

CONCEPTION DE COURS EN LIGNE : DES SCÉNARIOS DE GUIDAGE À LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE

Caroline Angé *

Juliette Dalbavie**

Claude Lacotte**

*Gresec, Université Stendhal-Grenoble 3, Institut des médias et de la
communication

**Laboratoire Culture et Communication - Université d'Avignon et des
Pays de Vaucluse)

Résumé : Au croisement d'une approche communicationnelle et éducative, le présent article se propose d'interroger **les interactions pédagogiques** en s'appuyant sur l'analyse d'un dispositif expérimental de cours en ligne. Des choix pédagogiques des concepteurs-enseignants à la mise en scène de scénarios communicationnels, des modalités d'échanges à la construction du sens par l'apprenant, se tissent des enjeux d'apprentissages mis en lumière par cette expérimentation. Ce dispositif de cours en ligne sur « *le champ culturel et les technologies numériques* » a été testé auprès d'un public de licence au cours de séances d'ateliers consacrées à l'appropriation d'un chapitre de cours. Il s'agira de voir : Comment guider et orchestrer **l'échange** dans des cours destinés à être appropriés en ligne ? Comment concilier **logique d'apprentissage et parcours hypertextuels** ? Dans quelle mesure **l'autonomie** de l'apprenant est-elle possible ?

Mots clés : Cours en ligne, interaction, autonomie, hypertexte, conception, construction du sens, résistances.

1. Introduction

Nombre de recherches institutionnelles en sciences humaines et sociales ont bien montré les **enjeux de l'intégration des TIC** à l'université, apportant des éclairages riches au champ de l'innovation technologique¹. La plupart des contributions mettent en avant la nécessité d'approches interdisciplinaires pour penser une question scientifique complexe qui se pose à différents niveaux dans des programmes de recherche labellisés.

Plus modestement ici, nous nous attacherons à dégager quelques axes de réflexion à partir d'une expérience conduite au département de Communication de l'Université d'Avignon en 2004-2006, peu soutenue sur le plan institutionnel mais qui n'en demeure pas moins éclairante et révélatrice d'un questionnement plus large sur **la construction du sens du concepteur à l'apprenant**. Notre perspective s'inscrit dans plusieurs champs au croisement des sciences de la communication et de la didactique mais concerne plus précisément le courant « *hypermédias et apprentissage* » en se centrant sur la question des logiques d'apprentissages et des parcours hypertextuels. Attendu que « *les approches communicationnelles et éducatives sont constitutives de l'instrumentation pédagogique* » (Moeglin, 1999), le soubassement de notre réflexion s'articule autour des interactions entre les acteurs concernés : lien entre la pensée pédagogique des concepteurs et leurs propositions expérimentales, interactions entre l'apprenant et le médiateur-enseignant au travers des tâches. Cet article vise donc à rendre compte des problématiques posées par un dispositif expérimental à l'intérieur d'une formation traditionnelle qui donne à voir d'un côté le lien **entre scénario de guidage et construction de l'autonomie** pour l'apprenant « *supposé* », de l'autre les limites posées par **les résistances** à ce contrat didactique. Ainsi, notre démarche repose sur une posture épistémologique que nous définissons sous la forme d'une double interrogation :

- En quoi l'autonomie de l'apprenant dans les médiations technologiques se construit-elle dans un entre-deux entre guidage et libre exploration au travers de propositions hypertextuelles spécifiques?
- Dans quelle mesure les résistances observées sont-elles inégalement transformées dans l'appropriation du dispositif par les étudiants-apprenants ?

Cette posture nous conduit à adopter un point de vue dual :

- Celui du concepteur qui se manifeste en amont dans les présupposés qui fondent le dispositif et en aval dans la confrontation avec l'appropriation de ce dispositif par les apprenants.
- Celui des apprenants eux-mêmes à travers l'observation de leurs stratégies par le médiateur –enseignant.

C'est cette dialectique entre construction de l'autonomie et stratégies de résistance que nous discuterons au travers du présent texte.

2. Critique contextuelle du dispositif

Dans les approches pédagogiques portées par les médiations technologiques, et au-delà des variations locales, il convient de souligner la prégnance de la dimension symbolique que constitue l'inscription dans un contexte dit « *traditionnel* ». En souhaitant modifier le dispositif en vigueur dans une communauté scientifique, se pose la question de la « *légitimité*,

¹ Nous référons notamment à des travaux interdisciplinaires tels (Jacquinot, Delaunay, 2008) ou (Mangenot, Louveau, 2006).

de la reconnaissance, et du rapport de force entre l'habituel et l'innovant » (Narcy-Combes, 2008 : 79). Or, cette expérience s'inscrit dans un cursus en SHS où il existe peu de connaissances procédurales. Dans ce domaine il est peu fréquent qu'un enseignant-chercheur organise son enseignement en termes d'objectifs². Il construit une synthèse de l'état des recherches qu'il découpe et hiérarchise en fonction de ses propres options. Corollairement, la réflexion sur l'évaluation et les tâches est rarement au centre de ses préoccupations.

