

Titre: Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement

Sous-titre: Vers la démocratisation de l'accès au savoir

Nom: Turid Trebbi

Adresse: Département des Langues et Littératures étrangères, Université de Bergen, BP 7805, 5020 Bergen, Norvège

e-mail: turid.trebbi@if.uib.no

Résumé

Cet article porte un regard analytique et synthétique sur onze articles sélectionnés de quatre volumes et huit numéros de la revue *Distances et Savoirs* publiés entre 2003 et 2008. Les auteurs de ces articles présentent leur recherche sur des aspects divers liés à l'apprenant, l'apprentissage et le tutorat dans la formation à distance tout en s'intéressant à la question de l'innovation et l'accessibilité du savoir.

Nous avons construit la synthèse/l'analyse autour de trois thématiques majeurs dégagés des onze articles. Dans la suite de cette synthèse/analyse et en guise de conclusion nous proposons quelques pistes de recherche future.

Mots clés : innovation, autonomie, métacognition, collaboration, identité

Introduction

La synthèse est fondée sur onze articles relatifs au champ éducatif, visant plus particulièrement l'apprenant, l'apprentissage et le soutien de l'apprenant dans la formation à distance, sélectionnés de quatre volumes et huit numéros de la revue *Sciences et savoirs* publiés de 2003 à 2008. Les titres témoignent d'un éventail d'objet de recherche, notamment le chat et l'apprentissage d'une LE, le rôle du tutorat, effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire, l'organisation de l'activité d'étude, l'usage des TIC et représentations des futurs enseignants LE, l'autonomisation des apprenants, scolarisation des enfants de voyage et la FAD dans la lutte contre l'illettrisme. Pourtant, cette diversification d'objets de recherche ressort d'une même préoccupation scientifique, qui est d'explorer le potentiel de l'usage des TIC pour une meilleure éducation. Le but est l'innovation éducative.

Les dernières années il y a eu un effort remarquable pour équiper les populations en matériel numérique. Prenons l'exemple de la Norvège où tous les lycéens reçoivent un PC portable gratuitement par décret gouvernemental pour généraliser l'usage scolaire des TIC. Cette situation est symptomatique en Europe et Amérique du Nord et on constate que l'équipement et la connectivité progresse en toute vitesse et souvent maintenant de manière suffisante partout dans le monde. La question qui se pose est de savoir si de nouvelles modalités pédagogiques suivent dans le sillage de cette prolifération matérielle aptes à ouvrir vers des changements qualitatifs en ce qui concerne l'apprentissage et la démocratisation de l'accès aux savoirs et l'intégration sociale. Les auteurs demandent aussi en quoi consistent ces changements.

La recherche relatée dans les onze articles se situe dans le décalage entre l'accès banalisé et généralisé aux technologies et l'accès difficile aux savoirs en termes d'usage. On émet l'hypothèse que l'usage dominant est encore aujourd'hui issu des approches pédagogiques traditionnelles figées, une hypothèse qui semble être partagée par la majorité des auteurs. Cette hypothèse est fondée sur les théories socioconstructivistes et interactionnistes dont les implications pédagogiques et didactiques s'orientent vers une rupture par rapport à la pédagogie de transmission toujours persistante. Au-delà de la fascination envers les TIC en tant qu'outils se pose la problématique d'innovation.

Notre analyse a dégagé trois thématiques majeures issues des articles. Elles portent sur l'autonomie de l'apprenant, le rôle du tuteur et de l'environnement éducatif et les TIC comme outils cognitifs, des thèmes qui sont étroitement liées dans l'effort d'introduire l'innovation. Pour arriver à l'autonomie il faut faciliter des processus d'autonomisation, ces processus dépendent largement du tutorat et l'environnement éducatif, et les TIC comme outil cognitifs pose la question fondamentale de la spécificité de ces outils dans la construction du savoir.

L'autonomie de l'apprenant

Sans doute l'usage des TIC semble privilégier l'autonomie de l'apprenant. Selon Albero (2003 :55 par Moeglin 2005 :185) on se trouve face à un « passage pédagogique du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie ». Il s'agit d'un changement de paradigme éducatif, de la transmission du savoir par l'enseignant vers la construction du savoir par l'apprenant. Ce point de vue est partagé des deux côtés de l'Atlantique. Dans sa synthèse « Summary of Section II, Insights From Research on Distance Education Learners,

Learning, and Learner Support. Michael G. Moore (2007) Handbook of Distance Education, Rick West qualifie l'autonomie de l'apprenant de « (A) hallmark of distance education » (page 2). Même si cette vue est largement partagée des articles analysés, on souligne que l'autonomie ne veut pas dire apprendre en isolement sans enseignant.

