

**LE PROBLEME DES LANGUES DANS L'EXPERIENCE DE L'ENSEIGNEMENT A  
DISTANCE AUX ISETs**

---

**Faten Tabei**

Laboratoire GRESEC Université Stendhal Grenoble 3

[fatentab@yahoo.fr](mailto:fatentab@yahoo.fr)

**Résumé** : Cette contribution -issue d'une recherche doctorale en sciences de l'information et de la communication- a pour objet d'étude, l'expérience de l'enseignement à distance dans quelques Instituts Supérieurs tunisiens des Etudes Technologiques. Elle vise à identifier les difficultés associées au parcours d'apprentissage des apprenants- enquêtés. Seules celles d'ordre linguistique seront considérées dans cet article.

**Summary**: This contribution –which is an outcome from a doctoral research in the field of information and communication sciences- has as a topic of study the experimenting with the distance learning at the high technological colleges (ISET) in Tunisia. It targets at identifying the difficulties in learning faced by the investigated students. Only linguistic difficulties would be dealt with in this article.

**Mots-clés** : communication, usage, innovation, langue, médiation.

**Keywords**: communication, use, innovation, language, mediation.

## INTRODUCTION:

Le déploiement de l'enseignement médiatisé dans le système universitaire tunisien ne cesse de se développer. Parmi les modèles expérimentés est le projet de l'enseignement hybride dans le réseau des ISETs, lancé par l'Université Virtuelle de Tunis depuis l'année 2004. Ce projet tente d'expérimenter l'apprentissage mixte à travers la mise à distance des contenus médiatisés. Il s'inscrit dans une logique de complémentarité en s'intégrant dans des programmes et dans des enseignements déjà existants. L'objectif de ses opérateurs étant de faire évoluer des pratiques médiatisées éducatives par le biais des technologies de l'information et de la communication. Perriault définit cette situation intermédiaire d'enseignement par le terme « *d'hybridation* ». Selon Peraya et Charlier (2003, p12), « *l'hybridation des systèmes de formation peut se représenter sur un diagramme à quatre quadrans, définis par deux axes orthogonaux : de la présence /vs la distance et des scénarios de type expositif / transmissif vs ceux du type projet / collaboration* ». Pour l'étude que nous avons menée la définition très proche du modèle étudié est celle de Bellier (2001, p 85). Elle écrit : « *dans ce dispositif, l'essentiel de l'apprentissage se passe en présentiel et les étudiants restent dans des pratiques pédagogiques beaucoup plus classiques. En effet, les temps de présentiel sont considérés comme véritablement porteurs de la formation, en revanche, les temps à distance sont conçus comme des approfondissements. Il s'agit de compléter et d'enrichir un enseignement dont l'essentiel a été donné en direct* ».

L'adoption de cette expérience par les acteurs apprenants et enseignants, était une démarche forcée. L'engouement largement partagé au cours des deux premières années d'expérience, a relativement baissé lorsque le projet a acquis une certaine légitimité à travers l'obtention de moyens techniques et financiers (équipement des Instituts en salles d'accès et ordinateurs connectés à Internet).

Cet article interroge, le rôle de l'utilisateur- apprenant dans l'intégration de cette innovation. Perriault (1996, p241) propose que « *la recherche ne perde pas de vue ce public de préfiguration que constituent ces gens qui apprennent à distance* ». Effectivement, ce sont ces derniers, qui sont au cœur de notre recherche. Loin du discours des opérateurs du projet, nous allons essayer d'examiner leurs pratiques pédagogiques réelles et ainsi tenter de voir s'il existe une différenciation entre leurs pratiques vécues, de celles prescrites par les innovateurs pédagogiques du dispositif. Autrement dit, y a-t-il un écart entre les consignes édictées par l'offre et les pratiques effectives, entre l'usage prescrit et l'usage réel ?

