalyseur des relations et des habiletés professionnelles construites par l'enseignant sur, à partir et avec des outils techniques de communication. G. SALOMON, 1981[11] aborde ce problème sous l'angle de l'élève. Il étudie les transformations des processus cognitifs et mathétiques[12] résultant des pratiques médiatiques mises en jeu par l'élève. Nous envisageons comme lui des situations instrumentées et médiatisées permettant ou provoquant une évolution dans les modes de perception de la situation, ou entraînant des modifications des modes de pensée et d'agir. Que ce soit sous l'angle de l'outil (instrumentation au sein de RABARDEL) ou que ce soit au sous l'angle de modes symboliques et de mode de pensée propre aux outils numériques (SALOMON), l'approche des pratiques médiatiques se fait en considérant le média comme un artefact technique qui met en interaction l'outil et le sujet qui l'emploi. C'est la médiation de l'activité humaine par les médias qui est à appréhender. Cette activité humaine que nous appelons « pratique médiatique » possède plusieurs dimensions.

- Sur le plan psychologique, il est utile d'approfondir nos connaissances sur l'influence de ces pratiques d'utilisation ou de production de médias sur les processus cognitifs des acteurs. Le changement de système symbolique et des modalités de représentation du réel qui les caractérisent est de nature à modifier ou à faire évoluer les modes de pensée du sujet en relation avec les spécificités des médias. Au-delà les processus d'appropriation de ces supports sont de bons révélateurs des modes de représentation de l'action professionnelle et peuvent parfois entraîner des recontextualisations des ces savoir-faire. La médiation technique est à la fois levier de modification des modes de pensée et des modes d'action dans le champ professionnel.
- Sur le plan sociologique, le média ne peut être analysé en dehors du contexte d'utilisation et des prescriptions sociales qui s'y actualisent. Le professionnel négocie donc avec l'outil mais aussi avec les représentations et les discours actifs sur les pratiques en jeu. Cette perspective sociale d'interaction entre le média et les modes de transmission des savoirs sociaux développée par BOURDIEU P.[13] , CHARTIER R.[14] , DEBRAY R[15] prend en compte les rétroactions objet/sujet et les modifications des usages des médias par l'action quotidienne. L'approche des pratiques médiatiques de l'enseignant nous conduit à aborder les problématiques de la constitution et de l'évolution des représentations professionnelles (JODELET D., 1989[16], BATAILLE M., 1997[17]) et à prendre en compte l'actualisation dans ces pratiques d'habitus adaptées aux usages des médias. La pratique médiatique est une pratique sociale et culturelle qui doit être envisagées dans ses liens qu'elle tisse avec la professionnalité de l'enseignant.
- Dans sa dimension communicationnelle l'intégration des outils nouveaux de communication et de diffusion d'information n'est pas une procédure linéaire de simple adaptation à des schémas de communication préétablis. Chaque acteur dispose d'une expérience communicationnelle construite dans l'expérience et qui prend en compte les médias utilisés ; cette expérience de la communication médiatisée doit être mise en

[11] SALOMON G., (1981), *La fonction crée l'organe : Apprendre des médias*, Communications, N°33, Paris : Le Seuil.
[12] Qui est en rapport avec les procédures mis en jeu par l'élève dans une démarche d'apprentissage.
[13] BOURDIEU P., (1979), La distinction, Paris : Editions de Minuit.
[14] CHARTIER R., *et al.,* (1993), *Pratiques de lecture*, Paris : Payot et Rivages.
[15] DEBRAY R., (1991), Cours de médiologie générale, Paris : Gallimard.
[16] JODELET D. (sous la direction de), (1989), Les représentations sociales, Paris : PUF.
[17] BATAILLE M., BLIN J. F., JACQUET-MIAS C., PIASER A., (1997), Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, IN : *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education, Paris* : PUF, P. 57-89.

perspective avec les spécificités propres des nouveaux outils en jeu. Ce changement de système de communication a une influence sur les « profils »[18] et les usages médiatiques (ALAVA, 2000[19]). Ce changement de système de communication a une influence sur ces profils et usages médiatiques. Le sujet va devoir réorganiser ses savoir-faire et ses modalités de communication. Il est conduit à recontextualiser ses modes d'interaction et cela agit sur les autres variables de son activité.

✘ Enfin, sur le plan didactique et pédagogique, le changement de média provoque des réorganisations des choix didactiques et des modes de conduites de la situation pédagogique. L'acte d'enseigner prend en compte le contexte médiatique et celui-ci interagit avec les autres choix didactiques comme nous l'avons montré (ALAVA, 2001[20]). Les variables didactiques en jeu dans l'acte d'enseigner (BRU, 1991) sont en système avec les variables de la pratique médiatique. Nous avons besoin de réunir des travaux de recherche sur cette facette de l'activité d'enseignement afin de mieux appréhender les processus de réorganisation et de détermination de l'action de l'enseignant.

Les pratiques médiatiques sont une facette de l'action des acteurs en situation scolaire. Ce sont des conduites complexes ayant pour objet les médias et les systèmes techniques d'information et de communication. Ces pratiques peuvent être envisagées en trois sous-parties : les pratiques de conception et d'élaboration d'un média à visée didactique **(transposition médiatique),** les pratiques d'appropriation et d'intégration des médias dans des pratiques professionnelles **(usage médiatique)**, les pratiques de recontextualisation des processus d'information et de communication et d'adaptation des modalités de communication aux spécificités du média **(médiatisation).**

- ***Transposition médiatique :***

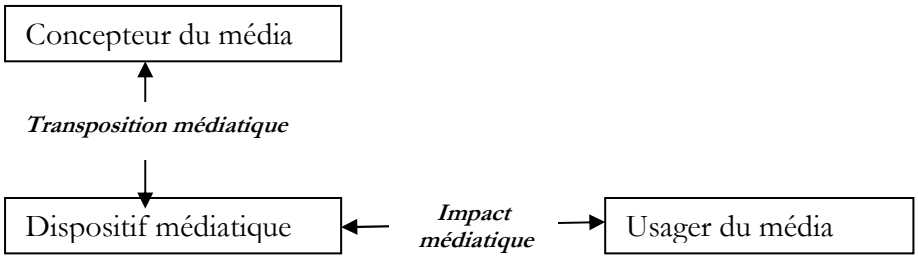
Cette facette de la pratique médiatique est envisagée par (GUICHARD J., MARTINAND J.L., 2000) sous le terme de « médiatique ». Ces deux chercheurs envisagent l'étude des processus de construction et d'élaboration d'un média. Leur approche prend aussi en compte la phase d'appropriation du média sous l'angle de l'impact médiatique. Il s'agit pour eux de préciser et d'expliquer les interrelations entre un processus de conception d'un média scientifique et une pratique didactique. Ils utilisent le concept de transposition médiatique pour nommer les procédures qui conduisent le concepteur à passer de l'objet de savoir à transmettre au dispositif médiatique réalisé. Cette transposition prend en compte les spécificités des outils techniques et des langages utilisés. La transposition médiatique comprend de facettes : celle de la transmission / traduction du savoir à transmettre et celle de destruction : restructuration du message à travers un système technique spécifique. Contraintes et règles techniques viennent interagir avec les processus de recontextualisation des objets à transmettre. Pour l'enseignant, la situation peut alors être celle d'un concepteur qui doit envisager et tenter de maîtriser ce processus ou bien celle d'un usager spécifique qui doit intégrer le dispositif médiatique avec ses aprioris dans une situation d'enseignement dont il fixe les objectifs et les outils. Cette phase n'est envisagée par GUICHARD J., MARTINAND J.L. que sous l'angle de l'impact. Nous nous proposons de l'étudier sous le terme d'usage médiatique.

