

**Pour une théorie de la provocation : ou « ce qui caractérise l'enseignement à distance c'est que ça rend le présentiel essentiel ».**

A l'occasion du 5<sup>ème</sup> Atelier de Recherche du réseau européen EDEN qui s'est tenu à l'Unesco les 20-22 octobre 2008, réagissant aux travaux présentés lors de ces deux journées de travail – ce qui m'avait été demandé comme à deux autres participants - j'avais repris les propos de l'ancien Directeur du Cned français et Recteur d'Académie, Michel Moreau : en ouverture de l'atelier, il avait en effet rappelé les différentes fonctions assumées par l'éducation à distance, je le cite « d'abord *précurseur*, puis *partenaire* et maintenant *éclairé* ». Souhaitant aller plus loin encore, j'avais suggéré de parler de la FAD comme « *provocateur* »<sup>1</sup>. Martine Vidal à qui rien de ce qui concerne la FAD n'échappe...m'a vite rattrapée...en me demandant de revenir sur ce thème aujourd'hui : je la remercie de cette provocation.

Comme mon intervention se situe dans la phase1 dite « conceptuelle », et pour alimenter les discussions et hypothèses qui vont suivre, je ne pouvais faire moins que de vous proposer une théorie de la FAD, et vous vous en doutez, une « *théorie de la provocation* ». Je sais aussi comme vous qu'on ne peut jamais prouver qu'une théorie est vraie – ce qui allège ma tâche -, mais en revanche qu'on peut montrer qu'elle est fautive et je vous laisse ce travail !

En lectrice assidue de la revue D&S (5/3 :431), je sais aussi qu'une théorie selon Garrison, est un ensemble systématique et cohérent d'idées, de concepts, et de modèles qui vise à expliquer, interpréter et à structurer la pratique (« *a coherent and systematic ordering of ideas, concepts and models, with a purpose of constructing meaning to explain, to interpret, to shape practice* ») ou, plus simplement, selon McMillan et Schumacher une explication, une construction systématique de relations entre les phénomènes (« *an explanation, a systematic account of relationship among phenomena* ») - je me fonderai aujourd'hui sur cette définition minimale ! Pour moi comme pour d'autres, elle a aussi pour fonction « d'aider les praticiens à donner une signification à leur pratique et à en élargir la portée » (D&S 5/3 :338).

Par ailleurs, en praticienne de l'apprentissage « à distance » – et par la force des choses – « tout au long de la vie », je me suis précipitée sur Internet...pour vérifier si quelque autre avait déjà eu l'idée de parler d'une *théorie de la provocation*... Victor Hugo<sup>2</sup> eh oui... qui, à propos de son personnage de Claude Gueux<sup>3</sup>, un assassin au grand cœur et à la belle éloquence, parle « d' une *théorie de la provocation morale, oubliée par la loi* » : morale pour l'opposer aux provocations physiques ou matérielles ; oubliée par la loi car, si les provocations physiques ou matérielles étaient souvent considérées comme des circonstances atténuantes, la loi ne punissait pas (à l'époque) les provocations morales - cet ouvrier avait tué son chef d'atelier qui ne l'avait pourtant pas provoqué, sinon par un traitement journalier inhumain... on parlerait maintenant d'acharnement moral .

Autre exemple, dans un tout autre genre, - c'est le moment de le dire !- empruntée à une philosophe<sup>4</sup>, dans le cadre de réflexions sur l'assignation des sexes (homme ou femme)<sup>5</sup> qui « laisse le champ ouvert à des déplacements et à des variations inédites qui appellent leur reconnaissance » soit une *théorie de la provocation* (« *excitable speech* »), une *théorie des déplacements qui ne préjuge pas de la bonne place*...et j'ajouterai qui elle, à la différence de la provocation morale de Victor Hugo, n'a pas toujours été et n'est pas partout oubliée par la loi...

---

<sup>1</sup> « Echos d'Eden, Des acquis et un avenir à organiser », *Distances et Savoirs*, Vol 6, n° 3/2007 : 471-73. Les références à la revue étant très nombreuses, elles seront, dans la suite, signalées sauf exception de la façon abrégée suivante : D&S/6/3/2007: 471-73

<sup>2</sup> D'après Jean-Marc Ghitti, philosophe, auteur notamment de *L'Etat et les liens familiaux*, Cerf, 2004

<sup>3</sup> Nouvelle parue en 1834, écrite à partir de faits réels et pladoyer contre la peine de mort.