Nous nous intéresserons alors à la logique de l'utilisateur- apprenant pour s'approprier ou non la nouvelle modalité d'enseignement. En effet, Perriault, (1989, pp 16-17) indique que « *s'intéresser aux usages oblige à sortir du cadre d'observation étroit et précis que délimitent les protocoles des machines (.....) C'est l'homme qui est au cœur de l'investigation et non l'appareil* ». Nous considérons que le rapport des sujets sociaux avec le dispositif d'enseignement médiatisé, ne peut être réduit à la mise en œuvre des fonctions préétablies par les concepteurs, alors que l'appropriation est une activité sociale. Face à la logique prescriptive des innovateurs, les usagers détournent leur logique d'usage, ou au contraire, accélèrent la mise en place de ces outils.

La littérature spécialisée dans le domaine de l'usage et de l'innovation, montre généralement, que toute innovation est inévitablement confrontée aux représentations et aux comportements des individus. Notre analyse doit donc tenir compte des logiques des apprenants, dans la mesure où elles permettent de prendre en compte leurs représentations dans l'intégration sociale de l'innovation technique. Partant de cela, et en s'appuyant sur les résultats de notre enquête de terrain, nous allons tenter d'identifier leurs représentations et leurs pratiques liées aux contenus des ressources médiatisées, ainsi qu'au forum de discussion proposé sur la plateforme comme l'unique moyen de communication à distance.

La période de déroulement de notre enquête de terrain était avant que le dispositif ne soit plus au moins fixé et stabilisé. Toute innovation technique, nous renseigne Miège et Tremblay (1999, p 9) passe par trois phases : « *la conception, la mise sur le marché et la stabilisation* ». Nous nous situons dans la deuxième phase décrite par les auteurs, et qui correspond à la mise sur le marché de l'offre de

formation et à l'entrée en contact avec l'utilisateur- apprenant. Elle se caractérise par l'instabilité du dispositif de l'enseignement à distance, tant sur le contenu (les cours dédiés à distance) que sur le contenant (l'outil technique). C'est une phase de préparation à la troisième étape qui est la stabilisation. Cette dernière étape « *doit être pensée sur le temps long* ». (ibid)

Soulignons que notre étude est une continuité des travaux sur l'usage et l'innovation. Nous réfutons les approches déterministes des effets supposés des TIC sur les pratiques des usagers, ainsi que celles du déterminisme social qui négligent la part des outils à communiquer dans le changement des pratiques des individus.

### **1-CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES :**

L'enquête s'est déroulée dans quatre établissements d'enseignement supérieur appartenant au corps des ISETs. Nous n'avons pas circonscrit géographiquement cette enquête de terrain à la seule capitale, où une cinquantaine de questionnaires ont été remplis par les étudiants de l'ISET de la Charguia, nous avons ainsi touché d'autres villes : Nabeul au Cap-Bon, Kairouan au Centre et Gabès au Sud du pays. Deux filières sont concernées par ce projet à savoir, « Administration et Communication » et « Management de l'Information ». Chaque filière comprend quatre niveaux d'études. Les ressources médiatisées, présentent un taux de 20% de l'ensemble de leurs programmes.

Notre corpus est constitué d'un public de 180 apprenants. Ces derniers représentent 15% du total des apprenants impliqués dans le projet, au cours du deuxième semestre de l'année 2005. Le questionnaire était la méthode la plus appropriée pour une enquête d'une large population. Son anonymat a permis aux acteurs apprenants de s'exprimer librement. L'opération de traitement des données quantitatives, a été effectuée par le logiciel SPSS (version française).

Les informations recueillies étaient fort importantes et variées. Nous avons dégagé, diverses difficultés associées aux contenus des cours à distance, ainsi qu'à l'usage du forum de discussion. Dans cet article, ne seront considérées que les difficultés d'ordre linguistique.

### **2-LES DIFFICULTES D'ORDRE LINGUISTIQUE LIEES AUX RESSOURCES MEDIATISEES :**

Au regard de la croissance phénoménale, dont Internet est l'exemple le plus frappant, la manière de présenter l'information subit actuellement de profondes mutations. Les promoteurs des TIC dans le secteur éducatif proposent la toile comme mode de diffusion des cours. Il s'agirait pour eux de la solution la plus attrayante pour réaliser leurs actions et programmes de formation. Néanmoins, certains chercheurs (JL. Moreau, C. Bissey, 2003, p 23) trouvent que « *des centaines de sites s'affirment éducatifs et ne font que mettre en ligne des contenus, lesquels sont passés du papier à l'écran sans gagner aucune valeur ajoutée* ».

