



# Apprentissages instrumentés en réseau : quel apprenant ?

Cédric Fluckiger

## ► To cite this version:

Cédric Fluckiger. Apprentissages instrumentés en réseau : quel apprenant ?. Colloque JOCAIR 2012, Jun 2012, Amiens, France. <hal-01613711>

**HAL Id: hal-01613711**

**<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613711>**

Submitted on 25 Oct 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Apprentissages instrumentés en réseau : quel apprenant ?

**Cédric Fluckiger\***

*\* Equipe Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3*

*Domaine Universitaire du Pont de Bois  
BP 60149  
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
cedric.fluckiger@univ-lille3.fr*

---

*RÉSUMÉ. Cette communication se veut une réflexion critique sur la manière dont la recherche sur les apprentissages instrumentés en réseau. Plus précisément, à travers les actes des deux derniers colloques JOCAIR, est étudiée la manière dont est construit le sujet apprenant, quelles dimensions sont prises en compte ou laissées de côté. Les variables socioculturelles ou les pratiques extra-éducatives sont ainsi peu mobilisées dans l'analyse, l'accent étant mis sur les dimensions techniques et pédagogiques du dispositif.*

*MOTS-CLÉS : sujet, apprenant, JOCAIR, recherche, socioculturel, extra-éducatif*

*ABSTRACT. This communication is a critical reflexion on the way research on online instrumented learning builds the learning subject. More precisely, through the analysis of the last two JOCAIR conference proceedings, the way the subject is build, what dimensions are taken into account, is analysed. Sociocultural variables and personal uses are scarcely used in analysis. The accent is put on technical and pedagogical dimensions of the devices.*

*MOTS-CLÉS : subject, learner, JOCAIR, recherche, sociocultural, extra-educational*

---

## **1. Introduction et problématique de la communication**

Cette communication se veut une réflexion critique sur la manière dont la recherche sur les apprentissages instrumentés en réseau, plus précisément les actes des deux derniers colloques JOCAIR, envisage la question du sujet de ces apprentissages.

Il est certes souvent fructueux de confronter le projet de connaissance d'une communauté de recherche aux résultats qu'elle met en avant aux thématiques qui sont travaillées effectivement par les chercheurs - et celles qui sont alors minorées. Nous défendons même l'idée qu'un tel regard réflexif est l'une des conditions de la cumulativité des travaux portant sur les apprentissages instrumentés, d'autant plus qu'il s'agit justement d'une communauté « composite », dans laquelle regards et approches théoriques se croisent, et où les projets de connaissance diffèrent, de l'ergonomie aux sciences du langage en passant par la socio-économie ou la didactique.

C'est en ce sens que nous proposons ce regard réflexif, partant du point de vue du sujet tel qu'il est envisagé/construit par la recherche. Si cette entrée a été privilégiée, parmi d'autres possibles, c'est parce que dans la manière de définir le sujet, se réfractent bien des prises de position théoriques.

### **1.1. *L'actualité de la question du sujet apprenant***

Cette réflexion nous semble à ce titre répondre à une quadruple exigence actuelle :

- *apprenants, usagers, utilisateurs, étudiants, pairs, élèves...* les dénominations abondent pour décrire les « sujets » des apprentissages instrumentés, sans que ce à quoi renvoient ces différences de termes soit toujours très clair. Indiquent-ils par exemple ce qui est pris en compte ou laissé de côté dans l'analyse ? Si les pratiques extra-éducatives ou les variables socioculturelles sont convoquées ? Si l'accent est mis sur l'acte instrumenté ou sur l'apprentissage ? Il apparaît nécessaire de dénaturaliser les notions et les catégories d'analyse couramment employées, afin de clarifier le champ de pertinence et la visée scientifique et/ou praxéologique de chacune de ces recherches ;