<sup>4</sup> Françoise Collin, philosophe, « Politiquer ou métaphysiquer » *Les Lettres Françaises*, supplément au journal *L'Humanité* du 31 août 2004.

<sup>5</sup> Notamment en référence à Judith Butler

Ma *théorie de la provocation* ne se fondera ni sur la dimension morale (encore que) ni sur la dimension « queer » des *gender studies* (encore que, là aussi) mais sur une dimension systémique, voire *dispositive*<sup>6</sup>, j'y revendrai, mettant en évidence tous les niveaux et tous les types de « provocation » suscités, dans un cadre institutionnel, par la formation à distance définie à minima comme ce qui se passe « quand on met la distance au cœur du processus enseigner/apprendre ». Elle est alimentée comme il se doit par des faits – sinon ce serait une fiction comme le dit Holmberg (D&S 5/3/2007 : 430) - et aussi des témoignages et expériences personnelles qui alimentent toujours, on le sait, les hypothèses de recherche mais peuvent être, j'en suis consciente, un biais voire un frein tant, comme le dit judicieusement RE Clark (D&S 7/1/2009 : 115) : face aux problèmes de recherche, nous avons du mal à changer notre perception de leurs solutions.

Mettre la distance<sup>7</sup> au centre du processus enseigner/ apprendre soit entre le maître et l'élève, au sein d'une instance de formation, c'est *provoquer* un ensemble de *perturbations*, de *déplacements* à différents niveaux et selon différentes dimensions, de façon plus ou moins prévisible (ou incertaine) et plus ou moins systématique, mais en tout état de cause qui conduisent, sur le long terme à des *transformations* durables c'est-à-dire à *créer du neuf* et pas seulement à changer ce qui est.

Mon intervention procédera en deux temps : en un premier temps, je dresserai une liste de différents types de provocations vécues personnellement ou rapportées, dues à la distance, dans différents genres d'actions de formation. Ensuite, je tenterai de passer des provocations vécues à la provocation théorisée en cherchant à la caractériser notamment par référence à d'autres théories déjà plus anciennes et mieux fondées (D&S 5/3/2007 :427-458).

*Deux remarques préalables :*

- la « distance » géographique et temporelle étant indissociable du nécessaire recours à des moyens de communication (c'est en 1840, l'année même de la mise en application du timbre-poste qu'Isaac Pitman lança le premier cours d'enseignement à distance...de sténographie !) on comprendra que les exemples et faits allégués sont inextricablement liés aux évolutions technologiques ;

- si je n'ai pas trouvé ce terme de provocation dans la littérature sur la formation à distance, en revanche la même idée, me semble-t-il, a été exprimée par différents collègues, dont certains sont ici présents, je cite, sans être exhaustive bien sûr :

Patrick Guillemet qui parle de la *Teluq* comme d'une « institution *dérangante* » (D &S, 6/1/2008 :167)

Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay qui examinent « ce que la partie distance de la formation renforce, cristallise, et *exacerbe* des enjeux de l'internationalisation et de la communication éducative en général » (D&S, 7/1/2009 : 7 et 47)

Jacques Naymark, un des vices présidents de la FFFOD qui disait, à partir du travail entrepris sur le référentiel des bonnes pratiques et en terme d'exigence de méthode : « dans le fond, la FOAD c'est la même chose que la formation mais poussée à son *paroxysme* » (repris dans D&S, 7/2/2009 :330)

et dans un des premiers livres sur la formation à distance en français<sup>8</sup> « le modèle de la formation à distance *bouleverse* les données du cadre éducatif traditionnel dans lequel l'apprentissage découle de l'enseignement oral et où l'acte éducatif repose sur l'initiative du professeur et sur la relation qu'il établit avec ses étudiants »

## ***I- De quelques provocations vécues...ou rapportées***

*Provocatrice la distance...* introduite par un « **matériel pédagogique** » qui plus est technologique...

et même quand cette distance est très réduite, ... jeune professeur de lettres au Collège audiovisuel expérimental de Marly-le-Roi dans les années soixante et participant, comme tous mes collègues, à la réalisation d'émissions en circuit fermé destinées à tous les élèves d'un même niveau, j'ai pu constater la prise d' « autonomie » par rapport à mon discours que manifestaient mes propres élèves de 6<sup>ème</sup> qui venaient juste de me voir à l'écran dans l'émission que j'avais réalisée...petite mise à distance spatiale et temporelle...qui provoquait pourtant déjà un

<sup>6</sup> Au sens où l'entendait Belin (2002) c'est-à-dire dans « sa fonction accompagnatrice tant dans ses aspects sécurisants et bienveillants que ceux qui peuvent se révéler perturbateurs ».

