

***L'EVALUATION : UNE LEGITIMATION INSTITUTIONNELLE DU DISPOSITIF  
D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE PAR L'INTERNET.  
LE CAS DE L'IUP INGEMEDIA (UNIVERSITE DU SUD TOULON VAR)***

---

**Daphné Duvernay,**

Docteur, habilité aux fonctions de Maître de conférences en Sciences de l'Information -  
Communication

[duvernay@univ-tln.fr](mailto:duvernay@univ-tln.fr), + 33 6 18 90 57 05

**Isabelle Pybourdin,**

Ater et doctorante en Sciences de l'Information - Communication

[isabelle.pybourdin@univ-tln.fr](mailto:isabelle.pybourdin@univ-tln.fr) + 33 6 10 01 78 70

**Adresse professionnelle**

IUT de Toulon-Var Département TC ★ Avenue de l'université BP 20132 ★ F-83957 La Garde Cedex

**Résumé** : La communication des organisations sert de cadre à une analyse stratégique des choix des modalités d'évaluation opérés lors du démarrage de formations d'enseignement supérieur à distance par l'internet au sein d'université publiques.

**Summary** : Communication of organizations is the framework used to analyse the strategical decisions of evaluation choices of distance learning technologies within the universities of the public sector.

**Mots clés** : organisation élargie, évaluation, dispositif, médiation, projet-frontière, incertitude, changement, norme

# L'EVALUATION : UNE LEGITIMATION INSTITUTIONNELLE DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE PAR L'INTERNET.

## Le cas de l'Iup Ingémédia (université du Sud Toulon Var)

Jacques Perriault (1996, p.16) brosse un historique français des technologies à des fins éducatives : « *L'année 1985 apparaît à bien des égards comme une année charnière en France. A partir de cette année-là en effet, les effectifs de la formation à distance décollent. Dans le même temps, les technologies de l'information et de la communication sont au point, notamment magnétoscopes et minitel. De plus, la culture générale s'imprègne de l'usage de ces techniques, contrairement à la période antérieure où il était de bonne mise de renâcler à leur emploi.* » Aujourd'hui, avec l'explosion de l'internet, une revue de l'état de la recherche sur l'enseignement à distance montre qu'en cette matière, le consensus est loin d'être de mise. Une large place est laissée à l'initiative des acteurs. Le gouvernement propose de grandes directives, lance des appels à contribution, mais en fin de compte, il n'offre pas de cadre pré-construit, ni ne légifère, ni ne normalise. Les « Tic » continuent à entretenir le mythe par lequel il serait possible de les « plaquer » sur n'importe quel type de projet pour que ce dernier soit innovant et garant de succès. Claudie Haigneré<sup>1</sup>, ministre chargé de la recherche et des nouvelles technologies en 2002, incite l'ensemble des concitoyens, des acteurs industriels, des chercheurs, des collectivités locales, à développer, diffuser des projets associant les « Tic ». Son discours se veut, tout à la fois, dans la continuité des dispositions proposées par le Premier ministre et d'un chantier interne comprenant trois ministères : le ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. Il s'agit de considérer les « Tic » comme un

moyen et non comme une fin, de développer l'accès aux connexions de haut débit à l'internet, d'engager vivement la participation des collectivités locales, de pratiquer une démarche pédagogique vis-à-vis du grand public pour ôter les freins et les peurs (Barats et al., 2002, Cardy et Barrats., 2003). L'excellence de la recherche française est sollicitée afin de nouer des partenariats féconds entre la recherche et les innovateurs industriels : de grands axes, de grands chantiers, certes, mais néanmoins un retard constaté vis-à-vis d'autres pays européens précurseurs sur la mise en œuvre de programmes associant l'enseignement supérieur et les « Tic ». « *Une dynamique existe, aussi bien dans les sites éducatifs scolaires que dans les campus numériques universitaires : le défi actuel réside dans la généralisation des usages et des pratiques pédagogiques chez les élèves, les étudiants et les enseignants, ainsi que dans une mobilisation des collectivités locales autour de ces projets* » (Haigneré, 2002). Dans ce domaine, l'action du gouvernement a été de lancer un appel à proposition pour la constitution de campus numériques, sans toutefois, ni fournir un cadre préalable, ni expliciter le statut des enseignants à distance, que ce soit en terme de décompte des heures comme des modes de rémunération. Bien que le cadre global soit assez flou, il s'ensuit néanmoins, une dynamique de la part des universités qui ont répondu à cet appel. Le 12 juin 2001, le ministère a réceptionné cent dix-sept nouveaux projets, en plus des quatre vingt-six déposés en 2000 ; soit un total de plus de deux cents initiatives émanant des établissements d'enseignement supérieur. Soixante-six projets ont, en fin de compte, été retenus, avec une dotation financière de plus de sept millions et demi d'euros. Le nombre de projets en phase de réalisation indique une avancée significative du champ des sciences et techniques, mais également de la santé. Le champ de l'ingénierie de formation et des Sic s'affirme dans le domaine de la formation

---

<sup>1</sup> Ce discours de Claudie Haigneré, ministre de la recherche et des nouvelles technologies, a été prononcé le 30 août 2002, lors de la clôture de l'université d'été de la communication sur le thème « Technologies de l'information et de la communication » à Hourtin. Il est consultable sur le site du ministère à l'adresse : <http://www.recherche.gouv.fr/discours/2002/dhourtin.htm>

ouverte et à distance en proposant huit projets.<sup>2</sup> Le ministère accompagne ces projets, notamment en termes de coût de formation, de problèmes liés au droit et à l'organisation (ne pas perdre les étudiants par démotivation en cours d'année).

En dehors des *campus numériques* émanant de l'appel d'offre ministériel, il existe également des initiatives locales, à l'instar de l'Iup Ingémédia de l'université de Toulon<sup>3</sup>. A partir d'une méthodologie ethnographique (observation participante, entretiens compréhensifs) menée sur cet IUP Ingémédia au sein de l'université de Toulon, nous mettrons en avant les différents types d'évaluation initialement retenus par les porteurs de projet (quantitatifs et/ou qualitatifs). Nous montrerons que ces choix ne consistent pas seulement en une évaluation de l'efficacité pédagogique de l'outil multimédia, ou encore en une évaluation des connaissances acquises par les apprenants, mais qu'ils participent aussi d'une pérennisation et d'une légitimation institutionnelles de ces projets au sein d'une organisation élargie (infra, micro, méso, macro et métaniveau d'organisation).

## **1-DE LA CONCEPTION A L'EXPERIMENTATION DU PROJET IUP INGEMEDIA**

### **1.1 – L'institut universitaire professionnalisé en ingénierie de l'internet et du multimédia (l'IUP Ingémédia)**

La loi du 26 janvier 1984<sup>4</sup> est à l'origine de la possibilité de création des instituts universitaires professionnalisés (Iup), même si la création véritable remonte à 1992. Certains articles de cette loi ont été révisés, par

---

<sup>2</sup> L'ensemble de ces données chiffrées et qualitatives sont issus d'un communiqué de presse du 18 juillet 2001, « Les résultats du nouvel appel à projets : « Campus numériques français » », consultable sur le site du ministère de la Recherche et des Technologies à l'adresse : <http://recherche.gouv.fr/discours/2001/campus.hm>

<sup>3</sup> L'Iup Ingémédia représente notre terrain d'investigation. Il mixe des enseignements en présentiel soutenus par une plateforme extranet et des enseignements à distance par l'entremise de cette même technologie. Site internet de l'Iup Ingémédia : <http://ingemedia.univ-tln.fr>

<sup>4</sup> Le texte de cette loi peut être consulté dans son intégralité sur le site internet : <http://www.admi.net/loi/loi84-52.html>

<http://isdsm.univ-tln.fr>

la suite, par le décret n°94-1204 du 29 décembre 1994<sup>5</sup>. Plus spécifiquement, les statuts de l'Iup Ingémédia ne sont pas issus d'un décret, mais d'un cahier des charges. Ainsi, cet Iup n'est pas considéré comme une unité de formation et de recherche, mais un « département d'université » rattaché à la présidence de l'université, ce qui ne lui confère aucune autonomie. L'Iup Ingémédia est adossé, non pas à un conseil d'administration, mais à un conseil de perfectionnement, composé de membres de l'université et d'entreprises extérieures, qui assure l'adéquation des enseignements proposés aux réalités du marché professionnel. La durée des enseignements scientifiques et techniques dispensés, s'effectue sur un volume horaire compris entre 1600h et 2000h, réparti sur trois années, auquel se rajoutent l'apprentissage d'une langue vivante (150H) et des stages en entreprise d'une durée minimale de dix-neuf semaines. La première année d'enseignement, dispensée par l'Iup Ingémédia<sup>6</sup>, a été construite dans une articulation entre enseignement en présentiel et enseignement à distance. En effet, les deux premiers mois consistent en un enseignement en présentiel intensif (210h), consacrés à la composition des groupes d'étudiants, à la maîtrise des méthodes et des outils de l'enseignement à distance. Ainsi, à l'issue de ces deux mois de regroupement, chaque étudiant suivra des enseignements théoriques et techniques à distance via la plateforme, et recherchera un stage. Ce dernier (510h) succèdera à cette période d'enseignement à distance. La deuxième année d'enseignement est une année entièrement en présentiel (900h) qui associe néanmoins la plateforme, de manière étroite, à sa pédagogie. Un stage de 400h clôture cette deuxième année. Enfin, le déroulement de la troisième

---

<sup>5</sup> Les articles de la loi de 1984 qui ont été révisés par le décret de 1994 sont notamment les articles n° 5,17, 20 à 22, 24, 25 et 54. Le texte intégral du décret est consultable sur le site internet : <http://droit.org/loi/19941230/RESK9401677D.html>

<sup>6</sup> Il convient de préciser ici que cette première année d'enseignement n'aura en fin de compte pas ouvert ses portes, les acteurs protagonistes estimant qu'il s'agissait d'une année « mort-né » en raison du texte de loi LMD (licence-master-doctorat), promulgué à la même période que le démarrage de l'Iup (2002). L'Iup Ingémédia a ouvert directement en deuxième année pour des étudiants ayant validé un diplôme de niveau bac+2.

année est similaire à celui de la première année. Les étudiants suivent des enseignements en présentiel de septembre à décembre. A partir de janvier, ils partent en stage pendant six mois, tout en continuant à suivre des enseignements à distance, à raison d'une journée par semaine. Comme nous venons de l'évoquer en décrivant les trois années d'enseignement de l'Iup Ingémédia, les acteurs concepteurs de ce projet ont souhaité développer une plateforme d'apprentissage collaboratif à distance. Soutenus dans cette entreprise par les collectivités locales, ces acteurs ont lancé un appel d'offre auprès de prestataires industriels. L'un des industriels, la société Tecnilab, a finalement été retenue, pour la simplicité d'utilisation de sa plateforme, Didagora<sup>7</sup>, accessible même pour des utilisateurs néophytes en informatique et dans le domaine de l'internet : il est très facile d'y publier un cours par exemple, de gérer sa salle de cours virtuelle, aucune compétence en administration de site internet n'est requise, tout est automatisé dans le site.