- les recherches sur les apprentissages instrumentés récusent de manière récurrente les approches technocentrées (voir infra). On pourrait alors penser qu'il s'agit conséquemment d'accorder aux apprenants une place centrale dans les analyses. A l'appui de cette supposition, les approches instrumentales ou les approches centrées sur l'activité du sujet, notamment, se sont précisément construites sur une rupture avec les paradigmes diffusionnistes (voir Millerand, 1999), réhabilitant le sujet et discutant de sa place dans son rapport aux objets techniques (par exemple voir Rabardel, 1995 ou Rogalski, 2004). Cette réhabilitation du sujet par la convocation théorique de courants qui se proposent justement de discuter « le rôle qu'il convient d'accorder au sujet » (Rabardel et Pastré, 2005) impose *a minima* de le réinterroger, et d'examiner comment, de quelle

manière, cette place est prise en compte dans les recherches effectives de ce champ ;

- la question du sujet est centrale dans la définition des disciplines de recherches elles-mêmes : la manière dont la psychologie, la sociologie, la didactique<sup>1</sup>, etc. construisent le sujet participe fortement de la définition même de leur projet scientifique, délimitant ce faisant les champs de pertinence des diverses disciplines et approches théoriques. Or la recherche sur les apprentissages instrumentés, se caractérisant justement par la coexistence de disciplines de recherches diverses, allant de la psychologie cognitive à la sociologie des usages, de la didactique à l'économie, a inscrit les tensions autour la définition du sujet dans son projet même de connaissance : sujet épistémique, sujet capable (Rabardel et Pastré, 2005), sujet didactique, homo economicus... La clarification des attendus et implicites est en conséquences la condition de l'intelligibilité commune ;

- les apprentissages instrumentés en réseau, enfin, sont fortement confrontés à l'existence de pratiques de communication et/ou de participation avec les mêmes outils (forums, wikis, chats...) ou des outils proches, de la part des apprenants. A l'instar, par exemple, de la didactique du français (Reuter, 2002 ; Penloup, 2006), qui non seulement a confronté les pratiques éducatives aux pratiques « ordinaires », mais a y compris fait des pratiques « ordinaires » un objet légitime de recherche, les recherches sur les apprentissages instrumentés peuvent, ou non, prendre en compte ces pratiques « ordinaires » de communication ou d'usage (Fluckiger, 2011). Selon la manière dont le sujet va être pensé par le chercheur, ces pratiques « ordinaires » peuvent être absentes de l'analyse, être perçues comme des obstacles ou au contraire des points d'appui aux pratiques éducatives, l'accent peut-être mis sur l'unité et l'unicité du sujet ou au contraire sur l'hétérogénéité et la pluralité interne des individus (Lahire, 1998).

### ***1.2. Les figures possibles du sujet apprenant***

Par « manière d'envisager » ou de « construire le sujet », nous entendons le fait que les disciplines de recherche et les courants théoriques focalisent l'attention sur différents aspects de « l'individu en train d'apprendre quelque chose au moyen d'outils de communication ou d'apprentissage ». Il

---

<sup>1</sup> Et au-delà le rôle qu'accordent au sujet de behaviorisme ou le cognitivisme, l'ethnométhodologie ou le structuralisme constructiviste, etc.

est possible d'envisager quatre grandes figures idéal-typiques du sujet dans ce champ de recherche<sup>2</sup> :

- l'apprenant d'un contenu d'enseignement, que l'on pourrait qualifier soit de sujet didactique, soit de sujet connaissant ou épistémique. Dans cette optique, sera mis en avant ce qui, dans les apprentissages instrumentés, est spécifique aux contenus, voire à la discipline enseignée ; l'apprenant de langue n'étant donc pas celui de sciences, par exemple ;

- l'élève, ou l'étudiant, entendu comme l'acteur d'une institution, scolaire ou éducative, c'est-à-dire l'individu en train de faire son « métier d'élève », soucieux de passer au niveau supérieur, etc. ;

- l'être social, c'est-à-dire l'enfant, l'adolescent ou le jeune (tel que défini par la sociologie de la jeunesse, voir Galland, 1997), dont les caractéristiques « excèdent » le monde éducatif, envisagé dans son épaisseur sociale, doté (par le chercheur) de dispositions, schèmes, habitus, habitudes, identités, compétences, etc. construits dans d'autres univers sociaux que le contexte des apprentissages ;

- enfin, de manière orthogonale<sup>3</sup>, le sujet peut-être envisagé essentiellement en tant qu'utilisateur ou usager, c'est-à-dire l'individu saisi dans et par son rapport aux artefacts, instruments, objets techniques (dans des traditions allant de Simondon, 1958 ou Leroi-Gourhan, 1964, à Rabardel, 1995).

