



Article
scientifique

Compte rendu de
livre

2007

Published
version

Open
Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

[Compte rendu de :] Outils et médias éducatifs. Une approche
communicationnelle / Pierre Moeglin. - Grenoble : Presses de l'Université
de Grenoble

Peraya, Daniel

How to cite

PERAYA, Daniel. [Compte rendu de :] Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle / Pierre Moeglin. - Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble. In: Communication, 2007, vol. 25, n° 2.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17784>

Daniel Peraya

Pierre MOEGLIN, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*

Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble, 2005

- 1 Cet ouvrage attire immédiatement l'attention et suscite un fort intérêt¹. Proposer une approche communicationnelle des médias dans leurs usages éducatifs constitue en effet un projet théorique et méthodologique d'envergure et passionnant. De nombreux chercheurs y ont contribué depuis longtemps, tentant d'articuler les théories de la communication et les sciences de l'éducation. Ce faisant, ils s'attèlent à la constitution d'un cadre théorique permettant d'analyser les médias dans leurs usages pédagogiques mais aussi les formes de communication pédagogique médiatisée² : l'évolution de la technologie éducative, l'auteur le souligne avec raison, a participé et participe aujourd'hui encore de ce courant. Mais un tel projet connaît de nombreuses difficultés. Il y a d'abord la diversité des objets techniques et leur rapide évolution ce qui, sans doute, empêche la stabilisation des usages. De plus, le passage de l'analogique au numérique contribue encore à brouiller les pistes : pour bien des chercheurs et des enseignants, l'analyse du multimédia ferait oublier tout le savoir accumulé sur l'image et le cinéma analogique. Quant aux cadres de référence des disciplines contributives — principalement, la sémiologie, les sciences de l'éducation, et la psychologie —, ils ont eux aussi évolué : la sémiologie structurale a progressivement intégré les acquis des théories de l'énonciation et de la pragmatique, puis ceux des courants constructivistes et cognitivistes (voir notamment Peraya, Viens et Karsenti, 2002). C'est à ces derniers courants que se réfèrent aujourd'hui de nombreuses pratiques pédagogiques innovantes intégrant les technologies de l'information et de la communication, qu'il s'agisse de dispositifs de formation présentiels, hybrides ou à distance. On comprendra donc que, selon les positions épistémologiques et les cadres théoriques de référence adoptés par les chercheurs, les propositions théoriques et les perspectives méthodologiques seront bien sûr différentes et souvent peu compatibles.
- 2 Dans ce contexte, nous pensons qu'il est important de construire un cadre théorique cohérent permettant de rendre compte des médias et de leurs usages pédagogiques tout en intégrant leurs différentes composantes. Le livre de Moeglin vient donc à son heure. Pourtant, s'il pose les questions dont nous partageons l'urgence et la pertinence (Peraya, 1998 ; Meunier et Peraya, 2004), toutes les réponses ne nous paraissent pas satisfaisantes. Nous présenterons d'abord brièvement la structure du livre. Ensuite, nous identifierons la problématique et retiendrons quelques questions. Nous analyserons certaines réponses apportées par l'auteur et proposerons des pistes de réflexion complémentaires à partir de notre propre cadre de référence issu des théories de la communication mais aussi de la technologie éducative.
- 3 L'ouvrage de Moeglin pose d'emblée les questions essentielles. La toute première porte sur la validité de l'approche communicationnelle des médias. Puis vient « celle du devenir éducatif de certains outils de communication et médias ». La suivante a trait à « l'identité collective des outils et des médias éducatifs comme genre à part entière » ou autrement formulé : « À quelles conditions et dans quelle mesure forment-ils l'ensemble sui generis qui leur confère leur double qualité éducative et communicationnelle ? » (p. 30). Pour répondre à cette dernière question, l'auteur avance trois conditions :
 - a) singularisation d'un type particulier de phénomènes et de situations de communication ;
 - b) intervention de spécialistes tirant légitimité et compétence de leur aptitude à concevoir ces outils et médias éducatifs et à les mettre en œuvre ;
 - c) invention et généralisation de leurs usages en contextes éducatifs (p. 30).