L'article de Thierry Soubrié (Soubrié 2007), porte sa recherche sur *l'autonomisation* de l'apprenant, c'est à dire l'action de rendre les apprenants autonomes. En faisant référence aux travaux menés par Henri Holec et son équipe au Crapel (Holec 1981) il met l'accent sur le savoir apprendre. Soubrié fonde son projet de recherche sur l'affirmation de Holec (Holec 1990) que l'autonomie n'est pas innée chez l'individu. La démarche apprendre à apprendre passe par : « (...) l'évolution des représentations des apprenants quant à la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage », (Soubrié 2007 :15). Autrement dit, « la dimension métacognitive est centrale » (idem). Autre aspect dans la mise en place du projet est la dimension sociale de l'apprentissage qui « fait partie intégrante de toute démarche basée sur l'autonomisation des apprenants » (Soubrié 2007 :16). Soubrié ne partage pas une conception de l'autonomie selon laquelle celle-ci se présente comme "une fatalité" de la nouvelle technologie. Cette fatalité n'est qu'une apparence. L'auteur ne partage pas non plus la vue que l'autonomie de l'apprentissage et apprentissage indépendant sont des synonymes. Sur ce point il y a peut-être une divergence par rapport à la synthèse de Richard West qui a trouvé que l'un équivaut l'autre. Soubrié a fait une « tentative d'instrumentation de l'autonomie » en posant la question : « Jusqu'où peut-on programmer l'autonomisation de l'apprenant ? » Le dispositif décrit fixe un cadre général qui combine des mesures obligatoires et facultatives toute en mettant du poids sur l'authenticité dans les échanges de communication et les activités d'apprentissage. Le bilan de cette recherche démontre que la réflexion sur son apprentissage tout au long du processus d'apprentissage s'avère nécessaire et domine sur l'impact de la réorganisation du dispositif et l'encadrement, ce qui souligne l'importance de la métacognition pour développer un autre rôle d'apprenant.

Dans la même ligne de pensée, Myriam Coco examine « le potentiel d'un campus numérique de type MOO dans l'évolution des représentations des futurs enseignants de langues étrangères norvégiens visant l'autonomie. » (Coco 2006). Il s'agit ici de la technologie de jeu. Cet outil se caractérise par un lieu virtuel de communication par l'écrit

orienté vers la création et l'usage d'objets virtuels, des avatars, derrière lesquels les étudiants en tant que joueurs se dissimulent. Il en résulte des données issues de l'interaction du jeu et interprétées par des critères d'analyse développées selon une typologie de la théorie de l'apprentissage autodirigé. Ici, l'apprendre à apprendre est visé indirectement par le biais d'une activité métacognitive orientée vers des représentations explicitées et objectivées par l'outil numérique. Les étudiants en formation d'enseignants sont tributaires de leurs propres expériences d'apprenant de LE et, généralement, l'impact de ces expériences l'emporte sur les effets potentiels de la formation offerte.

Ainsi, la question préoccupante est celle de savoir comment faire évoluer et modifier les représentations issues des expériences vécues antérieurement en tant qu'apprenant de langue, pour former des enseignants aptes à faire face, de manière plus pertinente et plus solide, aux besoins de l'éducation d'aujourd'hui et donc au besoin de développer l'autonomie de l'apprenant de langue. L'auteure est partie de la supposition que l'usage des TIC a comme potentiel de soutenir une pédagogie de relation et de collaboration apte à amener des modifications aux représentations manifestées. L'hypothèse sur laquelle a été fondée la recherche postule que cette activité étant conçue comme une situation d'apprentissages pourrait donner lieu à des confrontations cognitives et affectives, qui faciliteraient la découverte par les étudiants des représentations variées des concepts théoriques. La conscientisation amenée par cette confrontation favoriserait la collaboration et l'analyse des expériences mutuelles, et ainsi, agissant sur l'apprentissage, pourrait lui faire dépasser le niveau du discours et évoluer comme véritable compétence. Le va et vient entre l'identification et le recul par rapport à l'interaction semble faciliter l'expression de la pensée spontanée et, en même temps, la réflexion. Selon l'auteur, ce double effet contribue fortement à matérialiser le processus d'apprentissage en le rendant explicite à travers l'expression textuelle. L'auteure conclut que l'hypothèse se trouve validée et que l'activité dans le MOO peut être considérée comme un outil de prise de conscience.