---

[18] Nous appelons profils communicationnels, les modalités dominantes de choix et d'utilisation des médias pour un sujet donné. Ces profils sont construits par le sujet sur un média donné et sont mis en action de façon le plus souvent routinisée.

[19] ALAVA S., (2000), « Heureux qui communique : De l'interactivité à la rencontre autoformatrice », in : S. ALAVA, (sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, pp. 151-167.

[20] ALAVA Séraphin, (2001), « Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaires », in : R. FOUCHER, (coord), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 4-16.



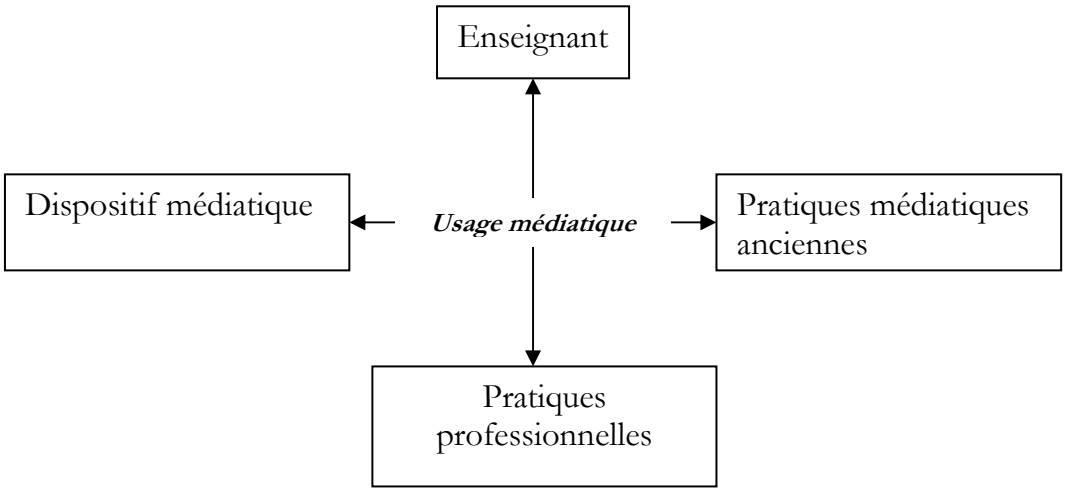
Voir schéma complet page 114, GUICHARD J., MARTINAND J.L., Médiatique des sciences, PUF, 2000.

- ***Usage médiatique :***

Nous désignons ainsi les modalités par lesquelles un individu ou un groupe utilise, modifie, s'approprie les modes prévus de fonctionnement d'un média. Ces usages peuvent être abordés sous l'angle psychologique et nous aborderons alors la construction des schèmes d'utilisation des outils et d'appropriation des contraintes de l'instrument. Ces usages peuvent être abordés sous l'angle sociologique afin de préciser le rôle de ces modalités sociales d'utilisation dans la constitution d'un usage stabilisé du média. D. PERAYA, 1999[21] à partir d'une approche socio-technique et en contexte de l'activité de communication propose de distinguer deux facettes de construction des usages :

- ✓ ceux construits par le sujet (destinateur) en tant que membre d'une instance sociale avec laquelle il interagit pour construire ces actes de communication
- ✓ ceux construits par le sujet individuel porteur d'une histoire et d'intentions de rôles et de moyens de communication personnel (BRONCKART et al., 1985)[22].

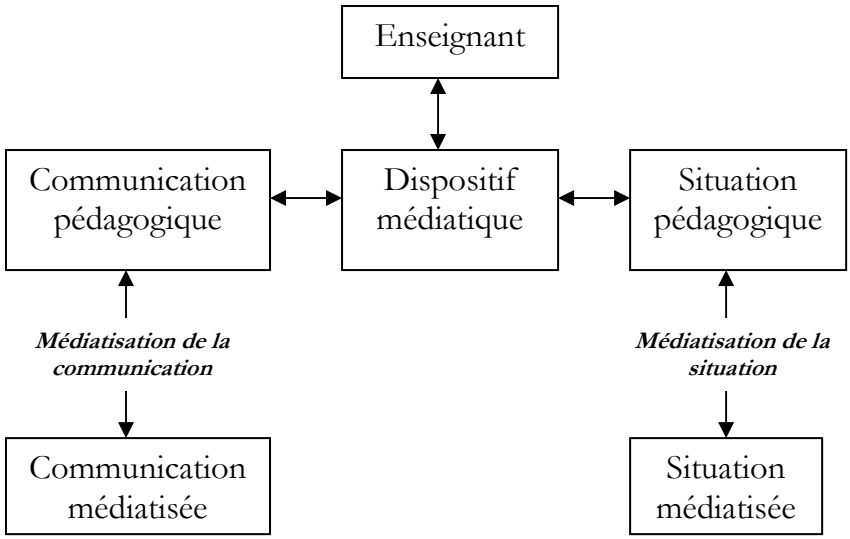
En complémentarité avec ces approches, nous proposons d'aborder sous l'angle professionnel les usages médiatiques. Nous étudions ainsi comment la pratique du média se développe et se structure à partir des pratiques médiatiques anciennes et de la pratique professionnelle. Nous abordons aussi comment l'enseignant va réexaminer ces choix d'action en tenant compte des usages et des représentations du média ? La variable médiatique est alors une composante de l'acte d'enseigner que nous souhaitons éclairer.



[21] PERAYA D., (1999), STAF 13 : *Définir le concept : du média au dispositif médiatique*, Genève note de cours, TECFA.
[22] BRONCKART et al, (1985), *Le fonctionnement des discours*, Genève : Delachaux & Niestlé, p. 31

- ***Médiatisation :***

Ce terme désigne en général le passage d'un sujet ou d'un individu par les médias (Hachette, 2000). Il s'agit alors de centrer l'attention sur les effets de ce passage sur les modalités d'action de l'enseignant. Ce processus est défini par C. BELISLE comme le processus de médiation par un outil technique ou un média d'une relation ou d'une interaction. La médiatisation implique à la fois une médiation technique avec ses contraintes et une médiation symbolique à travers un nouveau mode de représentation de l'information. Cette médiatisation de la relation et des modes d'interaction agit sur la pratique professionnelle. Le sujet doit découvrir puis maîtriser cette médiatisation des relations mais aussi de sa personne. Tout est médiatisé le sujet et l'information. Cette transformation des profils communicationnels est une phase particulièrement sensible dans les interrelations complexes qui vont s'établir entre un sujet-acteur et situation professionnelle. Au-delà, l'activité scolaire peut être pensée comme une activité de communication (VANDEVELDE, 1982)[23]. D. PERAYA définit la communication pédagogique comme « un système hétérogène, mêlant des formes d'expression différentes » et utilisant des langages et des systèmes de communication spécifiques. Cette communication pédagogique est structurée par les individus dans l'action professionnelle et comprend trois facettes : la communication verbale, la communication analogique et la communication audio-scripto-visuelle. (PERAYA, 1993)[24]. Ces registres de communication vont être décontextualisés et recontextualisés au travers un dispositif socio-technique particulier. Le passage d'un registre de communication pédagogique à un registre de communication médiatisée nécessite une restructuration des profils de communication et une réorganisation des processus et des habitudes communicationnelles. Les médias sont alors les instruments des interactions entre acteurs de la situation scolaire et la médiation technique vient renforcer ou perturber la médiation pédagogique.