Les premières expériences en EAD, montrent clairement que dans un cours médiatisé, il serait préférable d'éviter les notions ou les concepts compliqués et aussi des textes qui n'assurent pas une certaine interactivité. Les nouvelles écritures interactives dans les dispositifs d'enseignement à distance, exigent le développement de contenus spécifiques et adéquats à ce nouveau mode d'apprentissage. Certes, comme le constate, Bellier (2001, p 51) « *les nouveaux outils de communication facilitent l'accès aux ressources médiatisées, mais n'éviteront pas la nécessité d'une ingénierie adaptée et une réflexion de fond sur la manière d'agencer ces contenus pour qu'ils deviennent de la formation* ».

D'après les données de notre enquête, les difficultés d'ordre linguistique, demeurent problématiques dans le parcours d'apprentissage des sujets sociaux interrogés. Elles sont étroitement liées à leurs filières d'études. Ce sont les apprenants en « Management de l'Information », ayant majoritairement un bac sciences, maths ou technique, qui sont confrontés à ce type de problèmes. Ils représentent 66,7% de la catégorie des étudiants ayant des difficultés avec la langue française. Par ailleurs, les littéraires qui dénoncent ce type d'obstacle, ne représentent que 33,3% de cette sous-population, soit presque une vingtaine d'étudiants. Cet obstacle, vient en dernier lieu par rapport à l'ensemble de leurs réponses.

## **2-1 Les scientifiques face aux problèmes linguistiques :**

Dans la sphère éducative en général, l'appropriation des connaissances repose sur deux paramètres essentiels : l'aptitude de l'enseignant à transmettre un message et la capacité de l'apprenant à comprendre et s'approprier ce message. Ce deuxième paramètre est variable d'un étudiant à l'autre, de part les compétences de chaque individu même si l'enseignement est dispensé en langue maternelle. Cette hétérogénéité des capacités des individus se trouve accrue par la diffusion des connaissances dans une langue étrangère.

Dans l'étude que nous avons conduit, l'aspect linguistique a fortement inhibé l'appropriation des ressources médiatisées dispensées en français. Deux facteurs sont à l'origine de ces difficultés : la nature même des études initiales et le niveau en français en général.

### ***\*La nature du cycle initial :***

L'enseignement dans les ISET, est un enseignement professionnel. Il n'est pas surprenant que les étudiants aient un penchant pour ce qu'il convient d'appeler les activités pratiques, en opposition avec les activités théoriques le plus souvent associées à la formation générale des facultés et des écoles d'enseignement supérieur. Pour les enquêtés de formation professionnelle, le contenu du cours s'apparente, pour eux, avant tout à une leçon de français bien qu'il ne s'agisse pas d'un cours de français. Cette difficulté linguistique rend ce cours plus littéraire et donc abstrait dans la mesure où il faut dans un premier temps franchir la barrière de la langue et dans un second temps comprendre le contenu du cours lui-même.

### ***\*Le niveau en français :***

Les niveaux de français des étudiants des ISETs sont très hétérogènes, lors de leur entrée dans ces établissements. Certains étudiants sont pénalisés par ce qui peut être qualifié de lacunes dues à leur cursus scolaire, notamment lorsqu'il s'agit d'étudiants issus des filières scientifiques. Pour ces derniers, le français ne comptait pas parmi les matières principales.