Le rôle du tuteur et de l'environnement éducatif

Bien des recherches sont traversées par la remise en cause impulsées par les TIC des fonctionnements pédagogiques des enseignants/tuteurs. On peut constater que l'enseignant/le tuteur n'a plus une place aisée entre l'apprenant et la construction des savoirs. Son rôle de fournisseur de savoir est fortement affaibli par le caractère d'auto-accès à l'information des TIC. De plus, par l'accès direct aux informations, la médiation des TIC provoque l'usage de matériel non préadapté. Et encore, l'autoévaluation semble être soutenue par de nombreux logiciels d'autocorrection délivrés du regard pesant du maître. A cela s'ajoute une certaine autogestion de la part de l'apprenant quant à l'organisation des activités d'apprentissage dans l'espace et le temps. D'un autre côté et d'un point de vue socioconstructiviste, le rôle du tutorat se réaffirme pour assurer la qualité de l'apprentissage. On doit donc se poser la question, quelles sont les dimensions importantes de la fonction tutorale ?

Ainsi, plusieurs auteurs explorent la fonction tutorale et comment faire évoluer le rôle de la personne tutrice. L'article de Wion et Gagne (2008) s'attache au problème de l'activité de travail de la personne tutrice en proposant un modèle d'approche systémique qui permet une interprétation de cette activité. Un trait de tutorat et d'encadrement est que le tuteur et l'apprenant répondent à deux logiques différentes et qu'il s'en suivent des tensions. De plus, ces tensions sont aussi soutenues par le système. Dans les données de la recherche menée, constituées de quatre entrevues de personnes tutrices, les auteurs ont identifié les modes opératoires mis en œuvre pour résoudre les tensions et les compromis effectués. Les auteurs font la supposition que pour faire face à la cadence jugée nécessaire par les personnes tutrices, elles ont recours à une instrumentation du soutien qui va de l'utilisation d'une banque de réponse à l'utilisation de délais minimal et maximal. Cette contribution à la théorie du tutorat s'interroge sur les conditions qui favorisent l'activité des personnes tutrices et les résultats démontrent une dynamique quadruple entre les pôles tuteurs, collègues, système et apprenants. La questions qui se pose et qui, quant aux auteurs, demandent des investigations ultérieures, est de savoir si les pressions et contraintes du pôle « système » peuvent créer de conditions d'instabilité qui compromettrait le travail du tuteur et sa marge de manœuvre. L'article de Soubrie (2007) rejoint cette question en concluant que « Les bénéfices de la mise en place de (...) dispositifs (...) qui vont dans le sens d'une amélioration de la qualité de la prestation pédagogique, ne pourront à

l'avenir qu'encourager les responsables de formation à étudier sérieusement ces nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage». Est-ce que l'émergence d'un nouveau rôle d'apprenant met au risque la conception traditionnelle de l'enseignant/tuteur telle définie par le système et souvent intériorisée par la personne tutrice ?

Dieumegard, Clouaire et Leblanc (2006) se sont intéressés au thème du tutorat du point de vue de l'apprenant. Ils focalisent la relation qui existe entre les plannings prescrits par les formateurs et l'organisation des apprenants de leur travail dans le temps. La collecte des données choisie leur a permis de décrire l'activité des apprenants pendant une semaine. Les auteurs analysent la manière dont les apprenants organisent leurs activités et le problème du délai de réponse de la part du tuteur. L'important pour l'apprenant est que l'aide puisse être synchronisée avec les difficultés rencontrées et il y a une demande auprès du tuteur de faire face aux besoins diversifiés des apprenants.

