
Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées

Jacques Wallet

*Université De Rouen
Département des Sciences de l'Éducation
Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint-Aignan
Jacques.wallet@univ-rouen.fr*

RÉSUMÉ. Cette contribution a été rédigée après les autres textes qui constituent ce numéro de la revue, elle tente de mettre en relation les points de vue des auteurs des articles. Les questions communes subjectivement classées par types permettront aux chercheurs et aux praticiens qui travaillent dans le domaine de la formation à distance de confronter leurs propres expertises. Après avoir présenté les textes, mis en avant quelques questions chaudes (la supériorité des modes d'enseignement, l'ergonomie des dispositifs...), nous comparons les usages terminologiques des différents auteurs.

ABSTRACT. Written after reading the five texts published in the present issue of Distances et savoirs this article attempts to see how the various points of view of the five texts meet and relate to each other. Common points have been classified in a deliberately subjective way so as to allow researchers and "practitioners" working in the field of distance education to confront them with their own expertise. Following the introduction of the texts, a few controversial points are put forward (alleged superiority of different ways of teaching, ergonomics, ...) as well as an attempt at comparing the terminology used by the authors of the five texts.

MOTS-CLÉS : formation à distance, étude de cas, bonnes pratiques, enseignement en ligne, savoirs.

KEYWORDS: distance education, case study, good-practice, e-learning, knowledge.

L'expertise riche et diverse qui se rattache au domaine de la formation à distance constitue un facteur d'espérance quant au développement de ce mode de formation. Chacun sait maintenant que le *saut technologique* que constitue le recours à internet dans la formation à distance s'accompagne aussi de *sauts pédagogiques* dans les démarches suivies comme de *sauts identitaires* des formés et des formateurs. En référence à l'athlétisme, les experts peuvent mesurer les sauts, mais surtout doivent décrire et recommander des styles pour contribuer, en principe, à l'amélioration des performances futures.

Patrick Guillemet veut nous faire *partager son analyse* sur l'évolution du paradigme de l'industrialisation de la formation avec l'once de distanciation, voire de doute, qui sied à toute réflexion s'ancrant dans la complexité référentielle.

Marc Walckiers et Thomas De Praetere, Véronique Duveau-Patureau, souhaitent nous faire *partager leurs convictions*. Conteurs de *bonnes pratiques*, ils en tirent des théories parfois audacieuses.

Christian Depover, Jean-Jacques Quintin et Alain Braun d'une part, Arnaud Galisson, Sarah Lemarchand, Hugues Choplin d'autre part, souhaitent, avant tout, nous faire *partager leurs expériences*. A partir des démarches de ces équipes, des méthodologies pour l'action et la généralisation sont proposées.

Comment situer les contributions du présent numéro ?

Tous ces articles relèvent du champ de l'éducation, au sens large. Dans un ouvrage récent, j'avais proposé (Wallet, 2002) une classification des recherches dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation et en formation, distinguant trois approches : l'approche réflexive, l'approche inductive « *qui remonte des faits à la loi* », l'approche d'essai « *opération par laquelle on s'assure des qualités... des propriétés (d'une chose)... ou des manières d'utiliser (une chose)* » selon les définitions du *Petit Robert*. Cette classification, bien sûr offerte à la critique et aux enrichissements, est-elle opératoire pour les textes concernés ?

L'approche réflexive se construit essentiellement dans les écrits qui portent sur un sujet donné, elle croise et elle critique les sources (issues des courants de la recherche, des institutions, des médias, d'enquêtes d'opinion...), l'article de Patrick Guillemet correspond bien à cette définition..

L'approche inductive se construit essentiellement par des observations de pratiques des acteurs dans les dispositifs, dans les lieux de formation ou par l'usage des méthodologies quantitatives ou qualitatives inscrites dans les sciences humaines (entretiens, sondages...). Cette approche ne peut être décontextualisée ou réduite aux outils mis en œuvre ou aux seuls discours des acteurs. C'est parce qu'elle part d'observations de pratiques de formation pour produire une théorie sur

l'enseignement en ligne, que je situerais l'article de Marc Walckiers et Thomas De Praetere dans cette perspective.

Les trois autres articles qui se réfèrent à des pratiques mais n'en tirent pas de théories généralisables renvoient à des *approches d'essais* qui impliquent que le chercheur « se mouille », selon les cas comme figurant, acteur, scénariste, metteur en scène ou accessoiriste. Le chercheur innove concrètement, il propose une démarche, un outil, un corpus documentaire, il met en jeu ses propres hypothèses dans des dispositifs... en principe dans une perspective critique.