[23] VANDEVELDE L., (1982), *Aider à devenir*, Paris : Nathan Labor.

[24] PERAYA, D. (1993), Les formes de communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique, *journal de l'enseignement primaire*, 44, mai/juin, 24-28.

II - Les pratiques de formation : quel mode d'approche de l'action de l'enseignant ?

L'activité d'enseignement et d'apprentissage est une activité humaine finalisée en contexte. Les acteurs de la situation pédagogique sont déterminés à la fois par des facteurs externes à la situation et par des facteurs internes. Ils mettent en œuvre des comportements routinisés ou des comportements rationalisés afin d'atteindre un but ou tout du moins de réagir aux sollicitations de la situation. Aborder la situation à partir de la pratique des acteurs est un choix méthodologique qui repose sur une conception phénoménologique de l'action humaine. L'enseignant agit à partir de choix qu'il détermine à partir des variables possibles du moment. Mais cette activité d'organisation et de conduite de la situation n'est pas prédéterminée par les éléments externes du contexte. Il va au cours de l'action pédagogique faire varier son action et piloter son activité à partir d'une analyse de la situation et de ses contraintes. L'activité de l'enseignant répond à une « logique floue » se structurant par aller / retour avec l'expérience professionnelle.

Dans ses travaux, Marc BRU, 1991[25] étudie la pratique enseignante en cherchant à mettre en évidence les organisateurs de cette action en contexte. Il observe la variabilité de ces pratiques et définit alors la variabilité potentielle de l'action du professionnel à partir des variables internes et de leurs modalités. On peut distinguer trois sortes de variables :

- Les variables relatives aux contenus et aux activités sur les contenus.
- Les variables relatives au processus pédagogique en jeu.
- Les variables d'organisation matérielle, sociale et temporelle.

Nous pouvons définir la pratique en un temps T par la mise en scène par le professionnel de quelques modalités pour chaque variable. C'est un « découpage » dans la combinatoire des possibilités offertes par la variabilité potentielle. Le problème qui nous intéresse alors est de comprendre comment est réalisée cette réduction de la variabilité potentielle. Plusieurs causes peuvent entrer en jeu. Soit elles sont extérieures à la situation et relèvent des effets de l'environnement, soit elles sont internes à la situation et sont des éléments du contexte d'action. Marc BRU[26] a montré que cette réduction n'est pas fixée de façon aléatoire sans aucune régularité. En situation classique comme en situation médiatisée, la réduction est organisée par la prise en compte des éléments entrant dans le contexte d'action. En situation médiatisée, il est alors utile d'expliquer la place des médias dans cette opération de réduction de la variabilité potentielle. Nous avons montré que les choix de réduction ne sont pas les mêmes chez l'enseignant dans des situations médiatiques différentes (2000)[27]. Le dispositif médiatique mis en place est un élément du contexte qui a un fort effet sur l'organisation de l'action.
Cet effet du média et des dispositifs techniques ne peut pas seulement être abordé à travers un modèle de la situation résultant de l'interface homme/machine.
L'activité formatrice en situation médiatisée constitue pourtant un objet de recherche en éducation. Le technologique intervient dans la configuration du contexte et il est une source de modifications de l'action et des choix stratégiques de l'enseignant.

---

[25] BRU M., (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
[26] BRU M. (1995). "Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement" in Revue : L'année de la recherche en Sciences de l'Education -1994 - PUF : Paris.
[27] ALAVA S., (2000), « Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants », in : S. ALAVA (sous la direction de), *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 45-64.

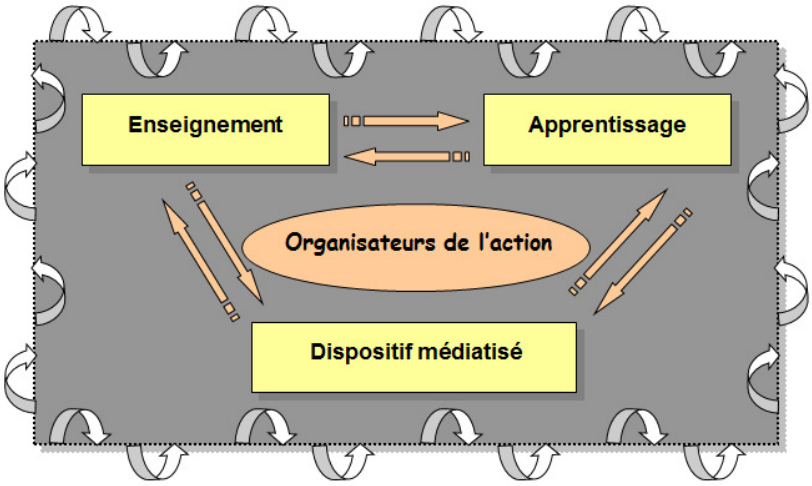


Schéma d'approche des situations d'enseignement / apprentissage médiatisée

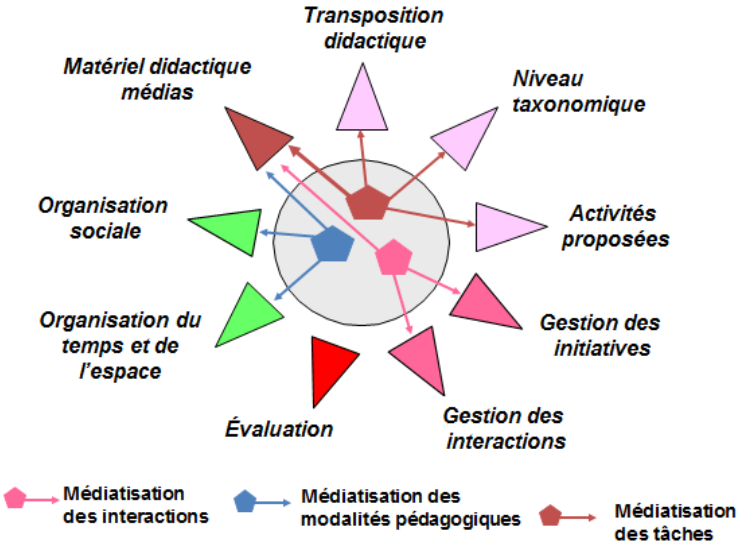
Chaque choix sur une variable a des répercussions sur les choix relatifs aux autres variables. En situation de formation médiatisée et notamment dans des situations de formation ouverte ou à distance ; le média (polycopiés, écran, téléviseur) devient un acteur essentiel de la situation. L'interaction entre un processus d'enseignement et un processus d'apprentissage qui centre nos approches de l'acte pédagogique est déjà à examiner quand par exemple, les dialogues maître / élève ne sont qu'épisodiques, de même pour ce qui est de la conduite de l'activité enseignante qui peut avoir lieu en différé et dans un autre contexte géographique que celui de l'activité d'apprentissage.