- 4 Ces trois conditions permettent de donner au livre sa structure en présentant trois sections consacrées respectivement à l'analyse d'un point de vue sur ces objets médiateurs. Il y sera donc question
- de leur statut communicationnel,
 - d'un *projet éducatif et communicationnel*, celui de producteurs, concepteurs et experts, mais aussi de la technologie éducative,
 - des *pratiques*, celles des enseignants, des apprenants et de tous les acteurs qui, de fait, utilisent ces médias éducatifs.
- 5 Cette identité collective, l'auteur la découvre, ou mieux la construit à posteriori, sur la base des réponses apportées à ces trois questions. Il répond ainsi aux exigences d'une démarche scientifique qui seule permet de dépasser l'observation empirique d'un « bazar technologique » (Peraya, 1995) ou d'une « panoplie » entièrement hétérogène. En conséquence, Moeglin a raison de considérer que médias analogiques et numériques appartiennent à la même famille et qu'il serait vain de maintenir, en raison de critères technologiques, une distinction tranchée entre les médias de masse et les « nouveaux » médias. Il le rappelle notamment, dans la troisième section, à l'occasion de l'analyse des pratiques et des usages : « Il n'y a donc pas davantage de raisons qu'auparavant de réserver ici un traitement particulier aux plus récents d'entre eux [les outils et les médias]. L'âge ne fait rien à l'usage [...] » (p. 209).
- 6 Mais dans la mesure où « outils et médias éducatifs » constituent un objet théorique, un « construit », les points de vue épistémologique et disciplinaire adoptés pour construire l'objet deviennent essentiels. Et c'est sans doute sur ce point que notre désaccord s'avère le plus marqué : est-il possible d'analyser la pertinence de l'approche communicationnelle sans jamais la définir ? Une approche centrée sur l'industrialisation/technologisation de la formation et de la communication éducative rend-elle compte de la spécificité communicationnelle des médias éducatifs ?
- 7 Cela dit, bien des arguments retiennent notre attention comme d'ailleurs les nombreuses qualités de l'ouvrage. L'auteur apporte une relecture historique très détaillée, voire érudite, des différents outils et médias éducatifs ainsi que des conceptions idéologiques et pédagogiques qui les ont promus. La lecture suscite de ce point de vue un réel intérêt d'autant que, souvent, les chercheurs travaillant le domaine de la technologie éducative paraissent peu conscients de l'histoire de leur domaine. Le lecteur trouvera donc dans cet ouvrage des informations et autant de pistes pour remettre en contexte, pour éclairer les paradigmes de recherche actuels : le chapitre IV, « Genèse d'une invention », qui décrit comment se sont imposés progressivement l'utilisation des médias puis les métiers de concepteurs est un bon exemple de cette démarche. Nous retiendrons aussi, dans la première section de l'ouvrage, cette très belle description — certes littéraire et reconstruite — des classes, où s'observe l'empilement des médias éducatifs, selon des visions et des finalités différentes : rendre compte du « spectacle du monde », observer l'« ordre du monde », « apprendre l'alphabet du monde », « créer un monde à part du monde » et enfin « se donner en spectacle au monde ». Cette approche phénoménologique propose une première taxonomie des médias dont la valeur heuristique est certaine : elle nous fait voir différents rapports que l'école peut entretenir avec le monde d'une part, le rôle que les médias y jouent en tant que médiateurs, d'autre part. L'idée d'une stratification complexe des médias et de leurs usages remet en cause, à très juste titre, l'idée d'une succession linéaire des technologies. En réalité, un média nouveau fait rarement disparaître un média plus ancien : ils s'ignorent, coexistent côte à côte ou alors, tressent petit à petit leurs usages. Toute la dynamique de l'évolution et de l'innovation technopédagogiques se joue dans ce processus que l'auteur, dans la troisième section de son ouvrage, traite sans doute trop brièvement.
- 8 Mais au-delà de cette diversité d'objets techniques et d'usages pédagogiques, la recherche d'une unité, d'une identité commune nous semble un projet théorique et méthodologique extrêmement fécond : constituer la communication pédagogique médiatisée comme un champ de recherche pluridisciplinaire. D'un point de vue plus théorique donc, nous partageons avec l'auteur cette nécessité de reconnaître aux médias éducatifs une double appartenance, aux mondes de la communication et des médias :

D'autant plus importante est alors l'orientation communicationnelle présidant à cette recherche. Le titre de l'ouvrage l'annonce clairement. Son but est d'insister sur ce qu'il y a (aussi) de communicationnel dans la communication éducative médiatisée, dans le projet de ceux qui la mettent en œuvre et dans les usages qu'en font les enseignants et apprenants (p. 31).