Distances et savoirs : modes d'emplois subjectifs

Distances et savoirs est une revue précieuse, pour au moins quatre raisons.

– Elle offre un espace d'expression et de débats pour des chercheurs et des praticiens dont les cadres de référence sont issus de disciplines universitaires différentes... informatique, sciences de la communication, de l'éducation, psychologie, sociologie, sciences de l'ingénieur, etc.

– Elle donne à lire des articles scientifiques rédigés selon les critères en vigueur dans les disciplines en question, articles qui s'appuient sur des méthodologies de recherche constituées des corpus documentaires ou des expériences. Scientifique donc, *mais pas trop*, précieuse mais loin de toute préciosité, pour permettre en particulier de relier les théories à des pratiques avérées.

– *DS* commence aussi à être connue, si l'on en juge par les citations explicites, ou les copier/coller moins avoués, qu'elle provoque dans certains travaux d'étudiants.

– *DS* est enfin une revue précieuse car elle donne une large place aux chercheurs étrangers dont certains ne manquent pas de nous questionner implicitement ou explicitement sur notre spécificité française... Le cadre réflexif hexagonal a tout à gagner à ces confrontations internationales, surtout si elles ne se cantonnent pas au « pédagogique », car on ne peut comprendre les partis pris dans ce domaine qu'à la lumière des particularismes du contexte français comme le coût des études dans les universités ou les dispositions législatives dans le domaine de la formation permanente, pour ne citer que deux exemples.

Il existe deux types de numéros de *DS*. Dans les numéros thématiques la cohérence ou au moins l'articulation entre les articles est assurée. Par définition les numéros généralistes ne procèdent pas de la même démarche. A la lecture des articles, deux images me traversent l'esprit.

Première image : certaines conclusions d'articles pourraient se résumer par la formule : « la suite dans un prochain numéro »... généraliste de la revue. Plusieurs textes s'inscrivent dans une *perspective continuiste* (Mœglin, 2002) conscientisée, d'autres moins. On peut cependant s'attendre à ce que les textes qui composent ce

numéro provoquent rebonds, réactions, perspectives de recherche, controverses parfois.

Seconde image : les articles sont les pièces d'un puzzle, pièces que le lecteur pourra positionner à sa guise. Ces deux images vont charpenter le présent texte.

Première partie : trois pistes pour poursuivre la réflexion

Il ne s'agit pas de répondre aux articles qui composent ce numéro, mais de tracer quelques pistes qui pourraient susciter des contributions dans les prochains numéros de la revue. La première piste serait de rebondir sur l'article de Patrick Guillemet, la seconde serait de poursuivre la comparaison des vertus comparées entre enseignement présentiel et formation en ligne, la dernière, enfin, serait d'approfondir ce qui touche à l'optimum des effectifs dans une formation.

L'industrialisation en questions

Du côté des sciences de la communication, en France et au Québec, la littérature portant sur le paradigme de l'industrialisation de la formation est abondante. Les travaux des équipes de recherche qui lui sont liés contribuent à faire progresser nos réflexions sur les systèmes éducatifs académiques ou non, en montrant, entre autres, les rapports de l'éducation avec les industries culturelles.

L'article de Patrick Guillemet fait une recension de nombreuses publications dans le domaine. Il met en tension des acceptions différentes soit sur la théorisation de l'industrialisation de la formation, soit sur les effets ou les modes d'industrialisation ou d'indices d'industrialisation de formations. Parfois, pour le lecteur, les références ou les points en débat sont explicites, parfois, comme l'argumentation est dense, ils le sont moins, pour un non-initié en tout cas : « d'autres à l'inverse défendent la thèse de l'industrialisation de la formation de façon si générale et si excessive qu'il n'est pas possible d'expliquer les multiples évolutions observables » qui sont les autres et pourquoi tiennent-ils ce type de discours ? De même lorsque dans la conclusion on relève : « l'industrialisation de la formation semble céder elle aussi à la crainte de la machine à enseigner » s'agit-il encore du paradigme pensé dans sa globalité ? Ou de travaux de chercheurs, voire des chercheurs eux-mêmes.

Le paradigme de l'industrialisation questionné tout au long du texte porte comme l'évoque l'auteur une polysémie qui peut l'affaiblir : entre concept explicatif et concept opératoire, entre crainte et désir, entre phantasme et réalité, entre vision « machinique » et vision humaine, entre solubilité et insolubilité de l'industrialisation (paradigme socio-économique), dans le constructivisme (paradigme pédagogique), mis en avant par de nombreux concepteurs de dispositifs

médiatisés. Et bien sûr, comme le texte le souligne, entre industrialisation *de* la formation et industrialisation *dans* la formation.