Ces transformations des modalités de l'accomplissement de l'activité pédagogique sont autant de nouvelles situations que nous devons aborder. La centration sur les pratiques médiatiques permet d'appréhender une partie des effets de la diversification de la « forme scolaire ».

✘ En premier lieu, l'enseignant va au cours de son activité produire et utiliser des documents. Il va choisir un média ou produire un média de formation (site Web, séquence vidéo, séquence audio, etc..). Ces choix qu'il aura opérés durant la phase de « transposition médiatique » deviennent des variables importantes de l'activité. Choisir de réaliser une visioconférence pour transmettre des informations juridiques impose une scénarisation et détermine des « rôles » spécifique de comportements durant l'activité (émetteur / récepteur. Par contre, réaliser la même séquence d'information à partir d'une télé présentation assistée par ordinateur conduit à la fabrication de supports de communication visuels (planches, photos, séquences vidéo) qui vont agir sur le mode de perception des apprenants. L'impact du média sur les apprenants, l'adéquation des supports produits à l'objectif d'enseignement sont des éléments à prendre en compte pour la compréhension de la situation scolaire. Ces choix en matière de production médiatique vont interférer sur les autres variables. L'enseignant va être conduit à réorganiser ses choix didactiques en conséquence.

✘ Mais dans un second temps, le professionnel doit aussi agir en prenant en compte ses usages des médias, sa maîtrise des dispositifs techniques, ses schèmes d'actions construit sur les instruments de la communication. Il est par exemple possible d'anticiper le besoin d'interaction des apprenants en situation de visioconférence, ou bien prévoir le besoin de reformulation des apprenants qui assistent à une téléprésentation. Ces deux anticipations sont potentiellement possibles. Leur mise en pratique par l'enseignant dépend de son expérience du média mais aussi de ses savoirs-faire pédagogiques. L'agir communicationnel entre en interaction avec l'agir professionnel du pédagogue. Le chercheur peut déterminer une variabilité possible des usages et des effets d'un média, l'enseignant en situation choisit ou des variations qui sont révélatrices de son usage médiatique.

Mais la dynamique du choix n'est pas seulement à rechercher dans une maîtrise plus ou moins consciente de l'enseignant des potentialités de l'outil médiatique ; l'enseignant peut aussi choisir ses actes sans référence à un savoir construit sur l'outil mais à partir d'une analyse des similitudes de cette situation avec des situations vécues dans d'autres environnements médiatiques. La maîtrise du passé de la classe, la connaissance des « manière de faire » des stagiaires, les signes lus par l'enseignant dans l'activité présente le conduisent à agir de façon rationnelle ou routinière. Notre propos est de réunir des données sur la place de la pratique médiatique dans les « matrices pragmatiques » (G. SENSEVY, 2001[28]) afin d'expliquer les modes de construction d'un savoir médiatique de l'enseignant.



Interaction entre les choix médiatiques et les autres variables de l'action d'enseignement et d'apprentissage.

✘ Enfin, la situation médiatique créée est une nouvelle situation de communication. Le passage de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'image provoque des réorganisations communicationnelles qui sont à prendre en compte. Chaque situation de communication est structurée sur un registre médiatique et à partir des spécificités d'un médium de communication[29]. Au-delà la médiatisation de la présence des acteurs, de leurs voix de leurs actions, des activités collaboratrices sont des éléments importants du changement de la dynamique de communication. La présence à l'autre est dans des dispositifs à distance souvent virtualisée. L'autre est là mais au travers d'un dispositif technique qui participe au changement de dynamique relationnelle. Chaque situation de formation ouverte est donc aussi une situation particulière de communication où la structure technique agit en acteur sur la situation. L'hybridation des dispositifs qui va assembler « présence » et « distance », « médiation technique » et « contact humain » augmente encore cette variété des situations. Le chercheur doit donc concevoir pour chaque situation une méthodologie appropriée. Chaque situation médiatique est porteuse d'une variabilité potentielle qui s'active ou se réorganise à partir des actes des sujets. L'enseignant comme l'apprenant va donc interagir dans des configurations différentes, la variabilité potentielle devient à partir des actes et des choix des sujets la variabilité vécue. La médiatisation ouvre la perspective pédagogique ou bien la réduit.

---

[28] SENSEVY G., (2001), Théories de l'action et action du professeur, In : BAUDOUIN J. M. et FRIEDRICH J., Théories de l'action et éducation, Bruxelles : De BOECK.

[29] Nous définirons « médium » comme le système symbolique utilisé dans la situation. Le changement de ce système a une influence sur la cognition et aussi sur la structuration des modes de relation. GOODY J., (1979), La raison graphique, Paris : Editions de Minuit.
LEVY P., (1993), *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris : Le Seuil.

C'est en contexte que l'action se détermine et que la situation de communication pédagogique se construit. L'action de l'enseignant comme l'action de l'apprenant se régule et se définit dans le contexte médiatique donné.
En faisant cela, nous ne prétendons pas exhumer une rationalité de l'action observable de l'extérieur par le chercheur. Chaque acte du sujet doit donner lieu à un travail d'interprétation (VON WRIGTH, 1971[30]) qui prend en compte le jeu systémique des intentions, des buts et des raisons d'agir (BAUDOIN J.M., 2001[31]). Cette approche des « raisons du sujet » ne peut se satisfaire de l'observation directe (même la plus outillée). Les « dire de l'acte » et la recherche des intentions et des raisons sociales des actions sont alors indispensables. Il faut aussi tenter de tisser des liens entre les actions des acteurs et des enchaînements de sens propres à une approche interactionniste.
L'action de l'enseignant si elle ne peut être appréhendée à partir d'un modèle rationaliste de l'action peut cependant être analysée comme la résultante des choix du sujet, des contraintes, des influences du milieu et des effets cumulatifs des interactions. L'enseignant n'est pas un sujet rationnel isolé agissant dans une démarche "moyens/but", mais un acteur qui interagit avec les apprenants mais aussi avec les médias. En effet, quand nous parlons d'interactions nous ne nous référons pas seulement aux interactions humaines sujet/ sujet, mais bien aux trois niveaux de l'interaction homme / machine, sujet / sujet, sujet / information (C. MEUNIER, G. JACQUINOT, 1999[32]). Les technologies nouvelles et les médias dits interactifs vont bien sûr diversifier ces possibles interactions. Dans une perspective Batesioniene[33], nous devons étudier les transactions complexes entre le sujet et les machines afin de reconstruire la situation dans sa dimension communicationnelle.
Cette approche nous conduit avec (JOAS H., 2001[34]) à critiquer le schéma de la fin et des moyens dans l'interprétation de l'agir humain. En effet, les technologies et les médias sont bien souvent considérés comme des moyens au service d'un but rationnel déterminé par le sujet. Dans la perspective médiatique que nous souhaitons mettre en œuvre, les dispositifs techniques sont des interacteurs. L'enseignant organise et réorganise son action à travers ces niveaux d'interactivité et d'interaction entre ses choix et les effets produits par la médiation technique. Cette information de l'outil le conduit en retour à modifier ou confirmer ses choix. Les configurations d'interaction prennent en compte les actions du média. Les fins poursuivies par l'enseignant peuvent alors se trouver modifiées soit par les contraintes extérieures soit par les chaînes interactionnelles et l'enchaînement des actes et des effets sur un dispositif médiatique spécifique. (FRIEDRICH J., 2001).
La situation scolaire appréhendée dans une démarche phénoménologique de l'activité humaine centre son attention sur l'action comme élément premier de compréhension de l'agir du sujet. La dimension communicationnelle du sujet s'appréhende aussi dans le jeu interactif des relations sujet / média. Les changements de la médiatisation des informations, la virtualisation des acteurs de l'interaction, l'interactivité machinique spécifique aux médias numériques contribuent à complexifier le jeu et les possibles des situations, le sujet comme le média étant aussi considéré dans leur rapport aux autres et aux structures sociales (A et M. MATTELART, 1986)[35].