- 9 Pourtant les médias éducatifs relèvent aussi, l'auteur le souligne à maintes reprises, d'autres mondes : production industrielle et artisanale, scolaire et domestique, ceux de l'État et du marché. C'est dire si l'articulation de ces différents mondes dans un cadre théorique cohérent constitue une tâche complexe.
- 10 L'approche communicationnelle semble pourtant passer rapidement au second plan comme le montre la classification des outils et médias éducatifs (p. 71-72). Celle-ci se fonde sur les critères de reproductibilité des contenus (absence ou présence d'un mode de reproduction élargie, absence ou présence d'un contenu intellectuel) directement inspirés des travaux de Huet *et al.* (1984) ou de ceux de Flichy, le théoricien des industries culturelles, que cite Moeglin et pour qui un média « est un système ayant au moins trois composantes : un contenant, un contenu, un dispositif de commercialisation » (1991 : 112). Sur la base de ces critères, l'auteur obtient quatre catégories d'outils et médias éducatifs dont voici les exemples qu'il propose : a) la plume d'oie taillée par l'utilisateur (absence de production élargie et de contenu) ; b) plumes d'acier (absence de contenu et présence de reproduction élargie) ; c) diapositives autoproduites (absence de reproduction élargie et présence de contenu) ; d) enfin, les médias au sens strict (présence de contenu, présence de reproduction élargie).
- 11 La dernière de ces trois composantes des médias paraît en effet être fondamentale dans le cas des massmédias, considérés du point de vue de l'analyse de l'industrialisation de la communication et des médias, mais l'est-elle vraiment pour les médias éducatifs ? Et quelle serait la place ou la spécificité de l'approche communicationnelle dans ces critères ? Ceux-ci se situent dans la continuation des travaux de Moeglin menés notamment dans le cadre de son séminaire SIF (séminaire sur l'industrialisation de la formation) et bien sûr de ceux de Bernard Miège, « principal représentant français de l'économie politique de communication ». Une définition claire de l'approche communicationnelle comme des théories de la communication qui constituent les références de l'auteur font défaut.
- 12 La portée heuristique d'une telle classification s'avère d'ailleurs limitée. À un premier niveau d'analyse, strictement descriptif, on peut se demander ce qui distinguerait une diapositive, par exemple celle d'un tigre, produite par un enseignant et celle produite à grande échelle par un éditeur scolaire. Analysées du point de vue des théories de la communication, une fois projetées en classe, elles posent toutes deux les mêmes problèmes de lecture, de compréhension et d'interprétation. Les production et reproduction industrielles impliqueraient-elles des caractéristiques communicationnelles, par exemple sémiocognitives, différentes ? De plus, l'une et l'autre peuvent fonder les mêmes usages, permettre de réaliser les mêmes objectifs comme étayer les mêmes stratégies et des scénarios pédagogiques identiques. La question de l'usage et de la finalité pédagogique est ici essentielle. Moeglin l'affirme d'ailleurs avec raison lorsqu'il soutient que les médias ne sont pas éducatifs en soi, qu'ils ne le sont qu'intégrés dans une pratique et dans des usages à finalités éducatives. Mais peut-on alors prétendre définir les outils et médias éducatifs, *in situ* (p. 238), autrement dit, en dehors de leur usage éducatif ? Un dictionnaire, un cd-rom dans une bibliothèque ne sont nullement un média éducatif : ce sont des supports de stockage contenant de l'information. Ils ne deviendront des médias éducatifs qu'intégrés dans un processus d'enseignement/apprentissage impliquant des acteurs, apprenants et enseignants, processus dans lequel la communication joue un rôle important (Peraya, 1999).
- 13 La définition des médias — au sens large — donnerait l'occasion d'ouvrir la réflexion et de fonder l'approche communicationnelle à partir d'autres cadres de références. Nous songerions d'abord à la théorie de l'action à laquelle se réfère, par exemple, Anderson pour qui un média est avant tout « une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (1988 : 11). Ensuite, il faudrait expliciter la dimension technologique des médias qui, dans cette définition, n'existe qu'à la condition de considérer que tout texte — au sens large, écrit, filmique, télévisuel, etc. — se constitue sur la base d'un artefact et d'un système