## **1.2 – L'apport de la communication des organisations : du dispositif au projet-frontière**

Dans de précédents travaux (Duvernay, 2004), nous sommes interrogé, tout d'abord, sur une terminologie théorique adéquate pour qualifier l'introduction d'un projet novateur adossé aux « Tic » dans une organisation universitaire. S'agit-il d'une innovation comme les acteurs du terrain tendent à le laisser entendre, ou plutôt de pratiques de changement ? Un retour généalogique sur la notion d'innovation (Flichy, 2003, 2001a et b ; Latour, 1989 ; Bouzon, 2002) nous a permis de mettre en évidence un ensemble de définitions hétérogènes, ce qui nous amène à parler « d'innovation pluridéterminée », relevant soit d'un déterminisme technique, soit d'un déterminisme social, soit d'un déterminisme sociotechnique. Il apparaît par ailleurs, que la caractéristique d'une innovation est de faire l'objet d'un succès commercial, il n'y a d'innovation qu'a posteriori, dès lors que celle-ci est commercialisée permettant ainsi une

création de valeur (Bouzon, 2002). Etant donné que le projet novateur que nous étudions est introduit dans une université, organisation non marchande, à destination d'un public d'étudiants pour leur apprentissage, il nous est difficile d'employer le terme « d'innovation ». Nous proposons alors de parler de « pratiques de changement », à la suite des travaux de Bernard (1997). Pour cet auteur, le changement est fortement lié aux évolutions technologiques dont les « Tic » font partie. Il existe deux principales catégories de changement en organisation qui répondent à différentes logiques de communication. L'une de ces catégories est celle d'un changement prescrit par les acteurs de l'encadrement, il s'impose au collectif d'acteurs de par leur statut hiérarchique. L'autre, concerne un changement proposé par les acteurs « du bas », non prescrit par les supérieurs hiérarchiques, ce qui correspond à la situation de changement que nous avons observée. Notre propos est bien l'étude de pratiques de changement, et non d'innovation, qui s'accompagnent d'un genre discursif (Boutaud, 1998) autour de l'innovation, par les acteurs à l'origine du changement. Les travaux sur l'imaginaire technique (Flichy, 2001a et b) mettent en évidence différentes étapes sociotechniques d'un changement, associées à des discours, soit de type utopique, soit de type idéologique. Les discours utopiques vont permettre l'émergence d'une intentionnalité première de changement, de réaliser un prototype destiné à échouer si les discours utopiques n'évoluent pas en discours idéologiques, légitimant le changement par une mobilisation la plus large possible de l'ensemble des acteurs sociaux. D'autres travaux (Procoli, 2001) identifient ce type de discours comme étant des discours « *d'ascension symbolique* », dont le collectif d'acteurs, à l'origine du changement, use pour qualifier le sentiment d'appartenance à une communauté de pionniers. Il s'agit, pour l'essentiel, de discours sur des pratiques de changement recueillis par le chercheur, non pas dans l'action en train de se faire, mais a posteriori, une fois que le changement a amorcé sa phase expérimentale.

L'analyse de ces dynamiques de changement s'inscrit dans le champ de la communication des organisations, ce qui implique, tout à la fois, la prise en considération conjointe des questions de

---

<sup>7</sup> Site internet de la plateforme :

<http://dida.univ-tln.fr/ingemedia>

<http://isdms.univ-tln.fr>

pouvoir et de médiation. Nous nous inscrivons alors dans la lignée des auteurs (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999) pour lesquels la notion de dispositif en tant que telle paraît insuffisante à rendre compte de la complexité communicationnelle des phénomènes étudiés. Plutôt que d'agréger un qualificatif supplémentaire à cette notion, nous opérons un glissement de la notion dispositif vers celle du *projet-frontière* (Duvernay, 2004, 2005) pour une problématisation en communication des organisations. Cette notion de projet-frontière puise son origine dans celle d'objet-frontière (Hert, 1999 ; Fleury-Vilatte, Hert, 2003 ; Walter, 2003). La notion d'objet-frontière nous a paru trop étriquée et circonscrite pour rendre compte des différentes formes d'articulations entre des moyens humains, matériels, organisationnels, techniques, symboliques, ainsi que de leur inscription au sein d'une organisation élargie en cinq niveaux organisationnels emboîtés (infra, micro, méso, macro et métaniveau d'organisation). Nous lui avons substitué celle de projet-frontière mieux à même de traduire la multidimensionnalité de la problématique étudiée, la frontière étant ce qui permet de faire, tout à la fois, « coupure » et « couture » entre les cinq niveaux organisationnels que nous allons préciser :

- Le mésoniveau que nous baptisons « organisation-institution » est le cœur de notre étude, celui dans lequel s'ancrent les pratiques communicationnelles de changement que nous observons, en l'occurrence une université. Se pose alors la question de comprendre comment se positionne l'institution par rapport à l'organisation dès lors que l'on choisit de raisonner en terme d'organisation-institution. La définition de l'organisation-institution que nous allons présenter ici, relève d'un croisement de recherches issues de la psychosociologie des organisations, de l'économie et de la communication des organisations. Ces travaux ont pour trait commun de proposer une mise en relation des catégories organisation et institution en recherchant une éventuelle hiérarchie entre les deux. Ainsi la communication des organisations propose une explication non duelle entre les deux catégories, l'organisation étant incluse dans l'institution : « *Les institutions sont des formes socialement organisées. Ce postulat invalide certaines*

*approches émergentes dans notre champ qui opposent institutions à organisations. Les organisations font en effet partie des institutions.* » (Chauvin, 1999, p.63). Il apparaîtrait donc, à la lumière des domaines de recherche précédemment cités, que l'institution préexiste en quelque sorte à l'organisation, elle rend cette dernière possible et la conditionne, d'une certaine manière, comme en attestent également les économistes : « *l'objectif [...] est de mettre en avant la nature englobante et centrale des institutions, pour proposer une lecture institutionnaliste des phénomènes organisationnels et ainsi penser l'organisation comme institution sur le double plan des processus et des formes* » (Bazzoli, Bouabdallah, 1994, p.155). Le mésoniveau d'organisation comprend un infraniveau et un microniveau d'organisation pour permettre d'affiner l'analyse de ces pratiques.

- L'infraniveau est celui des motivations intrinsèques de chaque acteur, une forme d'intentionnalité première à l'origine d'une idée de changement.

- Le microniveau représente les différentes unités de formation et de recherche intégrées au sein de l'université, ainsi que les départements administratifs. En ce sens, il apparaît comme une subdivision du mésoniveau d'organisation.

- Le métaniveau d'organisation est celui des métarécits socioculturels, des grands courants sociopolitiques qui légitiment chaque nation, l'Institution avec un I majuscule, pourrait-on dire, qui va se décliner différemment selon les secteurs d'activité concernés. Par exemple, dans notre étude, l'Institution est ici celle de l'Éducation. Le psychosociologue François Petit (1986, p.30) nous apporte un éclaircissement sur cet exemple précis de l'éducation. « *L'éducation est, par excellence, une institution, c'est-à-dire un ensemble d'idées, de croyances, de normes de comportement proposées et souvent imposées aux individus dans une société donnée* ». L'institution est cette sorte de précadre composé d'un ensemble de valeurs, de normes, de règles et autres conventions, de rites, qui régissent la vie des organisations. Ainsi, le métaniveau conditionnerait, influencerait les autres niveaux d'organisation, notamment en s'incarnant dans les structures étatiques au sein du macroniveau.

- Le macroniveau d'organisation est constitué par les structures étatiques, ici celles concernant le secteur de l'Éducation, à travers les organisations qui en sont représentatives : le ministère de l'Éducation nationale, la direction de l'enseignement supérieur plus précisément en rapport avec notre étude. Les récits sur l'Institution du métaniveau d'organisation ont donné lieu, dans le macroniveau, à une structuration du service public de l'éducation, lequel a permis de structurer le mésoniveau d'organisation, les organisations-institutions universitaires en ce qui nous concerne, et par conséquent le microniveau. Ainsi que nous le fait remarquer Petit (1986), l'université est une organisation de l'institution du secteur de l'éducation, de même que le ministère de l'Éducation est une organisation de cette même institution. L'organisation au sein de l'institution est l'ensemble des processus et procédures qui permettent de finaliser les actions et la production : les différents départements d'enseignement et les services administratifs, les logiques structurelles de type organigramme, la hiérarchie, les circuits de communication, les flux d'informations. « *un groupe scolaire primaire, un C.e.s, un lycée, une université, un ministère de l'éducation ou un rectorat sont des organisations qui se nourrissent de l'institution éducation tout en donnant à celle-ci une assise concrète d'existence* » (Petit, 1986, p.30).