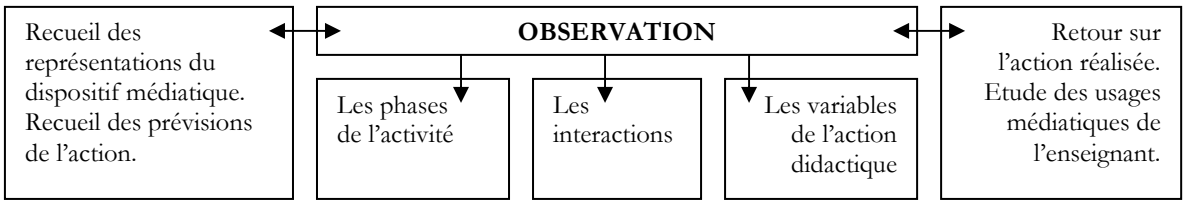
---

[30] WRIGHT G. H. Von, (1971), Explanation and understanding, londres : Routledge and kegan paul.
[31] BAUDOUIN J. M. et FRIEDRICH J., (2001), Théories de l'action et éducation, Paris De BOECK.
[32] MEUNIER C., JACQUINOT G., (1999), L'interactivité au service de l'apprentissage, Revue des sciences de l'éducation, Vol XXV, N°1, numéro thématique : l'interactivité.
[33] BATESON G., (1971), Vers une écologie de l'esprit, Paris : Le Seuil.
[34] JOAS., (2001), La créativité de l'agir, IN : BAUDOIN J. M., FRIEDRICH J. (EDS), Théories de l'action et éducation, Bruxelles : De BOECK.
[35] MATTELART A. et M., (1986), Pour comprendre les médias, Paris : Le Seuil.

III - Enseigner en situation médiatisée : un métier spécifique.

Aborder les évolutions des pratiques enseignantes sous l'angle de la pratique médiatique nécessite de mettre au point une méthodologie d'approche des actions professionnelles et médiatiques. Notre centration sur l'action de l'enseignant nous conduit à mettre en place une approche centrée sur l'observation directe des actions, du jeu des interactions et des intentions, motivations du sujet.

Cette méthodologie mise en place au sein du laboratoire d'études des pratiques d'enseignement (UMR EFTS)[36] s'appuie sur un processus de recueil des données qui met en lien l'observation des actions et le recueil des analyses des acteurs.



Des problèmes de recherche : L'action de l'enseignant à l'ère numérique.

La variabilité des situations de formation envisagée et la diversité des hybridations en matière de dispositifs médiatiques rendent pourtant difficiles la comparaison entre ces nouvelles situations pédagogiques et la pratique « classique » de l'action enseignante. Nos précédentes recherches ont mis en avant un certain nombre de problèmes de recherche.

Usages médiatiques ou simple mode d'utilisation des outils.

Cette question est centrale pour l'étude des pratiques médiatiques en situation scolaire. En effet, le niveau des technologies et l'introduction récente de celles-ci dans des situations de formation nous ont conduits à repérer la plupart du temps des « usages en construction ». Pour que nous puissions parler d'usage, nous devrions pouvoir observer des conduites stables routinisées ou formalisables par l'enseignant. En fait, assez peu de sujets interrogés sont en situation de parler de leurs pratiques médiatiques de façon stabilisée. Bien souvent, nous observons des « utilisations » récentes ou des modes d'action dérivés des pratiques médiatiques anciennes. L'enseignant a d'ailleurs parfois peu l'occasion de construire ses pratiques personnelles, étant pris dans un « procédure » de production et de diffusion propre à la structure de formation[37]. Cette volatilité des « manière de faire » est réduite le plus souvent chez les enseignants ayant antérieurement une pratique personnelle des outils ou ayant des expériences pédagogiques anciennes d'utilisation des médias en classe (Pédagogie FREINET, Utilisation de l'audiovisuel). Face à ces pratiques en construction, le niveau de maîtrise technique des enseignants est déterminant. Bien des enseignants ne connaissant pas les possibles usages des techniques, ils sont alors en difficulté pour concevoir les risques des situations ou les problèmes communicationnels envisageables.

Place de l'enseignant dans le processus de formation

Cette question qui pourrait paraître inutile dans des situations de formation en « présence » doit malgré tout être posée dans l'approche des pratiques médiatiques en situation de formation ouverte ou à distance. L'industrialisation de la formation et la constitution dans certaines structures d'équipes de production pédagogique posent à nouveau la question du rôle et de la place de l'enseignant dans une activité de formation. Si l'enseignant occupe plusieurs postures durant une activité de formation (producteur, informateur, animateur, médiateur, évaluateur), il est souvent placé dans des situations de formation en ligne où à distance ou il n'occupe que quelques fonctions. L'enseignant participe alors à la première phase des pratiques médiatiques

[36] Equipe de recherche de l'Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs.
[37] C'est le cas des grands organismes de formation à distance ou des structures nationales de téléformation.

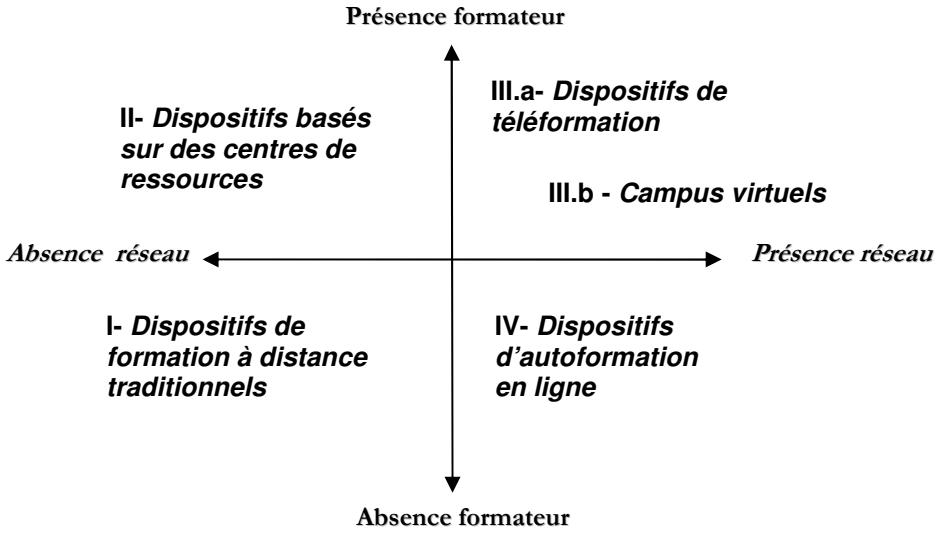
(transposition médiatique) et est déchargé des fonctions d'ingénierie pédagogique et d'animation de la situation d'apprentissage. Robert JOURDAN, 1999 décrit les conduites complexes que nous pouvons considérer comme constituantes des pratiques médiatiques.