<sup>7</sup> Je n'entre pas ici dans la distinction faite par P Moeglin (*Études de communication*, n° Spécial, 2007) entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique renvoyant à la différence entre les objectifs des dispositifs pour lesquels on met à disposition des ressources « parce qu'il y a la distance » entre enseignant et étudiants et ceux pour lesquels les ressources doivent être intégrées à l'activité d'enseignement « parce qu'elles sont à distance ». D'un point de vue pédagogique, cette intégration est évidemment nécessaire aussi dans le premier cas.

<sup>8</sup> France Henri et Anthony Kaye (Eds) *Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Presses de l'Université du Québec, 1985 : 8.

déplacement dans la relation des élèves à la parole professorale. Il y avait là un modèle de TV-RIO, pour reprendre l'expression de Patrice Grevet, fort intéressant à étudier pour lui-même et dans ses conséquences pédagogiques.

Henri Dieuzeide avait souligné, en 1966<sup>9</sup>, combien avait reculé, au cours des siècles, la conception de l'action éducative « selon laquelle le maître incarne la connaissance et peut, par sa seule présence aider l'élève à pénétrer le savoir » et il avait mis en évidence la contribution de tout « matériel pédagogique » (y compris le livre à la Renaissance puis les diverses techniques audio-visuelles sujet de son livre) au relâchement progressif du rapport éducatif/affectif – voire sexuel à l'époque de Socrate – entre le maître et l'élève..

*Provocatrice la distance*....quand il s'agit d'estimer le **service de l'enseignant**

Introduisant en tant que responsable d'un cursus dans les années 90, une UV (unité de valeur comme on le disait à l'époque, ensuite une UE soit une ECTS maintenant) sur la formation à distance, selon une modalité à distance, dans une université pourtant caractérisée par une « ouverture au monde contemporain », j'eus toutes les peines du monde à faire accepter cet enseignement et à faire rétribuer correctement la collègue qui en était chargée.... sous prétexte qu'on ne la voyait jamais dans la salle qui lui avait été attribuée et que l'on ne pouvait donc pas comptabiliser ses heures de travail...pas plus d'ailleurs que celles des étudiants !

Je ne peux m'empêcher de faire référence ici à ce « verrou » qu'a toujours représenté et que représente toujours encore, dans l'enseignement supérieur, le statut de l'enseignant-chercheur, comme nous avons pu le mettre en évidence dans notre recherche sur le PCSM Premier cycle sur mesure et les campus numériques et comme on y revenait encore lors du dernier CIUN, Colloque International de l'Université Numérique (le prochain aura lieu à Strasbourg en 2010) : les récents accommodements ministériels n'ont fait que timidement avancer le problème<sup>10</sup> !

*Provocatrice la distance* ...quand il s'agit de **rétribuer de nouvelles tâches et de gérer des budgets**

Nous avons étudié en détail, dans cette opération d'introduction des TIC dans le cursus scientifique universitaire français dans les années 2000<sup>11</sup>, les trésors d'imagination qu'il fallut aux pionniers pour détourner les règles statutaires et financières et prendre en compte, soit comptabiliser et éventuellement rétribuer les diverses tâches des enseignants-chercheurs, tantôt concepteurs, tantôt producteurs, tantôt chef de projets, tantôt assurant des heures de tutorat, etc.

*Provocatrice la distance* ...quand il s'agit d'**explicitier les objectifs, de rédiger les contenus et de prévoir les modalités d'évaluation** d'une formation...on l'a souvent remarqué cette difficulté pour un enseignant habitué à penser en termes de contenus, et à gérer dans l'instant les aspects didactique et pédagogique. Au point par exemple que, bien que décriée au début par les autres universités, l'Open University, dans les années 70, vit rapidement les documents écrits qu'elle rédigeait pour ses cours à distance adoptés pour les cours en présentiel. Nous avons constaté la même chose avec le cédrom de C@mpuSciences mis à disposition de tous les étudiants des anciens premiers cycles scientifiques du PCSM dans les années 2000.