Les résultats confirment l'hypothèse de Moore (1993) quant à l'importance des caractéristiques temporelles du dialogue entre apprenants et tuteur. En complément à cette hypothèse, les résultats montrent que les interactions dans le temps sont liées à l'organisation de l'activité des deux acteurs, l'apprenant et le tuteur, et aux possibilités de synchronisation offertes de cette organisation. Quant aux auteurs, cette recherche confirme que la réactivité « dépend autant de l'organisation de leur activité que des technologies de communication » qu'utilisent les formateurs (Dieumegard et al. 2006 :220). Même si l'importance de cette réactivité est confirmée par les auteurs, le délai de la réactivité par rapport aux attentes des apprenants n'est pas résolu. Les auteurs terminent l'article en proposant une série de remèdes à ce problème tout en gardant la vision d'une organisation flexible. L'idée d'instaurer la négociation de plannings personnalisés entre les tuteurs et les apprenants converge avec la théorie d'autonomisation et montre l'importance du tutorat pour le développement de l'autonomie de l'apprenant et sa capacité de prendre en charge son apprentissage.

Un collectif d'auteurs présente une étude de cas qui fait « l'état des attentes d'un concepteur-tuteur à l'égard des étudiants dans les activités d'encadrement, et de la représentation que des étudiants se font de ces attentes » (Deschenes et al. 2004 :233). Le recueil des données s'est effectué par des entrevues auprès des étudiants, du tuteur, du concepteur (qui est aussi le tuteur) et des interactions tuteur - étudiants. Les résultats font part des représentations des étudiants, du tuteur et du concepteur. Le tuteur conçoit la relation pédagogique comme une

relation professionnelle relative au contenu et à la démarche pour réaliser les tâches à compléter. Quant à la démarche pédagogique, il s'attend à ce que l'apprenant se soumette à sa conception du comportement d'apprentissage. Les auteurs constatent que « dans la dynamique constructiviste le concepteur accorde une grande importance à la contextualisation professionnelle des apprentissages en tentant d'établir une relation professionnelle » (p. 248). Toutefois, dans son rôle pédagogique le tuteur/concepteur se distingue des aspects affectifs ou sociaux. La logique de la demande des étudiants se modifie selon le déroulement du cours. Au début d'un cours il semble être concordance entre demande et réponse et entre les représentations du tuteurs et celles des étudiants. Cependant, en cours d'apprentissage il se produit un écart entre demande et besoin des étudiants car les besoins d'aide changent. Pourtant, les étudiants restent satisfaits de la rétroaction du tuteur, phénomène que les auteurs attribuent au fait que les représentations des étudiants ne changent pas. Néanmoins les étudiants semblent avoir des difficultés à exprimer leur besoin d'aide et le tuteur reste dans son optique à lui sans aller vers les contextes des apprenants et des moments de négociation et interactions pour collaborer sont absents dans le corpus. En terminant, l'article émet la suggestion au niveau des étudiants de développer « un savoir-demander », et au niveau des tuteurs d'améliorer la formation des tuteurs pour soutenir une approche pédagogique qui inclut aussi le plan affectif et social. L'article joigne l'idée que le plan métacognitif joue un rôle non négligeable.

Develotte, C. et Mangenot, F. (2004) s'intéressent aux interactions en ligne au point de vue du lien social. Ainsi l'article explore le rôle des tuteurs au sein du modèle pédagogique communicationnelle de CANUFLE (Mangenot 2002, 2003.), un modèle non collaboratif comprenant des tâches, des suivis et des interactions en ligne, l'ensemble par écrit, asynchrone et publique. Les compétences disciplinaires du tuteur ont été complétées par un travail en binôme constitué par deux collègues de deux universités différentes. Aux compétences disciplinaires s'ajoutent les compétences pédagogiques et relationnelles, les derniers étant l'objet de l'étude. Les auteurs s'attachent donc à étudier la façon selon laquelle se construit discursivement le lien social et « l'établissement d'un sentiment d'appartenance au groupe ». Les auteurs concluent qu'un certain lien social se met en place, que ce lien comporte le socio-affectif et le socio-cognitif, souvent imbriqués, qui aboutissent à un sentiment d'appartenance à un collectif d'apprentissage. L'article conclut aussi que l'interaction en ligne constitue un type de collecte de données qui présente un intérêt en tant que méthodologie de recherche. Les textes de nature

hybride de langue écrite et orale sont captés à l'instant par l'outil, ce qui rend la transcription des données superflue et permet l'observation et l'analyse discursive des données de « première génération » (Trebbi 2001).