Quelles pourraient être les pistes pour poursuivre et approfondir le débat autour de l'industrialisation de la formation ? En voici deux, il y en a sans doute bien d'autres...

Le paradigme reste fragile car il est gênant, mais gênant pour qui ? Les chercheurs ? Les décideurs ?

Le paradigme est abandonné, mais pour une raison finalement inverse : l'*industrie* des savoirs, c'est-à-dire la phase palpable de l'industrialisation est sous nos yeux... mais celle-ci ne prend pas les formes de l'avant-dernier siècle. Cols bleus, cols blancs, « blouses grises » comme « toges » sont confrontés à des exigences de professionnalité convergente, particulièrement dans la banalisation de la place des TIC.

Enseignement en ligne vs enseignement présentiel

C'est surtout dans l'article de Marc Walckiers et Thomas De Praetere que cette opposition est décrite, les auteurs ont l'immense mérite d'appeler un chat un chat (ne pas lire *Tchat*, il ne s'agit que de l'animal) : l'apprentissage collaboratif est un *must*. Ils le démontrent en présentant quatre exemples d'enseignement en ligne qu'ils opposent à des représentations plus générales sur l'enseignement présentiel. Le score est sans appel : l'apprentissage collaboratif en ligne bat par 8 à 0 « l'apprentissage collaboratif présentiel » (que l'on peut sans doute traduire par : classe où seraient menés des travaux de groupe). Huit avantages sont en effet accordés à l'apprentissage en ligne. La démonstration ne s'embarrasse pas de détails, elle s'inscrit dans la grande tradition des articles présents, par exemple, dans des colloques nord-américains et certaines revues¹ qui en découlent, autour de la comparaison entre un dispositif présentiel et un dispositif à distance. Sans que l'on explicite forcément ce qui dans les arguments pédagogiques masque des arguments pourtant en principe aussi avouables : institutionnels, économiques...

En pédagogie prouver la supériorité d'une méthode sur une autre s'avère toujours délicat et nécessite une compréhension des contextes qui fondent la comparaison.

Dans l'article de Marc Walckiers et Thomas De Praetere, chaque mode d'apprentissage est réduit à un avantage et à un inconvénient : l'enseignement présentiel permet une bonne interaction mais s'inscrit dans une rigidité de temps et de lieu, l'enseignement à distance « traditionnel » ne présente pas cet inconvénient mais l'interaction est limitée. L'enseignement en ligne cumule ces deux avantages.

1. Par exemple de l'*Association for the Advancement of Computing in Education* (AACE).

Rien n'est faux là dedans mais c'est un peu réducteur quand même. De nombreux auteurs ont souligné que chaque situation pédagogique est unique et s'inscrit toujours dans la complexité.

Quatre questions nous semblent pouvoir être l'objet de prolongements dans de futurs numéros...

- L'enseignement présentiel est-il aussi critiquable que les auteurs le prétendent ?
- Les institutions de formation classique sont-elles condamnées ?
- L'enseignement en ligne est-il dépersonnalisé à ce point ?
- La théorisation du travail collaboratif est-elle aussi récente ?

D'abord, je vais me faire l'avocat du diable (présentiel). Dans l'article de Marc Walckiers et Thomas De Praetere, l'enseignement présentiel n'est-il pas un peu caricaturé ? Les cinq conditions de succès pour l'enseignement en ligne relevées par les auteurs : « participation active, motivation, animation adroite, cohésion et productivité » ne seraient-elles pas également les clefs d'une réussite en « présentiel » ? Quant à la dernière condition requise : « des apprenants en ligne nombreux et dispersés », certes, cette condition n'est pas transposable en présentiel, mais un enseignant, quel qu'il soit, dira que la taille idéale et la composition idéale d'un groupe varie toujours en fonction de l'activité et des objectifs qu'il s'assigne. Certaines spécificités attribuées par les auteurs à « l'enseignement en ligne », comme par exemple « les expériences multiculturelles très motivantes » ne nous semblent pas davantage l'exclusivité de ce mode de formation. Cette opposition schématique présentiel/enseignement en ligne comporte, peut être, un risque de diplopie.

