

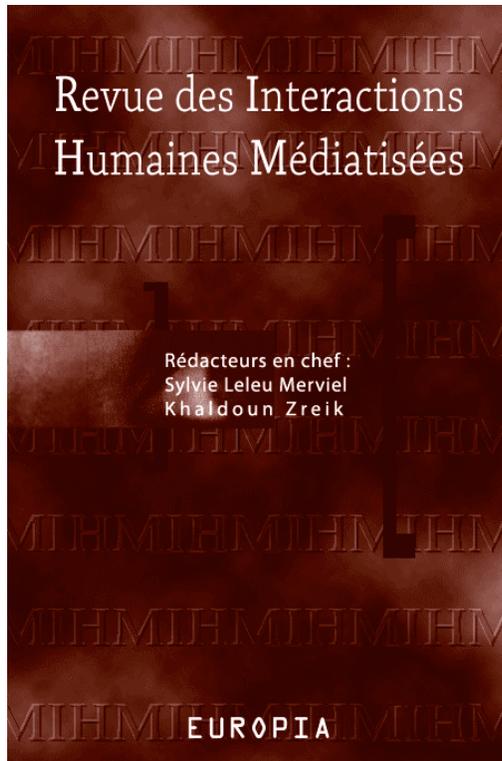
Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef

Sylvie Leleu-Merviel & Khaldoun Zreik

Vol 16 - N° 2 / 2015



© europia, 2015
15, avenue de Ségur,
75007 Paris - France
Tel 33 1 45 51 26 07
<http://europia.org/RIHM>
rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

- Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Laboratoire DeVisu
- Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Editorial Board*

- Thierry Baccino (Université Paris8, LUTIN - UMS-CNRS 2809, France)
- Karine Berthelot-Guiet (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Pierre Boulanger (University of Alberta, Advanced Man-Machine Interface Laboratory, Canada)
- Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS, France)
- Aline Chevalier (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CLLE-LTC, France)
- Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF, France)
- Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic, France)
- Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS, France)
- Milad Doueïhi (Université de Laval - Chaire de recherche en Cultures numériques, Canada)
- Pierre Fastrez (Université Catholique de Louvain, GReMS, Belgique)
- Pascal Francq (Université Catholique de Louvain, ISU, Belgique)
- Bertrand Gervais (UQAM, Centre de Recherche sur le texte et l'imaginaire, Canada)
- Yves Jeanneret (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Patrizia Laudati (Université de Valenciennes, DeVisu, France)
- Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF, France)
- Marion G. Müller (Jacobs University Bremen, PIAV, Allemagne)
- Marcel O'Gormann (University of Waterloo, Critical Média Lab, Canada)
- Serge Proulx (UQAM, LabCMO, Canada)
- Jean-Marc Robert (Ecole Polytechnique de Montréal, Canada)
- Imad Saleh (Université Paris 8, CITU-Paragraphe, France)
- André Tricot (Université de Toulouse 2, CLLE - Lab. Travail & Cognition, France)
- Jean Vanderdonckt (Université Catholique de Louvain, LSM, Belgique)
- Alain Trognon (Université Nancy2, Laboratoire InterPsy, France)

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 16 - N° 2 / 2015

Sommaire

Editorial

Sylvie LELEU-MERVIEL, Khaldoun ZREIK (Rédacteurs en chef) 1

Un Évaluation de la compatibilité structurelle entre la hiérarchie d'abstraction et de décomposition et l'interface écologique

Structural compatibility assessment between the abstraction-decomposition hierarchy and the ecological interface

Alexandre MOÏSE, Jean-Marc ROBERT 3

L'usage du web par les collectivités territoriales : un état des lieux en région PACA

Use of web by the local authority: a current situation in PACA

Paul DEPREZ 35

Eduquer à l'information par l'audiovisuel et le journalisme

Teaching information through audiovisual techniques and journalism

Camille DUWEZ, Willy YVART 61

L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles

"Distance learning" or "distanced faculty"? Communicative reading of audiovisual practices

Barbara SZAFRAJZEN, Anne-Marie KOSMICKI EndFragment 85

Editorial

R.I.H.M., *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, qualifiante en sciences de l'information et de la communication, continue à creuser le sillon de l'interdisciplinarité en croisant les regards disciplinaires sur des objets partagés. Ainsi ce numéro propose-t-il une fois encore une variété d'objets scientifiques, de la conception des interfaces écologiques aux pédagogies innovantes, en passant par le recours aux TIC dans les échanges des collectivités avec leurs administrés.

Le premier article nous vient en effet de l'Université de Sherbrooke et développe une recherche approfondie concernant les interfaces écologiques. Il interroge la pertinence, tenue pour acquise dans la littérature, de l'utilisation de la hiérarchie d'abstraction et de décomposition comme technique de représentation du domaine de travail à des fins de conception d'interfaces écologiques. Les résultats de l'évaluation effectuée confirment une incompatibilité structurelle qui disparaît, toutefois, en ajoutant une liste de variables et une liste d'équations à la hiérarchie d'abstraction et de décomposition.

Le deuxième article analyse l'usage du web par les collectivités territoriales. Le dépouillement des données recueillies auprès de 116 collectivités de la région PACA met en évidence des difficultés à s'approprier les potentialités offertes par le web 2.0. Aussi, *a contrario* des discours répandus qui affirment que le recours à la communication numérique est désormais généralisé, l'analyse rigoureuse montre la persistance d'un web dit informationnel, de nature documentaire, cantonné dans une offre producteur, sans appui sur les réseaux sociaux et sans réelle interactivité avec le citoyen.

Le troisième article présente un cas concret d'éducation à l'information et aux médias par la pratique journalistique audiovisuelle. Dans la lignée des démarches de pédagogie du réel et par le faire (fablab, Main à la Pâte, ...), il montre l'intérêt soulevé par ce type de démarche pour la question médiatique auprès d'une population au départ hétérogène, et analyse les résultats obtenus tant sur les projets d'orientation que sur la sensibilisation à l'audiovisuel.

Enfin, le dernier article effectue une lecture communicationnelle des dispositifs d'enseignement à distance, et plus précisément des diverses pratiques audiovisuelles liées aux produits pédagogiques numériques mis en place au sein d'une école supérieure de commerce. Cette étude questionne la place de la présence physique de l'enseignant dans des produits pédagogiques numériques utilisés en réponse aux besoins de l'enseignement à distance.

Nous vous souhaitons à toutes et à tous une très bonne lecture et nous vous remercions de votre fidélité.