de représentation comme dispositif technosémiotique. Dans cette perspective, on gagnerait à mettre cette définition en relation avec l'approche sociocognitive des technologies dont Rabardel (1995) apparaît aujourd'hui une référence incontournable. Centrer la définition des médias autour de la notion de médiation instrumentale modifie complètement la réponse que l'on peut donner à la question de la définition des médias éducatifs. On sait que pour cet auteur, l'instrument est constitué à la fois de l'artefact — symbolique ou matériel — et d'un schème d'usage correspondant. Les différentes formes de médiation — sociocognitive, relationnelle, pragmatique, sensorimotrice (Béguin et Rabardel, 2000 ; Charlier, Deschryver, Peraya, à paraître) — qu'induit l'instrument font alors partie intégrante de sa définition et de son statut. Dans cette perspective, la définition d'un outil technique « en soi », indépendamment de son appropriation par des acteurs et donc de son usage, pourrait se révéler de moindre pertinence. Nous pensons aussi que, à la lueur du cadre que nous suggérons, l'opposition entre médiation et médiatisation, partagée par de nombreux chercheurs (Barbot et Lancien, 2003) et reprise à son compte par Moeglin dans son ouvrage, suscite plus de problèmes qu'elle n'en résout. Celle-ci, on le sait, réserve d'une part la médiation à tout ce qui relève de l'ordre de la relation humaine ou interpersonnelle et d'autre part, la médiatisation à tout ce qui ressortit de l'ordre de la médiation technologique. Nous avons abordé ce débat plusieurs fois dans nos travaux. Notre position actuelle se trouve synthétisée dans Charlier, Deschryver, Peraya (à paraître). De plus, les rapports entre outils et médias mériteraient un plus long examen au vu des cadres de référence que nous suggérons, mais nous ne le ferons pas dans cette contribution.

14 Quant aux médias éducatifs, ils constituent une sous-famille des médias et hériteraient de ceux-ci leur principales caractéristiques tout en s'en distinguant par leurs finalités, leurs usages, les sphères sociales de production et de réception où ils ont cours. De la même façon la communication éducative médiatisée constitue un champ de recherche comme un ensemble de pratiques particulières qui ressortissent de la communication médiatique en général. Et sur ce point, on ne peut qu'être d'accord avec l'auteur.

15 C'est toujours sous le signe de la production que se développe la deuxième section intitulée « Produire et reproduire des outils et des médias éducatifs ». Moeglin tente de montrer dans quelle mesure « [...] concepteurs, fabricants et pédagogues concourent à rendre éducatifs et communicationnels les outils et les médias ». Les médias éducatifs sont l'objet d'une discipline scientifique, d'une « pédagogie scientifique », la technologie éducative, qui pourrait leur donner cette unité et cette identité commune (p. 92). À ce propos, il en montre très justement le rôle dans l'intégration d'un point de vue communicationnel et de la sémiologie sur les médias éducatifs ; il rappelle l'effervescence des années 1970-1980, le vivier de chercheuses et de chercheurs effectivement quelque peu oubliés aujourd'hui et qui ont œuvré au renouveau de la problématique des médias dans l'école, introduisant notamment la sémiologie ou les sémiologies de langages de l'image, de la photographie, de la publicité, du cinéma et des vidéogrammes, de la bande dessinée. Il évoque encore avec raison, même s'il le fait parfois trop rapidement — il s'en excuse par avance (p. 152) —, certaines étapes importantes de l'histoire de cette discipline « industrielle ». Le développement de cette discipline paraît en effet déterminé par les processus plus généraux de la technologisation de la formation³ et de la dynamique industrielle à l'échelle de notre société.

16 Certes, les contextes social et économique constituent une forte composante du domaine de l'éducation et l'injonction du politique est souvent contraignante pour les praticiens et les chercheurs. Indubitablement, on assiste à une industrialisation de la formation : dans le domaine de la formation à distance par exemple, les technologues de l'éducation, les enseignants et/ou les chercheurs ont, depuis longtemps, mis en évidence la nécessité d'un mode de production industriel lié au processus technologique de médiatisation (Henri et Kaye, 1985). Mais les rapports entre le monde de la production marchande d'une part, les théories psychologiques et pédagogiques d'autre part, nous semblent traités sur le mode d'un déterminisme par trop évident sans prendre en compte la spécificité des usages, des pratiques sociales et de leurs intentions. Peut-on raisonnablement affirmer, par exemple, que :

Attentives au destinataire, soucieuses de ménager les conditions optimales de la réception et de l'appropriation, dotées des moyens de vérifier la réalité des acquisitions, ces pédagogies [celles

qui ordonnent les informations selon la progression de l'apprenant] se comportent comme les théories de la communication en général, telles que les appliquent sondeurs et publicitaire (p. 157).