Dans la construction qu'il élabore, la succession raisonnée des éléments, la rationalité de leur enchaînement linéaire sont considérés comme essentiels à leur efficacité pédagogique. A l'état pur, le modèle sous-jacent serait ici celui de la démonstration mathématique ou de la rhétorique cicéronienne dont la « *dispositio* » est l'un des principes fondateurs. On trouve là le modèle canonique de « *la parole magistrale propriétaire* » (Barbot-Jacquinet, Delaunay, 2008 : 144) qui fait prévaloir la leçon magistrale sur les modèles d'auto-formation.

Ce schéma induit un contrat didactique implicite fondé sur la restitution où chacun des acteurs a un rôle bien défini par le modèle. Le dispositif analysé dans le présent article interroge ce modèle et ces rôles.

Dès lors qu'il se dessaisit de la linéarité du discours au profit d'une structure hypertextuelle, l'enseignant-concepteur perd la maîtrise d'un outil fondamental de la démonstration didactique. En autorisant, voire en encourageant les parcours libres, les déambulations à l'intérieur du champ d'informations qu'il propose, en suscitant les explorations hors de ce champ (liens vers des sites externes inscrits dans le texte ou suggérés dans une webographie), il est amené à concevoir son cours dans *une perspective dialectique dont les pôles sont guidage et autonomie de parcours...* lesquels peuvent apparaître à première vue comme antinomiques.

En effet, c'est dans l'arbitrage entre liberté d'exploration et nécessité de guidage que se construit le travail de conception de l'hypertexte didactique. L'apprenant est confronté à un discours labile, assez différent de la parole magistrale, discours dont il est amené à être en partie le producteur par l'enchaînement des unités de sens que produit son parcours.

Un autre élément à prendre en compte dans l'appréciation critique de cette expérience est sans doute, du point de vue de l'apprenant, son caractère arbitraire. En effet, il n'existait aucune nécessité géographique ou économique à s'écarter du schéma traditionnel de l'enseignement présentiel : Cours/TD. Il s'agissait bien, de la part des concepteurs, d'une option didactique forte mais non négociée visant à substituer l'accès aux ressources en ligne à un horaire de cours magistral. Le présumé du concepteur était d'explorer des outils porteurs de plus d'autonomie.

Cependant, le modèle expositif demeurant prégnant dans les représentations mentales des apprenants et ce nouveau « *contrat imposé* », si on accepte cet oxymore, n'a sans doute pas été étranger aux résistances qui seront analysées plus bas. On sait qu'une rupture trop abrupte avec un paradigme existant tend à déstabiliser l'individu qu'il s'agisse de l'enseignant-concepteur qui se met en danger ou de l'étudiant-apprenant. Pour ce dernier, la rupture ne pouvait s'opérer sans le support d'une médiation humaine.

3. Caractéristiques du dispositif expérimental

L'expérimentation dont il sera question s'appuie sur une expérience menée entre 2004 et 2006 avec des étudiants de L2 et L3 de Licence Culture et communication à l'Université d'Avignon dans le cadre d'un enseignement consacré aux rapports entre la culture et les

² A cet égard, la situation est profondément différente de celle de l'enseignement des langues vivantes ou des mathématiques, pour ne prendre que deux exemples qui ont produit des expérimentations multiples et une littérature abondante sur l'usage des différents types de médiation technologique et de scénarios d'apprentissage.

technologies numériques. Les contenus à enseigner existaient préalablement à l'expérience sous forme d'un cours magistral divisé en 4 chapitres : 3 d'entre eux portaient sur des champs culturels spécifiques (Art, Photo, Edition) le 4^{ème} portait sur le concept d'interactivité. A partir de ce matériau, l'équipe a travaillé dans trois directions :

1. Concevoir une scénarisation de ces contenus adaptée à une production de ressources en ligne:

- découpage des contenus en modules,
- utilisation de l'hypertexte,
- recherche des formes d'activité : participation des apprenants (tâches individuelles et collaboratives)
- création de dispositifs intégrés d'auto-évaluation pour les apprenants.

2. Rechercher la complémentarité entre sessions autonomes en ligne et sessions en présentiel : nature des tâches, forme et fréquence de ces sessions.