Notons que ce facteur serait lui-même lié à divers paramètres outre la spécialité des étudiants dans leurs études secondaires :

- Les enseignements en français reçus durant le cursus scolaire de l'étudiant : les étudiants n'ayant pas eu le même nombre d'heures de cours de français et encore moins la même qualité d'enseignement. En effet, les compétences des enseignants eux-mêmes, dépendent de divers paramètres tels que leurs modes de transmission des connaissances, la qualité de leurs formations, leurs origines sociales, géographiques...
- La capacité et la motivation des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère : certains sont réticents quant à l'apprentissage de toute langue étrangère soit à cause de leurs difficultés en langues, soit simplement par choix ;
- Les origines sociales : le niveau d'instruction des familles des étudiants, étant variable, jouerait également un rôle non négligeable dans la différence du degré de maîtrise du français. Par ailleurs, le niveau de vie des familles pourrait également être un facteur influent dans l'apprentissage de cette langue.

Force alors est de constater que l'aspect linguistique a affecté l'autonomie des apprenants, alors même que le dispositif vise à favoriser cette autonomie. Nombreux parmi eux, n'ont pas la formation requise en français leur permettant une utilisation optimale des ressources éducatives médiatisées. De ce fait, le caractère complémentaire de ces contenus a disparu cédant la place davantage à une surcharge d'informations à déchiffrer.

## ***3-LES DIFFICULTES D'ORDRE LINGUISTIQUE LIEES A L'USAGE DU FORUM DE DISCUSSION :***

Certains chercheurs (M. Walchiers, T. DE Praetere, 2004, p.63), estiment que d'un point de vue pédagogique, l'activité de la formulation textuelle asynchrone par le biais du forum, permet à l'apprenant un travail flexible et autonome. « *Cette autonomie, permet à l'apprenant d'aller à son*

*rythme, jusqu'au bout de sa réflexion, de rassembler ses idées et celles des autres pour les argumenter rigoureusement et de les accorder dans un ensemble logique et cohérent* ». Comparé à l'apprentissage collaboratif présentiel, ces chercheurs soulignent que l'apprentissage textuel asynchrone est pédagogiquement plus exigeant et plus formatif.

Toujours selon la même source, le message écrit permet d'équilibrer les relations entre les pairs et d'éliminer la discrimination entre apprenants, en offrant plus d'équité et d'objectivité. « *Dans l'apprentissage collaboratif présentiel, les indices sociaux et physiques de l'intervenant captivent l'attention, souvent au point d'éclipser le contenu du message. ... dans l'apprentissage collaboratif en ligne. Les contributions y sont présentées sous forme de textes rhétoriquement neutres et ne diffèrent que par leur contenu : l'intérêt accordé au message résulte de sa pertinence, de sa logique, de son originalité* » (ibid).

Produire un texte sur le forum selon ces chercheurs a donc deux effets pédagogiques majeurs :

- Un impact accru du contenu des contributions textuelles sur chaque apprenant ;
- Une participation plus équitable des apprenants. L'absence d'indices physiques et sociaux des auteurs de contributions textuelles limite les discriminations au profit du contenu.

Cependant, chaque activité pédagogique, que ce soit en présentiel ou à distance a ses limites et ses avantages. Autrement dit, nous ne pouvons pas généraliser les résultats d'une expérience ou d'un projet unique supposé réussi, sur l'ensemble des milliers d'expériences menées partout dans le monde. Tout dépend des moyens techniques, des modèles ou approches pédagogiques, des conditions d'accès, du profil des usagers, de leur culture, de la maturité du projet.....

Pour les apprenants interrogés, produire et écrire un message sur le forum, présente des difficultés majeures. Cette étape constitue un problème vu que cette opération nécessite une maîtrise de l'écriture et une compréhension de la langue française. Il ressort de l'enquête que (45,6 %) de l'effectif interrogé est confronté à ce type de problème. Nous nous demandons, s'il n'était pas mieux de leur accorder dès le début, quelques séances d'apprentissage d'écriture sur le forum, afin de savoir manipuler cet outil.

Ainsi, il s'avère que ces lacunes quant à la langue française, se sont accentuées d'abord par le fait que les apprenants procèdent à la rédaction d'un message en groupe ; ensuite par l'appréhension de la lecture de ce message par l'enseignant, enfin par son caractère nominatif.