- 17 Enseigner et faire apprendre interdiraient donc d'analyser les besoins des apprenants, d'évaluer les apprentissages, de comprendre l'impact sur ceux-là du dispositif et de son contexte, de son « écologie d'implémentation » (Cousin *et al.*, 2004), autrement dit des facteurs structurels, organisationnels, individuels, pédagogiques, culturels, technologiques ?
- 18 Du point de vue épistémologique enfin, l'opposition telle que la pose l'auteur entre la technologie éducative d'inspiration behavioriste et skinerienne — l'objectivisme — et les courants plus récents appelle quelques commentaires. L'auteur identifie trois courants, « trois autres approches [opposées à la technologie éducative], elles-mêmes assorties de variantes et de déclinaisons diverses » (p. 152.) : le constructivisme, le cognitivisme et l'anthropologie communicationnelle identifiés respectivement par Piaget, Bruner, Vygotsky. Si ces trois courants correspondent bien à des tendances et permettent d'identifier des sous-domaines et des cadres fédérateurs, les rapports qui les lient — complémentarité, convergences et divergences — sont décrits de façon fort schématique. Un lecteur qui ne connaîtrait pas l'histoire des courants psychologiques contemporains retirera de ce panorama une vision bien trop partielle à laquelle manqueront certaines dimensions essentielles. La première est évidemment la dimension historique elle-même. Peut-être aurait-il mieux valu définir le constructivisme comme une position épistémologique (Piaget, 1936), montrer comment le cognitivisme s'est développé comme une critique du comportementalisme et du behaviorisme pour pouvoir ensuite analyser les rapports entre les modèles constructivistes — individuel ou social — et les différents courants cognitivistes, y compris d'ordre computationnel. Certes, les théories piagésiennes ont eu leur part d'influence dans le développement de l'intelligence artificielle, des micro-mondes et des univers de simulation. Mais en dehors d'une contextualisation détaillée, proposer la filiation « Piaget, constructivisme, intelligence artificielle » (p. 152-153) prend la forme d'un raccourci surprenant, comme par ailleurs affirmer que « le fondement du constructivisme est donc communicationnel » (p. 154). Bien sûr, l'auteur explique que, dans les univers numériques, les apprenants peuvent « exprimer des idées et explorer leurs conséquences » (p. 153) et que l'objectif « n'est plus de fournir de l'information mais de créer des situations dans lesquelles les élèves interprètent ces informations et les mettent en relation les unes avec les autres » (p. 154). Le traitement de l'information est certes une opération cognitive qui implique une mise en œuvre de compétences symboliques — langagières au sens large — et linguistiques si ces informations sont textuelles. Mais s'agit-il bien là d'une spécificité communicationnelle ? La spécificité de tels environnements relève plus de l'exploration et de la manipulation que de la communication d'autant que, le plus souvent, l'activité qu'y développe l'apprenant est individuelle, conformément au modèle piagésien.
- 19 Bien différente nous semble être l'approche proposée, par exemple, par Laurillard, citée par l'auteur (p. 154). Pour celle-ci, la communication linguistique (conçue comme une activité essentiellement cognitive) et la conversation (considérée comme une activité sociale d'échanges et de mutualisation) constituent le centre d'une conception de l'apprentissage et d'un modèle méthodologique d'utilisation des médias. C'est encore le cas, par exemple, pour France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001) qui accordent aux interactions verbales médiatisées une importance primordiale pour analyser, comprendre et favoriser l'apprentissage collaboratif, pour construire enfin les environnements virtuels les mieux adaptés à ce type d'apprentissage. Le modèle pédagogique sous-jacent est dans ce cas réellement un modèle communicationnel, conversationnel et donc relationnel. On pourrait examiner de la même façon l'ensemble de ces pages consacrées à l'évolution de la technologie éducative. On trouvera d'autres contractions du même ordre qui n'éclairent pas nécessairement la problématique.
- 20 Enfin, Moeglin oppose de façon assez radicale la « Technologie éducative » — la pédagogie scientifique — et les trois courants contestataires et « concurrents » — constructivisme, cognitivisme et anthropologie communicationnelle cognitiviste. Il existerait un « clivage » (p. 155) entre la première et les trois derniers qui ont sonné « le glas