Le projet-frontière prend alors la forme d'une triangulation constituée d'acteurs, d'organisation élargie (infra, micro, méso, macro, métaniveau d'organisation) et de technique, parcourue par deux logiques communicationnelles, l'une de type artefact, l'autre de type institutionnalisant. La « coupure » proviendrait de l'introduction d'une intention de dynamique de changement, d'une nécessité d'ouverture de l'organisation-institution. Des pratiques de médiation catégorisées et définies comme processus relationnels articulant une dimension singulière de l'intention à une dimension collective toujours plus large, permettraient de faire « couture » entre les acteurs appartenant aux différents niveaux organisationnels : dans un premier temps, des pratiques de médiation de type « traduction » articulant la dimension singulière d'une intentionnalité première de changement à une dimension collective d'une

organisation sous forme de projet ; dans un deuxième temps, des pratiques de médiation de type « négociation » visant à articuler cette organisation sous forme de projet à l'organisation-institution universitaire dans une quête de légitimation du changement.

### 1.3 – Des pratiques de traduction organisationnelles, sémiopragmatiques et techniques

Les pratiques de traductions organisationnelles permettent de mettre en évidence l'articulation des cinq niveaux organisationnels (infra, micro, méso, macro, méta), ce que nous avons nommé « l'organisation élargie ». Dans notre étude, les acteurs concepteurs ont mis en oeuvre deux démarches par leurs pratiques de traductions organisationnelles. L'une de ces démarches est une démarche de désinstitutionnalisation qui se traduit par une structuration des acteurs concepteurs sous la forme d'une organisation de type projet que nous avons baptisée « organisation-artefact » (niveau d'organisation intermédiaire et temporaire entre l'infra et le microniveau) caractérisée par une dimension téléologique, dont la finalité est d'atteindre la phase expérimentale du projet de changement. Elle aboutit à la rédaction d'un dossier de demande d'habilitation conséquent, présentant tous les points constitutifs du projet d'Iup, lequel sera présenté, en cette année 1998, auprès des conseils électifs, mésoniveau d'organisation (Cevu, Cs et Ca). Le Ca est l'instance décisionnaire qui décidera de présenter ou non, le dossier auprès du ministère de l'Éducation. Lors de ce premier passage, le Ca a accordé une mention favorable, mais en dernier ressort, la direction de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation (macroniveau d'organisation), a refusé l'habilitation de la formation, pour deux raisons essentielles (refus lié au métaniveau d'organisation constitué entre autre des métarécits sur la conception républicaine française de l'Éducation laïque et gratuite pour tous) : le refus des droits spécifiques d'inscription et le refus de la délocalisation de l'Iup sur un site géographiquement éloigné du campus principal. L'autre démarche consiste en une réinstitutionnalisation de la démarche précédemment évoquée. Les acteurs concepteurs retravaillent le dossier de demande d'habilitation conformément aux directives ministérielles, et à la demande du président de

l'université, l'Iup est inscrit à l'intérieur du contrat quadriennal (1999-2003). Parallèlement, ils ouvrent un diplôme d'université dans le domaine des Services multimédia en ligne (le Desu Sml), destiné à tester la maquette pédagogique de l'Iup, en attendant la prochaine demande d'habilitation au ministère, laquelle sera acceptée lors de l'année universitaire 2000. Toutefois, suite à l'habilitation ministérielle, le Ca de l'université votera contre l'ouverture de l'Iup prévue en septembre 2001. En mars 2002, l'université entre en phase d'élections « présidentielles ». Le président nouvellement élu convaincra le Ca du 6 mai 2002 à voter l'ouverture de l'Iup pour septembre 2002.

A cette analyse sous l'angle des traductions organisationnelles, il faut croiser celle de la deuxième forme de traductions, les pratiques de traductions sémiopragmatiques, lesquelles permettent d'expliquer les jeux d'acteurs à l'œuvre dans les mouvements organisationnels, autour du changement. Les traductions sémiopragmatiques se nouent, dans un premier temps, dans les jeux symboliques (Floris, 1999) entre les acteurs concepteurs, par lesquels ils coconstruisent le projet de changement, en fonction de ce qui fait sens pour chacun d'eux. Cette construction personnelle du sens est liée à leur identité propre (Galimon-Méléneq, 2003 ; Boutaud, 1998), chacun élaborant une partie du projet spécifiquement en lien avec son « moteur personnel d'affinité », le projet émergent en fin de compte de leur complémentarité. En outre, dans un deuxième temps, les jeux symboliques vont se dérouler entre les acteurs concepteurs et les acteurs stratégiques de l'université, pour que ces derniers reconnaissent, légitiment l'expertise de chacun des acteurs concepteurs. C'est donc de cette manière que le dossier de demande d'habilitation de l'Iup Ingémédia a été tout d'abord rédigé, puis présenté devant les différents conseils. Selon Boutinet (1998), tout se passe comme si le projet de changement, de quelque nature qu'il soit, était nécessairement accompagné d'une foultitude d'acteurs, que l'auteur regroupe sous cinq catégories : des acteurs auteurs, des acteurs centraux, des acteurs ressources, des acteurs conflictuels et des acteurs indifférents. Entre ces groupes d'acteurs, se tissent des relations de pouvoir, lesquelles permettent de comprendre les cinq années de retard prises par

le projet d'Iup Ingémédia, de 1998 à 2002, en terme d'actions d'influence de groupes d'acteurs sur d'autres groupes (Petit, 1986 ; Crozier et Friedberg, 1981 ; Crozier, 2000a ; Giddens, 1987). D'après ces auteurs, ces relations de pouvoir, tout à la fois obstacles et finalités, sont constitutives de l'implantation d'un changement, qui ne peut se réaliser de façon harmonieuse, mais au travers de ruptures relationnelles et institutionnelles. Ceci explique les conflits que les acteurs concepteurs ont mentionnés lors de la demande d'ouverture de l'Iup au Ca, en 2001. Bien que l'Iup ait reçu l'habilitation du ministère, le Ca a voté contre cette ouverture. Le mois de mars 2002 voit l'élection du nouveau président de l'université, lequel s'est positionné clairement pour le développement des « Tic » et de l'enseignement à distance. En mai 2002, le Ca vote en faveur de l'ouverture, prévue pour le mois de septembre. Le changement évolue dans la régulation permanente des jeux des acteurs, tout à la fois « porté par les acteurs du bas » et arbitré par les acteurs du sommet. De contradiction en contradiction, de conflit en conflit, les rapports de force se structurent de manière favorable autour du changement émergent constitué par l'Iup Ingémédia.

Par ailleurs, le projet d'Iup Ingémédia présente la particularité de s'adosser aux « Tic », par la mise en œuvre d'une plateforme qui sera utilisée dans les enseignements en présentiel comme dans les enseignements à distance. L'élaboration de cette plateforme se fait en différentes phases techniques par des pratiques de médiation du type « traduction technique ». Dans la lignée des travaux sur l'imaginaire technique (Flichy, 2001 a et b), enrichis par l'approche en terme d'associationnisme de Latour (1993), nous avons mis en avant deux principales phases d'élaboration technique : une phase « *d'objet-valise* » et une phase « *d'objet-frontière* ». La phase d'objet-valise est une phase d'élaboration qui n'a rien de proprement technique. Il s'agit davantage d'un bouillonnement créatif duquel surgit un ensemble d'idées qui ne seront pas toutes retenues. La phase d'objet-frontière consiste à retenir les hypothèses les plus pertinentes et efficaces à partir de celles formulées lors de la phase d'objet-valise, afin d'élaborer un prototype technique. Ce prototype constitue un compromis entre les différentes logiques des

acteurs impliqués de près ou de loin, dans ce changement. La plateforme Didagora, d'abord prêtée en démonstration par l'industriel Tecnilab, en attendant les résultats de l'appel d'offre d'achat, a ensuite été officiellement retenue et donc achetée, ce qui a amené les acteurs concepteurs à effectuer des prétests, en termes d'usages, auprès d'un échantillon d'étudiants. La plateforme a ainsi fait l'objet de remaniements et de personnalisations selon les besoins de l'Iup, notamment en ce qui concerne l'arborescence et le *design* graphique. Ces deux phases d'objet-valise et d'objet-frontière, sont l'occasion pour les acteurs concepteurs, de prendre conscience de ceux qui, parmi les actants humains et non humains, sont leurs alliés ou leurs détracteurs. Elles occasionnent par ailleurs, la production d'un certain nombre « d'objets intermédiaires » (Jantet, 1998), tels que des rédactions de dossier, l'élaboration de la plateforme et ses modifications successives, des comptes-rendus divers, des réunions de formation et d'information, etc. Ainsi, dans la phase d'objet-valise, les acteurs concepteurs se sont aperçus que le campus universitaire délocalisé de Saint-Raphaël faisait partie des actants opposés, tout d'abord parce qu'il contribuait à ce que le président de l'université et le ministère de l'Éducation nommaient « l'émiettement des formations », et ensuite, parce qu'il présentait des contraintes techniques fortes, en terme de débit de connection à l'internet insuffisant au regard des besoins d'une formation multimédia. La décision d'abandonner la localisation de l'Iup à Saint-Raphaël a permis l'enrôlement d'un nombre d'actants conséquent. Ces enrôlements ont permis le passage de la phase d'objet-valise à celle d'objet-frontière. La phase d'objet-frontière a permis de poursuivre l'enrôlement « officiel » d'actants, notamment les futurs enseignants de l'Iup Ingémédia. Ces enseignants se sont engagés à assurer des enseignements au sein de l'Iup suite à la décision d'ouverture prononcée par le Ca en mai 2002, alors qu'auparavant, frileux, ils ne participaient pas aux réunions d'information organisées par les concepteurs. Ces traductions techniques représentent donc la troisième et dernière forme de traductions que nous avons identifiées, en plus des traductions organisationnelles et sémiopragmatiques, qui ont présidé à l'émergence et à l'expérimentation de l'Iup Ingémédia.