Par le travail en groupe, les apprenants dévoilent leur niveau linguistique, et par conséquent cela aboutit à l'angoisse de faire des fautes et de se disqualifier socialement. Par la lecture du message par l'enseignant, une certaine réticence se crée chez eux, étant donné que l'opération de l'écriture du texte, provoque l'impression d'une évaluation de la maîtrise de la langue française, et non de la maîtrise du contenu du cours lui-même. Enfin, produire un message nominatif, peut accentuer la prise de risque qu'entraîne toute action d'un apprenant avec son enseignant.

#### **4-LA MEDIATION HUMAINE COMME COMPROMIS ENTRE LES ACTEURS :**

Le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication (1997, p364) définit la médiation comme étant, une « *instance qui assure, dans la communication et la vie sociale, l'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social* ». Cette forme de communication « *représente le lien entre l'énonciateur et le destinataire par lequel se fondent et se garantissent la cohérence et la continuité institutionnelles de la communication engagée* » (ibid). Le respect des normes collectives et des habitudes, relie les individus entre eux et constitue par ailleurs, un indice ou plutôt une marque d'appartenance à un système social. La liste des valeurs que défend la médiation, selon Rasse (2003, p38-61) est longue. Il écrit : « *[...] à la solitude et à l'isolement, elle oppose la convivialité, la rencontre, l'échange. Elle défend les exigences du savoir, la maîtrise des connaissances et l'engloutissement dont nous menace l'inflation mass médiatique* ».

Dans un cadre pédagogique, la notion de médiation se définit selon Fichez et Combès (1996, p 452) comme étant « *la régularité opérée par un « tiers » pour que la relation apprenant –savoir soit effective et aboutisse à un apprentissage* ». Cette régulation doit être prise en considération dans l'activité pédagogique de l'apprenant. Il faut qu'autour des étudiants se constitue « *un cadre de*

*compréhension des interactions éducatives* » (ibid). Autrement dit, il faut qu'une personne quelle que soit, enseignant, tuteur ou formateur, puisse contourner les diverses difficultés (pédagogiques, cognitives, techniques...) rencontrées par les apprenants. Et là, une question se pose et s'impose : s'il est vrai que l'utilisation des TIC a des incidences notables sur les méthodes pédagogiques, sur l'accès aux ressources médiatisées et sur les échanges entre enseignés et enseignants, ne peuvent-elles pas être envisagées toutes seules, de sorte que la présence physique de l'enseignant dans diverses situations pédagogiques demeure pour les apprenants une nécessité.

Notre enquête, a mis en évidence l'apport de la communication ordinaire dans l'acte pédagogique. Cette forme de communication interpersonnelle demeure la plus privilégiée dans le rapport des apprenants entre eux, ainsi qu'avec leurs enseignants. Cette préférence est due à la nature de la relation humaine qui se trouve moins distante. 87, % des étudiants ont signalé préférer la communication directe avec leurs enseignants pour poser leurs questions au sujet des cours à distance. Ceci montre leur attrait aux modes de communication communs antérieurs.

Pourquoi cet attrait de la communication ordinaire<sup>1</sup> ? Concernant le domaine de l'éducation, la littérature spécialisée montre bien, que les machines à communiquer ne peuvent pas masquer la nécessité de la présence de l'enseignant du côté de l'élève. Philippe Meirieu, (2005, p 213) souligne que « *la communication des savoirs ne se réduit pas à une simple transmission. L'enseignant doit aussi prendre en compte les relations affectives, les représentations, les décalages linguistiques et socioculturels qui peuvent brouiller le message pédagogique* ».