Sylvie **LELEU-MERVIEL** et Khaldoun **ZREIK**
Rédacteurs en chef

L'enseignement à distance ou le corps enseignant mis à distance ? Lecture communicationnelle de pratiques audiovisuelles

“Distance learning” or “distanced faculty”? Communicative reading of audiovisual practices

Barbara SZAFRAJZEN (1), Anne-Marie KOSMICKI (2)

(1) ADEF - Équipe ACADIS - ECD, Aix-Marseille Université
barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

(2) Docteur en Études audiovisuelles Sorbonne Nouvelle
akosmick@gmail.com

Résumé. Dans le contexte concurrentiel dans lequel évoluent les établissements d'enseignement supérieur, la qualité (Leleu-Merviel, 1996, 1997) des services numériques proposés est devenue un critère d'attractivité, et par là-même gage de compétitivité. C'est ainsi que les pratiques d'enseignement se multiplient et évoluent (Linard, 2008) – qu'il s'agisse de pratiques collectives ou individuelles –, sans toutefois réussir à mettre en place une véritable culture du numérique (Licoppe, 2009). En 2013, nous réalisons une lecture communicationnelle des dispositifs d'enseignement à distance, et plus précisément des diverses pratiques audiovisuelles liées aux produits pédagogiques numériques mis en place au sein d'une école supérieure de commerce. Cette étude se demande comment les sciences de l'information et de la communication questionnent la place de la présence physique de l'enseignant dans des produits pédagogiques numériques utilisés en réponse aux besoins de l'enseignement à distance.

Mots-clés. Enseignement à distance, produit pédagogique numérique, lecture communicationnelle, constructivisme, espace scénique, (re)cadrage.

Abstract. In the competitive environment in which institutions of higher education operate, the quality (Leleu-Merviel, 1996, 1997) of digital services offered has become a standard of attractiveness, and thereby a guarantee of competitiveness. This is how teaching practices multiply and evolve (Linard, 2008) -whether these are collective or individual practices-, without sometimes being able to establish a genuine digital culture (Licoppe, 2009). In 2013, we attempted a communicative reading of distance education tools and practices, specifically related to the various digital learning products developed within a business school's audiovisual practices. This study asks how Information and Communication Sciences, as a discipline, question the place of teachers in the production of digital learning artifacts used in response to the needs of distance education.

Keywords. Distance education, digital, learning products, communicative reading, constructivism, scenic space, framework.

1 Introduction

Dans le contexte concurrentiel dans lequel évoluent les établissements d'enseignement supérieur, la qualité (Leleu-Merviel, 1996, 1997) des services numériques proposés est devenue un critère d'attractivité, et par là-même gage de compétitivité. Les plates-formes, le mobile learning, l'e-learning, de multiples services spécialisés de l'enseignement à distance (EAD) sont actifs depuis ces dernières décennies déjà, constituant une trame historique des métiers numériques de la formation (Linard, 2008).

Cependant, pensé comme extérieur au corps universitaire classique de l'enseignement en présentiel, le terrain s'épuise, faute d'énergies nouvelles, de supports financiers, ou encore de cohérence entre les diverses pratiques.

Paradoxalement, face à cet essoufflement, les pratiques d'enseignement se multiplient et évoluent – qu'il s'agisse de pratiques collectives ou individuelles – sans toutefois réussir à mettre en place une véritable culture du numérique (Licoppe, 2009).

En 2013, et sur une durée de quatre mois, nous réalisons une lecture communicationnelle des dispositifs d'EAD, et plus précisément des diverses pratiques audiovisuelles liées aux produits pédagogiques numériques mis en place au sein d'une école supérieure de commerce.

Cette étude se demande comment les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) questionnent la place du corps enseignant dans des supports audiovisuels utilisés en réponse aux besoins de l'EAD.

Pour présenter ce travail de recherche, nous commençons par exposer nos ancrages épistémologique et théorique, en précisant la démarche méthodologique adoptée. Dans un second temps, nous comparons les produits réalisés au sein de l'école avec d'autres séquences audiovisuelles ; sous l'angle de la qualité communicative, il s'agit d'évaluer la construction scénique de ces productions¹. Face à ces nouveaux outils numériques ou pédagogiques, nous nous interrogerons *in fine* sur la place du corps enseignant mis à distance.

2 Notre posture de chercheur en SIC

Cette étude qualitative en Sciences Humaines et Sociales (De Sardan, 2008) aborde le terrain de recherche en percevant la communication « *comme un processus complexe dans lequel la signification des messages n'est pas une donnée antérieure à l'interaction mais une construction (...) [mettant] en évidence la performance des individus en situation* » (Bouzon, 2010 : 5).

En effet, il s'agit de rendre compte, de façon systémique, des usages faits de l'EAD au sein d'une école supérieure de commerce en adoptant une position épistémologique issue d'une « *convention constructiviste* » (Le Moigne, 2003) fondée sur cinq principes fondamentaux (Szafrajzen, 2010 : 83) :

¹ Nous entendons par construction scénique l'ensemble des éléments inhérents au placement des caméras – fixe ou mobile –, placement et mouvement du corps, direction du regard, gestion de l'espace, etc. La scénique est l'une des dimensions de la scénistique (Leleu-Merviel, 1996).

- Le principe de la représentativité rappelle que la connaissance de tout un chacun et la représentation que l'on a du monde qui nous entoure est individuelle et intrinsèque à son expérience et à sa connaissance du monde.
- Le principe téléologique rejoint celui de la finalité pratique propre aux conceptions constructivistes et montre que la représentativité du monde passe nécessairement par une forte intentionnalité, donc un objectif attendu de l'observateur.
- Le principe de la projectivité stipule que la construction des connaissances des individus est le fruit de l'interaction entre ces individus et leur environnement. La représentativité du monde fait que l'individu construit son propre monde en fonction de ses expériences ; *in fine*, ce construit n'est que le fruit de l'interaction entre ce sujet et l'objet. L'interaction entre tous les acteurs est alors un élément substantiel du positionnement de convention constructiviste.
- Le principe de l'argumentation générale rappelle qu'il y a différents raisonnements possibles dans une situation, soit autant de points de vue qu'il y a d'acteurs concernés dans la situation.
- Le principe d'action intelligente rappelle qu'un raisonnement ne peut pas être fondé sur des données *a priori*, mais bien sur la construction progressive et contextualisée. Une approche de convention constructiviste privilégie la complexité et la construction en situation des données mises en rapport avec un contexte spécifique.

C'est ainsi que nous construisons le sens donné par les acteurs impliqués par la formation à distance (FAD) de façon progressive, mais aussi contextualisée (Mucchielli, 2004), en nous ancrant dans une posture constructiviste : « *L'intérêt d'intégrer des travaux collaboratifs dans une formation en ligne a été développé par les partisans du constructivisme* » (Ernst, 2008 : 43).