*Provocatrice la distance*....quand il s'agit d'**explicitier les fonctions tutorales** pour assurer la formation des tuteurs ou télé-tuteurs et plus encore pour les implémenter sur **des supports technologiques** comme en témoignent les chercheurs informaticiens en EIAH (environnements informatiques pour l'apprentissage humain)

*Provocatrice encore la distance* quand il s'agit plus globalement de **concevoir une chaîne éditoriale** pour le développement de produits de formation (SCENARI)<sup>12</sup> et que sont mises en évidence notamment :

- la complexité liée à la modélisation pédagogique,
- la difficulté dans l'expression des connaissances tacites des pédagogues,
- la difficulté des auteurs à penser en termes de scénarios pédagogiques fins,
- la difficulté à concevoir la structuration des contenus audiovisuels
- l'absence de retours d'usages à grande échelle...même si les choses commencent à changer..

*Provocatrice la distance*....quand **l'institution assume une place prépondérante** au cœur même de l'acte pédagogique, à la place de l'enseignant et ce, au moyen d'une plus ou moins imposante infrastructure de services

---

<sup>9</sup> *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, PUF, 1966 : p154.

<sup>10</sup> Par le décret d'avril 2009 sur les enseignants-chercheurs qui supprime la distinction dans leur service entre les activités e-learning et les cours en face-à-face – à supposer que cela soit appliqué partout.

<sup>11</sup> « L'itération des TICE dans l'institution universitaire » in G.Jacquino-Delaunay et E.Fichez (Eds) *L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée*, De Boeck, Perspectives en éducation et formation, 2008 :223-258.

<sup>12</sup> « Le procédé SCENARI, Une chaîne éditoriale pour la production de supports numériques de formation » par Bruno Bachimont et l'équipe Ingénierie des industries culturelles, UTC de Compiègne, TICE 2002, p 183.

(orientation, information, correction et notation, encadrement, gestion des dossiers, droits de diffusion et de commercialisation des cours des auteurs) voire .... quand la maison de l'enseignement doit se transformer, au moins partiellement, en maison de production de matériel pédagogique pour une diffusion vers une population plus ou moins large, entraînant une fragmentation de la fonction d'enseignement, exigeant une nouvelle organisation et donnant naissance à une nouvelle figure de l'enseignant que nous avons appelée le manager.

Nous avons particulièrement étudié, dans la phase d'extension du PCSM à l'ensemble des universités scientifiques du RUCA, les diverses modalités et difficultés de création de ces « centres de production » internes aux universités et la pression de facteurs exogènes tant administratifs qu'économiques – recherche de partenariats et de financements - faisant courir le risque de dérives - l'accent mis sur la production des ressources au détriment de la qualité voire de l'existence des services d'accompagnement, et renforçant de ce fait, les réticences voire l'opposition des enseignants-chercheurs...

*Provocatrice aussi la distance...* quand il s'agit de **repenser l'organisation même d'une séquence d'enseignement** intégrant des moments présentiels et des moments à distance

Je me souviens, là encore en tant que responsable d'un nouveau cursus de premier cycle universitaire suite à la réforme de 1984/85, comment j'eus à intégrer une formation obligatoire à l'informatique, alors même que le département du même nom avait déjà peine, compte tenu de ses moyens, à former ses propres étudiants : j'imaginai donc un enseignant multimédia (on pourrait dire hybride maintenant ) comprenant une série d'émissions de TF1 (visionnées collectivement), les cahiers d'accompagnement correspondant édités TIFY - dont j'avais négocié les prix- travaillés individuellement et des regroupements en présentiel avec les étudiants... Je passe sur les problèmes d'organisation (copie des émissions, planification des visionnements, réservation des salles, planning pour les étudiants...) mais j'eus le plus de mal à modifier les activités des enseignants qui utilisaient les sessions en présentiel ....pour refaire un cours sur l'informatique !

C'est une de mes méfiances actuelles d'ailleurs par rapport au fameux modèle dit hybride ou *blending* où le risque est grand me semble-t-il ou bien de perdre les avantages spécifiques de la FAD ou de redoubler plus que d'enrichir le processus enseigner/apprendre...