Citons Bernadette Charlier qui étudie la question de la comparaison de l'efficacité d'une situation d'apprentissage avec ou sans média², en soulignant :

- « – Le risque de confusion entre la technologie et le média ou les usages médiatiques ;
- L'imbrication étroite entre les variables en cause (le média, son usage dans un contexte donné, la méthodologie d'enseignement adoptée, les apprenants : leurs aptitudes, leurs connaissances du média..) et l'impossibilité de les isoler...
- Les problèmes éthiques liés aux études utilisant les groupes contrôles comparant un groupe "avec" et un groupe "sans" ;
- Le postulat erroné selon lequel aucun élément du dispositif de formation ne changerait avec l'usage d'un média. En effet, lorsqu'on modifie le média, on agit aussi sur le contenu transmis, les objectifs poursuivis, etc. »

Allons plus loin malgré tout dans cette perspective comparative : les institutions de formations présentielles doivent-elles être condamnées ? En effet, si les théories

2. Bernadette Charlier, Cours en ligne, Master en sciences de l'éducation, dispositif FORSE.

des auteurs sont démontrées, alors il faudrait militer pour la suppression de l'enseignement présentiel. En renfort de cette thèse, évoquons quelques auteurs : « *les Universités sont comme ces étoiles qui brillent encore mais qui sont mortes depuis longtemps* » (Serres, 2003), « *l'espace classe dans un cadre scolaire a vécu, il sera bientôt un simple artéfact administratif* » (Karsenty, 2000). « *On doit envisager des changements radicaux, peut-être même l'idée de l'école* » (Papert, 2003). Nul doute que ces approches eschatologiques, au demeurant mobilisatrices et souvent séduisantes, ne sont cependant pas partagées par tout le monde, il y a donc matière à de futures contributions.

Cette tendance à diaboliser les formations présentes on la retrouve dans l'article de Véronique Duveau-Patureau, par moments un véritable hymne à la FOAD : « un bien nécessaire détour pour réaffirmer dans le paradigme cartésien de la disjonction du sujet et de l'objet, les fondamentaux de la formation ». L'analyseur des pratiques pédagogiques de Véronique Duveau-Patureau n'est pas neutre, il va en quelque sorte recolorier le paysage de la formation et de ses organismes. Cette démarche est explicitement une démarche d'ingénierie, si l'on suit l'auteur, il faudrait écrire d'ailleurs d'ingénieries, puisqu'elle en distingue cinq : ingénierie de formation, ingénierie de pilotage, ingénierie de communication, ingénierie pédagogique, ingénierie de l'« apprenance ». Cette dégénération est-elle nécessaire ? Un numéro récent de la revue *Education permanente* (Ardouin, 2004) fait le point sur la richesse plurielle du terme ingénierie de formation, sans aller aussi loin dans les acceptions terminologiques.

C'est donc sans surprise que les auteurs de référence comme Guy le Boterf sont sollicités, l'opposition entre « professionnel »³ et « résistants » prend quelques risques cependant, d'abord parce qu'elle est auto-proclamée, et d'autre part parce que ces termes sont polysémiques, par exemple la résistance peut être noble et (ou) nécessaire. Mais alors : comment convaincre des vertus des dispositifs médiatisés ?

La troisième question pourrait porter sur la dépersonnalisation vertueuse de l'apprenant en ligne. En effet, sur quoi le caractère efficace de l'enseignement en ligne repose-t-il avant tout ? Walckiers et De Praetere soulignent que le message écrit privilégie le contenu et équilibre les relations entre apprenants : « l'absence d'indices physiques et sociaux... limite les discriminations au profit du contenu ». Ainsi, en caricaturant un peu, l'enseignement en ligne éviterait les délits (et les bonus) de faciès inhérents à l'enseignement présentiel. On pourrait cependant objecter aux auteurs que sur tout espace collaboratif, l'on repère comme dans les classes des silencieux et des bavards et que si l'on veut faire taire les bavards et faire parler les silencieux, alors on donne des consignes et des tâches. Collaborer ne se décrète pas mais se régule. On remarque aussi que les étudiants en ligne revendiquent leurs spécificités individuelles ou collectives...

3. On retrouve également ce terme chez des chercheurs (M. Altet entre autres) qui s'intéressent à la formation des enseignants sur le mode présentiel.

Sur cette question citons, par exemple Jacques Beziat, animateur de la licence sur le campus numérique FORSE (450 étudiants) de l'Université de Rouen : « Déjà identifiés par leurs patronymes et leurs lieux de résidence, on finit par connaître et reconnaître les étudiants dans les espaces de travail collaboratif ou les forums, rarement par un message particulier, même s'ils existent, du type : "sos : nul en math recherche autres nuls en math", ou encore : "je cherche à constituer un groupe de femmes bretonnes parmi mes condisciples, écrire à :..." », mais sur l'ensemble des messages que les étudiants postent, car ils posent toujours le même genre de questions, liées à leurs difficultés ou leurs angoisses. Cette année, j'ai remarqué une étudiante A.D. qui a été de tous le bavardoir, elle se déconnecte toujours en dernier pour échanger quelques mots ou arracher quelques infos. Elle est tout sauf anonyme. Son stress affiché était perturbant pour les travaux collaboratifs et le tuteur a dû intervenir pour l'aider ou la canaliser à de nombreuses reprises. » (Entretien avec l'auteur et extraits de messages du campus numérique FORSE/2004.)