Nous jugeons opportun d'avoir recours à la triangulation méthodologique en cumulant différentes techniques de recueil de données de sorte à obtenir un corpus d'informations diversifiées et complémentaires : « *Cette variété permet de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du social que le chercheur étudie. La prise en compte de données hétéroclites, plus ou moins pertinentes ou de fiabilité variable, permet d'appréhender des morceaux de réel de nature différente et dont l'imbrication et le recouvrement garantissent une plausibilité accrue* » (Héas & Poutrain, 2003 : 11).

Nous choisissons donc d'analyser les supports audiovisuels réalisés au sein de l'école (lecture communicationnelle), de faire réagir les acteurs impliqués (acteurs filmant ou ayant été filmés) dans leur réalisation (à l'aide d'entretiens semi-directifs actifs), et de comparer ces réalisations avec d'autres pratiques audio-visuelles dans le domaine de l'EAD (à l'aide d'une étude de type benchmark).

De plus, le recours à plusieurs techniques de recueil de données minimise les effets pervers de chacune d'entre elles : « *La triangulation peut être conçue comme une modalité particulière de plusieurs méthodes où l'objectif recherché est d'accroître la vraisemblance des conclusions d'une étude par l'obtention des résultats convergents obtenus par des méthodes différentes* » (Péladeau & Mercier, 1993 : 191).

La première étape de l'étude consiste donc à créer une cartographie en termes de supports numériques, mais aussi et surtout audiovisuels, existants à l'école. Nous choisissons la dénomination « produit pédagogique numérique »² (PPN) pour

² Nous entendons ce terme au sens de « ressources pédagogiques numériques », tel que défini par Laurent Petit (2008).

définir les enseignements habituellement dispensés en présentiel et ayant été numérisés pour être accessibles en FAD. Cette modification peut alors comprendre différents types de supports (audio, visuels, etc.) et conduit à repenser la notion de produit en y incluant celle de conception d'un cheminement, d'une réflexion, d'une préparation réalisés en amont. C'est ainsi que la mise en place d'un scénario pédagogique bien spécifique à l'EAD s'avère cruciale, tenant compte de la notion d'accompagnement nécessaire pour compenser l'absence de présentiel. Le scénario pédagogique est entendu comme « *le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage* » (Brassard & Daele, 2003 : 2)

Il s'agit à présent de penser le PPN en phase avec les nouveaux outils de communication numériques, et venant en complément du savoir dispensé en présentiel dans la méthode traditionnelle (Power, 2002), dans un échange d'influences se voulant constructif (Ernst, 2008).

En outre, une étude comparative synchronique (Szafrajzen, 2010) de type benchmark (revue de littérature, visionnage de multiples séquences audiovisuelles, etc.) permet également de mesurer les critères d'exigences requis par l'évolution des systèmes d'enseignement à distance nationaux et internationaux : « *Les avantages de la démarche comparative sont incontestables à notre époque de "mondialisation des champs de l'activité humaine". Elle participe à l'explication des phénomènes éducatifs prélevés dans différents contextes et à leur amélioration* » (Groux, 2002 : 137).

L'étude benchmark, largement ancrée dans les modèles de marketing et de gestion, nous est commandée par la direction de l'école et a pour objectif d'évaluer comment les autres établissements d'enseignement supérieur tentent de satisfaire les besoins et exigences actuels de l'EAD, ce qu'ils proposent dans le domaine de la FAD, afin de s'en inspirer. Comprendre comment satisfaire et répondre à un besoin correspond aux enjeux de la démarche qualité : « *L'expression fonctionnelle du besoin est capitale car : si la qualité d'un produit se mesure par son adéquation au besoin, il est indispensable d'exprimer la référence de ce besoin en termes justifiés et de pouvoir maîtriser, le cas échéant, l'évolution de cette référence aux stades ultérieurs de la vie du produit, (...)* » (Leleu-Merviel, 1996 : 58).

Cette période est également propice à une prise de contact auprès des futurs interviewés. Sur bien des points, cette méthode avoisine celles plus traditionnelles en ethnographie, ou encore en anthropologie : « *L'anthropologue s'est, lorsque cela a été possible, préparé à son terrain par des lectures diverses sur son "objet" ou par des lectures plus générales sur le problème qui l'occupe ou l'anthropologie théorique. Une fois sur le terrain, il doit se "faire des contacts", c'est-à-dire établir des liens avantageux avec certains membres de la communauté* » (Martineau *et al.*, 2001 : 7).

Nous présentons la lecture communicationnelle des PPN réalisés dans l'école, en comparaison avec d'autres séquences audiovisuelles dans la seconde partie de notre propos.

3 Lecture communicationnelle de PPN réalisés au sein d'une école supérieure de commerce, et ailleurs

Depuis quatre mois, l'école s'est dotée d'une salle multimédia avec un équipement complet et récent de matériel d'un niveau technique très élevé³.

³ Caméras, pupitre de contrôle, enceintes stéréo, micros-cravate, « col de cygne », récepteur mélangeur, table de mixage son, vidéo projecteur, tableau blanc interactif, écran de contrôle, éclairage intervenant, pupitre transparent avec micros fixes incorporés, boîtiers VGA et HDMI, serveur d'enregistrement, etc.

Toutefois, aux prémices de notre étude, force est de constater que très peu de PPN ont été réalisés depuis ces quatre mois, huit heures d'enregistrement au total :

- enregistrements de cours réalisés par un enseignant en systèmes d'information,
- corrections d'exercices réalisés par une enseignante en économie et finance,
- interviews ou vidéo-conférences web interactives (avec Adobe Connect).

Les équipes techniques interviewées expliquent cette faible utilisation de la salle multimédia par les difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques (s'exprimer sans public, ne pas tourner le dos à la caméra, ne pas trop bouger et prendre le risque de sortir du champ, s'habituer au micro-cravate, regarder la caméra, ne pas avoir de retour son, transformer un cours en amphithéâtre en un cours filmé, utiliser tout le potentiel de la salle – tableau interactif, stilet informatique⁴ –, raccourcir l'intervention au maximum, synthétiser ses propos, utiliser toute l'interactivité et le dynamisme offerts par un support visuel). Ces derniers, quant à eux, font à l'unanimité émerger des entretiens leur sentiment d'avoir reçu l'injonction de « *faire du e-learning, qu'ils n'ont pas de temps à perdre avec ça, qu'ils préfèrent avancer sur leur recherche* » comme cela leur est également demandé. Ils déclarent se sentir dans l'impossibilité de « *transformer trop de contenus trop rapidement d'autant que certains contenus peuvent plus facilement être adaptés à l'EAD que d'autres* ». Ces ressentis nous ont inéluctablement conduit à préconiser à l'école de mettre en place de véritables accompagnements pédagogiques au personnel enseignant, formations organisées, encadrées et contrôlées par une personne responsable de la FAD, pouvant construire progressivement des grilles de validation qualitatives à respecter lors de la création des PPN.