Les TIC comme outils cognitifs

Les études liées à la perspective des TIC comme outils cognitifs portent sur les modalités d'utilisations, les structures d'interaction et les contenus. Par ailleurs, les outils comme le forum de discussion, le MOO et le chat permettent la constitution de données crues, par *l'inscription* des énoncés sans passer par des transcriptions auxquelles on a eu recours auparavant (Coco 2008). L'importance de l'expression écrite dans l'apprentissage aussi bien formel qu'informel, est reconnue comme fondamental dans la littérature pédagogique et didactique. Il s'agit d'un artefact qui soutiendrait la distanciation, la réflexion et la prise de conscience. L'usage des TIC, autre artefact, semble renforcer l'impact de l'expression écrite sur l'apprentissage toute en prenant une autre forme complémentaire. Les conventions habituelles sont transformées par la présence dépouillée de signes autres que l'expression verbale hybride entre l'écrit et l'oral qualifiée de *textoral* par Lawson (2003). Ainsi, Pascal Noet-Morand s'interroge sur l'utilité d'un outil TIC spécifique, le chat, dans le cadre de l'enseignement à distance du FLE. (Noet-Morand 2003.) Généralement les TIC ne sont pas considérées comme des outils favorisant l'entraînement de l'expression orale. L'étude s'attache à montrer que le chat peut combler cette lacune et avoir un impact sur la qualité de l'apprentissage. L'hypothèse sur laquelle a été fondée la recherche postule que le chat « peut grandement favoriser le développement de stratégies conversationnelles bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (p. 376). Les résultats de l'analyse d'un corpus constitué de séances de chat, confirment cette hypothèse. Selon l'auteure « les exercices de conversation sur le chat peuvent être un complément aux exercices de communication oraux ». L'article démontre la spécificité du chat qui est « une démultiplication inhabituelle des sujets de conversation au cours d'un même échange », considéré en général comme du bruit, mais l'auteure quant à elle conclue en affirmant que la « polyphonie » du chat peut s'avérer fructueux pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'élément désinhibant semble être un facteur non sans intérêt ce qui est aussi confirmé par Develotte et Mangenot (2004).

L'article « Analyse des échanges écrits entre patients diabétiques sur les forums de discussion. Intérêt pour l'éducation thérapeutique du patient » (Harry, Gagnayre et D'Ivernois 2008.) s'intéresse à une nouvelle forme de communication thérapeutique entre patients et médecins offerte par le web. Les auteurs s'attachent à démontrer que l'usage des TIC peut apporter des changements profonds dans l'accès à l'information et l'interaction entre pairs. Il ne s'agit pas d'éducation formelle, mais d'échange entre patients sans présence de soignants. La transmission du savoir dans le sens traditionnel n'a pas lieu, par contre il s'agit d'interactions entre pairs où chacun apporte sa contribution pour mieux comprendre et donc mieux apprendre. Selon les auteurs, une communauté virtuelle de patients s'établit par l'existence d'intérêts communs. La non-médiatisation fait apparaître les besoins de connaissance et d'aide des patients et montre aussi comment les participants peuvent s'entraider. Les échanges hybrides entre l'écrit et l'orale étant sauvegardés constituent des données concernant le contenu des messages sur lesquelles les chercheurs se basent pour améliorer les programmes d'éducation thérapeutique des patients diabétiques.

Elisabeth Clanet dit Lamanit contribue à l'étude des TIC rendus disponibles dans la scolarisation des Rroms et Gens du voyage (2007). Le problème de l'accès à l'éducation, un thème récurrent, est accentué dans ces milieux malgré leur droit à l'éducation. L'étude interroge les TIC comme outils pour pallier ce problème et s'inscrire dans le courant de recherche qui s'intéresse à la spécificité des outils. On pourrait supposer que l'outil est à même de combler les distances géographiques et sociales des enfants de voyage et compenser la manque ou l'inexistence de matériel scolaire et aide pédagogique des parents. S'y ajoute la liberté offerte de gérer son temps. Ces facteurs mettent en relief les atouts mais aussi les contraintes de la FAD et ce dernier point met en évidence le besoin de mettre en place une pédagogie spécifique de la FAD. Un constituant fort y serait le développement d'un nouveau rôle de l'apprenant fondé sur non seulement une nouvelle conception de ce qu'est apprendre, mais également sur une conception de la spécificité pédagogique de l'outil. La liberté de gérer son temps exige une motivation et capacité d'organisation du temps de la part de l'élève. L'isolement se présente comme un autre problème. L'auteure pointe sur les limites des TIC relatifs au cas des enfants de voyage et met en exergue des aspects déficitaires de l'outil. Elle a mis en évidence la nécessité des modalités de formation hybride qui combine des activités face-à-face au sein d'une structure scolaire et enseignement à distance.