*Provocatrice la distance* ....devenant chaque fois **plus ambiguë** au fur et à mesure des **développements technologiques**

Dans les années 85 participant à une passionnante action de formation de personnels engagés de longue date dans une institution nationale d'enseignement à distance, essentiellement par correspondance, afin d'y introduire les nouveaux supports technologiques, quelle ne fut pas la surprise des intervenants dont je faisais partie quand on leur demanda de bien vouloir traduire « en pages de cours rédigées » les heures qu'ils avaient passé partiellement en présence et à distance...pour assurer cette formation...

Faisant un saut dans le temps, je ne peux que souligner, sans l'entrevoir vraiment, comment différencier la présence et l'absence des enseignants avec les AMP, Artefacts « malléables » et « perméables » imaginés par nos collègues du CUEEP et du Laboratoire GERICO (Lille 1 et 3) dont on a rendu compte dans le dernier numéros de D & S (7/2/ 2009 : 155-177).

*Provocatrice la distance.....* quand elle se heurte à des **traditions culturelles** et pose une problématique pédagogique qui déplace l'essentiel de l'acte éducatif de l'activité relationnelle vers l'effort individuel d'apprentissage - car l'autonomie se construit mais ne se décrète pas et elle peut par ailleurs apparaître contraire aux fondements de l'éducation de l'apprenant ; ou quand, par exemple, elle oblige l'apprenant à empiéter sur son temps familial avec les pressions sociales ou culturelles qui peuvent s'exercer sur lui...

*Provocation extrême....* « quand la formation à distance est **soumise à un contrôle et une évaluation beaucoup plus sévères** que celle que dispensent les institutions éducatives traditionnelles qui sont bien intégrées dans la société et que presque personne n'ose inviter à faire la preuve qu'elles sont encore indispensables » (Dieuzeide *Le Savoir à domicile, op cit* p 31) mais c'était en 1985.... et si j'ai bien compris notre ministre actuelle, les choses sont sur le point de changer de ce point de vue !

Je m'arrête là...mais on pourrait continuer ainsi longtemps... je n'ai pas parlé de la provocation par rapport aux problèmes de **coûts financiers mais aussi temporels**, par rapport à **la recherche**, par rapport aux exigences de **normalisation**, pour passer à la seconde partie de mon intervention.

## **2- Des provocations vécues... à la théorie de la provocation**

La plus grande provocation de la distance....quand elle est au cœur du processus enseigner apprendre *c'est bien qu'elle rend le présentiel essentiel*, d'où mon titre. Et ce de deux façons :

- *D'une part parce que* c'est cette présence, ce face-à-face entre enseignant et apprenant qui continue à être souhaitée voire privilégiée dans toutes les enquêtes auprès des étudiants : dans les divers types de formation à distance (« les fameux regroupements ») ; mais aussi, fait plus notable, parmi les artisans et partisans de l'EIAH soit *Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain*<sup>13</sup>... et même par les « new millenium learners » si j'en crois ce qu'en dit, dans l'entretien accordé à D&S Francesc Pedro du CERI (7/2/2009 : 314 et 315)

- D'autre part et aussi surtout (c'est une donnée objective) parce que *c'est à partir de cette non présence essentielle de la coprésence*, du « face à face » que découlent toutes les autres provocations que nous avons évoquées. Du fait de la distance dans la formation, on cherche à prendre en charge tout ce qui, dans un processus enseigner/apprendre n'est pas réductible à l'expérience de l'échange en face-à-face, tout ce qui peut se faire, avant, après, par d'autres, à d'autres moments, avec d'autres moyens, à moindre coût, pour un plus grand nombre à la fois, etc... et ces différentes *provocations*, de leviers en leviers, *accompagnées bien évidemment par d'autres mouvements et évolutions de la société en général et de la société éducative en particulier*, relèvent d'une théorie des déplacements : et je reprendrai volontiers la phrase de la philosophe des *gender studies*, une *théorie des déplacements qui ne préjuge pas de la bonne place*, - dans la mesure où on ne peut pas dire que telle articulation présence/absence ou tel paradigme enseignement/apprentissage soit meilleur qu'un autre tant est importante la dimension contextuelle.