de la Technologie éducative » (p. 152). Nous comprenons mal l'exclusion de ces trois courants du champ même de la technologie éducative alors qu'ils ne cessent de contribuer à son renouvellement. Ils émanent évidemment de l'évolution de la psychologie, mais contribuent à celle de la technologie éducative comme l'ont fait, historiquement, les théories comportementales et objectivantes. Comme toute discipline, la technologie éducative se transforme, elle cherche à cerner la complexité de son objet, dans une perspective souvent pluri- voire interdisciplinaire, à travers des cadres de référence différents et labiles, chacun rendant pourtant compte d'un aspect partiel de son objet. Comme tout champ de recherche, elle connaît des changements de paradigme, mais ceux-ci sont constitutifs de son histoire et de son évolution. Elle n'est donc ni homogène ni consensuelle. La réduire à une vision monolithique risque de faire méconnaître sa richesse, ses difficultés, ses enjeux majeurs et ses perspectives actuelles. Enfin, si l'on suivait cette catégorisation, de très nombreux chercheurs actuels, et non les moindres, se verraient privés de toute identité scientifique comme de tout domaine de recherche propre alors qu'ils se reconnaissent dans les différents courant cognitivistes et se voient en même temps identifiés dans le domaine de la technologie éducative. Pour ces deux raisons déjà, nous pensons que cette présentation de la technologie éducative dessert fondamentalement le domaine.

- 21 La troisième section de l'ouvrage porte sur les usages : l'auteur y pose la question de l'identité collective des outils et médias éducatifs, mais cette fois du point de vue de leurs usages. Le premier chapitre s'intéresse aux processus d'adoption de l'innovation et présente trois modèles sociotechniques de celle-ci. Le premier modèle présente, dans une perspective macro, l'innovation technologique comme une conséquence inéluctable de l'instance économique. Le deuxième modèle de niveau méso, celui proposé par Cuban, explique que les innovations se succèdent en « cycles improductifs », les phases d'introduction enthousiaste succédant aux périodes d'échec et de déception. L'inertie et le poids des pratiques dominantes empêcheraient l'innovation de se développer. Le modèle du détournement se fonde quant à lui sur une approche sociologique des usages et porte sur l'analyse de niveau micro dont l'individu constitue le principal centre d'intérêt. L'auteur montre les lacunes de chacun de ces trois modèles qui, dit-il, s'apparentent à des modèles sociotechniques qui partent de la communication pour aller dans un second temps vers l'éducation. Pour l'auteur, il s'agit de considérer ces deux dimensions dans leur globalité et d'« appréhender d'emblée, et en un seul et même paradigme, la totalité des phénomènes en jeu » (p. 181).
- 22 Le deuxième chapitre examine alors la notion de paradigme dans la mesure où de très nombreux chercheurs actuels se réfèrent clairement à un changement paradigmatique. L'auteur réfute l'existence d'un changement de paradigme qu'il juge prématuré d'autant que les usages dominants (enseignement simultané, manuels scolaires, pédagogie transmissive) se voient peu ébranlés par les innovations technopédagogiques : « pour le moment, aucun élément n'accrédite une telle éventualité. Il y a concurrence, en effet, mais encore insuffisante » (p. 207). Et ce, malgré une nette tendance à l'individualisation, à la modularisation et à la délocalisation.
- 23 Dans le dernier chapitre, l'auteur aborde plus directement les aspects socio-économiques. Il cherche à montrer que les « industries éducatives se structureraient effectivement selon un mode particulier », notamment de « mise en marché », que « leurs particularités n'empêcheraient pas ces industries de retrouver l'organisation en modèles socio-économiques qui vaut pour les autres industries de la culture, de l'information et de la communication » et enfin que « sans entraîner la fusion des premières dans les secondes, la récurrence des mêmes modèles, de part et d'autre confirmerait l'importance socio-économique du secteur de la communication médiatisée » (p. 211). Après avoir analysé les modèles socio-économiques des industries culturelles (modèle éditorial, ceux du flot, du club, du compteur et du courtage), l'auteur observe « un alignement des industries éducatives sur le fonctionnement des industries culturelles » qui produira des mutations identiques à celles qu'ont connues ces dernières. Enfin, du point de vue socio-économique, le secteur des outils et médias éducatifs constituerait bel et bien un sous-secteur de la communication médiatisée en général (p. 236).