PRATIQUES MEDIATIQUES : Les conduites en jeu.	
Pour la pratique individuelle.	**Pour l'enseignant.**
	Médiatique
Choix du média en vue d'un avantage plus ou moins clairement conçu.	**Choix du média** ou du dispositif technique hybride en vue de la mise en pace d'une situation pédagogique ou de répondre à une demande institutionnelle.
Choix de programme ou de rubrique de l'offre médiatisée.	**Choix du programme** ou production des documents, des programmes, des sites de formation. Il faut différencier dans cette phase deux niveaux : constitution de la base d'information et de connaissances (transposition didactique), production ou définition des médias ou documents à utiliser (transposition médiatique)
	Médiatisation.
Appropriation de l'outil technique médiatique. Développement d'un savoir-faire technique.	**Appropriation de l'outil technique.** Instrumentation de cet outil pour l'adaptation aux pratiques d'enseignement.
	Conduite de l'activité de communication. Adaptation des registres de communication et conduites des activités d'interaction.
	Usage médiatique
Modalités d'utilisation du média. Hybridation de cette pratique avec les autres pratiques sociales ou culturelles.	**Modalités d'utilisation** du média. Construction du scénario pédagogique, choix des situations de formation. Hybridation de ce mode de formation avec les autres modalités pédagogiques.
Assimilation du message. Interprétation plus ou moins critique. Production de sens et d'affect.	**Médiation pédagogique et accompagnement de la réception du message** et de l'interprétation par les apprenants. Jeu d'interaction avec médiatisé par le média. Gestion des interprétations du message
Prise de décision, déclenchée ou motivée par le message médiatique	**Prise de décision** déclenchée par la situation pédagogique médiatisée. Réorganisation de la situation de réception du message ou d'interaction sur le message. Adaptation du média, modification du scénario pédagogique ; interaction de régulation.
Représentation de soi en rapport avec le média, avec les autres pratiquants, processus d'identification	**Représentation de l'enseignant** par rapport aux situations de formation médiatisées. Evolution de sa représentation des médias et constitution d'un savoir sur ces usages. Structuration d'une professionnalité spécifique.

Tableau adapté de celui de R. JOURDAIN et décrivant les conduites médiatiques

Dans une situation de formation en présence, nous observons très souvent l'ensemble des conduites et l'enseignant est à la fois le producteur de son cours, le responsable de la médiatisation du contenu et le médiateur de la situation. Parfois au contraire, les postures de

l'enseignant sont réparties sur des personnes complémentaires (Webmaster, modérateur de forum, tuteur). Cela est d'autant plus vrai dans des situations de campus ouverts ou de formation en réseau. Il faut alors adapter cette méthodologie aux situations de formation ouverte où l'espace et le temps de la situation pédagogique sont différents. La diversité des hybridations des dispositifs nous conduisent à ouvrir des chantiers méthodologiques afin de remodeler ces méthodes et de l'adapter aux spécificités des situations de Formation Ouverte et à Distance. B. BLANDIN, 1999[38] propose de classer les situations de formation ouverte à partir du schéma suivant.



La question de la transformation du métier d'enseignant est alors posée, non seulement par l'introduction des médias et des technologies numériques mais par la diversification des situations de formation.

- ***Diversité des situations de formation, diversité des situations médiatiques.***

L'introduction des médias dans les situations scolaires est source de diversification des pratiques pédagogiques. L'autonomie de l'apprenant est résultante de l'introduction dans les classes des médias ou des dispositifs techniques permettant l'individualisation des situations. Les dispositifs de FOAD interrogent aussi les modalités de formation traditionnelle et obligent le chercheur à repenser ces modes d'interprétation de l'action de l'enseignant et de l'apprenant.

Le cours par correspondance ne nécessite pas une présence très forte du formateur. Même dans des situations de transmission numériques, les cours accessibles par Internet rendent la présence de l'enseignant moins nécessaire ; c'est l'activité de l'apprenant en autonomie ou en solitude qui est valorisée. Pour approcher ces pratiques, il faut savoir analyser les liens entre l'acte de production médiatique de l'enseignant et les usages et pratiques de l'apprenant. Le média est seul pour construire l'interaction entre un processus d'enseignement et un processus d'apprentissage. L'impact médiatique que GUICHARD J, (2000) défini comme d'une part comme *« les visées concrètes et précises du concepteur de média »* et d'autre part comme *« les effets réels du média sur les usagers »* est alors un des éléments clés de l'étude de l'efficacité des dispositifs de formation. Mais cette approche des « objectifs de production » doit alors être mise en lien avec les usages des apprenants. Il faut donc savoir trouver les modalités méthodologiques pour mettre en relation des visées de production, avec des pratiques d'utilisation d'un même média. En ce domaine, l'analyse des potentialités du média produit est indispensable. Média ouvert ou fermé, le produit et le dispositif technique offre des possibles que le concepteur ou l'utilisateur sait repérer.

[38] BLANDIN B., (1999), La formation ouverte et à distance (FOAD), Projet ADPAT bis – Centre INFFO, novembre 99.

Aux analyses des liens entre visée du concepteur et effets de l'usager, nous devons analyser les « possibles de l'outil ».

Le rôle du dispositif médiatique dans le jeu interactif.

Le logiciel ou l'hypermédia utilisé en situation de formation est porteur de « possibles » qui ont été défini par l'auteur. Durant l'activité, l'enseignant doit pourvoir maîtriser ces niveaux d'interactivité et de choix afin de pouvoir dialoguer avec le média. La notion d'interactivité machinique que nous avons analysée plus haut définit au minimum les couples « action – réaction » entre l'usager et le support. BARCHECHATH et POUTS-LAJUS, 1992[39] définissent cette interactivité sous le terme de potentielle. Elle se différencie alors de l'interactivité intentionnelle qui définit les éléments de dialogue entre les réactions de l'utilisateur et les réponses apportées par l'auteur (soit en ligne, soit à partir des possibles envisagés par l'auteur). Par exemple, dans une situation d'apprentissage des tables de multiplication, l'auteur peut proposer à l'élève de résoudre la question suivante : « 6 x ..... = 48 ». L'élève doit cliquer sur la zone en pointillé, le programme affichera une zone de saisie . Ceci est une interactivité potentielle[40]. Mais l'auteur peut à la réponse erronée de l'élève « 9 », soit afficher « c'est faux, recommence ! », soit renvoyer à la saisie, soit donner une note, soit envoyer à l'aide et à la table de 8, soit intervenir en « chat » pour expliciter l'erreur. Ceci est l'interactivité intentionnelle.