<http://isd.univ-tln.fr>

La logique de communication artefact, à l'origine des pratiques de traductions dans la phase d'émergence du changement « Iup Ingémédia », glisse vers une logique de communication institutionnalisante, dès lors que ce changement entre dans une phase d'expérimentation. La phase d'expérimentation ne consiste pas seulement, selon Flichy (2001a), en une phase de construction de la technique et des usages, mais aussi en une phase qui revendique l'exemplarité du projet. Cette exemplarité est formulée dans des discours de « ritualisations » de la part des acteurs concepteurs. Ce sont des discours de « combattants », qui identifient notamment les « traîtres » et les « ennemis cachés », sous forme de « chasse aux sorcières » (Procoli, 2001). En outre, d'autres discours du type « pionniers », sont formulés à l'intention des étudiants, lors des cérémonies d'entrée et de sortie, que Procoli (2001) qualifie de « ritualisations forcées » lesquelles sont accueillies plus par jeu que par conviction réelle. Cette logique de communication institutionnalisante a pour objectif d'amener le collectif d'acteurs concepteurs, structuré sous forme d'organisation-artefact, à amorcer des pratiques de médiation du type « négociation » auprès des acteurs stratégiques de l'organisation-institution universitaire. Nous verrons alors, dans la deuxième partie, que la question des choix des modalités d'évaluation des étudiants lors des enseignements à distance, relève de la nécessité d'édicter des normes afin de pérenniser le projet.

## 2 - L'EVALUATION DE L'EAD, UNE NORME ?

### 2.1 – Légitimer les formations diplômantes en EAD : vers l'édiction de normes institutionnalisantes

A la suite des travaux notamment de Gabay et Sillam (1997), nous définissons la négociation comme un « *contrat de communication* », lequel, à partir des jeux de relations de pouvoir entre les différents acteurs, aboutit à l'édiction de normes institutionnalisantes et hétérogènes (organisationnelles, techniques et communicationnelles). Celles-ci vont participer à la légitimation de l'Iup Ingémédia, tout en entrant, par ailleurs, en confrontation

avec les normes institutionnelles sur lesquelles repose l'organisation-institution universitaire.

Ainsi, l'édiction des normes organisationnelles va permettre d'assurer une forme de coordination et d'homogénéisation organisationnelles (Bazzoli et Bouabdallah, 1994 ; Chauvin, 1999). Ces dernières permettront à l'Iup Ingémédia de se « rapprocher » du microniveau d'organisation, comme n'importe quelle autre composante de l'université, en termes de moyens humains, matériels, pédagogiques et financiers.

Le fait que le changement « Iup Ingémédia » s'adosse à une plateforme d'Ead, engendre l'édiction de normes techniques. Tout d'abord, la plateforme va faire l'objet d'adaptations techniques pour être rendue plus conforme aux besoins de l'Iup, dans la mesure où ces adaptations entrent dans la marge de tolérance des normes techniques du fabricant. Ensuite, ce sont les acteurs concepteurs qui vont chercher à imposer une norme d'usage (Perriault, 1989), en incitant et en guidant les usagers de la plateforme (enseignants et étudiants) à utiliser cette dernière pour un certain nombre de tâches, ce qui conduit à une certaine technologisation de la communication (Mayère, 2000), perceptible dans la substitution des interactions en face-à-face par le truchement de la plateforme. Ainsi, lorsque l'on cherche à analyser des normes techniques dans les processus de changement, on ne parle pas seulement que de « technique » (Jouët, 1993), mais d'une sorte de combinatoire que nous avons qualifiée de « *sociotechnico-organisationnelle* » (Duvernay, 2004).

La communication technologisante est ainsi liée à la communication de changement, « informelle » (Bernard, 1997), elle est amenée à rencontrer la communication institutionnelle, « procédurale » (Bernard, 1997), de l'organisation-institution universitaire. De ce croisement, émergent un ensemble de normes communicationnelles. D'un côté, la communication institutionnelle participe à la légitimation du changement « Iup Ingémédia », en organisant par exemple des journées thématiques, en l'inscrivant dans ses outils de communication internes et externes pour informer un large public, aider au recrutement des promotions d'étudiants. D'un autre côté, cette communication de changement va contribuer à la technologisation de la

communication institutionnelle, pour laquelle a été recrutée une personne supplémentaire, spécialiste de la numérisation des contenus, afin de mettre en ligne le journal interne, réaliser des Dvd de présentation de l'université, etc.

L'édiction de ces normes institutionnalisantes (organisationnelles, techniques et communicationnelles) provoquent une forme de dislocation/recomposition organisationnelle de l'organisation-artefact, non pas en une forme nouvelle d'organisation, mais en une forme que nous qualifierions plutôt d'évolutive, dans le sens où la phase d'expérimentation de l'Iup fait évoluer ce qui était existant, comme par exemple, le nombre d'étudiants à recruter, l'aménagement des moyens logistiques, financiers, humains, la fermeture du diplôme d'université Sml<sup>8</sup> devenu obsolète, etc. Par ailleurs, la confrontation de ces normes institutionnalisantes avec les normes institutionnelles va initier un mouvement à double sens qui se traduit par une amorce de recomposition organisationnelle de l'organisation-institution universitaire, sous l'influence non seulement de la légitimation croissante du changement, mais aussi, des directives du ministère de l'Éducation, concernant l'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur français. En fin de compte, nous avons observé une phase de transition organisationnelle (Clerc, Périssé, Villeval, 1994). De l'apprentissage communicationnel réalisé par l'organisation-institution pour intégrer les nouvelles normes institutionnalisantes, c'est désormais un apprentissage organisationnel (Bazzoli et Bouabdallah, 1994) qui sera nécessaire pour, tout à la fois, intégrer le changement et les mutations imposées par le ministère. Parmi ces mutations, figure le projet « Unr Paca », auquel participe l'université de Toulon, suite à sa réponse à l'appel d'offre ministériel concernant « l'université numérique en région ». Les réflexions autour de ce projet ont débuté en 1997, elles ont de ce fait contribué à l'émergence de l'Iup Ingémédia, l'Iup

---

<sup>8</sup> Le Diplôme d'Études Supérieures Universitaires de Services Multimédias en Ligne (DESU Sml), moins contraignant à mettre en place, a servi de « galop d'essai » au futur Iup Ingémédia (Prétest de la maquette pédagogique...)

Ingémédia et le projet « Unr Paca » mobilisant des acteurs en faveur du développement des outils numériques. Désormais, l'Iup Ingémédia bénéficie d'une dynamique générale de changement, qu'il a en partie instaurée, et qui participe en retour à sa propre légitimation.

## 2.2 – Des pratiques d'évaluation d'EAD similaires à celles du présentiel

L'évaluation, qu'elle soit en présentiel ou à distance, se présente comme un outil de jugement dont la conception a évolué depuis « l'évaluation-mesure » à « l'évaluation problématique du sens ». Nous proposons, dans un premier temps, d'effectuer un repérage des différents courants de l'évaluation par la description des modèles de l'évaluation. Puis nous tenterons de référencer les approches utilisées dans l'enseignement à distance mises en place au sein de l'Iup Ingémédia sur la période 2002- 2004.

Avant de procéder à la description des modèles de l'évaluation, revenons sur le sens du terme « modèle ». En Sciences humaines, le modèle peut être rapproché du schéma dont l'objectif est de résumer le discours qui l'accompagne. Plus spécifiquement, en Sciences de l'éducation, le concept de modèle est issu du structuralisme. Il signifie l'exhibition d'une structure et sert à formaliser les situations, dégager les invariants et les principes généraux, reconnaître une classe de problèmes. En ce qui concerne l'évaluation, les modèles regroupent un ensemble de principes, de postulats, de discours et de pratiques qui déterminent un gabarit, une mise en forme de la pensée. Le modèle devient un élément de référence. Le choix de référence d'un modèle d'évaluation n'est pas anodin, il implique l'évaluateur (Ardoino, 1983) d'autant plus qu'il exclut d'autres modèles possibles et disponibles. Ce choix dépend de la posture de l'évaluateur, de sa réflexion sur ses pratiques, de la façon dont il convoque les modèles de l'évaluation, les confronte pour élaborer son projet : un travail intentionnel et constamment remis en question.

Deux logiques sont inhérentes à l'évaluation : la logique de rationalisation et la logique de conceptualisation. Bonniol (1988) les nomme *logique de contrôle* et *logique de régulation*. La première est nécessaire pour

trier, hiérarchiser, sélectionner, sérier. La seconde fonctionne sur la globalité, la synthèse, l'intuition, l'aide de l'autre.

La logique de rationalisation des pratiques est un terme apparu avec la pensée par objectifs (De Landsheere, 1975). Elle consiste à savoir ce que l'on fait, pourquoi, et pour quoi faire. Il s'agit d'aller à l'essentiel, de tenir un cap, d'éliminer l'accessoire pour gagner en efficacité et en rapidité. En éducation, l'apprenant est évalué sur la quantité de savoir acquis, la restitution qu'il est capable d'en faire. Dans cette logique, l'erreur est à éradiquer et fait l'objet d'une remédiation. Elle est considérée comme un écart à la norme, à la règle. Le projet de remédiation est essentiellement un projet de conformisation à ce qui est prévu. L'évaluateur prend l'apparence d'un technicien dans un univers mécaniste. Il organise et contrôle l'évaluation « *aux fonctions terminales, baptisée évaluation certificative ou sommative ; dont la fonction est de catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances* » (Ardoino & Berger, 1986). L'apprenant est « *instruit* » au sens étymologique, il est passif et se conforme aux modes de pensée que l'on cherche à lui imposer. La métaphore attachée à cette logique est celle de l'engrenage qui entraîne et happe dans un mécanisme prévisible. Ce dernier amène le sujet à conduire le comportement adéquat et le contrôle.

La logique de conceptualisation s'appuie sur la mise en œuvre d'un « cadre » ou d'un « système de référence » pour être à l'aise dans la pratique, investir du plaisir, de l'énergie tout en gardant le souci de rendre cette pratique intelligible. Il ne s'agit plus ici de normes ou de règles à respecter mais de rendre intelligible une pratique au moment où celle-ci est exercée. Ceci induit un aspect temporaire et provisoire des choses, de l'ordre de l'essai, du mouvement, d'une dynamique. L'évaluateur n'est pas un technicien, mais un professionnel qui compose avec la surprise et l'initiative pour mener « *l'évaluation régulatrice et/ou formative, qui a pour fonction de réorganiser un système à l'aide de méthodes de feed-back ou de rétro-action* » (Ardoino & Berger, 1986). Le but de la conceptualisation est de mettre en acte des possibles, des pluriels, des choses singulières

dont on puisse parler. Elle implique l'évaluateur et son projet d'éducation<sup>9</sup>. La conceptualisation consiste à manipuler mais aussi à construire des concepts. L'évaluation n'est plus un ensemble de techniques ou d'outils, elle est un concept qui évolue et se lie aux pratiques. Elle s'inscrit dans un processus de changement social. Cette logique est représentée par la métaphore du torrent. Le torrent peut prendre l'apparence d'un ruisseau tranquille ou d'un cours d'eau déchaîné, qui entraîne tout sur son passage. Il intègre les notions d'imprévisibilité, de potentialité, de force entraînante qui caractérisent la dynamique de changement propre à chaque sujet.