Bien évidemment, je ne prétends pas qu'il suffise d'introduire la distance et les supports technologiques qu'elle suppose dans quelque instance de formation que ce soit, pour qu'immédiatement et systématiquement toutes ces provocations produisent les différents effets mentionnés. On peut réagir différemment à une provocation : par le déni – ce qui est en gros la position de la majorité des enseignants, sauf en cas de grève ou de grippe A ( H1 NI) où enseignants et élèves découvrent que l'on peut travailler à distance<sup>14</sup> ; par une contre-provocation comme l'idéalisation de la relation du face-à-face ; ou bien, après une phase de déstabilisation, par une succession d'arbitrages et de négociations.

On rejoint ici le thème de l'innovation et en fait, si innovation il y a, elle est plus à chercher dans ce que le projet provoque soit « met en mouvement »<sup>15</sup> (coopérations entre acteurs et partenaires, conflits d'où arbitrages sur certains points et finalement créations) que pour ce qu'elles ont produit comme ressources et dispositifs, j'ajouterai en dehors de quelques « poches d'innovation ». *Et dans la formation à distance, cette mise en mouvement est essentiellement à rechercher dans la place respective des partenaires de la « relation vivante »* (l'enseignant et les étudiants et les étudiants entre eux, en oubliant souvent divers autres types de personnels impliqués) et du document ou de la ressource éducative et « de leur possible ré-articulation à travers des objets techniques », selon l'expression de Julien Deceunink. Et c'est en effet autour de ces deux éléments que s'articulent les grandes théories de la formation à distance sur lesquelles je voudrais revenir maintenant.

La dissociation dans l'espace et le temps du processus d'enseignement et de celui d'apprentissage, oblige à avoir recours à des technologies de l'intelligence que l'on peut décliner depuis l'écrit et l'imprimerie jusqu'au numérique et le Web.x -<sup>16</sup> ce qui a entraîné finalement a entraîné deux grands mouvements :

1- la production de *matériels* et services d'*accompagnement* éducatifs se développant et se diversifiant au fur et à mesure des évolutions technologiques (et souvent, on le sait en fonction d'impératifs politico-économico-industriels) selon des modalités organisationnelles plus ou moins inspirées des différents modes de production industrielle : et on reconnaît ici la pertinence de la théorie d'Otto Peters qui fait de la FAD (D&S 5/3/2007 : 445) la « forme la plus industrialisée de l'éducation » et « un produit de l'industrialisation de la société (« a product of the industrialization of the society »), et pas seulement « une autre version de

---

<sup>13</sup> Monique Grandbastien et Jean-Marc Labart, (coordinateurs), Paris, Hermès Sciences Lavoisier, col Cognition et traitement de l'information, 2006, Lecture critique D&S, 5/4/591 and « Already, a pragmatic approach to blended learning is combining human tutoring and a software applications » in Future of TEL 10 issues to think about the future of research on TEL (*Technology Enhanced Learning*), a collective working paper, N. Balacheff CNRS and NoE Kaleidoscope

<sup>14</sup> « Enseignement : comment assurer les cours face à la grippe ? » par Marc Dupuis, *Le Monde* du 21 novembre 2009 : « Mais, à toute crise, il y a un bon côté : des profs un peu réticents à l'égard du numérique ont été convaincus de l'intérêt de cet outil. »

<sup>15</sup> Nos collègues de ERTE CANIP, Campus numérique et innovation pédagogique, ont proposé de substituer à la notion d'innovation pédagogique "le paradigme du mouvement" et parlent très précisément dans le rapport final d'une élaboration des "premiers éléments d'un modèle « mouvementé » de recherche pour l'action" ou encore dans la synthèse déclarent que "la recherche pour l'action relève davantage d'un processus déterminé par des événements, des agencements ou des circulations qui se font ou ne se font pas".

<sup>16</sup> « Le médium est donc le corrélat de la distance et occupe de ce fait une place centrale dans la réflexion sur cette forme de partage du savoir, qui fait précisément l'objet de ce séminaire » déclarait Jacques Perriault dans son intervention au Collège de France le 5 novembre 1986, le premier séminaire national sur l'enseignement à distance, *Actes du séminaire du CNED, 1986-1897, Publics, Contenus et média de l'Enseignement à Distance*, MEN/CNED, p 23.

l'enseignement traditionnel intégrant de nouveaux médias pour sa distribution, mais une nouvelle et authentique modalité d'enseignement » » ( not just another version of traditional learning using new media for distribution but a genuine new form of learning).