## 2. Constitution et analyse du corpus

En conséquence, cette communication vise à discuter « le rôle accordé au sujet » non par les théories, mais par la recherche « telle qu'elle se fait » sur les apprentissages instrumentés. Plus précisément, nous avons pris comme corpus les textes des communications des deux précédents colloques JOCAIR, qui se sont tenus en 2008 et 2010<sup>4</sup>.

Le corpus de textes des communications sera analysé en tenant compte de plusieurs indicateurs :

---

<sup>2</sup> Les trois premières étant issues d'un projet de recherche en cours, inscrit en didactique des disciplines, initié par le laboratoire Théodile-CIREL (voir Daunay et Fluckiger, 2011), le dernier constituant une proposition propre à la recherche sur les apprentissages instrumentés.

<sup>3</sup> Nous disons orthogonale car ce rapport aux objets techniques peut précisément être envisagé comme construit principalement dans les différents cadres précédemment développés.

<sup>4</sup> Qui constituent donc un corpus homogène de nature, produit dans un contexte suffisamment stable pour que l'on puisse dire qu'il est produit par une communauté de recherche et ses entours.

- présence ou non du sujet apprenant dans les analyses;
- dénomination du sujet (usager, apprenant, étudiant, élève, pairs...) par le chercheur ;
- présence ou non d'un cadre théorique explicitant la nature du sujet (approche instrumentale, socioconstructivisme, théorie de l'activité, théorie de l'acteur-réseau...);
- prise en compte ou non – et de quelle manière - de variables socioculturelles des apprenants (milieu social, âge, etc.) ;
- prise en compte ou non –et de quelle manière – du contexte culturel général, de la diffusion des TIC, par exemple des modalités actuelles de construction identitaire ou de l'engagement individuel dans les réseaux sociaux ;
- prise en compte ou non – et de quelle manière - des pratiques extra-éducatives des apprenants (sur des forums, wikis, etc. en contexte ordinaire).

L'hypothèse implicite de ce travail était que ces variables ou facteurs sont minorés dans les recherches actuelles.

Il convient de préciser que le propos n'est ici en aucun cas de suggérer que ces variables devraient être privilégiées dans les analyses, encore moins de reprocher aux auteurs les choix théorico-méthodologiques les conduisant à laisser de côté ou au contraire prendre en compte telle ou telle variable (variable socioculturelle par exemple). Au contraire, nous défendons l'idée que c'est justement l'une des forces de cette communauté que de multiplier les points de vue et les approches, qui éclairent l'un ou l'autre des multiples aspects de l'apprentissage instrumenté. Cela passe, nécessairement, par une focalisation de chaque regard singulier sur tel ou tel aspect de ces apprentissages. C'est cependant l'absence totale de certaines perspectives qui doivent interroger l'ensemble des chercheurs, non pour qu'ils s'en saisissent eux-mêmes, mais pour que collectivement, toutes les approches possibles soient prises en compte.

### **3. La présence du sujet apprenant**

Une première constatation s'impose : dans près de neuf communications sur dix, c'est bien le sujet apprenant qui est central dans les analyses. Cependant, on notera que d'autres communications ne portent pas sur les apprenants, mais, totalement ou principalement, sur – notamment - les politiques éducatives<sup>5</sup>, la mise en place institutionnelle de dispositifs<sup>6</sup>, les

---

<sup>5</sup> Bassoni et Liautard, 2008.

enseignants ou les tuteurs<sup>7</sup>, les dispositifs techniques eux-mêmes, voire les enfants lorsqu'ils ne sont pas en situation d'apprentissage<sup>8,9</sup>.