Les deux logiques représentent deux paradigmes (Vial, Bonniol, 1997, Le Moigne, 1989) qui nous placent entre « le paradigme de la connaissance – objet » et celui de la « connaissance – projet » :

- Le paradigme mécaniciste dont un des éléments est la pensée rationalisante.
- Le paradigme énergétique dont un des éléments est la pensée holistique.

Au sein de ces deux paradigmes, trois visions du monde, trois postures épistémologiques, trois « épistémê » permettent de rendre compte des conceptions du champ de l'évaluation. Chaque épistémê recouvre des modèles de pensée différents venant des sciences humaines et sociales

La première épistémê est « l'évaluation – mesure » qui se définit comme l'acte de mesurer. Elle s'intéresse en priorité aux produits, c'est-à-dire aux travaux attendus et demandés par l'évaluateur. La discipline mère de cette évaluation est la psychologie expérimentale avec la méthodologie expérimentale et la recherche de lois universelles pour expliquer les phénomènes. Le modèle de pensée sous-jacent est le déterminisme. Il sous-entend une conception

---

<sup>9</sup> Pour J Ardoino (1975) l'éducation ne désigne pas une institution mais un projet. Éduquer c'est instruire, rendre savant et aider au développement dans la maturité, faciliter l'entrée dans une culture, faire vivre un patrimoine. Tout cela est différent de la stricte instruction par laquelle le sujet passif se conforme au savoir officiel, s'institue.

L'accompagnement de la maturation induit une présence au côté du sujet actif sur son propre chemin.

mécaniciste du monde avec l'idée de causalité linéaire, dans une logique de cause à conséquence. « L'évaluation mesure » permet de rendre compte du processus de transformation des formés, des effets de la formation sur le formé par le contrôle des connaissances. « *L'accent est mis sur les résultats, qui doivent pouvoir se mesurer* » (Cardinet, 1979) et être quantifiables. Les outils d'évaluation sont des outils de mesure, de quantification, de placement sur une échelle graduée. Cette évaluation se veut objective. Cependant, la docimologie pointe la subjectivité de l'évaluateur qui détermine une échelle de mesure et accorde une valeur au produit en le situant sur cette échelle. La représentation que l'évaluateur se fait du produit fini contribue largement à la détermination de l'échelle de mesure. Pour Ardoino et Berger (1986) « *la distinction contrôle / évaluation ne recouvre pas seulement une séparation entre des pratiques différentes. Elle délimite, en fait, deux univers différents mais complémentaires nécessaires.* ». Le contrôle normatif par QCM, repris et adapté en EAD, est un moyen d'évaluation de connaissances simple qui peut être combiné avec des outils « d'évaluation-gestion » et « d'évaluation problématique du sens ».

La seconde épistémê est « l'évaluation – gestion » qui se doit de gérer, maîtriser les autres et les situations ; Elle s'ancre sur les procédures, les moyens mis en œuvre dans des algorithmes, les façons de faire ou démarches. La discipline mère de cette évaluation est la sociologie avec les sciences de gestion et de l'ingénierie. L'évaluation commence à s'intéresser au sujet évalué, mais la peur de la subjectivité la conduit à s'enfermer dans la gestion, la maîtrise. « *L'évaluation se déploie dans l'espace ouvert entre doute et certitude par la volonté d'exercer une influence sur le cours des choses, de « gérer » des systèmes en évolution, l'homme constituant le premier de ces systèmes. Elle est l'outil de l'ambition humaine de « peser » sur le présent pour « peser » sur l'avenir* » (Hadji, 1990). Plusieurs modèles de pensée relèvent de « l'évaluation-gestion » : la pensée par objectifs, le structuralisme, la cybernétique et le systémisme.

La troisième épistémê est « l'évaluation – problématique du sens » qui

s'interroge sur le sens de ce qui est fait. Elle cherche à déceler « *les processus humains* » (Bonniol, 1994), « *l'énergie propre à une personne convoquant le sens pour être au monde* » (Vial, 1995). La discipline mère de cette dernière épistémê de l'évaluation est la science de l'humain. Dans cette évaluation, il s'agit de questionner, de faire question et de se questionner. Cette évaluation relève de l'idée de complexité et comporte trois modèles principaux : la systémique, la dialectique et l'herméneutique.

Nous allons mettre en perspective les approches de l'évaluation utilisées dans l'enseignement à distance mis en place au sein de l'Iup Ingémédia sur la période 2002- 2004. L'Ead intervient au cours de la troisième et dernière année. Le premier semestre se déroule avec des enseignements en présentiel sous la forme d'une pédagogie collaborative par projet. Le deuxième semestre, de janvier à juin, les étudiants réalisent un stage professionnel en entreprise sur le thème de « chef de projet multimédia », pendant lequel ils sont soumis à des enseignements collaboratifs à distance, à raison d'une journée par semaine (le vendredi), lesquels donnent lieu à des évaluations que nous nous proposons d'analyser à partir des modèles de l'évaluation issus des trois épistémê précédemment définies. Seront ainsi analysés la poursuite d'un projet transversal démarré en présentiel, appelé « réalisation collective » et les études de cas demandées pour chaque matière .

- La réalisation collective : dès le début de l'année universitaire, les étudiants sont regroupés sous forme d'équipes de travail fixes, avec un chef de projet et une mission professionnelle distincte pour chacun. Chaque équipe, constituée par l'enseignant coordinateur de la réalisation collective en fonction des compétences de chaque étudiant, doit assurer la conception et la production d'un projet multimédia dont le thème est imposé, tout au long de l'année, en présentiel et à distance. Ce projet sera présenté devant un jury d'évaluation en phase terminale du projet. Entre la phase initiale de constitution des groupes d'étudiants et la phase finale d'évaluation du projet par le jury, s'intercalent des rendez-vous (interaction en présentiel, ou chat/visioconférence à distance) avec les enseignants et des compte-rendus thématiques en fonction d'objectifs pré-définis, faisant

<http://isd.univ-tln.fr>

l'objet d'une évaluation intermédiaire. Celle-ci repose sur un cahier des charges, édité par l'enseignant coordinateur, qui comporte les critères de réalisation et de réussite imposés pour la concrétisation de la tâche. Cette réalisation collective est primordiale pour les acteurs concepteurs de l'Iup, car elle constitue ce qu'ils qualifient de « colonne vertébrale transversale », faisant converger, autant que faire se peut, les enseignements dispensés vers la thématique de la réalisation collective. La réalisation collective est à l'intersection de trois modèles d'évaluation relevant de « l'évaluation –gestion », à savoir la pensée par les objectifs, la cybernétique et le systémisme. La définition des objectifs des rendus intermédiaires s'appuie sur les connaissances disciplinaires et les capacités de gestion de projet. Les trois étapes précédemment identifiées, constitution des groupes, rendus intermédiaires et jury terminal, constituent les trois phases de l'évaluation formative (Allal, 1983). La présence d'un cahier des charges explicitant les procédures à accomplir selon des critères de réussite et de réalisation relève de l'évaluation des tâches proposée par Amigues et Guignard-Andreucci (1981).

La pensée par objectif inspirée par Tyler (1964) et reprise en France par De Landsheere (1982) et Hameline (1979) est le socle de l'évaluation dans la maîtrise par les objectifs. De Ketele (1986), en citant Tyler, part du principe que « *évaluer consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs du curriculum sont atteints. Ceci implique 1) l'énoncé des buts et des objectifs du curriculum, 2) la classification taxonomique des objectifs, 3) la définition d'objectifs comportementaux, 4) la construction d'outils d'évaluation valides et fiables* ». (De Ketele, 1986). Ce mode de pensée gestionnaire repose sur une métaphore guerrière : désigner les cibles à atteindre, définir la meilleure trajectoire pour garantir l'efficacité, constater l'écart entre le résultat escompté et la réalité. L'intérêt de l'évaluateur se porte sur le comportement observable, le visible attendu. Les possibilités d'auto-évaluation des apprenants peuvent être exploitées pour les laisser analyser eux-mêmes leurs perceptions. « *L'apprentissage de l'auto-évaluation est donc, lui aussi, fondamental. Seule une définition opérationnelle des*

*objectifs la rend possible, car chacun peut alors constater l'écart entre le résultat escompté et la réalité* » (De Lansheere, V. & G., 1982). Dans ce modèle, on passe de l'évaluation normative (le contrôle) à l'évaluation formative qui consiste à vérifier en cours d'apprentissage l'atteinte des objectifs visés, avant le contrôle final. « *La définition des objectifs pédagogiques, on l'a vue, offre une base rationnelle pour l'évaluation formative (.....) les objectifs rendent possible une évaluation plus ou moins permanente (....) Fréquente, présente quasiment tout au long du travail, elle se veut réellement formative en permettant à chacun de se recentrer sur les aptitudes à atteindre et de faire son diagnostic.* » (Barlow, 1987).