Enfin, la Direction académique apporte également des éléments de réponse pour comprendre le positionnement des équipes pédagogiques face aux PPN. Selon elle, plusieurs problématiques se poseraient actuellement :

- la nécessité d'avoir une équipe de montage (inexistante pour l'heure à l'école) ;
- la difficulté à convaincre les équipes enseignantes de participer à l'EAD sans compensation (heures réalisées et heures effectives) ;
- la prise en compte du référentiel culturel de chaque pays lorsque l'on construit un enseignement (le référentiel culturel étant différent à l'international) ;
- la contrainte d'imaginer un même produit pour un public d'apprentis et pour un public d'étudiants en formation « classique ».

Le premier cours (et le premier essai en salle multimédia)⁵ réalisé en systèmes d'information est un cours magistral avec une caméra fixe et peu de changements de plans (deux, précisément, par des caméras installées en plafonnier et en croisé), un portrait filmé à la taille. Pour la direction du regard, l'enseignant s'adresse bien à son public ; toutefois, peu habitué à faire « avec » la caméra, il utilise l'espace comme s'il était en situation de présentiel. Or, le public devient l'œil de la caméra à laquelle on

⁴ Le stilet informatique est un additif dans l'acte pédagogique car il permet d'indiquer manuellement une explication supplémentaire à la caméra en écrivant sur une tablette graphique (les infographistes l'utilisent souvent, mais il peut aisément être utilisé pour dessiner une courbe, entourer un élément, etc.).

⁵ Un enseignant volontaire accepte d'être filmé par les techniciens ayant installé le matériel audiovisuel nouvellement acquis. Toutefois, aucune consigne particulière ne lui a été donnée pour cet enregistrement.

s'adresse si l'on est seul « en scène ». L'enseignant non formé sort alors du cadre, et donc du champ⁶ : « *Le cadrage est donc l'activité du cadre, sa mobilité potentielle, le glissement interminable de la fenêtre à laquelle il s'équivaut, dans tous les modes de l'image représentative fondés sur une référence, première ou dernière, à un œil générique, à un regard, fût-il parfaitement anonyme et désincarné, dont l'image est la trace* » (Aumont, 1990 : 116).

En ce sens, par cette sortie du champ, l'enseignant résiste à cet œil indiscret qui le filme, se meut sur « scène » comme s'il dispensait son cours en présentiel, davantage sans doute qu'à l'ordinaire, peu à l'aise devant le dispositif mis en place. La lisibilité de l'enregistrement de cette prestation s'en trouve altérée en raison de ce « bougé » non contrôlé du corps dans l'espace : « *“Filmer” ne se limite pas à superviser l'activité d'enregistrement d'une caméra qu'on laisserait indéfiniment tourner. Toute capture vidéographique opère un tri dans le réel, de sorte qu'il est nécessaire de réfléchir en amont comment l'activité de prise de vue et de cadrage reconfigure les visibilités* » (Salord, 2000 : 111).

Le deuxième enregistrement est celui d'une séance de correction d'exercices par une enseignante en économie et finance. Cette dernière a la même difficulté à apprivoiser la caméra en lui tournant le dos. Elle possède un stylet – qu'elle n'ose pas vraiment utiliser – pour finalement reprendre une habitude acquise en présentiel, celle de guider les points à lire avec sa main. Si l'on ajoute à cela la longueur du document qui enregistre la totalité de l'intervention, la volonté de réduction de la distance (Jacquinot, 1993) apprenant/enseignant semble mise à mal.

Cette première constatation est très paradoxale avec la volonté de développement de l'EAD au sein de l'école ; certes, une plateforme avec de nombreuses ressources de cours existe et est largement utilisée. En revanche, la construction de supports vidéo ou filmiques nécessaires à la pleine vitalité de l'EAD est à peine en chantier, proposant des PPN largement ancrés dans une pratique considérée comme « artisanale », pour reprendre la terminologie de Pierre Moeglin (2005).

Avant même de comparer ces résultats avec d'autres séquences audiovisuelles, nous pouvons d'ores et déjà en déduire que l'activité d'enregistrer un cours ne peut s'improviser et exige bien une formation à l'outil, au dispositif. Être devant une caméra est tout, sauf naturel. Il y a bien un travail du placement du corps qui doit être préparé en amont, comme pour une direction d'acteur : « *Si l'espace est représenté, c'est donc toujours comme espace d'une action, au moins virtuelle : comme espace d'une mise en scène. La fonction de mettre en scène n'est apparue qu'assez tardivement au théâtre, mais elle est devenue aujourd'hui perçue comme une fonction créatrice, artistique, parfois considérée à l'égal de celle de l'auteur ou des acteurs* » (Aumont, 1990 : 176).

Cela suppose également de réfléchir à la manière dont on désire être vu, entendu. Ce cheminement de la relation à l'autre (présent/absent) doit être conscient, et donc pensé en amont. C'est aussi un espace de liberté (Perriault, 1996) et de créativité supplémentaires, à condition d'être formé et informé.

Notons également que l'enseignant ne peut se contenter de s'exprimer sur le contenu choisi mais qu'il doit s'appuyer, comme il le ferait dans une salle de cours ou dans un amphithéâtre, sur des supports de cours lui permettant d'illustrer son propos (représentations graphiques, diagrammes, etc.). Nous retrouvons là le même écueil de lisibilité si l'on n'ajoute pas en insert le support recadré ou filmé en plan

⁶ La caméra fixe et positionnée selon un axe prédéterminé, délimite un champ d'action pour filmer l'enseignant. Cet espace constituera le cadre visible à l'écran. Or, l'enseignant, personnage en action, par manque d'habitude, ignore le champ et, au visionnage, nous nous apercevons qu'il sort du cadre.

serré, donc détaché, artificiellement, de celui qui prend la parole (et cet effet visuel se réalisera en post-production).

Aujourd'hui, devant l'urgence de faire se rencontrer les performances techniques et technologiques au service de l'enseignement, les intérêts pédagogiques et institutionnels se portent davantage sur la cohérence d'un système non plus distinct de la FAD mais bien construit (Ernst, 2008) en synergie ou interaction avec celle-ci.

Pour y voir plus clair sur ce qui se prépare ou sur ce qui est déjà opérationnel sur l'ensemble des pratiques de l'EAD, nous visionnons environ quarante documents audiovisuels tous en libre accès sur le site internet de *Canal U*⁷.