La vitalité du champ de recherche considéré est illustrée par la diversité des prises possibles sur les sujets. On peut relever que sont notamment étudiés leurs activités, leurs interactions, leurs discours ou productions textuelles, leurs pratiques ou encore leurs apprentissages. Bien entendu, ces manières possibles « d'attraper », et donc de construire et le sujet apprenant en privilégiant telle ou telle de ses dimensions, dépend des ancrages disciplinaires (sciences du langage ou sociologie par exemple), mais aussi des choix théoriques.

La dénomination des sujets est extrêmement variable, allant de catégories ordinaires non construites (les « étudiants ») à des notions « théoriques » explicitées (le « sujet en situation »). La dénomination dominante est sans contexte l'« apprenant ». La plupart des communications utilisent plusieurs dénominations (« étudiant »), pour autant, tout laisse penser que ce sont des considérations stylistiques qui président à ces choix terminologiques et non la prise en compte de telle ou telle dimension. En revanche, la dénomination récurrente de « professeur stagiaire » renvoie bien à la dimension professionnalisante de l'apprentissage, et donc au caractère particulier des interactions qui se déroulent dans les dispositifs étudiés.

Enfin, au-delà de ce qui est expliqué, se pose la question, traitée plus loin, de ce qui explique, c'est-à-dire des variables explicatives retenues implicitement ou explicitement dans l'analyse.

#### **4. Une construction théorique souvent implicite**

L'appréhension des dimensions théoriquement et méthodologiquement mises en avant ou minorées par les chercheurs est rendue délicate par la rareté de l'explicitation du point de vue disciplinaire adopté. Environ 10% des communications formulent ainsi explicitement le point de vue disciplinaire : sciences du langage, linguistique... Encore 10%, sans se positionner dans une discipline, formulent un cadre théorique clairement disciplinaire.

---

<sup>6</sup> Allaire *et al.*, 2010. Afin de ne pas alourdir le texte, toutes les références aux actes de 2008 et 2010 seront notées en note de bas de page.

<sup>7</sup> Kaschny Borges et De Luca Avila, 2008, Khaneboubi, 2010, Codreanu et Develotte, 2010.

<sup>8</sup> Fluckiger et Lelong, 2008.

<sup>9</sup> Dans certains cas (Quentin, 2010), il peut aussi s'agir d'enseignants communiquant sur une liste de discussion, nous avons alors considéré qu'il s'agissait bien des sujets utilisateurs du dispositif technique.

Dans une communauté caractérisée justement par la pluridisciplinarité, cette relativement faible explicitation de l'ancrage théorique pourrait nuire à l'intelligibilité mutuelle. Ainsi, la référence à une typologie comme celle de Cardon<sup>10</sup> ne prend tout son sens que s'il est clair pour le lecteur qu'il s'agit d'une typologie sociologique, qui croise des construits théoriques sociologiques comme l'identité ou le processus de subjectivation. Or l'identité, telle qu'elle est travaillée par un sociologue, diffère fortement de celle des psychologues et la multiplicité des référents théoriques dans des champs aussi divers rend la discussion entre les chercheurs délicate en l'absence d'une explicitation du point de vue théorique de chacun.

## 5. Les variables socioculturelles

Lorsque l'on analyse ce qui, pour les chercheurs du champ, explique les conduites observées (les pratiques, les discours, les interactions, la collaboration, etc.), plusieurs absences apparaissent. Notamment le socioculturel semble être absent des préoccupations des chercheurs. Si quelques communications font état de l'origine sociale des élèves (par exemple pour souligner l'hétérogénéité des CSP des élèves<sup>11</sup>, ce n'est jamais pour en faire une variable de l'analyse, voire pour préciser, ne pas construire le socioculturel comme un élément explicatif.