La cybernétique règne sur l'évaluation formative et désigne l'art de guider, gérer et maîtriser la situation d'évaluation. L'évaluation est alors considérée comme un système uni-fonctionnel fermé dont la fonction est de faire acquérir les programmes. La régulation est une rétro-action qui permet de revenir sur les contenus non acquis selon la métaphore de la machine à laver<sup>10</sup>. La cybernétique ne remet pas en question le programme. C'est une vision technique et gestionnaire de l'évaluation dans laquelle l'apprenant est un objet traité, manipulé et instruit. L'évaluateur est un décideur qui installe un circuit en boucle et corrige les « accidents » par la rétro-action. Celle-ci n'est qu'une régulation de conformité au programme. L'évaluation formative est un moyen de régulation dans un système de formation. La fonction de régulation « *a pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation, d'une part, et les caractéristiques du système de formation, d'autre part* » (Allal, 1983). Cette régulation peut prendre différentes formes. Au début du cycle de formation, la fonction de l'évaluation est de dresser un diagnostic des compétences des étudiants dans les domaines concernés par le projet de réalisation collective. En cours de formation, l'évaluation est dite formative car elle oriente les étudiants vers une régulation de leurs

apprentissages en fonction de leurs besoins. A la fin de la période de formation, l'évaluation est sommative, elle certifie de la réussite ou de l'échec. Avec la description des trois temps de l'évaluation de Allal (1983), la cybernétique est un programme linéaire dont le seul but est la réussite. Cependant, « *une telle approche, quels que soient ses mérites pratiques et ses réussites instrumentales, nous paraît souvent, malgré tout, relever bien plus du contrôle que d'une véritable évaluation* » (Abrecht, 1991).

Le systémisme ou bouclage systémique considère l'évaluation comme un système monofonctionnel ouvert qui laisse une place à l'imprévu et au sujet, qui donne la priorité aux interactions et aux inter-influences entre les éléments. Les travaux de Crozier-Friedberg (1979) et de De Rosnay (1975) ont donné une place à l'acteur dans le système. Le systémisme prône une vision holistique et porte son intérêt sur les relations entre les acteurs de l'évaluation et non plus sur les éléments du système. L'intérêt porté sur les processus, l'énergie investie dans l'action par le sujet, permettent d'envisager non seulement la régulation mais surtout l'auto-régulation, c'est-à-dire la régulation faite par l'apprenant lui-même. Le systémisme donne lieu à trois sous-modèles de l'évaluation : l'évaluation des tâches, l'évaluation formatrice et l'évaluation comme régulation. L'évaluation des tâches (Amigues, Guignard-Andreucci, 1981) consiste à expliciter les procédures nécessaires pour effectuer la tâche, à décortiquer l'activité de l'apprenant pour qu'il réussisse son produit, à dialoguer sur les repères ou critères donnés pour fabriquer le bon produit. « *La notion de critère de réalisation est ajoutée à celle de critère de réussite de la pensée par objectifs* ». Le critère de réalisation « *est un critère d'évaluation, dont on requiert (...) qu'il caractérise la phase de réalisation et pas seulement la réalisation, le produit réalisé ; qu'il concerne l'action et pas uniquement le résultat de l'action.* ». « *Un critère de réalisation serait alors un critère qui permet de faire et de faire mieux* » « *Un critère est alors d'autant plus critère de réalisation qu'il est outil de réajustement, et qu'il sert à améliorer* » (Bonniol, Genthon, 1989).

La réalisation collective combine des pratiques différentes de l'évaluation, « *des univers différents mais complémentaires nécessaires* » (Ardoino, Berger, 1986). Cette

<sup>10</sup> Le lave-linge remplit une seule fonction : laver le linge. Le programme est choisi en fonction de la nature du linge à laver. Si des tâches persistent sur le linge, il est d'usage de procéder à un autre lavage.

combinaison se fait entre la gestion et la mesure. Les choix ne sont pas anodins. « L'évaluation-gestion » s'intéresse aux procédures que le « futur chef de projet » doit être en mesure de maîtriser pour son projet professionnel. « L'évaluation-mesure » répond à l'attente institutionnelle de note et de classement qui se concrétise, au point de vue organisationnel, par la mise en place du serveur Apogée<sup>11</sup>. En effet, le jury final de la réalisation collective est constitué par les enseignants ayant participé aux rendez-vous et à l'évaluation des rendus intermédiaires, selon des critères de réalisation et de réussite. Sur une journée, chaque groupe d'étudiant présente au jury et au collectif d'étudiants de la même promotion, le produit élaboré (prototype ou maquette pédagogique multimédia) selon une pédagogie collaborative. Chaque membre du jury attribue une note sur les différents aspects du projet selon une grille de critères d'évaluation pré-établie. A l'issue de chaque présentation, les enseignants posent des questions en lien avec leur discipline d'enseignement. La moyenne des notes des enseignants produira la note d'évaluation terminale, après concertation de l'ensemble des membres du jury. Les notes de rendus intermédiaires ainsi que la note de restitution finale sont reportées sur Apogée et déterminent la validation de cette unité d'enseignement.

- Les études de cas : Les enseignements à distance se découpent en une dizaine de matières (marketing, gestion de projet, droit des TIC, finance, anglais, réalisation collective, physique appliquée, réseaux, média asset management, esthétique de la marque, communication interne et communication externe), chacune pilotée par un enseignant. Chaque enseignant dépose ses supports de cours sur la plateforme et dispose d'un forum dédié pour échanger avec les étudiants. Une étude de cas est proposée dans chaque matière, son contenu, ses objectifs et les modalités d'évaluation sont laissés à l'initiative de chaque enseignant. Le principe est de susciter le travail collaboratif à distance avec les outils de communication synchrones et asynchrones.

La composition des groupes demeure, en fait, celle du groupe de réalisation collective, afin de bénéficier des méthodologies mises en œuvre par ailleurs. Les étudiants sont invités à restituer un dossier d'étude de cas sur la plateforme selon un échéancier imposé. Chaque enseignant reste maître des modalités d'évaluation dans sa discipline, toutefois, nous constatons la permanence de la logique de « l'évaluation – gestion » sous la forme du systémisme et de la cybernétique. Nous relevons cependant l'absence de négociation des critères avec les étudiants et de temps laissé au sujet pour effectuer une auto-régulation. Il semble que les deux autres modèles du systémisme ne soient pas abordés dans l'étude de cas, à savoir « l'évaluation formatrice » et « l'évaluation comme régulation ».

« L'évaluation formatrice » est un dispositif pédagogique qui engage l'apprenant comme acteur de ses apprentissages et lui permet de s'approprier les outils d'évaluation de l'enseignant afin de conduire sa propre démarche de régulation. Dans cette démarche celui qui apprend conduit la régulation. La priorité est donnée au travail sur le métacognitif, à partir de critères de réalisation. Le travail sur ces critères est au centre de ce dispositif : dialogue sur les critères, manipulations de critères. L'apprenant devient acteur, il joue, dialogue, échange des stratégies à propos d'un savoir à investir dans des produits. *« L'évaluation devient continue, comme façon de penser le travail à faire, en train de se faire, après qu'il soit fait. Le critère ne se vaut plus norme à respecter, mais devient un outil de travail, améliorable, réglable, évoluant selon la découverte des notions qu'il permet de manipuler ».* « La régulation [...] devient visible dans l'auto-correction des erreurs : que l'erreur disparaisse est l'indicateur de « l'appropriation » des critères » (Bonniol, 1986b). L'évaluateur devient une personne-ressource, garante du travail fait. Le processus d'auto-contrôle est ce pouvoir de se regarder faire, de mémoriser ce qui a été fait pour trouver ce qu'il convient de faire. Cependant, l'auto-contrôle n'est pas de l'auto-questionnement.

La régulation comme système permet l'expression de la singularité du sujet et donne la priorité à la logique formative sur la logique sommative. L'apprenant et l'évaluateur co-

<sup>11</sup> Apogée est un serveur mis à la disposition des universités françaises afin de répertorier les notes des différentes évaluations, de permettre la validation des unités d'enseignement et, in fine, de délivrer les diplômes.

programment les objectifs d'apprentissage et l'auto évaluation devient avant tout un auto-questionnement. « *Il est alors relativement facile de définir brièvement l'objectif de l'évaluation : comment se définit la qualité ? Où faut-il la chercher ? Trois réponses ont été données à cette question, je les crois justes toutes les trois ; elles concernent l'évaluation mais elles impliquent des phases différentes de la recherche de la qualité. La première réponse concerne les résultats. Ce sont les résultats qui disent la vérité. La deuxième réponse, c'est ce que sont les procédures, dans lesquelles par conséquent il faut la chercher. La troisième réponse, c'est ce que sont les processus, sous-jacents à l'usage des procédures et à la construction de stratégies qui fondent la qualité* » (Bonniol, 1986c). Pour Bonniol, évaluer c'est travailler sur des gens, avec des gens et faire que ces derniers travaillent sur eux-mêmes, qu'ils investissent dans leurs actes. Le processus fonde la qualité du sujet, il n'existe cependant pas de manière isolée et se voit dans les procédures. C'est une qualité personnelle observable que chacun investit dans une procédure. La régulation est donc ce retour sur soi dans un processus de changement.

Comme nous venons de le présenter, l'Iup Ingémédia mène une pédagogie innovante basée sur le travail collaboratif et la mise en projet des étudiants autour des apprentissages. Toutefois, cette démarche est conditionnée et contrainte par les impératifs organisationnels et institutionnels de l'université et du ministère de l'Éducation (respectivement mésoniveau et macroniveau d'organisation). L'illustration la plus parlante semble être celle de la « Bourse de compétences », explicitée ci-après, laquelle repose sur le principe de la mutualisation des compétences.

### **2.3 – Un cas à part : la Bourse de compétences**

La bourse de compétences est un dispositif important et original de la maquette pédagogique élaborée au lancement de l'Iup Ingémédia. C'est un « *dispositif d'évaluation et d'incitation au travail collaboratif [...] conçu et développé comme un moteur d'émulation sollicitant un échange maximal entre étudiants de formations antérieures assez hétérogènes afin de les conduire à co-*

*construire leur parcours dans une approche essentiellement basée sur la pédagogie par projet* » (Gasté et al., 2003). La bourse de compétences se fonde sur le principe de médiation pédagogique (zone proximale de développement) de Vygotsky (1997) et vise la mutualisation de compétences entre étudiants issus de formation différentes aux fins de conduire le travail de groupe en réalisation collective ou de développer un projet personnel de formation. Chaque étudiant joue un rôle particulier au sein du projet pédagogique de réalisation collective en fonction de ses compétences spécifiques. Ses partenaires ou les étudiants des autres groupes peuvent le solliciter sur sa compétence en lui adressant une demande de mutualisation. Les interactions issues de la bourse de compétences permettent aux étudiants intéressés de prendre conscience de leurs besoins en compétences à développer, de formuler un projet personnel d'acquisition de compétences par la collaboration et la mutualisation avec des étudiants plus expérimentés. « *L'étudiant est doublement incité à valoriser son savoir et également à chercher les compétences qui lui font défaut* » (Gasté et al., 2003). Le dispositif est rattaché à un forum sur plateforme collaborative dans lequel chaque étudiant peut offrir ou demander des compétences dans le cadre du projet pédagogique de réalisation collective ou d'un projet personnel de formation. Dans chaque cas, l'offre et la demande fait l'objet d'une négociation établie sur une évaluation croisée de temps passé mesuré en nombre d'heures et de niveau de difficulté de la tâche. « *Ce couple temps \* complexité est évalué par les acteurs et fait l'objet d'une négociation* » (Gasté et al., 2003). Une fois l'accord réalisé, les étudiants clôturent leur négociation. A ce moment, les compétences validées techniquement sont prises en compte pour l'évaluation de chaque étudiant.