L'animateur de plate-forme doit-il interdire ces appels aux particularismes ? Ne convient-il pas, au contraire, d'intégrer dans les environnements de travail collaboratif des outils de présentation interpersonnelle et des espaces de socialisation (Henri, Basque, 2003). La lettre anonyme est rarement vertueuse, même en pédagogie.

Une dernière question pourrait porter sur la genèse et les références en matière de travail collaboratif.

D'abord, une tentative d'explication s'impose pour répondre au constat préalable sur le mutisme français en matière de travail collaboratif : « les publications françaises sur l'enseignement en ligne ne les aident guère » et plus loin : « l'excellent livre *Apprentissage collaboratif à distance* publié en 2001 par Henri et Lundgren Cayrol à la Télé-université du Québec, compense très opportunément le manque de publications sur l'apprentissage collaboratif en français ».

Si l'on adhère à ce constat⁴, encore conviendrait-il de l'analyser. Première explication : l'avance nord-américaine. C'est un argument récurrent dans le discours sur les TIC dans l'éducation, et le paradigme fonctionne même s'il n'est pas toujours fondé (Chaptal, 2001).

Seconde explication : en France, la dimension collaborative ou plutôt l'évaluation de la dimension collaborative est difficilement soluble dans les formations académiques, où les évaluations terminales sont, le plus souvent, sommatives. La participation des étudiants n'est pas vécue comme l'argument central, le *must* d'une formation en ligne, mais comme l'un des éléments, pas le seul en tout cas, à prendre en compte.

4. On peut par ailleurs ne pas adhérer à ce constat. A titre d'exemple avec *Google* (mai 2004), les résultats d'une requête associant travail collaboratif et le nom de Monique Linard sont édifiants et montrent que cette entrée est mise en avant par cette auteure depuis une douzaine d'années.

Troisième explication : les chercheurs français en sciences de l'éducation, du moins ceux qui partagent l'enthousiasme des auteurs de l'article pour les dispositifs médiatisés, ont des références théoriques qui se nouent certes chez Piaget, cependant : « Aujourd'hui qui donc n'est pas constructiviste ? » (Astolfi, 2000) mais aussi chez Augustin Freinet, (un auteur difficilement exportable, allez savoir pourquoi ?) dans sa critique des dispositifs inspirés de l'école behavioriste (Baron, 1997) ou dans le domaine du travail collaboratif⁵ (pardon : « coopératif » à l'époque, je connais les débats sémantiques autour de ces deux termes) a montré les bienfaits des travaux de groupe dans une démarche pédagogique. C'est sans doute parce qu'ils ont cette référence « naturellement » que les chercheurs français se focalisent moins sur cette question.

Sans doute ces trois explications, il y en a sans doute d'autres, se combinent-elles d'ailleurs en définitive.

Effets d'effectifs⁶ ?

On voit bien dans l'expérimentation limitée menée par C. Depover *et al.* sur la formation de personnels territoriaux, que la réussite de la formation se jouera plus tard, au-delà de la satisfaction exprimée par la première promotion de formés, traduite dans les 51 questionnaires renseignés (80 % des inscrits). Le pronostic des auteurs sur « leur stratégie d'implantation centrée sur l'automatisation progressive » semble confiant mais prudent, deux enjeux vont en effet intervenir :

- celui de la généralisation du dispositif (contenus de formation, effectifs élargis) ;
- celui du transfert du pilotage de la formation au sein de l'organisme territorial commanditaire.

Walckiers et De Preatere mettent en avant le succès des formations basées sur le travail collaboratif en ligne, on remarquera cependant qu'il s'agit toujours d'effectifs limités, 5 à 15 étudiants, sauf dans le cas du cours de philosophie qui touche 350 étudiants mais qui semble cependant atypique au sein de la formation reçue.