3. Etude de transférabilité du dispositif à d'autres contenus disciplinaires.

Le dispositif, dans sa version 2005-2006, comportait :

D'une part, les ressources divisées en 4 chapitres accessibles en ligne par mots de passe sur le site de l'Université. Chaque chapitre était construit sur une double logique : tabulaire et hypertextuelle : il était découpé en notions mais les liens hypertextes permettaient un parcours individualisé, des renvois d'une notion à l'autre, des comparaisons, des mises en perspective que le texte linéaire ne permet pas. En outre, chaque chapitre comportait deux types de questions :

- certaines étaient insérées à la suite des notions : elles représentaient les interrogations qu'un étudiant actif pourrait poser à l'enseignant dans le cadre du cours magistral. A chacune de ces questions correspondaient un lien qui fournissait la réponse ;
- d'autres figuraient en fin de chapitre : ce sont des outils qui permettaient à l'étudiant, lorsque l'étude du chapitre est terminée, de vérifier ses connaissances en revenant sur le chapitre s'il éprouvait des difficultés à y répondre.

D'autre part, le dispositif comportait un accès via le bureau virtuel de l'Université³, à une plate-forme de travail comportant un forum. Ce forum permettait à l'enseignant d'ajouter ou de préciser des informations accessibles à l'ensemble du groupe de travail. Il favorisait en outre les échanges avec l'enseignant-concepteur. La plate-forme ne servait que de support technique à une communication verticale, mais les contenus des questions et des réponses sont partagés.

Parallèlement, des sous-groupes d'étudiants ayant à mener ensemble un travail collaboratif à partir de tâches fixées par l'enseignant utilisaient le bureau virtuel pour élaborer leurs productions, les résultats de ce travail étant, après validation, accessibles à l'ensemble du groupe. Les concepteurs du dispositif souhaitaient ainsi exploiter la possibilité offerte par la plate-forme d'échanges de pair à pair au sein de groupes de projet. Cette communication horizontale, non exclusive, évidemment, de la communication verticale avec le tuteur, avait pour but de favoriser l'apprentissage coopératif et l'auto-formation mutuelle.

Ce travail d'élaboration des réponses exigeait évidemment une appropriation de la structure hypertextuelle des ressources en ligne. Elle se déroulait, pour partie, dans le cadre de séances de TD en présentiel en salle multimédia.

Le dispositif visait à la fois à :

- permettre aux étudiants de construire une réflexion touchant à l'influence des technologies numériques sur des domaines liés à la culture

³ Pour des raisons techniques, il était alors impossible d'héberger un document de structure hypertextuelle sur le bureau virtuel, d'où la séparation entre deux « lieux virtuels » : les ressources hébergées sur le site de l'Université et la gestion des tâches sur le bv.

- favoriser le développement des stratégies d'apprentissage à partir de ressources pédagogiques en ligne en utilisant les fonctions de l'hypertexte et le travail collaboratif grâce au bureau virtuel.
- permettre à l'équipe de tester les hypothèses sur lesquels reposait le dispositif.

4. Les hypothèses de conception du dispositif⁴

La question de la conception d'un dispositif de cours en ligne dédié à l'apprentissage dépend de choix méthodologiques issus des recherches sur la construction du sens, et plus encore sur « *l'ordre du sens* » mis en cause par l'hypertextualité. Comment construire une expérience donnée en partage ? Comment passer d'une prescription de tâches à la construction du sens pour l'étudiant-apprenant ? La configuration du texte d'écran confère à l'étudiant la maîtrise de ce qu'il fait apparaître. La navigation offre la possibilité de construire son propre cheminement intellectuel à partir d'un cadre de contraintes défini par le concepteur. Dans ce sens, la construction du sens passe par une négociation constante entre ce qui a été écrit, dit, organisé, et les choix du lecteur considéré comme instance cognitive et sujet social. (Angé, 2008). C'est là l'enjeu du « *guidage* » : rendre l'étudiant acteur de ses choix. Or, on sait que l'un des problèmes majeurs posés à l'hypertexte c'est que les parcours de lecture d'un individu donné dépendent fortement

- a) d'un réseau de connaissances préalables qui lui sont propres
- b) de besoins liés à un processus de lecture particulier (recherche d'une information précise, butinage) (Balpe, 1996).