L'évaluation de la bourse de compétences relève des deux logiques d'évaluation précédemment définies.

« *L'équipe pédagogique a introduit un système de bonification de la moyenne générale de chaque étudiant en fonction de son implication dans la bourse de compétence* » (Boutin & al., 2004). Afin d'évaluer les échanges validés, l'équipe pédagogique a créé « *un dispositif informatique permettant de*

*suivre et gérer les interactions. [...] Ces échanges de compétences sont tracés et génèrent une note, qui en présentiel serait proche de la note de participation »* (Gasté et al., 2003). La note attribuée relève de l'épistémê de « l'évaluation mesure » et dépend d'un algorithme de traçage des échanges validés avec quantification des flux entre étudiants sur la plateforme. Cette règle de calcul transparente positionne chaque étudiant sur une échelle de fréquence d'interactions. Cette mesure produit une note intégrée à la moyenne générale de l'étudiant selon le règlement d'examen. Le seuil maximal de 20 sur 20 est attribué à l'étudiant ayant le plus interagi. Les autres étudiants reçoivent une note pondérée en rapport avec la note maximale et avec un seuil minimal de 10 sur 20.

Par ailleurs, conçue pour stimuler le travail collaboratif, les interactions entre apprenants, et conserver une conscience de groupe quand la formation est à distance, la bourse de compétences est aussi un dispositif qui permet le questionnement et l'auto-questionnement des étudiants en fonction d'un projet personnel ou collectif de formation. Elle représente un réseau de systèmes en interrelation, dans lequel chaque système représente le sujet apprenant, avec ses doutes et ses certitudes. En ce sens, la bourse de compétences relève de l'épistémê de la « problématique du sens » sous ses trois modèles que sont la systémique, la dialectique et l'herméneutique. La mise en place d'un système de traitement des données, « en vue de créer pour chaque apprenant un bilan personnel de compétences [qui] permet de caractériser le niveau d'acquisition de chacune des compétences identifiées et d'apprécier les capacités de management de l'acteur tout au long du parcours » (Boutin & al., 2004), conduit l'étudiant à un travail réflexif, intérieur et individuel qui l'invite à formuler des offres et des demandes d'échanges de compétences. Cependant, la bourse de compétences pourrait étendre ce principe de bilan personnel de compétences en donnant plus de place au questionnement et à l'auto-questionnement de l'étudiant sur son propre parcours de formation. Dans l'idéal, la bourse de compétences pourrait relever d'une cartographie pré-définie des compétences à acquérir et acquises en rapport à la

qualification de « chef de projet multimédia » voire la constitution d'un *portfolio* (Cerisier, 2006). Cette cartographie serait élaborée par chaque étudiant conformément à son projet personnel et professionnel de formation, elle serait confrontée à l'expertise d'un enseignant-référent. « *Le portfolio devient le dossier qui rassemble une sélection organisée de travaux d'élèves et témoigne ainsi de ses compétences et de sa progression* » (Cerisier, 2006). De plus, le portfolio présente des avantages considérables dans le cadre de l'EAD, il est facilement numérisable et bénéficie des avantages qu'offrent l'informatique et la mise en réseau. « *Comme tout document numérique, il offre une grande souplesse dans son alimentation. Les documents produits par l'élève peuvent être modifiés, abondés, réorganisés, supprimés à loisir* » (Cerisier, 2006). Toutefois, cette modalité d'évaluation requiert du temps pédagogique d'accompagnement, de guidage, en dehors des heures d'enseignement, qui, de ce fait, n'est pas pris en compte dans le service de l'enseignant. Il ne donne pas lieu non plus à la production d'une note au sens de « l'évaluation-mesure ». Il s'agit d'une démarche complexe qui prend en compte le produit (l'objet portfolio lui-même), les procédures (les savoir-faire, les compétences, les algorithmes) et les processus (le sens et le plaisir investis dans la formation).

### **3 - CONCLUSION : NORMALISATION LOCALE VERSUS NORMALISATION GLOBALE**

Comme nous avons pu l'observer avec le cas de l'Iup Ingémédia, les initiatives foisonnantes et riches en matière de modernisation des pratiques d'enseignement par les « Tic » conduisent le gouvernement français à s'interroger sur la mise en œuvre d'une procédure de normalisation. Des groupes de travail (Perriault, 2002b, c et d) sont missionnés spécifiquement sur la question de la normalisation de l'enseignement à distance, dont les conclusions semblent encore poser un certain nombre d'interrogations, notamment concernant l'adoption d'une norme internationale, à valeur juridique. Cette normalisation à grande échelle aurait pour effet d'amener à une redéfinition des normes

élaborées localement. Elle soulève, par ailleurs, le problème d'une standardisation massive des outils numériques tels que les plateformes, qui n'en sélectionnerait qu'un tout petit nombre parmi les deux cent existantes. Chaque établissement universitaire aurait alors à revoir l'ensemble de ses normes, qu'elles soient techniques, d'usage, organisationnelles et par conséquent pédagogiques, et bien entendu évaluatives. Dans une telle perspective, toutes ces normes élaborées pour des projets locaux, auraient à se recomposer autour de la norme nationale voire internationale. Dans ce contexte, l'évaluation consisterait à dévoiler la mécanique organisationnelle et fonctionnelle sous-jacente. Les pratiques des enseignants sont « *partiellement codifiées par l'organisation. Cette codification porte surtout sur l'évaluation formelle, c'est-à-dire cette évaluation que l'organisation prend à son compte, moralement et juridiquement, celle qui compte lorsqu'il s'agit de décider de la réussite ou de l'échec* » (Perrenoud, 1986) c'est-à-dire une « sur-norme » qui rejette tout ce qui est de l'ordre du singulier, du sujet.

En prenant l'exemple de l'Ead en France, nous constatons que le gouvernement incite les universités à mettre en place des formations d'Ead (campus numériques entre autres) sans toutefois apporter le cadre légal nécessaire au pilotage de ces projets. A ce jour, on ne sait pas quantifier ni qualifier une heure d'enseignement en Ead : prouver le temps réel passé par l'enseignant et le rémunérer. Dans cette absence de cadre, deux logiques sont utilisées : la rémunération en heure équivalent Td ou la rémunération de droit d'auteur. L'Iup Ingémédia a quant à lui opté pour la première solution, mais d'après le bilan réalisé auprès des enseignants ayant participé à l'Ead, le temps alloué est largement dépassé. C'est d'ailleurs pour compenser ce fait, que la direction de l'Iup a incité les enseignants d'Ead à axer leur pédagogie sur le principe des études de cas collectives (moins chronophages en temps de tutorat et d'évaluation). Néanmoins, ce flou juridique offre un espace aux initiatives locales, originales et novatrices, qui croisent différents modèles d'évaluation dans leurs pratiques comme l'atteste le cas de l'Iup Ingémédia (études de cas, réalisation collective, bourse de compétences ou encore portfolio numérique). A terme, il est certain

qu'une législation s'impose, au minimum européenne (dans la lignée du Lmd) voire calquée sur les standards anglo-saxons. La question qui se pose désormais est de savoir si le nouveau système contraindra davantage l'évaluation vers le respect d'un modèle hégémonique, uniformisant.

La mutation organisationnelle la plus conséquente à laquelle sont, d'ores et déjà, confrontées les organisations-institutions universitaires, est la « réforme Lmd » (Dumas, 2003). Elle consiste en une refonte de la structure des enseignements supérieurs en « Licence, Master et Doctorat ». Ainsi, l'Iup Ingémédia a été obligé de revoir, dès la rentrée 2004, son ossature puisqu'il recrutait *a priori* à un niveau bac+1 et délivrait un diplôme à un niveau bac+4, ce qui n'entre pas dans la configuration « Lmd ». Pour cette raison, l'Iup n'a jamais ouvert sa première année d'enseignement. La deuxième année a glissé vers une licence conforme à ce que préconise la réforme, la troisième année est devenue l'équivalent Ects<sup>12</sup> d'une « première année » de Master professionnel, l'équivalent Ects d'une « deuxième année » de ce Master, est créé en partenariat avec un autre Iup de la même aire géographique pour offrir aux étudiants l'opportunité d'obtenir le grade de master en ingénierie de l'internet et du multimédia. Plus globalement, cette recomposition de l'Iup s'inscrit dans la démarche de recomposition organisationnelle de l'université de Toulon, laquelle a été habilitée pour ouvrir deux masters : un master à mention « scientifique » et un master à mention « sciences humaines » dont l'Iup est l'une des options professionnelles offertes. Ce contexte national de recomposition organisationnelle de l'ensemble des universités françaises reste encore flou et soulève des problèmes concernant une tendance à un regroupement régional des universités, dont les plus petites perdraient d'une certaine façon, leur autonomie en matière de gestion. L'Iup Ingémédia a constitué, dans sa phase d'émergence, un

---

<sup>12</sup> Il s'agit en fait de l'équivalent Ects de la « troisième année » de Licence proposée par l'Iup Ingémédia. Les étudiants auront, au préalable, suivi les enseignements du tronc commun, pour un crédit Ects équivalent à 2 ans d'enseignement, avant de choisir l'une des options qui les intéressent (comme par exemple « Ingémédia »).