Loin de négliger l'apport de l'enseignement médiatisé, et de ses implications dans le développement des connaissances en particulier et des sociétés en général, ce nouveau mode d'enseignement, présente tout de même quelques lacunes par rapport à ses mécanismes d'apprentissage. Parmi les lacunes évoquées par Bellier (2001) il y a la distance. Elle écrit : « *l'apprenant face à son micro, même s'il a tout Internet à portée de la souris, a de fortes chances de se promener uniquement là où il pense trouver l'information pertinente et faire jouer uniquement des processus d'assimilation et non pas d'accommodation* ». Selon l'auteur, c'est à ce moment-là qu'intervient le rôle du pédagogue. Ce dernier, « *nous amène là où nous n'aurions tout simplement pas pensé aller parce que nous ignorons l'intérêt.* » (Ibid). Et comme le souligne Jacquinot (1996, p 60) « *L'EAD ambitionne à sa façon de supprimer l'absence des apprenants et enseignants, mais cela implique la conservation d'une présence plus symbolique celle du tiers, de l'alter. (...) Sans le phénomène du transfert, sans médiation humaine introduisant le social, il est facile de dériver dans un tête-à-tête avec sa propre activité cognitive* ».

En effet, à partir du moment où l'apprenant est tout seul face à son micro, il peut se tromper, pour trier ou comprendre ou analyser le contenu d'un message. Cette situation constitue une limite pour son apprentissage, en l'absence de la présence de l'enseignant, que ce soit une présence virtuelle ou réelle. Outre la nécessité de la présence de l'enseignant à côté de son étudiant, pour l'orienter ou l'encadrer, communiquer en face-à-face, par un langage commun, est une activité importante dans l'acte pédagogique. Par le langage, nous désignons la langue, les gestes..... nous avons constaté son importance dans l'acte pédagogique. Cette première médiation, constitue l'une des règles de l'appartenance sociale, qui structure l'espace social des individus.

Pour la communication par le langage par exemple, il est généralement connu dans le système éducatif universitaire des ISETs que les activités pédagogiques ou les cours d'enseignement se déroulent de la façon suivante : en salle de classe, l'enseignant face à ses apprenants, crée à travers le langage un compromis. Le cours ou les travaux pratiques sont assurés en langue française. Toutefois, pour faire expliquer le savoir transmis, certains enseignants sont amenés parfois à s'exprimer en langue arabe

---

<sup>1</sup> Nous tenons à signaler, que notre point de vue sur l'apport de la communication directe ou ordinaire dans l'acte pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné, se ressente non seulement à partir des données statistiques de notre enquête, ou de l'observation directe en salles d'accès, mais aussi à partir de notre propre expérience professionnelle dans ce genre d'établissements et qui date depuis presque cinq ans.

maternelle, mais le cas le plus fréquent est de s'exprimer en arabe et en français en même temps. Le bilinguisme ou le parallélisme entre la langue maternelle et une langue seconde s'impose.

De leur côté, pour intervenir, poser une question ou commenter un texte ou une idée, l'ancrage de la langue française dans l'oralité des apprenants, se fait généralement par quelques mots ou des fragments de phrases courtes, accompagnés de phrases longues en langue arabe dialectal. Cependant, si l'enseignant exige le français, comme langue d'intervention, l'étudiant s'appuie souvent sur ses prises de notes, autrement dit, sur des phrases toutes prêtes qui sont celles de son enseignant.

Toujours selon cette perspective, pour l'apprenant, l'acte de poser une question oralement, diminue la probabilité de prise de risque par rapport à ce qui se passe par l'intermédiaire du forum. En face à face, quand il décide d'intervenir, le souci de la rédaction de son interrogation, est éliminé. Il se concentre uniquement sur le contenu même du message qu'il désire transmettre à son enseignant. De son côté, ce dernier focalise ainsi, son attention sur le contenu et non sur la forme ou la structure de la contribution de son étudiant. En face à face l'enseignant, se trouve plus tolérant avec l'inadéquation linguistique et cognitive de ses apprenants. Cette conduite de sa part vise à créer une interaction ou une continuité dans la chaîne des paroles entre lui et les apprenants. Ainsi, la valorisation des contributions de ses apprenants repose généralement sur les acquis cognitifs de l'étudiant et non sur la dimension linguistique, notamment quand il s'agit par exemple d'un cours de math, de statistiques, de comptabilité..... A l'inverse, sur le forum par exemple, ou dans une feuille d'examen, l'apprenant a le temps, pour réfléchir sur le contenu et la forme de ses textes, d'où le fait que l'appréciation de sa contribution par son enseignant, sera plus exigeante.