Sur le premier paramètre, la marge d'intervention du concepteur est limitée. Il y a pourtant, au plan didactique, un paramètre essentiel : le concepteur du « cours » n'a aucune information sur les connaissances préalables, les représentations mentales – souvent très différentes - des apprenants concernant le champ étudié. En l'occurrence, le concepteur a dû se contenter d'un « *bricolage méthodologique* ». Pour le chapitre « édition », par exemple, il offre la possibilité, à l'apprenant qui le souhaite, d'obtenir une information sur l'organisation de la filière de l'édition traditionnelle, les acteurs et les contraintes économiques qui la régissent. Il s'agit en effet d'un pré-requis. L'ensemble du chapitre étant organisé pour amener l'apprenant à s'interroger sur les mutations induites par le numérique dans cette filière, la connaissance préalable de l'état antérieur s'impose et ne peut être présupposée. Cet aménagement conjoncturel n'est sans doute pas transposable à d'autres contenus, comme l'a montré l'expérience portant sur le chapitre « *art numérique* ». A moins de renvoyer systématiquement l'apprenant à une webographie contextuelle qui lui permettrait de combler ses lacunes, au risque de rendre les contours du « *texte maître* » encore plus flous, il n'y a guère de solution satisfaisante.

Le second paramètre est essentiel et a fait l'objet de mises au point théoriques multiples. Il renvoie au principe de pilotage par les tâches (Pernin et al, 2007), (Mangenot, 2008) grâce auquel le concepteur amène l'apprenant à interroger les ressources, à construire des parcours d'appropriation et, *in fine*, à modifier ses représentations mentales, seul gage d'un apprentissage effectif.

Pour prendre une formulation simple, il s'agit de réintroduire dans le dispositif des formes de directivité que la structure hypertextuelle permet de nier par la liberté des parcours qu'elle autorise. Pour reprendre l'expression de Balpe, il s'agissait de créer, par la diversité des tâches, les besoins induisant un processus de lecture. Nous verrons plus bas les options de mise en œuvre de ce principe. Deux autres aspects de la structure hypertextuelle ont retenu

⁴ Pour des raisons pratiques, nous choisissons les exemples cités à l'intérieur d'un unique chapitre : Edition numérique.