Véronique Duveau-Patureau, si elle réfute les gros effectifs avance que l'optimum pédagogique d'un groupe en formation à distance est de 30 à 35 personnes, presque le triple de celui en enseignement présentiel qu'elle situe entre 12 et 15 personnes. Mais s'agit-il bien des participants réels présents ou du nombre des inscrits avec son corollaire le taux d'abandon maintes fois étudié dans les dispositifs à distance ? Tout va dépendre du type de travail demandé aux apprenants ; un travail collaboratif dense asynchrone (synchrone n'en parlons même

5. Par exemple :

http://www.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternettp/definition_travail_collaboratif.htm

6. Les deux mots ont une racine latine commune *effectus* : réalisé, exécuté.

pas) est-il en effet compatible avec un groupe de 35 personnes ? En avançant 97 % de personnes satisfaites à l'issue des formations FOAD l'auteur y voit une justification légitime à sa méthodologie... Mais il existe aussi des échecs avoués, A. Galisson *et al.* montrent que lorsque les formateurs, dans un contexte fragile, ne jouent pas collectif, un dispositif de formation peut avorter « une semaine et demi après le démarrage du module, les apprenants ont remis en cause le dispositif de formation, entraînant sa mise en sommeil ». Pour reprendre le clin d'œil des auteurs, c'est l'absence de « collaboration tout au long de la vie du dispositif de FOAD » concerné qui aurait amené l'échec de la formation. C'est la question de l'effectif/affectif du côté de l'équipe des formateurs qui est posée. Mais quid de l'effectif du groupe de formés : 9 salariés ? N'y a-t-il pas à chercher de ce côté-là, aussi, les raisons de l'échec relatif de la formation ? Peut-être un effectif trop restreint quantitativement (9 personnes) et géographiquement (apprenants se connaissant sans doute déjà et travaillant sur un même site) et là, *a contrario*, il faut évoquer les effets décrits par Walckiers et De Praetere des « bienfaits » de l'éclatement géographique des apprenants en ligne.

Dans *les binômes en tension* qui ponctuent les dispositifs de formation : expérimentation/généralisation, environnements transmissifs/environnements collaboratifs, polyvalence des formateurs/interventions spécialisées, démarche qualité/évaluation... sans parler des entrées économiques ou institutionnelles, la question de l'effectif des formés (et des formateurs) est toujours en filigrane, elle sera sans aucun doute l'objet de futurs articles dans *DS*. On peut penser d'ailleurs et les articles du présent numéro le montrent bien, que les conclusions quantitatives seront toujours pondérées par des aspects qualitatifs liés à la nature du public en formation (on pourrait lister les éléments à mettre en critères : volontariat, qualification, homogénéité, aisance « informatique », mode de certification...) et aux démarches pédagogiques mises en œuvre.

Seconde partie : assembler le puzzle

Depuis les différents points de vue (au sens propre) qu'occupent les auteurs des articles, la description du paysage de la formation à distance n'est pas tout à fait la même.

L'apprenant est mis en avant dans l'article M. Walckiers et T. De Praetere ; *l'accompagnement* dans l'article d'A. Galisson, S. Lemarchand, H. Choplin ; *le dispositif* dans son ensemble, dans les articles de V. Duveau-Patureau, C. Depover, J.-J. Quintin et A. Braun et dans celui de P. Guillemet.

Seule manque à l'appel l'entrée par la *technologie*, si l'on se réfère à une classification, non étanche et offerte à la critique dans une publication récente (Wallet, 2003). Cette absence d'une entrée par la « technologie » ou plutôt par la « conception d'environnements informatiques permettant à l'être humain d'apprendre » réduit la perspective comparatiste qui va suivre. Pour ne donner qu'un

seul exemple, plusieurs textes du présent numéro de *DS* utilisent le mot « modèle » bien loin du sens donné à ce terme par la communauté des informaticiens.

Castings et scénarios en cohérence ?

Si l'approche est théorique dans l'article de P. Guillemet, les autres articles se réfèrent à une ou plusieurs expériences. Dans tous, les figures des acteurs sont mises en avant et si l'on tente une classification (sans doute osée et réductrice, pardon aux auteurs !), QUI voyons-nous ? Les réponses divergent un peu, de même que les priorités mises en avant par les concepteurs des dispositifs. Nous souhaitons que les tableaux qui suivent, même s'ils sont réducteurs, facilitent la comparaison et donnent goût au lecteur de retourner vers les textes. La comparaison entre les articles est en effet très révélatrice.

Dans les dispositifs décrits, les acteurs ne sont pas les mêmes.

Lorsqu'ils sont les mêmes (ou presque !), ils ne portent pas les mêmes noms.

Lorsqu'ils portent les mêmes noms, ils ne jouent pas forcément les mêmes rôles.

Des « castings » à géométrie variable....