- 24 Nous ne ferons sur cette section que quelques remarques. L'analyse socio-économique proposée est cohérente et l'observation des discours ainsi que des injonctions issues des milieux tant politiques qu'économiques globalement, d'un point de vue altier, la confirme. Par contre, nous nous montrerons plus réticent face au chapitre consacré à l'innovation technopédagogique. L'auteur est en accord avec la littérature sur de nombreux aspects notamment, la sous-exploitation des technologies de l'information et de la communication et leur faible intégration dans la pratique scolaire, l'impossibilité de fonder l'introduction de l'innovation technopédagogique sur les seules conditions d'équipement, si favorables soient-elles, et l'importance de la culture de l'innovation.
- 25 Pourtant, la notion même d'innovation mériterait une définition plus précise, plus nuancée. Par exemple, les « quatre décennies d'audiovisuel et d'informatique à l'école », sur lesquels Cuban construit son modèle d'imperméabilité du système éducatif à l'innovation concernent des pratiques qui relèveraient de ce qui est identifié aujourd'hui en tant qu'un processus de réforme et non de l'innovation. Le modèle du détournement, qui se développe au niveau local, renverrait par contre bien plus à celui de l'énovation tel qu'il est défini par Gelinas et Fortin (1996). Il paraît difficile de ne pas faire ces différences pour pouvoir comprendre de façon plus fine les problèmes que posent l'intégration et la pérennisation de l'innovation. Il n'est pas question non plus de modèles de gestion de l'innovation dont on connaît l'importance dans cette perspective. Il existe aussi une importante littérature qui montre, par exemple, le rôle fondamental des acteurs, considérés comme des agents du changement, la nécessité d'accompagner les acteurs de terrain et de les soutenir dans le développement de leurs projets (Fullan, 1996 ; Bonami et Garant, 1996 ; Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Enfin, plus récemment, s'est développée une démarche inspirée de la recherche-action-formation qui permet, dans le cadre du développement de projets, de soutenir le développement professionnel des acteurs de terrain par des actions de formation spécifiques rendues nécessaires tant par le développement du projet lui-même que par la recherche qui s'y développe (Charlier, Daele et Deschryver, 2002 ; Viens et Peraya, 2003 ; Peraya et Viens, 2005).
- 26 Enfin, l'auteur décrit et critique trois modèles de l'innovation, mais pour quelles raisons s'attacher à ceux-là ? Sans doute servent-ils mieux ses propos, lui permettant de les réfuter afin de montrer qu'ils ne peuvent que manquer « la compréhension des enjeux des outils et médias à finalités et usages éducatifs, dans le cadre d'une analyse plus générale de la régulation communicationnelle du système éducatif » (p. 180). La problématique communicationnelle refait surface mais que doit-on entendre par cette dernière formule « régulation communicationnelle du système éducatif » ?
- 27 On l'aura compris, le dernier ouvrage de Pierre Moeglin nous laisse une impression inégale et mitigée. Il propose un projet théorique et méthodologique auquel nous adhérons pleinement : d'une part, fonder l'idée que malgré leurs différences respectives les outils et les médias relèvent d'un cadre théorique et méthodologique commun et d'autre part, articuler le monde des médias et celui des pratiques éducatives. Mais finalement, nous demeurons assez peu convaincu. La raison principale en est sûrement l'absence d'une définition de ce qu'est l'approche communicationnelle et un cadre théorique correspondant auquel se référer, véritable tâche aveugle autour de laquelle se développe le livre. N'en était-ce pas là, pourtant, le principal objet annoncé ?

Bibliographie

- ANDERSON, J. A. (1988), « Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias », dans *Rencontre de la recherche en éducation. Acte du Symposium*, Lausanne, Centre d'initiation aux communications de masse, 27 au 30 juin, n°23, p. 11-23.
- BARBOT, M. J., et T. LANCIEN (dir.) (2003), *Médiation, médiatisation et apprentissage. Notions en question*, n°7, Lyon, ENS Éditions.
- BEGUIN, P., et P. RABARDEL (2000), « Concevoir pour les activités instrumentées », *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14(1/2), p. 35-54.