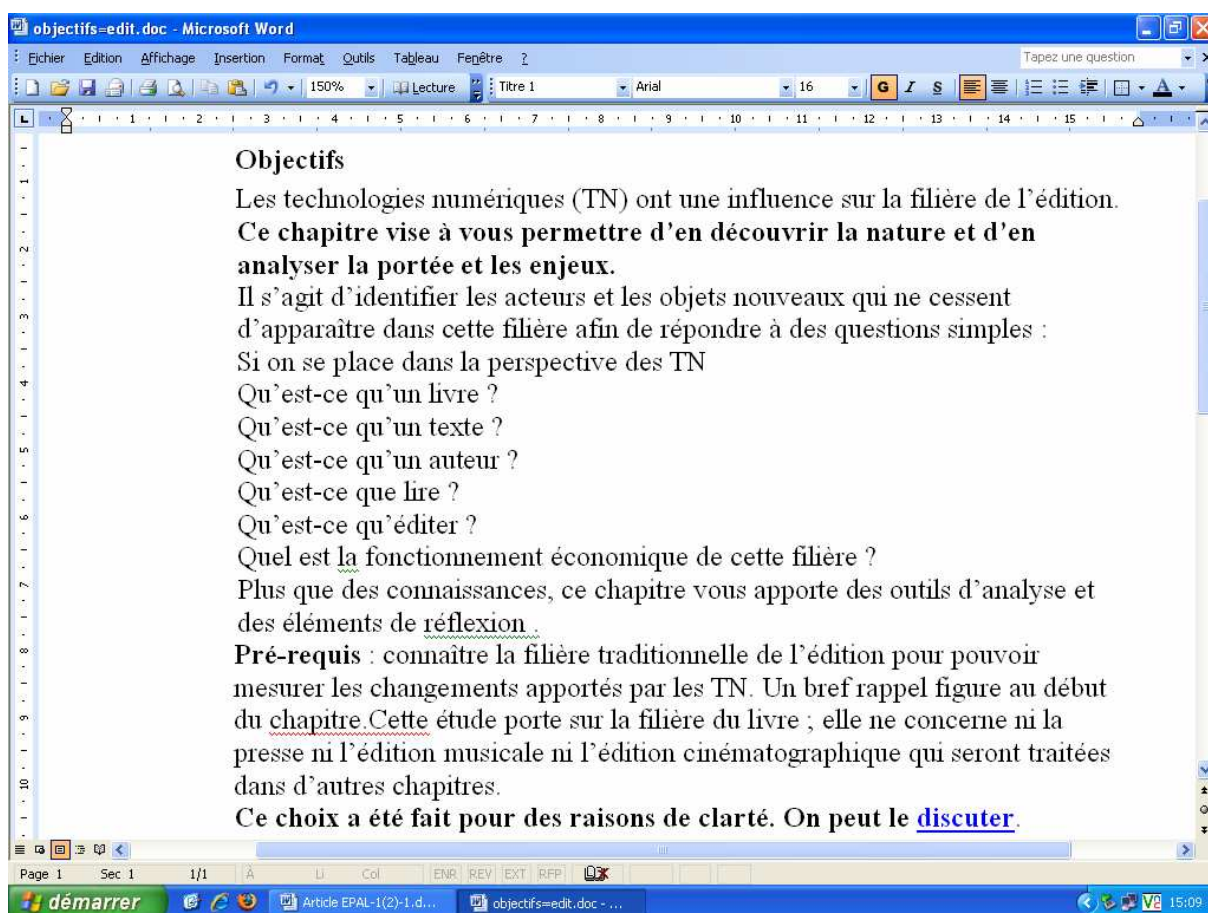
l'attention des concepteurs. L'une est directement liée au mode de structuration global des chapitres proposés : nous avons délibérément voulu proposer un hypertexte argumentatif sous tendu par une réponse à une question. Ce principe génère une tension du texte et une construction de type argumentatif. Le chaînage des informations est asservi à une interrogation unique : en quoi les technologies numériques modifient-elles l'univers de l'édition ? L'autre n'a pas reçu de réponse satisfaisante dans la maquette proposée mais a fait l'objet d'une interrogation : elle touche à une caractéristique identitaire du lien hypertexte : le même signe permettant de passer d'un nœud d'information à un autre recouvre des opérations intellectuelles différentes que le concepteur peine à rendre manifestes. Le lien renvoie-t-il à un complément d'information, à une définition, une explication, une illustration, un point de vue comparatif, une citation (Balpe, 1996 : 14). Il ne s'agit pas d'un simple problème de sémiotique du lien (même si ce point n'a pas été vérifié) ; nous faisons l'hypothèse qu'il y a un point important qui mériterait élucidation : dans un discours didactique argumenté (écrit et, dans une moindre mesure, oral) chaque élément est visible et réputé aux yeux de l'apprenant, avoir un statut égal ; or la logique du lien hypertexte, comme il est dit plus haut, c'est qu'il permet à l'émetteur du discours de créer des unités (nœuds) d'informations cachées et de statut différencié. L'apprenant est donc confronté à un système d'organisation opaque qu'il peut difficilement maîtriser sans une acculturation progressive. Dans ce sens, le risque rejoint « *la peur du labyrinthe* » (Daras, Lemmel, Harvey, Peraya, 2000) signalée par les chercheurs en sciences de l'éducation.

5. Des stratégies de guidage à la construction de l'autonomie

L'autonomie est un enjeu étroitement corrélé à la mise en place des pratiques pédagogiques liées aux TIC. Portée comme valeur des pédagogies modernes, instrumentée par les discours d'accompagnement, elle n'est nullement réglée par le cadre de l'expérience mise en place. Si l'autonomie revient à mettre en œuvre « *par soi-même* » un processus d'apprentissage, cette expérimentation a tenté de proposer un « *entre deux* » entre guidage et libre exploration aussi bien dans le cadre du dispositif que dans les modalités de médiation collective mise en place.

De sorte que les propositions de parcours pré-supposés par le dispositif hypertextuel visaient à penser les stratégies susceptibles d'amener l'apprenant à prendre en main son apprentissage tout en le guidant aussi bien à l'intérieur du dispositif (via un architecte spécifique), que d'un point de vue exogène (apprendre par et dans le groupe social).

Une des préoccupations des auteurs a été de compenser les difficultés de caractérisation du lien évoqué ci-dessus généré par la structure hypertextuelle par une grille de lecture fournie dès la page d'accueil. Nous reproduisons ici à titre d'illustration la page intitulée « objectifs » du chapitre consacré à l'édition électronique.