changement organisationnel et communicationnel pour l'organisation-institution universitaire. Mais dans sa phase d'expérimentation, il se trouve enrôlé dans une dynamique plus générale de changement, et au-delà de sa quête initiale de légitimation, c'est actuellement, la question d'une stabilisation organisationnelle qui se pose.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abrecht, R., (1991), *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De boeck.
- Allal, L., (1983), « Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Actes du colloque de Genève de 1978, Berne, Peter Lang, 1979, 3<sup>e</sup> éd. 1983.
- Amigues, R. & Guignard-Andreucci, C., (1981) « A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative », *Bulletin de psychologie*, XXXV, N°353, 1-5, p 167/172.
- Ardoino, J., (1975), *Propos actuel sur l'éducation*, tome II.
- Ardoino, J., (1983), « Polysémie de l'évaluation », *Pour* n°88, p19/22.
- Ardoino, J., Berger, G., « L'évaluation comme interprétation », *Pour*, n°107, 1986, p120/127.
- Barats, C., Cardy, H., Thibault, F., (2002), Le discours "institutionnel" d'introduction des Tic dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation. Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode. XIII<sup>ème</sup> congrès national des sciences de l'information et de la communication, Marseille : Sfsic, 7-9 octobre, p.125-131.
- Berger, G., (1986), « Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives », *Rencontres d'Automne*, Académie de Nancy-Metz, Novembre.
- Bernard, F., (1997), La communication de changement, vers une heuristique de l'induction. *Communication&organisation*, n°12, 2<sup>ème</sup> semestre, Bordeaux 3 : GRECO, p.303-337.
- Barlow, M., (1987), Formuler et évaluer ses objectifs en formation, *Chronique sociale*, Lyon.
- Bazzoli, L., Bouabdallah, K., (1994), Organisation et institution, éléments d'une analyse institutionnaliste. *Formes nouvelles, formes anciennes d'organisation*, ouvrage collectif Jacot J-H (ed.), Lyon : PUL, p.155-178.
- Bonniol, J-J., Vial, M., (1986a), Les modèles de l'évaluation, De Boeck, 368p.
- Bonniol, J-J., (1986b), « Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative », Bonniol, J-J, 1986c, « A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectif et évaluation », Conférence d'Évian, journal des infirmières de neurochirurgie, n°51/52, p 1101/1109.
- Bonniol, J-J., (1988), « Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? », *Bulletin de l'ADMEE* n°3, P 1/6.
- Bonniol, J-J., Genthon, M., (1989), *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation*, Repères n°79, P 1/8.
- Bonniol, J-J., (1994), « Evaluation – régulation et appropriation des compétences », Actes de l'université d'été des 9/13 juillet 1993, *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, Poitiers, 1994, p 69/85.
- Boutaud, J-J., (1998), *Sémiotique et communication : du signe au sens*. Paris : L'Harmattan, 318 p. (coll.Champs visuels).
- Boutin, E., Gaste, D., Birioukof, E., (2004), Exploitation d'une bourse de compétences pour la construction d'un bilan de compétences, *Isdm* n°18, <http://isdms.univ-tln.fr>

- Bouzon, A., (2002), *Communiquer dans l'incertain. La communication dans les processus de conception innovante à « risques maîtrisés »*. Hdr : Sic : Toulouse 3, 339 p.
- Cardinet, J., (1979), « L'élargissement de l'évaluation », *Hommage à Cardinet*, Fribourg.
- Cardy, H., Barats, C., (2003), Société de l'information et émergence des discours sur les Tic : le cas de l'enseignement supérieur français. Discours d'experts et de l'administration. *Supports, dispositifs et discours médiatiques à l'heure de l'internationalisation*. X<sup>ème</sup> colloque bilatéral franco-roumain, Bucarest, Cifsic, 28 juin-3 juillet.
- Cerisier, J-F., (2006), Le portfolio d'élève : pour qui et pour quoi ? *Médialog*, n°57, mars 2006, pp. 38-41
- Chauvin, D., (1999), Approche de la catégorie de norme organisationnelle. *Les recherches en communication organisationnelle : concepts et théorisations*. Colloque Org&co, Aix-en-Provence, 3-5 juin, p.61-65.
- Clerc, A., Perisse, M., Villeval M-C., (1994), De l'organisation externalisante à l'organisation interactive, le jeu des institutions dans le changement. *Formes nouvelles, formes anciennes d'organisation*, ouvrage collectif Jacot J-H (ed.), Lyon : PUL, 233p., p.179-204.
- Crozier, M., Friedberg, E., (1981, 1979), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, (2<sup>ème</sup> éd.).
- Crozier, M., (2000), *A quoi sert la sociologie des organisations ? Théorie, culture et société*. Tome 1, Paris : Seli Arslan, p.
- De Ketele, J-M., (1986a), « Une première ligne de modèles », *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p 248/271.
- De Ketele, J-M., (1986b), « En guise de conclusion », *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, p 249/252.
- De Landsheere, V & G., (1982), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- De Rosnay, J., (1975), *Le macroscope*, Seuil.
- Dumas, P., (2003), Réforme universitaire 3-5-8 et formations professionnalisantes. *Humanisme&entreprise*, vol.5, n°36, p.1-9.
- Duvernay, D., (2004), *Approche communicationnelle de l'émergence et du développement de projets innovants. Le cas de l'enseignement supérieur à distance en France et au Brésil. Dispositifs, médiations, pratiques*, Sic : Th, université du Sud Toulon Var.
- Duvernay, D., (2005), Du Distic au projet-frontière : le rôle de la communication de changement dans la conception de projets universitaires d'EAD en France et au Brésil. *Culture des organisations et Dispositifs sociotechniques d'information et de communication (Distic)*, Nice, 8-9 décembre, pp.327-334.
- Fleury-Vilatte, B., Hert, P., (2003), Frontières disciplinaires. *Questions de communication*, n°3, Nancy : Presse universitaire de Nancy, p.3-9.
- Flichy, P., (2001a), L'imaginaire d'internet. Paris : La découverte, 273 p.
- Flichy, P., (2001b), La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet. *Réseaux*, n°109, p.53-73.
- Floris, B., (1999), Réflexions à partir du concept de dispositif (de communication) dans les organisations de travail. *Les recherches en communication organisationnelle : concepts et théorisations*, journées d'études Org&co, 3-5 juin, Aix-en-Provence, p.112-114.
- Gabay, M., Sillam, M., (1997), La négociation : modèle d'analyse des interactions. *Communication&organisation*, n°11, 1<sup>er</sup> semestre, Bordeaux 3 : GRECO, p.163-193.
- Galinon-Melenec, B., (2003), Existences et coexistence d'identités : l'effet des nouvelles technologies. *Coexister*

- dans les mondes organisationnels, ouvrage collectif Gardere E. et Gramaccia G (ed.), 184 p., p.31-41.
- Gaste, D., Riqueau, C., Boutin, E., Dumas, P., (2003), La bourse de compétences : un dispositif combinant médiation des savoirs et médiatisation des compétences. *Isdm* [en ligne], n°10, octobre, disponible sur : <http://isdms.univ-tln.fr>.
- Giddens, A., (1987), *La constitution de la société*. Paris : PUF, 471 p. (coll. Sociologies).
- Hadji, C., (1990), *L'évaluation règles du jeu*, Paris : ESF.
- Haignere, C., (2002), Technologies de l'information et de la communication, discours de l'université d'été d'Hourtin, disponible sur : <http://recherche.gouv.fr/discours/2002/dhourtin.fr>
- Hameline, D., (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, Ed sociale française.
- Hert, P., (1999), Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, n°25, p.93-107.
- Jaquinot-Delaunay, G., Monnoyer, L. (1999), Avant propos. Il était une fois. *Hermès*, n°25, p.9-14.
- Jeanet, A., (1998), Les objets intermédiaires dans la conception. Eléments pour une sociologie des processus de conception. *Sociologie du travail*, n°3, p.291-316.
- Jouët, J., (1993), Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, juillet-août, p.99-120.
- Latour, B. (1993), *Aramis où l'amour des techniques*, Paris : La découverte, 241 p. (coll.anthropologie des sciences et techniques).
- Le Moigne, J-L., (1989), « Qu'est ce qu'un modèle », les modèles expérimentaux et la clinique psychiatrique, *Confrontations psychiatriques*, n°30, p11/30.
- Mayere, A., (2000), Mutations organisationnelles et évolution des productions et échanges d'information. *Sciences de la société*, n°50/51, Toulouse : Presse universitaire du Mirail, p.87-106.
- Perrenoud, P., (1986), « L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspect d'une sociologie des pratiques » dans De Ketele, J-M, *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, p 11/29.
- Perriault, J., (1989), *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 254 p.
- Perriault, J., (1996), *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan, 255 p. (coll. Education et formation).
- Perriault, J., (2002a), *Education et nouvelles technologies : théories et pratiques*. Paris : Nathan Université, 125 p. (coll. Education 128).
- Perriault, J., (2002b), *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob, 266 p. (coll. Le champ médiologique).
- Perriault, J., Arnaud, M., Juanals, B., (2002c), Les identifiants numériques humains, éléments pour un débat public. *Les cahiers du numérique*, vol.3, n°2, p.169-182.
- Perriault, J., (2002d), L'impact de la normalisation sur les dispositifs d'enseignement. Rapport du groupe de travail *Gemme*, 36 p., disponible sur : <http://www.gis-gemme.org>
- Petit, F., (1986), *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Paris : Privat, 371 p. (coll. 8ème mille).
- Procoli, A., (2001), *Anthropologie d'une formation au Cnam, « la fabrique de la compétence »*, Paris : L'Harmattan, 303 p. (coll. Nouvelles études anthropologiques).
- Tyler, R.W., (1964), *Dedining educationnal objectives*, Pittsburg.
- Vial, M., (1995), Le travail en projet, *Voies livre*, Se former plus, Lyon.
- Vygotski, L., (1997), *Pensée et langage*, Ed. La dispute.

Walter, J., (2003), Cadres du témoignage historique et médiatique, frontières disciplinaires. *Questions de communication*, n°3, Nancy : Presse universitaire de Nancy, p.11-30.