L'approche des situations de formations médiatisées nécessite d'aborder l'étude des supports multimédias et d'analyser le « potentiel d'action » des médias en jeu. Ce potentiel d'action du média est une des variables d'actions que l'enseignant doit savoir repérer (PAQUELIN D., 2002)[41]. Nous constatons bien souvent que cette connaissance du potentiel d'action du média utilisée est très incertaine. Chaque enseignant découvre en action ces possibles. Ici l'expérience du produit est une variable importante qui explique souvent la capacité d'anticipation des situations par l'enseignant. L'enseignant est bien souvent en situation de tactique professionnelle, subissant les actions et les rétroactions du produit ; il construit ensuite une représentation du potentiel d'action du produit et peut alors déterminer une stratégie d'actions où le média et lui-même sont en « complémentarité ».

Pour le chercheur, il est aussi indispensable de définir ce potentiel d'action et d'analyser les potentialités des produits multimédias. Les grilles proposées par BEAUFILS D., 1991[42] ou PAQUELIN D. 2002 nous permettent de mettre au clair l'architecture du produit. Cette approche neutre des structures du média doit être complétée par une analyse des tâches prévues par les didacticiels ou par le média. Ces « tâches » proposées ou « scénario d'interaction » (TRICOT, 1995[43]) vont en effet entrer en interaction avec les choix didactiques ou pédagogiques de l'enseignant. Cette analyse comparée entre la « tâche » proposée par le média et la tâche proposée par l'enseignant est souvent utile et montre des contradictions. L'outil détruit la qualité didactique de l'activité ou entre en contradiction avec les orientations pédagogiques de l'enseignant. COUTAZ J., 1990[44] définit la tâche du média « comme l'objectif proposé par le concepteur et qui sera réalisable par l'utilisateur à l'aide du système ». Ces intentions d'activités sont donc des intentions d'enseignement avec lesquelles l'enseignant doit négocier.

---

[39] BARCHECHATH E., POUTS-LAJUS, S., (1992), *Interactifs : une technique de l'intention,* Paris : Ministère de la Culture et de la Francophonie.

[40] JACQUINOT G. Nomme ces deux niveaux d'interactivité sous le vocable « machinique et mentale ». JACQUINOT, G., (1997), "Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? ", In : CRINON, J. et GAUTELLIER, C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia où en est-on ?*, Paris : Éditions Retz.

[41] PAQUELIN D., (2002), Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée, *ALSIC Revue*, Vol. 5, Numéro 1, mars 2002 - http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/defaut.htm

[42] BEAUFILS, A. (1991), "Initiation à la conception d'hypermédias par les élèves de collèges" A*ctes des premières journées Hypermédias et Apprentissages, Châtenay-Malabry.*

[43] TRICOT, A. (1995), *Modélisation des processus cognitifs impliqués par la navigation dans les hypermédias,* Thèse soutenue à en Sciences de l'Education, Université d'Aix en Provence, janvier 1995.

[44] COUTAZ, J., (1990), *Interfaces hommes-ordinateurs : conception et réalisation*, Paris : Éditions DUNOD.

Séquences pédagogiques, situations médiatiques et scénario d'interaction..

Comme nous l'avons vu, la diversité des dispositifs de FOAD et l'hybridation technologique que ses situations admettent, nous conduisent à sérier l'analyse des activités d'enseignement et d'apprentissage médiatisé. En effet, si nous prenons par exemple une situation courante d'enseignement sur un campus numérique basé sur la mise en ligne d'un corpus de cours et d'activités pédagogiques, nous pouvons repérer plusieurs modalités :

1. un cours en ligne avec des liens externes.
2. des questions corrigées immédiatement.
3. des séances de dialogue ou d'échanges en groupe (Forum ou chat).
4. des accès en visioconférence pour participer à une conférence.
5. une audioconférence de remédiation avec un tuteur.

Cette configuration assez classique aujourd'hui comprend 5 situations médiatiques qui correspondent à 3 séquences pédagogiques.

	Situations médiatiques	Séquences pédagogiques
Un cours en ligne avec des liens externes.	Lecture et navigation sur un hypermédia	Apport d'information
Des questions corrigées immédiatement.	Interactivité avec un formulaire hypermédia	Evaluation
Des séances de dialogue ou d'échanges en groupe (Forum ou chat).	Utilisation d'une messagerie ou d'un forum	Médiation ou remédiation pédagogique
Des accès en visioconférence pour participer à une conférence.	Participation interactive à une visioconférence ou réception simple d'une vidéo.	Apport d'information
Une audioconférence de remédiation avec un tuteur.	Interaction audio avec un interlocuteur distant	Médiation ou remédiation pédagogique

Ces séquences médiatiques ont une spécificité et doivent être abordées séparément. En effet, les dispositifs médiatiques, les potentialités d'action, l'interactivité, les codes symboliques utilisés sont différents et ne peuvent pas être globalisés. Mais les aborder de façon complètement dissociable est dangereux et nous conduirait à nier la cohérence des intentions, des visées et des intentions d'actions de l'enseignant. Nous devons construire une méthodologie d'approche des pratiques médiatiques qui analyse en système les micro-situations médiatiques et étudie aussi leurs influences réciproques sur les conduites globales des acteurs en situation pédagogique.

Il y a là un véritable chantier méthodologique. L'analyse textuelle des contenus de forum, l'exploitation des séquences vidéos, l'étude des parcours sur hypermédia, l'analyse des scripts d'interaction sonore, sont autant de méthodes que nous devons savoir combiner avec la méthodologie plus générale que nous avons présentée plus haut et qui nous permettent de recueillir des données sur l'action enseignante. Il s'agit de recueillir l'architecture du média, ses potentialités d'interaction et de mettre en lien l'ensemble des activités observées.

En ce sens, l'étude des scénarios d'interaction conçue par le concepteur du média ou ceux prévus par l'enseignant est fort utile. Les deux niveaux d'interactivité que nous avons définis plus haut ne sont pas dépendants du domaine de connaissance, ni du type de pédagogie, les scénarios d'interaction eux sont dépendants du savoir et des choix didactiques et pédagogiques du concepteur.

TRICOT A. et RUFINO A., 1999[45] définissent ces scénarios d'interaction comme l'ensemble des activités pédagogiques proposées par le média à l'apprenant et lui permettant d'agir sur le contenu. L'étude des différences repérées entre le « potentiel d'action » du média (niveau de l'interactivité), les scénarios d'interaction conçus par l'auteur du média (propositions d'activités pédagogiques conçues) et les intentions pédagogiques de l'enseignant nous permettent alors de mesurer à la fois les usages médiatiques de l'enseignant, ses choix pédagogiques et d'approcher la complexité des actions enseignantes observées. En effet, l'activité d'enseignement en situation médiatisée repose à la fois sur le travail de conception médiatique, de maîtrise technique, sur les choix didactiques et sur la capacité professionnelle de l'enseignant de mettre en acte ces éléments dans une situation en contexte ouvert avec un public spécifique.