Sur ces trois sites – choisis pour l'étendue des thèmes abordés et pour leur longévité sur Internet –, nous sélectionnons des exemples illustrant les principales formes de prestation orale (conférences, cours magistral, séminaire, vidéo-cours, etc.) permettant une approche à la fois descriptive et comparative de ces supports audiovisuels.

Le premier document est mis en ligne le 1^{er} janvier 1999 sur *UOH* (Université Ouverte des Humanités) ; c'est un vidéo-cours sur la prise de notes⁸ prenant en compte l'auditeur en termes d'interactivités simulées⁹ grâce, notamment, à l'utilisation du multimédia en insérant les plans du cours, les annotations *in situ* de l'enseignante (en rétro-projection), mais aussi en intercalant des portraits d'étudiants répondant aux questions posées à un moment clé de la progression du cours. La post-production est ici importante pour que soit finalisé le support pédagogique en fonction de celui qui regarde. Une organisation séquentielle du cours permet de choisir son rythme de lecture, d'autant que sont proposés sur le site les titres du plan, accessibles par un seul clic, soulignant encore la clarté de la progression pédagogique.

Toutefois, si la présence d'étudiants permet une complicité avec les apprenants à distance, les étudiants interrogés ont peu à dire – oui, non, pas vraiment – et ne donnent pas l'impression d'être sollicités pour de réelles interventions plus nuancées, plus argumentées. Il s'agit bien d'illustrer la démonstration professorale d'un cours, confirmant « l'effet d'interactivité », loin des échanges qui s'organisent en présentiel, l'apprenant étant ici simple spectateur.

Le second exemple, réalisé par Nathalie Michaud le 21 novembre 2012, est un enregistrement continu d'une communication de Nadine Henrard à un colloque à l'université Toulouse II-Le Mirail, sur le thème *Littérature occitane, Critique et histoire de la littérature (500-1499 : critique et histoire de la littérature médiévale, Moyen âge)*.

Le cadrage est serré, le visage et ses expressions privilégiés. Toutefois, la caméra, sans doute placée sur la droite, laisse découvrir un regard adressé au public en présence/absence – puisque non filmé – et non face caméra. Loin des habitudes

⁷ L'étude benchmark nous conduit à consulter un grand nombre de sites internet internationaux référençant des cours e-learning. Toutefois, il n'est pas du propos de cet article de mentionner l'étude de l'influence des paramètres culturels sur le mode de communication élaboré pour l'EAD, comme nous l'avons également fait dans l'étude finale proposée à l'école. Toutes choses égales par ailleurs, nous retenons donc, dans le cadre de cette étude comparative, trois PPN réalisés par et pour un public français et respectivement consultés en ligne en mars 2013 sur le site internet de *Canal U : la vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche* : www.canal-u.tv

⁸ L'auteur est Régine Acquier (Université de Montpellier 1-Université Nancy 2) et le réalisateur est Dominique Morque.

⁹ Puisqu'il s'agit de mini-reportages, hors cours et donnant la parole à des étudiants, nous pouvons considérer ces insertions au montage comme des simulations d'interactivité.

d'interviews télévisuelles, il est à souligner que le public de l'EAD n'est pas invité par le regard de la conférencière. En outre, au moment où cette dernière fait référence à un support visuel¹⁰, seul ce public présent/absent y aura eu accès. C'est bien un film témoin – mais d'un témoignage incomplet –, et non un dispositif pensé pour un EAD. Tout va reposer sur le dynamisme de l'orateur, capable de captiver son auditoire à distance et en présence.

Egalité de cadrage en buste, et sur fond noir, pour le réalisateur Bruno Dumont et pour l'interviewer Fiant Anthony sur le thème *Un film, du papier à l'écran*, Université Haute Bretagne-Rennes 2. Toute l'énergie de la vidéo repose sur l'intérêt du sujet, la pertinence des questions/réponses, la personnalité du personnage clé, le réalisateur¹¹.

En outre, comme les deux personnalités communiquent bien, les regards sont expressifs et se différencient de ceux portés sur les notes, propres aux communications en colloque, pour exemple. L'habillage sonore et visuel du document est également à noter ; il s'agit à la fois de mettre en valeur l'appartenance à l'établissement de référence (identité visuelle), et de créer un ensemble thématique cohérent par un effet de série (comme c'est le cas pour « Grandes leçons du cinéma », à l'UOH). Ainsi, le même générique musical introduit chaque vidéo.

L'étude comparative synchronique – représentée sous forme de tableau panoramique – est fondée sur l'étude du visionnage d'environ quarante séquences audiovisuelles et nous conduit à réaliser un tableau récapitulatif de ces PPN¹² sous l'angle de la qualité communicative.

Ce concept de qualité intéresse fortement les chercheurs en SIC et en études audiovisuelles, depuis de nombreuses années. En SIC, Sylvie Leleu-Merviel y faisait déjà référence en 1996 en proposant une méthodologie – la scénistique – en réponse aux contraintes inhérentes au document multimédia, convoquant alors les normes AFNOR NF-X-50-120 pour la définir : « *La qualité désigne l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites (...). La qualité c'est la destination que l'on souhaite atteindre.* » (Leleu-Merviel, 1996 : 52).

Cette approche permet, sans remettre en cause les vertus pédagogiques de cette pratique et sans en critiquer les valeurs technique ou esthétique, d'évaluer la construction scénique de ces productions – destinée à comprendre la cohérence de la chaîne globale de la réalisation et de l'implication de chacun des acteurs impliqués au sein du PPN –, avant de nous interroger *in fine* sur la place du corps enseignant mis à distance.

¹⁰ Concernant les supports PréAO des intervenants, certains sont diffusés en synchronicité avec leurs discours et offrent l'opportunité d'avoir accès au texte complet du conférencier, – d'un simple clic – ou à son résumé illustré de différentes représentations graphiques. L'école nous ayant explicitement demandé de ne pas nous concentrer sur l'analyse de la valeur ajoutée liée à la transformation qualitative d'un document audiovisuel – et notamment au travail éditorial –, le présent article n'a pas eu vocation à s'y intéresser au sein de cette étude benchmark.

¹¹ Il est à noter ici que le format du document, plus d'une heure, bénéficie d'un découpage par titre ou thème, facilitant la lecture, lecture pouvant être délaissée puis reprise sans perdre l'intérêt de la progression.

¹² Nous différencions l'enregistrement intégral d'un cours magistral, d'une conférence, etc., (qui se limite à une trace au sens de (Leleu-Merviel, 2013)) des autres supports (graphiques ou d'images ou de plans, d'extraits de films documentaires ou de fictions) visant à illustrer tout ou partie d'un cours.