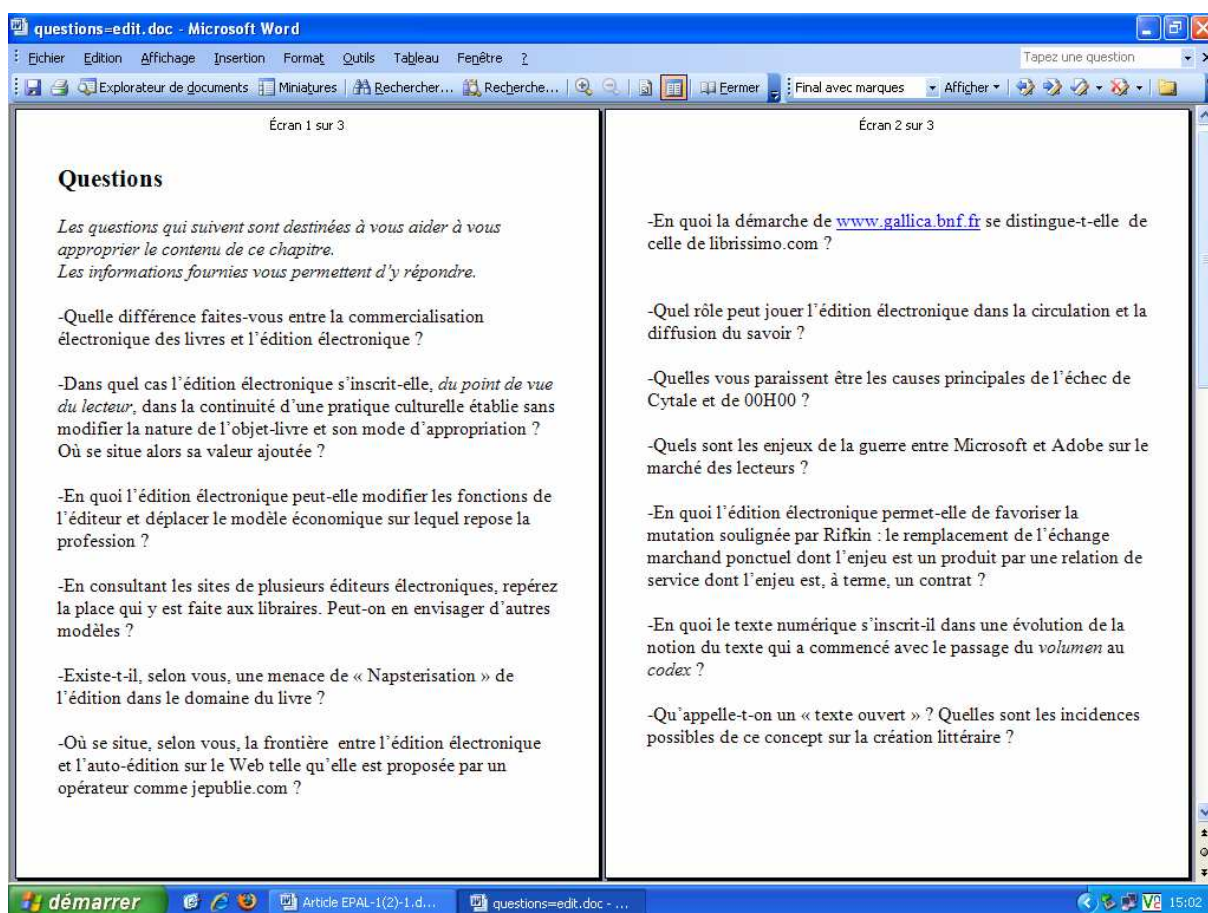


Il ressort de cette illustration deux éléments à considérer quant à la question de l'autonomie :

- l'étudiant est invité à interroger les concepts et à identifier les logiques d'acteurs (qu'est-ce qu'un livre etc...)
- les concepteurs engagent la discussion sur la justification de leurs choix (discuter)

En présupposant d'emblée chez l'apprenant une posture pro-active d'interrogation du texte, le dispositif donne à voir son soubassement pédagogique autrement dit **il montre comment on apprend.**

Cette préoccupation est affirmée par l'inclusion de questions auxquelles l'activation d'un lien hypertexte apporte une réponse.



On peut dire que la page contient 4 éléments d'information touchant aux pratiques de lecture, à la vie du livre et à son prix. Les questions correspondantes fonctionnent à la fois comme une simulation du questionnement que devraient faire naître ces informations chez l'apprenant et comme une incitation à développer chez lui cette attitude dans l'ensemble de son parcours. Il s'agit là d'un premier stade de construction de l'autonomie.

Le second stade s'appuie sur des questions situées à la fin du chapitre proposées aux apprenants comme exemples des capacités dont ils auraient à faire preuve au cours d'une évaluation : celles-ci ont donné lieu à deux types d'exploitation.

L'un marginal dans le cadre du forum mis en place sur le bureau virtuel ; les concepteurs auraient souhaité voir se multiplier ce type d'échanges qui oblige l'apprenant à la formulation d'une demande écrite d'information complémentaire, amène le concepteur à formuler une réponse précise et permet aux autres membres du groupe de partager le contenu de l'échange. Sur ce point les attentes de l'équipe n'ont été que peu satisfaites.