Conclusion.

La diversification des situations pédagogiques n'a pas attendu l'arrivée des nouvelles technologies et l'introduction des médias n'est pas toujours source d'innovation pédagogique. La recherche en Sciences de l'Education doit approfondir ces recherches pour décrire et expliquer les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage qui se développent au sein de l'enseignement ouvert et à distance. Ces modalités qui s'adressent souvent à des publics spécifiques sont diversifiées et instrumentés. L'enseignement est une activité de communication et l'enseignant doit en présence ou à distance gérer des situations d'information et de communication. L'étude des pratiques médiatiques est un chantier de recherche qui construit un pont entre des sciences centrées sur l'acte éducatif et des sciences qui étudient le technologique ou les processus d'infirmation et de communication. Un travail interdisciplinaire est dans ce domaine indispensable. L'acte d'enseigner comprend la maîtrise de pratiques médiatiques que nous nous proposons d'étudier. Nos recherches en ce domaine comme celle conduites sur d'autres pratiques des médias nous rappellent que la pratique médiatique est de l'ordre de l'action. Les liens entre médias et usages ne sont pas de l'ordre de l'application. Approcher la pratique médiatique par l'action médiatique est l'angle que nous avons choisi pour comprendre les conduites humaines et pour tenter de dégager une intelligibilité de l'activité pédagogique. Enseigner est une activité médiatique où les possibles de la technique s'organisent avec les possibles de l'activité pédagogique. Enseigner est une activité communicative et interactive et l'enseignant doit aujourd'hui reconfigurer ses habiletés et ses conduites d'interaction à partir de nouveaux médias. Enfin enseigner est une activité humaine instrumentée comme beaucoup d'activités humaines. Aborder l'acte d'enseigner sous l'angle de la relation au média et aux instruments d'enseignement est un axe de recherche à poursuivre collectivement.

---

[45] TRICOT A. et RUFINO A., (1999), Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage, Revue des Sciences de l'Education, VOL XXV, N°1, p. 105 à 129

Bibliographie :

- ALAVA S., (2000), « Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants », in : S. ALAVA (sous la direction de), *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 45-64.

- ALAVA S., (2000), « Heureux qui communique : De l'interactivité à la rencontre autoformatrice », in : S. ALAVA, (sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, pp. 151-167.

- ALAVA S., (2001), « Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaires », in : R. FOUCHER, (coord), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 4-16.

- BALLE F., (1997), *Médias et société, de Gutenberg à l'Internet*, Paris : Montchrestien.

- BARCHECHATH E., POUTS-LAJUS S., (1992), *Interactifs : une technique de l'intention,* Paris : Ministère de la Culture et de la Francophonie.

- BATAILLE M., BLIN J. F., JACQUET-MIAS C., PIASER A., (1997), Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, IN : *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education, Paris* : PUF, P. 57-89.

- BATESON G., (1971), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris : Le Seuil.

- BAUDOUIN J. M. et FRIEDRICH J., (2001), *Théories de l'action et éducation*, Paris De BOECK.

- BEAUFILS, A. (1991), "Initiation à la conception d'hypermédias par les élèves de collèges" A*ctes des premières journées Hypermédias et Apprentissages, Châtenay-Malabry*.

- BELISLE C., BIANCHI J., JOURDAN R., (1999), *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, paris : CNRS Editions.

- BLANDIN B., (1999), La formation ouverte et à distance (FOAD), Projet ADPAT bis – Centre INFFO, Novembre 99.

- BOURDIEU P., (1979), *La distinction*, Paris : Editions de Minuit.

- BRONCKART et al, (1985), *Le fonctionnement des discours*, Genève : Delachaux & Niestlé, p. 31

- BRU M. (1995). "Quelles orientations pour les recherches sur la pratique d'enseignement" in Revue : *L'année de la recherche en Sciences de l'Education* - 1994 - PUF : Paris.

- BRU M., (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- CHARTIER R., *et al.,* (1993), *Pratiques de lecture*, Paris : Payot et Rivages.
- CICUREL F., LEBRE M., PETIOT G., (1994), Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité, *Les carnets des CEDISCOR*, N° 2.
- COUTAZ, J., (1990), *Interfaces hommes-ordinateurs : conception et réalisation*, Paris : Éditions DUNOD.
- DEBRAY R., (1991), *Cours de médiologie générale*, Paris : Gallimard.
- GOODY J., (1979), *La raison graphique*, Paris : Editions de Minuit
- GUICHARD J., MARTINAND J.L., (2000), *Médiatique des sciences*, Paris : PUF.
- JACQUINOT, G., (1997), "Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? ", In : CRINON, J. et GAUTELLIER, C. (dir.), *Apprendre avec le multimédia où en est-on ?*, Paris : Éditions Retz.
- JOAS., (2001), La créativité de l'agir, IN : BAUDOIN J. M., FRIEDRICH J. (EDS), Théories de l'action et éducation, Bruxelles : De BOECK.
- JODELET D. (sous la direction de), (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JOURDAN R., (1999), Pratiques médiatiques : article, IN : BELISLE C., BIANCHI J., JOURDAN R., *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, Paris : CNRS Editions.
- LAZERSFELD P. F., (1944), *The People Choice*, New York : Columbia University Press.
- LEVY P., (1993), *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris : Le Seuil.
- MATTELART A. et M., (1986), Pour comprendre les médias, Paris : Le Seuil.
- Mc LUHAN M. & FIORE Q., (1967), *The Medium is the Massage, An Inventory of effects*, Toronto : New York , Bantam Books Inc.
- MEUNIER C., JACQUINOT G., (1999), L'interactivité au service de l'apprentissage, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXV, N°1, numéro thématique : l'interactivité.
- NORMAN D. A., (1991), *Traitement de l'information et comportement humain, une introduction à la psychologie, Montréa*l – Paris : Editions vivantes Itée.

- PAQUELIN D., (2002), Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée, *ALSIC Revue*, Vol. 5, Numéro 1, mars 2002 – accessible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/defaut.htm

- PERAYA D., (1999), STAF 13 : *Définir le concept : du média au dispositif médiatique*, Genève note de cours, TECFA.

- PERAYA, D. (1993), Les formes de communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique, *journal de l'enseignement primaire*, 44, mai/juin, 24-28.

- SALOMON G., (1981), *La fonction crée l'organe : Apprendre des médias*, Communications, N°33, Paris : Le Seuil.

- SENSEVY G., (2001), Théories de l'action et action du professeur, In : BAUDOUIN J. M. et FRIEDRICH J., *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck.

- SHANNON L.E., WEAVER N., (1975), *Théorie mathématique de la communication*, Paris : Retz.

- TRICOT, A. (1995), *Modélisation des processus cognitifs impliqués par la navigation dans les hypermédias,* Thèse soutenue à en Sciences de l'Education, Université d'Aix en Provence, janvier 1995.

- TRICOT A. et RUFINO A., (1999), Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage, Revue des Sciences de l'Education, VOL XXV, N°1, p. 105 à 129

- VANDEVELDE L., (1982), *Aider à devenir*, Paris : Nathan Labor.

- WRIGHT G. H. Von, (1971), *Explanation and understanding*, londres : Routledge and kegan paul.