Situation de communication	Dispositif utilisé	Lisibilité à l'image	Communicabilité
Conférence Lieu où s'exerce la parole de spécialistes/chercheurs sur un sujet précis, un événement universitaire/institutionnel, à archiver, donc à enregistrer.	Caméra fixe, peu de changements de plans.	Les supports pédagogiques sont parfois présents mais peu lisibles. Pas de gros plan ou d'insert. Toutefois, les conférenciers se présentent et énoncent le titre de leur communication.	Les conférenciers regardent un public non visible (supposé être là), sans regard caméra. Enregistrement pensé comme trace tangible de l'événement. Grâce à une caméra fixe, le passage au premier plan de participants apporte une certaine authenticité et vitalité, permettant un minimum de projection de la part de celui qui regarde.
Table ronde Situation d'échanges entre spécialistes sur une problématique de recherche.	Caméra fixe mais plan large pour prendre dans le champ tous les participants. Recadrage sur la personne distribuant ou prenant la parole.	Parfois, zoom sur un support adressé au public. Aucune lisibilité. Pas de plan ajouté, pas de références des livres feuilletés devant la caméra.	Si la parole circule bien, l'échange est ressenti mais le dispositif ne permet pas d'interactivité avec le public à distance.
Cours magistral Soit en amphithéâtre (en situation réelle), soit une simulation de situation réelle.	Caméra fixe avec parfois recadrage en plan rapproché. En situation réelle, cela équivaut à un enregistrement classique du cours. En simulation, les plans rapprochés (au plus près de) donnent davantage de présence à l'enseignant.	Situation réelle : le plan large ne permet pas la bonne lisibilité des supports. L'enseignant s'efface parfois pour laisser voir un plan projeté. En simulation, grâce au plan rapproché, d'avantage de lisibilité et possibilité d'inserts.	En situation réelle, difficile pour l'apprenant à distance de s'impliquer. En simulation, il est plus évident que l'on a tenu compte, pédagogiquement, de l'autre. L'éloignement géographique est pris en compte.
Interview Communication avec questions/réponses.	Champ/contre-champs avec un cadrage stable. Personnages en buste, sur un fond sobre, permettant une attention portée aux deux intervenants : effet de proximité.	Les titres des sujets abordés sont donnés et permettent un bon suivi de l'échange.	Mise en scène pensée pour que toute l'attention soit portée à la parole. Les références sont clairement données pour que l'on puisse aller plus loin dans la connaissance du sujet. Un découpage est prévu pour chercher librement à voir le titre.
Conférencier L'invité est mis en avant, pas de repère de lieu. Prise de parole avec notes.	Caméra fixe, le plus souvent un seul cadrage en buste avec amorce d'une table où se situent les notes.	Annonce du sujet mais aucun autre support que les notes dont se sert le conférencier.	Le regard étant en alternance sur les notes et vers la caméra, la communication visuelle perd tout intérêt. Un enregistrement audio suffirait.
Cours multisupports (construit pour un public non présentiel). Un seul intervenant mais sa présence n'envahit pas tout l'espace réservé à d'autres supports.	Caméra avec personnage pris en pied puis en « plan moyen » (Pinel, 2012). Inserts de portraits d'étudiants répondant aux questions. Plan tableau, etc.	Clarté du propos, aussi bien oral qu'écrit. Cours découpé, séquencé en épisodes correspondant à une progression du cours.	L'étudiant à distance est interpellé pour répondre aux mêmes questions que celles posées aux étudiants filmés. Le regard est adressé face caméra ; la communication est directe.

Tableau 1. Présence/absence lisibles à l'image

4 Le corps enseignant mis à distance, ou l'enseignant devenu acteur et passeur

Cette étude de différentes pratiques audiovisuelles en EAD nous permet de constater que ce qui ne « communique » pas concerne bien une conception assez rudimentaire du document audiovisuel, celle d'un témoignage de ce qui a eu lieu sans varier – ou assez rarement – ne serait-ce que l'échelle des plans : « Dans les tous premiers films, la distance de la caméra au sujet filmé était à peu près toujours la même, et le cadrage résultant permettait aux personnes filmées d'être représentées en pied. Très vite, cependant, on eut l'idée de rapprocher ou d'éloigner la caméra, de sorte que les sujets filmés devinrent plus

petits, perdus dans le décor, ou au contraire plus grands, et vus seulement en partie» (Aumont, 1990 : 116). Cette citation permet aujourd'hui encore de comprendre certaines des pratiques actuelles audiovisuelles en EAD.

Filmer une salle de conférence, un amphithéâtre, n'est pas aisé, techniquement parlant, et peut-être faudrait-il accepter l'idée que pour les besoins de l'EAD, une redéfinition du cadre de la diffusion du savoir s'impose (nonobstant la question de prise de son non évoquée dans le présent article). Il ne s'agit plus seulement de témoigner, de conserver une trace (Leleu-Merviel, 2013), mais bien de considérer ces supports audiovisuels comme des produits à créer avec un objectif précis, celui de prendre en compte activement l'étudiant à distance : l'horizon de pertinence change (Leleu-Merviel, 2010). C'est le principe même de la conception d'un document multimédia, supposant une réflexion en amont (la construction du scénario pédagogique notamment) afin de chercher les outils les plus adaptés à sa réalisation : « *L'enseignant (...) retrouve sa place primordiale et l'intégrité de son rôle en étant le chef d'orchestre de la formation. Le crédo est qu'il faut surtout créer des scénarios pédagogiques vivants* » (Dillenbourg & Fischer, 2007 : 113).

Nous le voyons bien, dans le tableau ci-dessus, l'absence d'un public oblige à compenser en produisant un effet de proximité absolument nécessaire dans les situations de conférence – incontournables dans la diffusion du savoir universitaire –. Et si la caméra a bien son rôle à jouer, elle ne peut à elle seule, en demeurant acte d'enregistrement, organiser l'espace, créer du lien nécessaire à l'implication de celui qui regarde. Il faut donc construire le cheminement audiovisuel en accord avec les acteurs du lieu (conférenciers, public) et avec le décor (supports, tableaux, salle, etc.).

La démarche d'enseignement, qu'elle concerne un cours, une conférence, ou encore une table ronde, dès lors qu'elle est destinée à la production d'un document audiovisuel, doit être pensée prioritairement au service d'une conduite visuelle de communication. C'est une véritable construction scénique et l'écriture d'un scénario pédagogique qui s'imposent : « *Concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles. Plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs* » (Linard, 2002 : 144).