L'autre était central au dispositif : il s'agit des séances de TD en présentiel en salle multimédia en présence d'un tuteur. Les apprenants répartis en sous-groupes de 3 ou 4 prennent connaissance sur le bureau virtuel de la tâche qui leur est assignée (réponse à l'une des questions du chapitre). Ils disposent des ressources en ligne sous forme d'hypertexte. Cet hypertexte contient à la fois des liens internes au document, des liens externes vers des sites offrant des illustrations, des compléments d'information et des points de vue d'acteurs institutionnels ou de chercheurs. Il contient aussi une webographie. Chaque sous-groupe doit élaborer collectivement une réponse argumentée à partir de ces ressources. Le rôle du tuteur est de guider chaque groupe dans ses stratégies de navigation et d'appropriation des ressources. La formulation de la réponse se fait hors séance : les apprenants peuvent poursuivre la négociation interne au groupe par l'intermédiaire du bureau virtuel et poster leur texte définitif à destination du tuteur sur le BV à la date imposée. Le fonctionnement de ce

dispositif a été riche d'enseignements. Il a permis de confirmer que l'organisation hypertextuelle de ressources en ligne n'offre pas en soi un gage d'appropriation par l'apprenant et que le seul pilotage par les tâches n'est pas suffisant. Il faut un lieu et un temps réel où, par **des échanges, une médiation humaine, celle du tuteur en l'occurrence**, s'opère une **acculturation progressive**, la prise de conscience d'un autre rapport aux éléments d'information donnés par l'enseignant. Cette démarche d'acculturation offre une piste qui permet de sortir de ce qui peut apparaître comme une impasse : l'autonomie de l'apprenant, c'est-à-dire la capacité à conduire son apprentissage. Cette autonomie est à la fois un pré-requis et une compétence à acquérir. La confrontation de l'apprenant avec l'hypertexte didactique sans médiation humaine n'est pas génératrice d'autonomie ; le tutorat en présentiel est un élément essentiel du scénario pédagogique d'encadrement ; il est un préalable au tutorat en ligne car il permet, en temps réel d'amener l'apprenant à s'interroger sur ses stratégies d'apprentissage. Cette expérimentation témoigne du lien qu'il y a entre les obstacles/difficultés et l'autonomie relative dans la mesure où elle présuppose des compétences d'un autre ordre que celles requises jusque là. Dès lors, ce que l'expérience montre c'est bien la nécessité d'une hybridation «du cours en ligne » et du « présentiel » qui nécessitent de la part de l'enseignant, d'être à la fois concepteur et « médiateur » (De Fontenay, 2003 : 168) au sens d'un guidage exigeant dans le cadre de contrainte et d'exploration définies par le dispositif.

Une des pistes des concepteurs suggère un **espace d'apprentissage évolutif** : les séances en présentiel, nécessaires pour créer cette acculturation au dispositif, doivent se réduire progressivement pour laisser place à un tutorat en ligne accompagné d'une ou deux séances de regroupement physique des apprenants. L'interruption actuelle de l'expérience n'a pas permis de vérifier l'hypothèse.

6. Résistances

Certes, on ne s'étonnera pas des **oppositions** face aux innovations pédagogiques qui, qu'elles soient « catégorielles ou circonstanciées n'ont rien que de parfaitement explicable » (Moeglin, 1999). Pour autant, ces **résistances** dans leurs spécificités témoignent de transformations dans l'appropriation de ce dispositif. En ce sens, elles nécessitent qu'on les examine plus précisément.

Il faut peut-être, à ce stade, rappeler une évidence : cette expérience s'est inscrite dans un cursus fondé sur le contrat didactique traditionnel de l'enseignement universitaire. Il était donc demandé aux apprenants, pour un bref moment de leur apprentissage, de changer leur rapport inscrit de longue date dans leurs pratiques au contenu de « *la leçon* » : texte intangible, monopole de l'enseignant, sécable mais non modifiable. Subvertir ce modèle et ce rapport par le biais de l'hypertexte suscite (a suscité) chez certains apprenants résistances et conduites d'opposition qui revenaient à nier la pertinence du dispositif : imprimer le contenu du « *cours* » au mépris de l'hypertexte ou, par concession, y adjoindre l'impression de certains éléments accessibles par un hyperlien, autrement dit « *annihiler* » partiellement ou complètement le contenu hypertextuel pour restituer la linéarité du modèle prégnant de la « *matière à enseigner* », revenir de force à une logique de contenu face à une logique de process que les concepteurs voulaient imposer.