Cette position, largement partagée donc, ne saurait étonner, puisque non seulement certaines disciplines construisent explicitement des modèles du sujet en minorant cette dimension (entre autres la didactique, de laquelle nous relevons intentionnellement nous-mêmes), mais encore que la sociologie des usages a très majoritairement, et de longue date, mis en avant des modes d'analyse des conduites et des engagements sur les dispositifs techniques, précisément sans « entrer » par les variables socioculturelles mais par la singularité des parcours idiosyncratiques (Jouet, 2000).

Pour autant, cette absence du socioculturel pose question : tous les apprenants, quel que soit leur milieu d'origine, auraient-ils des comportements observables suffisamment proches pour que la question ne soit jamais posée ? Cette question est d'autant plus prégnante que nombre d'auteurs se réfèrent aux courants socioconstructivistes ou vygotskiens, qui mettent l'accent sur l'ancrage socioculturel des apprentissages. L'épaisseur sociale des apprenants, le socioculturel, semble être une dimension minorée dans les analyses, voire absente, au profit d'un apprenant générique, non socialement contextualisé.

---

<sup>10</sup> Cardon, 2008, cité dans Quentin, 2010.

<sup>11</sup> Loisy, 2010.



## 6. L'absence de référence aux pratiques extra-éducatives

Une autre absence pose question, celle des pratiques extra-éducatives. Sans faire de ces pratiques une variable explicative nécessaire ou même dominante, chacun conviendra que les formats relationnels développés dans les univers en ligne hors du contexte éducatif doivent nécessairement y avoir une influence. Lorsqu'est posée la question, par exemple, des pratiques de présentation de soi<sup>12</sup>, pourrait se poser celle des similitudes ou différences dans la manière de se présenter sur un forum de discussion en FLE et sur d'autres forums ; retrouve-t-on certains traits communs ou la situation éducative détermine-t-elle les formes employées par tuteurs et apprenants ? Les étudiants qui écrivent sur un blog d'italien<sup>13</sup> ont ils déjà tenu un blog adolescent, les formats relationnels repérés sur les blogs de lycéens formatent-ils les pratiques en situation éducative ?

Rares sont les références explicites à un contexte d'usages plus général<sup>14</sup>. Plus encore, dans les communications présentées, se trouvent très peu de confrontations des cas étudiés avec des modèles ou des conclusions de recherche plus générales. Par exemple, une seule communication discute des modalités de construction de l'identité numérique dans une communauté d'enseignants au regard d'une typologie établie en sociologie des usages pour les internautes en général<sup>15</sup>. De même, les interactions sur les forums ne sont par analysées à l'aide de modèles ou de catégories construites par des chercheurs travaillant sur les forums dans d'autres contextes sociaux que l'apprentissage.

Cette absence peut certes être relativisée par la présence de quelques communications qui portent sur des usages instrumentés non directement éducatifs, comme les interrogations sur le destin des questions sur une liste de discussion sur une liste publique internationale<sup>16</sup>, ou encore une analyse de nature sociologique du développement des usages d'Internet avec l'âge à l'adolescence<sup>17</sup>. Cependant, ce qui est absent, c'est bien la mise en regard

---

<sup>12</sup> Loisy, 2010.

<sup>13</sup> Nissen et Tea, 2008

<sup>14</sup> Un rare contre exemple : « le récit biographique s'est non seulement développé dans les productions littéraires des dernières années mais également dans les écrits sur Internet » Celik, 2008

<sup>15</sup> Quentin, 2010.

<sup>16</sup> Ladage, 2010.

<sup>17</sup> Fluckiger et Lelong, 2008.

des pratiques en situation éducative avec celle des mêmes sujets dans d'autres contextes.

Doit on considérer que cette absence reflète l'opinion que les pratiques n'ont strictement rien à voir et que le contexte ou l'environnement technique fait tout ; ou au contraire que les pratiques, habitudes, schèmes sont transférables d'un contexte d'usage à l'autre ?