V. Duveau-Patureau	Le <i>formateur</i> produit ses ressources pédagogiques (il construit son cours)
C. Depover <i>et al.</i>	Le <i>concepteur</i> du cours (qui dépose lui-même ses cours sur la plate-forme) est aussi <i>tuteur de référence</i> , mais un <i>tuteur de première ligne</i> peut aussi intervenir
M. Walckiers et T. De Praetere	Les exemples voient apparaître un binôme <i>concepteur/tuteur-animateur</i>
A. Galisson <i>et al.</i>	Equipe : <i>expert contenu + technologue + ingénieur pédagogique + tuteur pédagogique</i> Dans le second exemple, la chaîne n'est pas constituée et deux types de tuteurs (relais local/tuteur extérieur) semblent en conflit

La comparaison a ses limites ; en effet les contextes variés décrits par les auteurs « produisent » des dispositifs de formation où les castings seront différents, en fonction du scénario, du metteur en scène... et du budget, on n'emploie pas les mêmes acteurs.

La figure du tuteur que l'on retrouve presque partout est assaisonnée à toutes les sauces... une nuance dans sa fonction, c'est un ingrédient qui varie et l'appellation de la sauce, pardon, l'appellation du tuteur, varie. Les cadres et les terminologies proposés par G. Jacquinet (1998) ou B. Denis (2003) sont parfois utilisés, pas toujours.

V. Duveau-Patureau invite, je cite : à « une révolution copernicienne » les formateurs, c'est-à-dire une transformation de leurs compétences. Chez A. Galisson, chacun reste avant tout dans son domaine initial de compétence, même si chacun a (ou devrait avoir) conscience d'être le maillon d'une chaîne de formation. La compétence recherchée en priorité est celle de l'aptitude à collaborer.

Dans les deux textes belges, même si la dégémiation concepteur/tuteur est évidente, on voit poindre de nouvelles compétences, ainsi le concepteur du cours de C. Depover dépose-t-il lui-même ses cours sur la plate-forme et répond aux questions des étudiants. Quant au tuteur de M. Walckiers et T. De Praetere, la compétence n'est plus celle du soutien aux apprenants, mais à chercher surtout du côté de l'animation du travail collaboratif : un « animateur de plate-forme » ?

Des scénarios autour d'idées mobilisatrices

C'est à C. Depover *et al.* que j'emprunte le terme. L'idée « mobilisatrice » est souhaitable pour faire accepter le recours à un mode d'enseignement à distance aux institutions commanditaires, comme aux formés et aux formateurs. Dans leur étude de cas, c'est concrètement : « ouvrir la formation au plus grand nombre, en réduisant la durée de la formation présentielle d'au moins 50 pour cent ».

Il nous semble que chacun des textes véhicule implicitement ou explicitement une ou plusieurs idées mobilisatrices, certaines sont plus proches d'outils de régulation, d'autres de slogans.

V. Duveau-Patureau	La « professionnalisation » des acteurs de la formation est indispensable L'éclairage du public-cible de la formation est déterminant
C. Depover <i>et al.</i>	Une « idée mobilisatrice » est indispensable, elle décrit les objectifs L'analyse du « besoin » des apprenants diffère de celle de leur « demande »
M. Walckiers et T. De Praetere	Le travail collaboratif entre les apprenants est un <i>must</i>
A. Galisson <i>et al.</i>	Penser/agir le dispositif est indispensable pour les acteurs La création d'outils de conception/pilotage/régulation du dispositif renforce la coopération entre les acteurs

Selon les contextes encore, la démarche, les priorités, les slogans divergent mais l'objectif reste le même, il s'agit de *convaincre* toujours à l'interne, parfois vers l'extérieur aussi, des avantages de l'enseignement en ligne.

On remarquera enfin que ces priorités décrites par les auteurs des différents textes, loin d'être contradictoires, se révèlent complémentaires et enrichiraient sans doute beaucoup de réflexions autour de cahiers des charges de formation.

Dans les textes, mais peut être suis-je en train de transposer inconsciemment mon propre vécu ? on devine aussi les moments parfois difficiles pour les formateurs et les experts avec les institutions et les ruses qu'il convient alors de déployer pour amener ces dernières au changement concret qu'implique la réingénierie de la formation, au-delà des discours approbateurs de façade.

Les mots pour le dire

L'approche lexicographique est également intéressante, si l'enseignement en face à face physique avec les élèves est qualifié selon les textes de « conventionnel », « traditionnel », « classique », « présentiel », l'enseignement en leur absence totale ou partielle, nous est décrit aussi avec une terminologie variée. Tous les dispositifs décrits reposant pourtant sur un usage, exclusif ou non, d'internet.