En outre, puisque les outils numériques le permettent aujourd'hui, l'écrit (plan, résumé, références bibliographiques, notes d'auteur, etc.) a sa juste place, enrichissant la lisibilité du document réalisé, introduisant une certaine interactivité et divers niveaux de lecture textuelle, audiovisuelle (correspondant aux contraintes inhérentes au terrain pédagogique). Nous faisons ici appel à la notion du « *paratexte de l'écran* » convoquée par Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier : « *ensemble des éléments fonctionnels (textuels ou iconiques) qui permettent la bonne gestion du texte* » (Jeanneret & Souchier, 1999 : 100).

Nous l'avons vu¹³, filmés en direct, ces écrits, à l'inverse, ne présentent aucune utilité pédagogique puisque non lisibles, à trop grande distance. Le public étudiant doit pouvoir s'appropriier l'outil, à son rythme de travail et de lecture ; la mise en place d'une nouvelle grammaire d'internet pour la conception des contenus en ligne s'impose aussi (Ernst, 2008).

Pour illustrer l'efficacité de l'outil vidéo au service de l'enseignement à distance, nous proposons, sur ce point précis, de citer les conclusions des études

¹³ Nous rappelons à ce titre que l'un des deux auteurs du présent article a des compétences en études audiovisuelles, validées en 1996 par un Doctorat en Études audiovisuelles.

menées par Kerry Shephard, de l'université de Southampton (Royaume Uni)¹⁴ : « *La vidéoconférence repose sur une pédagogie de type instructif, alors que le "webcasting" fait appel à une pédagogie de type constructif en raison de la forme du contenu et du type d'interactivité* »¹⁵.

Si les technologies de l'information et de la communication (TIC) – et les nouveaux dispositifs mis à contribution (dont caméra et table de montage) – permettent une meilleure maîtrise de la distance géographique (Jacquinot, 1993) entre l'enseignant et les apprenants, c'est bien l'hybridation présence/distance qui s'avère nécessaire afin de penser, construire une véritable évolution des pratiques pédagogiques (qu'elles soient à distance ou en présentiel) : « *Nous avons pris l'option de nous placer dans une formation à distance qui se rapproche de l'enseignement présentiel, à l'inverse du courant d'idées préconisant la formation à distance pure et dure qui place la distance comme une contrainte que l'on tente de transformer en un avantage de la formation* » (De Patoul, 2000 : 34).

La construction des PPN suppose une démarche constructiviste où l'enseignant, plus que jamais, a son rôle à jouer, ou plus exactement ses rôles à jouer : de la conception du processus de réalisation à sa fonction de didacticien et pédagogue, il devient chef d'orchestre (Dillenbourg & Fischer, 2007). Toutefois, si la richesse d'une telle pratique engendre des résistances, celles-ci sembleraient davantage liées – d'après les résultats des entretiens auprès des personnels de l'école impliqués dans l'EAD – à la complexité de cette fonction qu'à un refus de s'adapter. L'enseignant, davantage sollicité humainement et technologiquement, doit pouvoir être soutenu en amont, par l'accompagnement d'une équipe technique au service de sa construction pédagogique. C'est aussi et surtout au niveau de la construction du nouveau contenu de cours lui-même que l'aide doit être apportée : « *L'expert contenu doit donc réécrire ou reformaliser ses ressources pédagogiques, son polycopié. Toutes les informations implicites contenues dans son discours en amphithéâtre (...) ainsi que tout ce qu'il ajoute lors de ses échanges spontanés avec les apprenants (...) doivent être en partie reformalisés pour l'apprenant distant. L'objectif final de cette "réécriture" est d'aider l'apprenant distant, par exemple, à mieux articuler le contenu présenté (...) ou à hiérarchiser ses connaissances* » (Galisson *et al.*, 2004 : 79-80).

Dans un espace à la fois physique et virtuel, enseignant et étudiant co-construisent (Jacquinot, 1993) et interagissent dans une chaîne de situations de communication à la fois souples et multiples. Il s'agit désormais d'établir une « *coprésence à distance* » (Lahlou, 2011) : « *Cette collusion de "spatialités" est intéressante à étudier pour voir comment, justement, des contextes d'interactions à distance et en présence s'accordent et s'informent mutuellement dans des arrangements sociaux chaque fois singuliers* » (*Ibid.* : 115).

Nous comprenons mieux, dès lors, l'importance accordée dans notre étude à l'évaluation des supports et pratiques audiovisuels sous l'angle communicationnel. Les références faites aux recherches en études cinématographiques – bien que très peu nombreuses sur le sujet – soulignent l'intérêt qu'il y a à ne pas négliger les apports interdisciplinaires, s'appuyant notamment sur les notions de cadrage, de mise en scène, et de lisibilité de l'image au service du spectateur.

Pour preuve, tout étudiant, comme tout spectateur d'aujourd'hui, consomme des images, des films, des publicités au cinéma, en DVD, en streaming, etc. Il

¹⁴ Extrait du site <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/1-utilite-de-la-video-pour-faire-un-cours-8.htm> : « *Sur 800 étudiants infirmiers participant à l'étude, la moitié (premier groupe) utilise les supports vidéo pour leurs apprentissages en plus du cours, l'autre moitié (second groupe) ne suit que le cours* ». Consulté le 10 avril 2013.

¹⁵ Cette citation fait le lien avec les préceptes du constructivisme présentés aux prémices de notre propos.

devient donc nécessaire de penser ces divers supports avec professionnalisme en tenant compte de celui qui regarde et qui doit se sentir concerné, intégré dans cette chaîne de compétences au service de l'enseignement.

De même, par la force des réseaux (blog, réseaux sociaux, courriels, etc.), la culture participative (Jenkins, 2006) s'exerce de manière incontournable, et souvent peu maîtrisable.

La diversité des recherches actuelles illustre l'intérêt des pistes à explorer : les thématiques prises en charge par le dernier numéro des cahiers de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC, n° 10, juin 2014) expriment assez bien la vitalité et la complexité des interrogations émanant aussi bien de l'usage des TIC au quotidien et dans les sphères de l'enseignement, que d'écritures « nouvelles » liées au numérique, de supports aux formats multiples et variés, de dispositifs de plus en plus sophistiqués, etc. La liste est bien longue pour qui aimerait maîtriser tous ces paramètres cherchant à définir ce que l'on nomme – encore bien modestement – « la culture numérique et ses enjeux communicationnels ».

5 Conclusion

La lecture communicationnelle des diverses pratiques audiovisuelles liées aux PPN mises en place au sein d'une école supérieure de commerce nous a permis de questionner la place du corps – au sens de présence physique de l'enseignant – dans des productions utilisées en réponse aux besoins de l'EAD.