### **7. L'absence du contenu d'enseignement**

Une dernière absence, surprenante pour un didacticien, est celle de la référence aux contenus d'enseignement. Par exemple, dans l'analyse des stratégies de présentation de soi dans le « qui est qui » d'une formation à distance en FLE sur un forum de discussion quelle part des conduites est-elle expliquée par le fait qu'il s'agit précisément d'un cours de FLE et que la présentation de soi dans une langue étrangère fait partie intégrante du contenu visé ? Les formes du travail collectif, ou les paramètres pris en compte<sup>18</sup> sont ils spécifiques à un cours de langue ou sont ils valables quel que soit le contenu disciplinaire ?

### **8. Des paramètres externes aux sujets apprenants mais internes à la situation éducative**

Finalement, au-delà de certaines absences relevées ici (en fonction de nos propres préoccupations actuelles) dans les communications, quelles sont les paramètres explicatifs des conduites qui mobilisent les chercheurs du champ ? Parmi les plus fréquents, figurent la présence d'un scénario de communication<sup>19</sup>, le rôle du formateur ou des tuteurs<sup>20</sup>, la composition des groupes<sup>21</sup>, les fonctionnalités et la conception des outils<sup>22</sup>, la structuration ou non des forums de discussion<sup>23</sup>, la possibilité de visualisation des traces<sup>24</sup>.

Sans vouloir paraître minimiser en rien la valeur heuristique de ces paramètres, il est frappant de constater qu'il y a bien une externalisation de l'explication hors des sujets, que ce soit leurs variables socioculturelles ou leurs habitudes, schèmes, etc. acquis en situation extra-éducative. En revanche, à travers cette lecture, deux ensembles d'explication des conduites

---

<sup>18</sup> Mangenot, 2008.

<sup>19</sup> Mangenot, 2008.

<sup>20</sup> Ferone, 2008

<sup>21</sup> De Lièvre et al, 2010.

<sup>22</sup> « un outil bien conçu invite à son utilisation appropriée » (Simonian, 2008).

<sup>23</sup> De Lièvre et al, 2008.

<sup>24</sup> May, George et Prévôt, 2008.

s'imposent : les caractéristiques techniques des dispositifs d'une part et les modalités pédagogiques d'autre part. En d'autres termes, ce qui est - collectivement - mis en avant comme facteur explicatif des conduites, activités, discours, est certes externe aux sujets apprenants mais bien interne à la situation pédagogique (par opposition aux pratiques sociales extra-éducatives).

Il s'agit là, pour le moins d'une focalisation singulière de l'attention sur un type d'explications, qui pourrait sembler assez éloignée de certains objectifs affichés, comme celui de « prêter attention [...] aux contextes sociaux » (Jocair 2008).

## **9. Quelques propositions de travail**

A travers l'étude des communications aux colloques JOCAIR, c'est donc un paysage de recherche contrasté qui se dessine, avec cependant quelques points aveugles récurrents. Ainsi, la relative indifférence à l'être social derrière l'apprenant ou au contexte socioculturel que constituent les pratiques ordinaires peut-il surprendre, alors même que les références théoriques font la part belle à des courants qui considèrent que l'instrument (et l'apprentissage) est « social par nature » (Vygotsky, 1930).

Les quelques propositions esquissées ici se fondent à la fois sur les conclusions présentées ci-dessus et sur certains de nos propres travaux de recherche actuels et passés, qui s'inscrivent dans la réflexion sur la place accordée au sujet. Elles ne prétendent à aucune exhaustivité et on pourra voir dans le fait même qu'elles apparaissent parfois contradictoires entre elles notre souci de défendre la pluralité des approches possibles du sujet apprenant et la ferme conviction que cette pluralité est une richesse de ce champ :

- au-delà du coup de chapeau rituel au socioconstructivisme ou à Vygotsky, il pourrait s'avérer heuristique de remettre le socioculturel en avant, c'est-à-dire de situer socialement et culturellement les apprentissages et les apprenants ;