- BONAMI, M., et M. GARANT (1996) « Émergence et implantation du changement », dans *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck, p. 115-145.
- CHARLIER, B., A. DAELE, et N. DESCHRYVER (2002), « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(2), p. 345-365.
- CHARLIER, B., J. BONAMY et M. SAUNDERS (2003), « Apprivoiser l'innovation », dans B. CHARLIER et D. PERAYA (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-68.
- CHARLIER, B., N. DESCHRYVER et D. PERAYA (à paraître), « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », communication présentée au Symposium REF 05, *Environnements informatisés pour l'éducation et la formation scientifique et technique : modèles, dispositifs et pratiques*, Montpellier, Université Paul Valéry, Montpellier III, 15-16 septembre 2005.
- COUSIN, G., F. DEEPWELL, R. IAND et M. PONTI (2004), « Theorising implementation : Variation and commonality in European approaches », dans S. BANKS, P. GOODYEAR, V. HODGSON, C. JONES, V. LALLEY, D. MACCONNELL et C. STEEPLES, *A Research Based Conference on Networked Learning in Higher Education and Lifelong Learning*, Fourth International Conference Networked Learning, Lancaster, avril, Lancaster University and Sheffield University, p. 137-143.
- DUVA, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Berne, Peter Lang.
- FLICHY, Patrice (1991) *Les industries de l'imaginaire : pour une analyse économique des média*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- FULLAN, M. (1996), « Implementation of innovations », dans T. PLOMP et D. P. ELY (dir.), *International Encyclopedia of Educational Technology*, Pergamon, Londres, p. 273-281.
- GELINAS, A., et R. FORTIN (1996), « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. BONAMI et M. GARANT, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, p. 115-145.
- HENRI F., et K. LUNDGREN-CAYROL (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HENRI, France, et A. KAYE (1985), *Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec/Télé-Université.
- HENRI, France, et Karin LUNDGREN-CAYROL (2001), *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HUET, Armel et al. (1984), *Capitalisme et industries*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- LAMEUL, G. (2005), « Questionnement relatif au concept de dispositif », 6^e colloque sur l'Autoformation, Montpellier, 3-4 et 5 décembre 2001, <http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Lameul.pdf>
- MEUNIER, J. P., et D. PERAYA (2004), *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémiopragmatique de la communication médiatique* (2^e édition revue et augmentée), Bruxelles, De Boeck.
- PERAYA, D., et J. VIENS (2005), « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique », *Revue internationale de pédagogie universitaire* (<http://www.profetic.org/revue>), 2(1), p. 7-19.
- PERAYA, D. (1995), « Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? », dans S. JOHNSON et D. SCHÜRCH (dir.), *La formazione a distanza. La formazione a distanza*, Peter Lang, Berne, p. 17-44.
- PERAYA, D. (1998), « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque », *Revue européenne des sciences sociales, Mémoire et savoir à l'ère informatique*, XXXVI(111), p. 171-188.
- PERAYA, D. (1999), « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? », conférence présentée aux Journées d'études *Éduquer aux médias à l'heure du multimédia* organisées par le Conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles. Texte disponible auprès de Grisemine, Bibliothèque universitaire en ligne, <http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine>
- PERAYA, D., J. VIENS, et T. KARSENTI (2002), « Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements, de recherches et des pratiques », *Revue des sciences de l'éducation. Intégration pédagogique des TIC : Recherche et formation*, XXVIII(2), p. 243-263.

PIAGET, J. (1936), *La naissance de l'intelligence de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.

VIENS, J., et D. PERAYA (2004), « Une démarche de recherche-action de type Évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-learning », dans J. VIENS et A. WYRSCH (dir.), *Revue suisse des sciences de l'éducation* (Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. Numéro thématique), 2, p. 229-249.

Notes

1 Je voudrais remercier E. Fichez pour sa relecture du texte et pour l'intéressante discussion que nous avons menée autour des thématiques qu'il aborde.

2 Voir, par exemple, Meunier et Peraya (2004) : « Le modèle que nous proposons a permis de mettre en évidence des cas particuliers de configurations stables : un certain type de texte, un registre sémiotique particulier, des pratiques de réception déterminées, etc. Prenons un exemple : imaginons un film documentaire éducatif utilisé dans un contexte scolaire. Nous aurions affaire à un certain type de texte défini par des intentions particulières et les contraintes du genre. Le film présentera vraisemblablement — mais pas nécessairement — les caractéristiques du type de discours expositif avec une forte présence de la voix *off*. Enfin, la pratique scolaire du visionnement et d'exploitation implique sans doute le passage obligé par le résumé verbal, la leçon de vocabulaire, etc. et les postures cognitives correspondantes. Cette approche pourrait faire penser que l'on ne peut envisager les dispositifs de communication médiatisée que sous l'angle de l'hétérogénéité, comme s'ils ne possédaient aucune caractéristique commune. Autrement dit, pour reprendre notre exemple, comme si le film documentaire ne possédait aucun trait commun avec d'autres pratiques filmiques. Or, ce n'est évidemment pas le cas. Certains dispositifs présentent, malgré leur diversité, un certain air de famille et partagent donc des traits communs » (p. 409).

3 L'irruption du terme « dispositif » dans le domaine éducatif en est un bon indice, comme le souligne Lameul (2005).

Référence(s)

Pierre MOEGLIN (2005), *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble.

Pour citer cet article

Référence électronique

Daniel Peraya, « Pierre MOEGLIN, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle* », *Communication* [En ligne], Vol. 25/2 | 2007, mis en ligne le 26 octobre 2011. URL : <http://communication.revues.org/index2235.html>

À propos de l'auteur

Daniel Peraya

daniel.peraya@tecfa.unige.ch

Droits d'auteur

© Tous droits réservés