En évaluant les qualités (Leleu-Merviel, 1996, 1997) communicatives et visuelles de ces productions, nous avons étudié comment satisfaire et répondre aux besoins des acteurs de l'EAD présents à l'école, concluant alors qu'une redéfinition du cadre de la diffusion du savoir s'imposait. En effet, il ne s'agit plus seulement de témoigner, mais bien de considérer ces supports visuels comme des produits à créer en réponse à des besoins et avec des objectifs précis ; celui de prendre en compte, activement, l'étudiant à distance. En présentiel comme en EAD, l'accès aux sources audiovisuelles met le (les) corps à distance, créant physiquement – même momentanément –, un éloignement. Il faut donc en amont construire le cheminement audiovisuel en accord avec les acteurs du lieu. La démarche d'enseignement devient une véritable construction scénique et l'écriture d'un scénario pédagogique s'impose (Brassard & Daele, 2003). La démarche pédagogique (soit le contenu du cours) doit être retravaillée et repensée pour une intégration des TIC : structure et ordre de présentation des concepts, méthodes d'apprentissage liées à la construction des connaissances (Szafrajzen, 2010), etc. Il s'agit à présent de penser le PPN en phase avec les nouveaux outils de communication numériques, et venant en complément des savoirs dispensés en présentiel dans un échange d'influences se voulant constructif (Ernst, 2008).

En somme, dans cette vision constructiviste de l'enseignement, la démarche d'enseignement, dès lors qu'elle est destinée à la production d'un document numérique, doit être pensée prioritairement au service d'une conduite visuelle de communication.

Le regard croisé SIC et audiovisuel porté sur ces PPN nous conduit *in fine* à prolonger les réflexions sur l'incessant « va et vient » entre le réel et le virtuel, l'absence et la présence physiques (Jacquinot, 1993).

En ce sens, les questions du sens, du temps et de l'espace doivent également être questionnées par la diversité de ces supports à construire et partiellement

contrôlés. L'enseignant, le chercheur et l'apprenant ont-ils la même perception de leur rapport à ces nouveaux outils ?

Ajoutons enfin que la FAD concerne un public bien plus large que celui des universités. L'accès au plus grand nombre demeure, aujourd'hui encore, l'argument phare pour asseoir le succès des MOOC, tout en prônant l'adaptation à chaque utilisateur et apprenant sur des champs d'apprentissage variés. Pourtant, chercher à répondre à une demande massive suppose de privilégier (ne serait-ce qu'un temps) le quantitatif plutôt que le qualitatif. A ce titre, l'évaluation de la pratique des MOOC représente un terrain d'expérience riche en questionnements, ne serait-ce qu'au niveau de la production intensive de supports numériques et documents audiovisuels capables de restituer (ou se substituer à) la complexité du rapport humain enseignant/enseigné.

Ces interrogations ne sont pas anodines et ouvrent le champ de nos investigations ; si la question des représentations se pose en termes de construction d'image(s) – afin que se maîtrise, au moins, la scène privilégiée de l'enseignant et de l'enseigné –, la question du vivant resurgit aussi dans son rapport au présent sans cesse différé, et pourtant conservé et mis en mémoire.

L'espace-temps, dans son organisation même et dans sa perception physique et mentale, demeure au centre de tous les questionnements et la distance englobant l'espace physique et virtuel semble tout aussi délicate à appréhender.

Bibliographie

- Aumont, J. (1990). *L'image*. Collection Nathan Université, Paris.
- Bouzon, A. (2010). Las investigaciones en comunicación de las organizaciones : orígenes y fundamentos. *Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, num. 14 : 12-29.
- Brassard, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. In *Actes du colloque EAIH 2003*, Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. (Eds.), INRP, Strasbourg, p. 437-444.
- De Patoul, S. (2000). L'audiovisuel et la participation de l'apprenant à distance : contribution expérimentale. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, vol. 16, n° 1 : 32-55.
- De Sardan, J.-P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Dillenbourg, P. & Fischer, F., (2007). Basics of Computer-Supported Collaborative Learning. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, n° 21 : 111-130.
- Ernst, C. (2008). *E-learning. Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne. Guide pratique pour une e-pédagogie*. Paris, Cépaduès éditions.
- Galisson, A., Lemarchand, S. & Choplin, H. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. *Distances et savoirs*, vol. 2, num. 1 : 77-92.
- Groux, D. (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. L'Harmattan, Paris.
- Héas, S. & Poutrain, V. (2003). Les méthodes d'enquête qualitative sur Internet. *Revue en ligne de sciences humaines et sociales. Ethnographiques.org*, num. 4, novembre 2003,

disponible à : <http://www.ethnographiques.org/2003/Heas,Poutrain.html>, consulté en juillet 2014.

Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102 : 55-67.

Jeanneret, Y. & Souchier, E. (1999). Pour une poétique de l'écrit d'écran. *Xoana*, num. 6/7 : 97-107.

Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. NYU Press, New York.

Lahlou, S. (2011). How can we capture the subject's perspective? An evidence-based approach for the social scientist. *Social Science Information*, 50(4): 607-655.

Leleu-Merviel, S. (1996). *La scénistique : méthodologie pour la conception de documents en media multiples suivant une approche qualité*. [en ligne]. S.l. : Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis. [Consulté le 10 août 2015]. Disponible en ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660099>

Leleu-Merviel, S. (1997). *La conception en communication: méthodologie qualité*. Paris, France, Hermès.

Leleu-Merviel, S. (2010). « De l'infra-conceptuel à des données à horizon de pertinence focalisé ». *Questions de communication*. 18:171-184.

Leleu-Merviel, S. (2013). « Traces, information et construits de sens. Déploiement de la trace visuelle de la rétention indicielle à l'écriture ». *Intellectica*. 2013/1 n°59:65-88.

Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Tome 3, l'Harmattan, Paris.

Licoppe, C. (2009). *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Fyp éditions, Paris.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152 : 143-145.

Linard, M. (2008). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan, Paris.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. PUG, Grenoble.

Mucchielli, A. (Dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 2^{ème} éd. rev. et augm., Armand Colin, Paris.

Perriaut, J. (1996). *La communication du savoir à distances*. L'Harmattan, Paris.

Petit, L. (2008). Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, num. 4/6 : 547-564.

Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'Éducation à Distance*, 2/17 : 57-69.

Salord, T. (2013). Vers une ethnographie vidéo de l'activité ordinaire de prise de décision ?. In *Petit Précis de méthodologie, le sens du détail dans les sciences sociales*, Datchary, C. (Eds.), éditions Le bord de l'eau, p. 105-122.

Szafrajzen, B. (2010). *Lecture communicationnelle de deux dispositifs d'apprentissage au sein d'un même département universitaire. Le cas de la licence en sciences de l'information et de la communication*. Thèse de l'Université de Montpellier III, LERASS, décembre.