V. Duveau-Patureau	FOAD	
A. Galisson <i>et al.</i>	FOAD	
P. Guillemet	Enseignement ou formation à distance	
C. Depover <i>et al.</i>	Formation à distance	
M. Walckiers et T. De Praetere	Enseignement à distance (correspondance ou audiovisuel)	Enseignement en ligne (internet)

L'acronyme FOAD semble bien être une spécificité française, tandis que la distinction introduite par M. Walckiers et T. De Praetere permet surtout de décrire des dispositifs qui reposent sur l'usage exclusif d'internet. Le débat est dans ce domaine loin d'être terminé.

Conclusion

Une autre perspective de recherche pourrait être évoquée, celle centrée sur les savoirs, même si l'usage des réseaux entraîne une complexification des situations d'apprentissage, reléguant objectivement la question des savoirs au second plan. Cependant, dans l'enseignement en ligne, la transmission des savoirs, mais aussi les savoirs eux-mêmes, sont modifiés pour aux moins trois raisons (Wallet, 2003).

Les savoirs sont médiatisés. Si l'étude des apports des médias pour l'apprentissage par la télévision reste à bien des égards aujourd'hui fondatrice (Jacquinot, 1985), les effets produits par la médiatisation et les effets des réseaux restent finalement assez peu décrits aujourd'hui. La médiatisation a des effets connus entraînés par le caractère original ou non des savoirs (conçus spécifiquement pour une FAD ou transcrits pour une FAD à partir d'un corpus existant), le choix des médias, (le terme scénarisation peut s'imposer ici), la production, la réalisation, les usages...

Les savoirs sont au cœur d'une temporalité complexe, synchrone rarement, asynchrone le plus souvent. Classiquement une formation à distance s'anticipe, se prévoit, se préfabrique, mais là aussi la complexification entraînée par l'usage des réseaux se manifeste.

La transmission des savoirs est souvent déléguée. Dans un enseignement présentiel, les savoirs sont surtout transmis par l'enseignant. Dans une formation à distance, le producteur du savoir peut suivre lui-même une cohorte d'apprenants, mais ce cas est limité, le plus souvent on délègue à une tierce personne ou encore on privilégie des temps d'autonomie ou d'interformation entre les apprenants. Cela n'est pas sans conséquences sur les savoirs eux-mêmes.

En fait, la transmission des savoirs ainsi régulée provoque une hybridation originale à chaque formation à distance. Cette didactique des savoirs à distance (médiatisation/temporalité/délégation) pourrait, pour prolonger les articles qui constituent le présent numéro de *DS*, conduire les futurs contributeurs à s'intéresser aux apports spécifiques du média en contexte de formation.

Bibliographie

- Ardouin T., Coord dossier « Ou en est l'ingénierie de formation ? », *Education Permanente*, n° 157, 2004.
- Astolfi J.-P., « Qui donc n'est pas constructiviste ? » *Colloque du SRED Constructivisme, usages et perspectives*, Genève, 2000.
- Baron G.-L., « Autour des mots », in *Les nouvelles technologies, permanences ou changement, Recherche et formation*, n° 26, Paris, INRP, 1997.
- Chaptal A., « Les technologies éducatives américaines » in *Cahiers Pédagogiques, L'enseignement aux USA*, n° 392, 2001.
- Denis B., « Quel rôle et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, Hermes/CNED, 2003.
- Henri F., Basque J., « Conception d'activité d'apprentissage collaboratif en mode virtuel », in *Collaborer pour apprendre et faire apprendre, la place des outils technologiques* dir. Colette Deaudelin et Thérèse Nault, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2003.
- Jacquinot G., *L'école devant les écrans*, Paris, ESF, 1985.

- Jacquinet G., Qu'est-ce que le tutorat en FAD ? Cours *Unesco/RESAFAD*, 1998, www.edusud.org
- Karsenti T., Larose F., *Les TIC au cœur des pédagogies universitaires Québec*, Presses Université du Québec, 2001.
- Mœglin P., « Qui y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias ? Un point de vue des sciences de l'information et de la communication », *Actes du symposium Technologies informatiques en éducation : perspectives de recherches, problématiques et questions vives*, Paris MSH/INRP, 2002.
- Papert S., Entretien avec Alain Jaillet, *Actes de la conférence EIAH Strasbourg 2003*, publication ATIEF/ULP/INRP, 2003.
- Serres M., Interview *Journal d'Internet*, Marseille, mars 2003.
- Wallet J., « Le point de vue des sciences de l'éducation », *Actes du symposium Technologies informatiques en éducation : perspectives de recherches, problématiques et questions vives*, Paris MSH/INRP, 2002.
- Wallet J., « De la Net économie à la Net pédagogie... La fin des bulles spéculatives ? », *Education Permanente*, n° 157, 2003.