- une interrogation sur « le rôle accordé au sujet » va selon nous de pair avec une nécessaire réflexion sur les pratiques extra-éducatives et leurs relations aux apprentissages instrumentés (quels transferts, quels obstacles, etc., voir Fluckiger, 2011). Les relations entre les sphères de pratiques ne sont probablement pas simples et constituent en soi un objet d'investigation pertinent ;

- une réflexion sur les effets de la construction théorique du sujet – qu'est ce qui devient visible ou qu'est ce qui est masqué par ces choix -

permettrait de mobiliser des modèles du sujet qui mettent en avant la pluralité intra-individuelle. La sociologie a, de longue date, questionné les solidarités ou les fractures des habitudes, dispositions, schèmes, régimes d'engagement, etc. (Lahire, 1995, Thévenot, 2006). Une telle approche, mettant en exergue la variation intra-individuelle des conduites, permettrait, en d'autres termes, de prendre au sérieux le fait que les schèmes sont « relatifs à une classe de situations » (Vergnaud, 1991), que leur transfert ne va pas de soi (Fluckiger et Bruillard, 2008), afin de penser à nouveau frais le hiatus souvent constaté entre pratiques scolaires/éducatives et pratiques personnelles ;

- dans la mesure où, de fait, le sujet semble être majoritairement un apprenant générique, sans passé ni épaisseur sociale, il peut apparaître paradoxal que ne soit jamais, non plus, explicitement construit un sujet « didactique » et que, par exemple, la nature des contenus d'enseignement occupe peu de place dans l'analyse ; ou encore, conséquemment, que la place de l'instrument dans la situation d'apprentissage ne soit pas interrogée à l'aide de certains concepts didactiques, en termes de milieu, topogénèse, conscience disciplinaire...

- enfin, une interrogation systématique du sujet apprenant permettrait de rechercher des tensions ou des congruences dans la manière dont les espaces d'actualisation des apprentissages instrumentés (dans les injonctions et plans institutionnels, dans les visées des concepteurs des dispositifs, dans les pratiques effectives, dans les consciences, conceptions et représentations des acteurs, etc.) construisent une image singulière du sujet et, partant des visées de l'apprentissage et de ses instruments.

## 10. Bibliographie

Cardon, D., « Le design de la visibilité, un essai de cartographie du Web 2.0 », *Réseaux*, 152 2008, pp. 93-137.

Daunay, B., et Fluckiger, C., « Enfant-élève-apprenant: une problématique didactique », *Recherches en Didactiques*, 11 2011, pp. 7-16.

Delaunay-Teterel H., « La communication juvénile à travers les blogs de lycéens », *Agora Débats Jeunesse*, 46 2007, pp. 44-56.

Fluckiger, C., « De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur », *Distances et Savoirs*, 9(3) 2011, pp. 397-417.

Fluckiger, C., et Bruillard, E., « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les

activités scolaires ». In Chapron, F. et Delamotte, E. (Eds.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne: Presses de l'ENSIB, pp. 198-207, 2010.

Galland, O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.

Jouet, J., « Retour critique sur la sociologie des usages », 100 2000.

Lahire, B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole*, Paris, Albin Michel, 1964.

Millerand, F., « Usages des NTIC, les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1er et 2e partie) », *COMMposite*, 99(1), 1999.

Penloup, M.-C., « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 141 2006, pp. 211-222.

Rabardel, P., *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

Rabardel, P., et Pastré P., *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*, Toulouse, Octares, 2005.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boek, 2007.

Rogalski J., « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », *@ctivités*, 1(2) 2004, pp. 103-120.

Reuter, Y., « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, 23 2002, pp. 9-31.

Simondon, G., *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1958.

Thévenot, L., *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Editions La Découverte, 2006.

Vergnaud, G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3) 1991, pp. 133-170.

Vygotsky L. S., « La méthode instrumentale en psychologie », in Schneuwly, B., et Bronckart, J.-P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997, pp. 39-47.