Dans la même ligne de pensée, l'article « Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme : Le droit à l'éducation pour un public spécifique » (Ardourel 2008.) examine la formation ouverte et à distance comme moyen pour lutter contre l'illettrisme. L'article présente des études de cas dont on tire des conclusions portant sur l'importance de l'autonomie de l'apprenant et une approche personnalisée, sur la faculté des TIC de combler les distances géographiques des apprenants et dernièrement sur la nécessité d'introduire la compétence dans l'usage des TIC.

L'auteur fait le point sur les atouts pédagogiques de la FAD, mais souligne aussi certaines conditions pour assurer la réussite de la FAD dans la lutte contre l'illettrisme. Ainsi l'auteur porte l'attention sur la distinction de l'accès à une ressource informatique et la participation à une action de formation à distance avec un accompagnement professionnalisé et aussi sur le fait que le passage de face-à-face au virtuel n'est pas « anodin ». L'auteur annonce la transformation « en profondeur » de la mode de travail collectif, l'organisation de groupe, le mode d'expression et la nature de relation entre les acteurs. L'article démontre la convergence entre l'autonomie, la spécificité de l'outil et le tutorat/l'encadrement pour arriver à l'accès à l'éducation. Ainsi, par l'urgence de mettre en place l'accès à l'éducation des personnes handicapées par l'illettrisme, sont mis en exergue les questions majeures soulevées dans l'ensemble des articles sur un plan général et qui se relie par une conception commune de la FAD comme un potentiel pour impulser l'innovation éducative. Pourtant, la réussite réside « dans les formes d'accompagnement personnalisé que la FAD propose ». Pour conclure, l'auteur situe l'effort d'accessibilité dans une vue plus générale, notamment celle de l'accès au savoir concernant d'autres publics.

Charlier, Nizet et Van Dam (2006) se proposent de rendre compte d'un autre aspect de la spécificité de l'outil qui est lié à EIAH (Enseignement informatique humain). Les auteurs s'interrogent sur l'environnement informatique pour l'apprentissage humain et l'effet de l'interaction entre le sujet et cet environnement sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. Les auteurs font référence aux études de Rabardel (1995) pour rendre compte de l'interaction entre le sujet et les objets technologiques. En introduisant la distinction entre les concepts outil, artefact et instrument, ils expliquent le processus interactif qui peut avoir lieu, « dans lequel le sujet exploite des schèmes d'utilisation construit par lui ». Le sujet interagit avec un artefact pour construire un instrument.

Les technologies sont donc considérées non seulement comme des outils mais aussi comme des artefacts. En tant qu'outils, ils peuvent être appréhendés comme une prolongation du corps humain. En tant qu'artefact, les technologies peuvent avoir un impact sur le sujet. Selon Rabardel, l'instrument « comprend une composante artefact et une composante schème ».

Le centre d'intérêt de l'article est le processus d'interaction entre un dispositif et la dynamique identitaire interprété comme une construction instrumentale.

Les chercheurs ont procédé par des analyses de deux cas contrastés et ont proposé un cadre interprétatif pour les analyses. En basant l'analyse sur le discours de deux étudiants, les chercheurs montrent dans quelles conditions les deux étudiants construisent une médiation identitaire. Les auteurs concluent en faisant appel à d'autres analyses et continuation de cette recherche.

L'article ouvre des pistes pour à mieux comprendre l'usage des TIC comme interaction à double mouvement, un mouvement qui va du sujet vers l'objet et un qui va de l'objet vers le sujet. Ce dernier est important pour saisir l'idée que l'usage des TIC pourrait apporter de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage.

Conclusion

La recherche rapportée ici met en exergue des résultats qui peuvent ouvrir vers d'autres recherches qui visent une meilleure compréhension de la spécificité des TICE de type cognitif, communicatif et interactionnel dans le domaine de l'éducation. Les TIC proposent un nouveau cadre d'échanges communicatifs et l'interface numérique textuelle donne des traits particuliers à l'interaction.