La résurgence d'une forme de pédagogie expositive dans le cadre d'un cours « *en ligne* » révèle une autre forme de résistance portant cette fois sur les pré-requis en termes de connaissances. Plusieurs groupes d'étudiants découvrant les contenus des chapitres « édition et art numérique » ont expressément demandé à l'enseignant-médiateur d'improviser sous une forme magistrale une séance sur l'art et l'édition. Il faut néanmoins distinguer le chapitre art

du chapitre édition ; dans un cas, le concepteur n'a abordé que marginalement la question des pré-requis, alors que dans le chapitre édition, comme nous nous l'avons expliqué haut, la partie liminaire explore les concepts, les acteurs et le fonctionnement de l'édition traditionnelle.

Les étudiants ne pouvant saisir les enjeux soulevés par la problématique du cours sans ces pré-requis, l'enseignant a abordé le dispositif en ligne d'une manière hybride. Ce sont bien de formes d'acculturation au dispositif dont les résistances témoignent. Si ces résistances vont à l'encontre même des usages présumés par les concepteurs, elles montrent bien qu'une innovation technologique relève « *d'un construit social* » (Miège, 2007 : 33) qui s'inscrit dans un tissu de pratiques préexistantes fût-elles éducatives.

7. Conclusion

Les résistances observées au travers des strates de construction de l'autonomie montrent la difficulté pour le concepteur, pour les tuteurs et les apprenants, de négocier un nouveau contrat didactique qui redéfinit le rôle de chacun des acteurs. Pour le concepteur, la structure hypertextuelle introduit une dimension supplémentaire (comme si le triangle didactique avait un sommet de plus) et rend d'autant plus incertaine la construction de la représentation de « *l'apprenant modèle* » qui informe tout le dispositif. Pour l'apprenant, ce dispositif crée « *une crise identitaire* » ou comportementale qui génère une désorientation : qu'est-ce qui est attendu de moi ? Les médiateurs qui identifient à mesure, sur le terrain, cet « *objectif obstacle* », tentent de négocier entre les deux pôles.

Il nous semble que ce changement de posture de l'apprenant, qui, à terme, doit le mener à une forme d'autonomie plus grande que celle de la situation de l'enseignement traditionnel ne peut se construire que dans la durée ; **le processus d'acculturation est une condition essentielle de la conquête de cette autonomie.**

Bibliographie

- ANGE C., 2008, « Approche des problématiques du texte d'écran : la création du sens et le lecteur, dans *Recherches et travaux* n°72, ELLUG.
- BALPE J.-P., 1996, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, Hermès, Paris.
- DE FONTENAY H., 2003, « Le « présentiel » et le « en ligne », un couple (pas toujours simple) d'un programme en français des professions », dans *Les cahiers de l'asdifle* n°14.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., FICHEZ E., 2008, *L'université et les TIC*, Editions De Boeck Université.
- MANGENOT F., 2008, « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », dans *JOCAIR'08*, Lavoisier.
- MIEGE B., 2007, *La société conquise par la communication, T.III Les Tic entre innovation technique et ancrage social*, PUG.
- MOEGLIN P., 2000, *Du mode d'existence des outils pour apprendre, Les Enjeux de l'information et de la communication*, en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Moeglin/index.php.
- NARCY-COMBES J.-P., 2007, « Conventionnel ou non conventionnel, une distinction trompeuse », *Les cahiers de l'asdifle* n°19.
- PERAYA D., 2008, « Un regard critique sur les concepts de médiation et médiatisation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation », dans *Les Enjeux de l'information et de*

la communication, en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php.

Notice biographique :

Caroline Angé est maître de conférence à l'Institut des Médias et de la Communication (université Stendhal-Grenoble 3). Après une thèse sur le fragment du texte à l'hypertexte, celle-ci s'intéresse aux nouvelles écritures (blogs littéraires, blogs de voyage) et à la construction du sens dans le contexte numérique. En tant que tutrice, elle a participé à l'expérience dont il est question dans le présent article.

Courriel : Caroline.ange@u-grenoble3.fr

Juliette Dalbavie est docteur en Sciences de l'Information et de la Communication au sein du Laboratoire Culture et Communication de l'Université d'Avignon. En tant qu'ATER, elle a également participé à l'expérience dont il est question dans le présent article.

Courriel : juliette.dalbavie@wanadoo.fr

Claude Lacotte a été enseignant-chercheur au laboratoire Culture et Communication de l'université d'Avignon. En tant que concepteur, il a accompagné ce dispositif dans sa mise en place avec les tuteurs.

Courriel : Claude.Lacotte@orange.fr