La complexité du parcours d'apprentissage des apprenants interrogés, a conduit à un détournement d'usage du produit d'une manière qui leur est propre et non prévue par les concepteurs du dispositif. Leur choix s'est mobilisé d'abord sur les méthodes d'évaluation associées aux cours à distance ; ensuite sur les possibilités qu'offre Internet en matière d'informations, ce qui n'est pas l'objectif du projet prescrit. Les ressources éducatives du dispositif ont été alors remplacées par d'autres bases de données d'informations extérieures au dispositif prescrit. Dès lors, nous avons assisté à « *une forme d'actualisation des fonctionnalités proposées par les concepteurs* » (D. Paquelin, 2004). En effet, « *par une démarche intentionnelle, l'apprenant seul et accompagné construit une forme spécifique du dispositif qui différencie un état prescrit d'un état vécu* » (ibid).

## **CONCLUSION :**

Certes, l'interaction espérée par les innovateurs pédagogiques, entre les apprenants et le dispositif d'enseignement médiatisé, ne semble pas encore un projet gagné. Cependant, rappelons-le qu'au moment du déroulement de notre enquête, le produit pédagogique proposé aux ISETs investigués était encore dans sa phase expérimentale et prenait place dans un contexte neuf.

Par ailleurs, l'une des raisons évidentes de la complexité du parcours d'apprentissage des acteurs que se soit pour se former ou pour former, est leur implication rapide, dans cette nouvelle pratique de communication par le biais de ce dispositif. Ceci a induit des obstacles relatifs à son usage et par ailleurs à son appropriation. Il est vrai que des actions ciblées, éclairées et poussées par l'UVT à l'ensemble des intervenants impliqués directement dans ce nouveau mode d'enseignement, pourraient permettre à ce projet de progresser.

Organiser des activités d'enseignement médiatisé suppose une rigueur très professionnelle et une réflexion communicationnelle poussée. Il faudrait donc réfléchir à d'autres moyens qui pourraient favoriser l'autonomie de l'apprenant en développant des méthodes de travail qui lui seraient adéquates.

## **Bibliographie :**

Bellier S. (2001), « *Le e-learning* », (Collection « entreprises et carrières »). éd. Liaisons, Paris, p. 51. (Collection « entreprises et carrières »).

Fichez E., Combes Y. (1996), « *dispositifs techniques et médiations dans le processus de formation* », in *Information, communication et technique, regard sur la diversité des enjeux*, 10<sup>ème</sup> congrès national des sciences de l'information et de la communication, Grenoble, p 452.

Jacquinet G. (1996), « *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance* », in *revue française de pédagogie*, n° 102, p. 60.

Miège, B., Tremblay G. (1999), « *Introduction pour une grille d'analyse du développement des techniques de l'information et de la communication (TIC)* », in : *Sciences de la société*, n° 47, p. 9.

Moreau J- L., Bissey C. (2003), « *TIC et NET : vers des nouvelles voies pour la formation* », éd. PUF, Paris, p 23.

Meirieu PH. (2005), « *Le formateur et la communication* », in *La communication état des savoirs*, éd. Sciences humaines, Auxerre, p213.

Lamizet B., Silem A. (1997), « *dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* », éd. ELLIPSES, Paris, p 364.

Perriault, J. (1996), « *La communication du savoir à distance ; Autoroutes de l'information et télé-savoirs* ». Paris, l'Harmattan, p. 241.

Perriault, J. (1989), « *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer* ». Paris. Flammarion, pp 16-17.

Peraya D, Charlier., B. ( 2003), « *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* », in *perspectives en éducation et formation*. De Boeck, p 12.

Rasse P. (2003), « *La médiation, entre idéal théorique et application pratique* », in *Recherche en communication*, n° 13, pp. 38-61.

Walchiers M., De Praetere TH. (2004), « *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must* », in *Distances et Savoirs*, vol 2, n° 1, éd. CNED, p 63 .