Un résultat qui saute aux yeux est l'évidence qu'il faut changer le système d'enseignement. Un autre résultat démontre combien les représentations font obstacle à la pensée. Le pas à franchir se situe entre le connu, c'est à dire la pensée habituelle, et une pensée nouvelle qui saisit les nouveaux concepts dans leur sens abstrait et scientifique, dont parle Vygotskij, pour ne pas les réduire ou même pervertir. Certains résultats renvoient à l'émergence de nouveaux rôles d'apprenant, d'enseignant/tuteur et de l'environnement d'apprentissage pour apprendre autrement. C'est en soi prometteur pour un changement réel du paradigme pédagogique existant. Les articles contribuent à l'élaboration d'une théorie de FAD en voie de s'établir.

Encore faudrait-il approfondir la recherche sur la nature, voir la spécificité des TIC, et sur la question de formation des formateurs.

Références

Albero B. 2003. *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris: Hermès. En Moeglin P. 2005

Ardourel Y. Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. Le droit à l'éducation pour un public spécifique. 565. *Distances et savoir*, Volume 6 – n° 4/2008

Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation 181. *Distances et savoir*, Volume 4 – n° 2/2006.

Clanet Dit Lamanit, E. La scolarisation des enfants du voyage au Centre national d'enseignement à distance 559. *Distances et savoir*, Volume 5 – n° 4/2007.

Coco, M. 2006. Campus numérique et représentations des futurs enseignants de langues étrangères. pp.397- 431. *Distances et savoir*, Volume 4 – n° 3/2006.

Coco, M. 2008. L'interface numérique et textuelle du MOO comme lieu intersubjectif de convergence et d'expansion des représentations. Article non publié. Institutt for fremmedspråk, Det humanistiske fakultetet, Universitet i Bergen.

Deschenes, A., Gagne, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Maltais, C. M., Sylvain, L., Thiriault-Fortier, J. Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas pp.233-254. *Distances et savoir*, Volume 2 – n° 2-3/2004.

Develotte, C. et Mangelot, F. Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif - pp.309-333. *Distances et savoir*, Volume 2 – n° 2-3/2004.

Dieumegard, G., Clouaire, P. et Leblanc, S. L'organisation de l'activité d'étude en e-formation. La difficile synchronisation des acteurs 201. *Distances et savoir*, Volume 4 – n° 2/2006.

Harry, I., Gagnayre, R., et D'Ivernois, J.-F. Analyse des échanges écrits entre patients diabétiques sur les forums de discussion. Intérêt pour l'éducation thérapeutique du patient 393. *Distances et savoir*, Volume 6 – n° 3/2008.

Holec H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon

Holec, H. 1990 « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre? » *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL/Université de Nancy 2.

Lawson, D. (2003). Blurring the Boundaries: Ethical Considerations for Online Research Using Synchronous CMC Forums. Dans Buchanan, E. A. (Éd.). *Readings in Virtual Research Ethics: Issues and Controversies*. (pp. 80-100). Hershey, PA, USA: Idea Group Inc.

Mangenot 2002. Forum et formation à distance : une étude de cas.. *Educations permanente* 152, p. 109-119.

Mangenot 2003. Taches et coopération dans deux dispositifs universitaire de formation à distance. *ALSIC*, vol. 6. 1/2003, p. 109-125, <http://www.alsic.org>

Moeglin P. 2005. *Outils et médias éducatives. Une approche communicationnelle*. PUG

Moore, M.G. 1993. Theory of transactional distance. Dans Keagan D. *Theoretical principles of distance education*. New York, Routledge p 22-38.

Noet-Morand, P. Le « chat » favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ? 375 *Distances et savoir*, Volume 1 – n° 3/2003.

Soubrie, T. Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. 13 *Distances et savoir*, Volume 5 – n° 1/2007.

Trebbi, T. 2001. Møte mellom språkdidaktikken og ny teknologi: Konfrontasjon eller konvergens? I Jopp, C. (red.): *IKT og læring i humanistisk perspektiv*, 94 –111, Cappelen Akademisk, Oslo: 2001 ISBN 82-02-19915-8 (Rencontre entre la didactique des langues et la nouvelle technologie : Confrontation ou convergence ? Dans Jopp, C. *Les TIC et l'apprentissage dans les sciences humaines*.)

Wion, F. et Gagne, P. Le tutorat dans la formation à distance. A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. 491 *Distances et savoir* Volume 6 – n° 4/2008.