On reconnaît aussi bien sûr, dans notre contexte francophone, et tenant davantage compte de la diversification et des évolutions des modèles d'industrialisation<sup>17</sup>, l'irremplaçable travail mené par Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay et l'équipe du séminaire SIC dont on sait à quel point j'ai toujours regretté qu'il ne pénètre pas davantage le champ de sciences de l'éducation.

Je sais que cette orientation est souvent mise en question. On connaît l'hypothèse faite par Patrice Grevet, sur les tendances néo-serviциelles notamment liées au numérique, venant en contraste si ce n'est en opposition avec l'hypothèse de l'industrialisation et plus précisément sa position qui fait de l'industrialisation de la formation l'une des modalités qu'on peut opposer aux tendances « professionnalistes », mais pas la principale qui se situerait, pour lui, du côté de la concurrence managériale sans industrialisation<sup>18</sup> : je pense que ce qu'il dit est plus vrai pour les campus numériques que pour les dispositifs de FAD en général.

En conséquence et comme corrélat d'une certaine façon, cette dissociation dans l'espace et le temps entraîne la valorisation du *design pédagogique* puisque comme le souligne Thomas Hülsmann commentant les théories de Holmberg et Peters (D&S6/3/2008 : p457), le recours à des supports technologisés sinon industrialisés reporte la plus lourde charge du processus d'enseignement sur le design du cours (« shift the main burden of teaching to course design ») - il dit plus précisément encore que ce recours à des supports risque aussi de *provoquer* le mépris d'une profession pour laquelle le dialogue socratique est le symbole par excellence du bon enseignement (« risked also *provoking* the scorn of a profession for which Socratic dialogue officially epitomizes the very idea of good teaching »), ce que nous avons aussi souvent constaté. Cet accent mis sur le design des ressources est aussi ce que pense Hülsmann<sup>19</sup> et ce sur quoi insistait déjà Dieuzeide<sup>20</sup> dans les années quatre vingt.

Appelé « *guided didactic conversation* » (conversation instructive guidée) par Holmberg ou « *structure* » par Moore, il s'agit dans le premier cas, du type de relation prescrite entre l'apprenant et le contenu de la ressource éducative, soit le dialogue au sein même du contenu (« design the dialogue in the content ») et dans le second, de la « rigidité ou flexibilité des objectifs, stratégies et méthodes d'évaluation » d'un dispositif, ce qui permet une plus ou moins grande individualisation de la formation<sup>21</sup>. J'avais à l'époque *d'Image et Pédagogie*, à travers l'analyse de la structuration de programmes éducatifs, parlé de structure audiovisuelle didactique, en fonction donc des caractéristiques du support audiovisuel et tenté d'élaborer des degrés d'écriture audiovisuelle didactique en parlant de structure plus ou moins « ouvertes » ou « fermées » qui laissaient plus ou moins de place et d'autonomie à l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Moore intègre aussi l'autonomie dans son modèle on y reviendra.

2- la re-valorisation de la relation entre les enseignants et les étudiants (et plus tard encore des étudiants entre eux), de ce qu'elle a d'irremplaçable dans le processus d'apprentissage – d'où cette recherche des signes de la présence dans l'absence<sup>22</sup> et cette expression même de « présence à distance ». On peut même actuellement se former sur Second life !

Cette valorisation de la relation est au cœur de la théorie de *l'empathie conversationnelle* de Borje Holmberg, théorie « modeste » et « non spécifique » comme il la qualifie lui-même puisque cette dimension héritée du dialogue socratique peut être réalisée dit-il avec le texte imprimé, en ligne ou sous forme d'un dialogue enregistré (« provided by print, online or by speech in recorded form ») mais aussi dans la relation face-à face (« one-to-one ») entre le tuteur et l'apprenant »).

Bien qu'elle ne soit pas à la base de sa théorie, cette dimension ressurgit aussi dans les propos d'Otto Peters qui insiste sur le fait que sa théorie est une théorie « pédagogique et non organisationnelle » et qui recommande à la

---

<sup>17</sup> Voir notamment le numéro spécial de la Revue *Etudes de communications*, L'intégration du numérique dans les formations du supérieur, sous la responsabilité de Elisabeth Fichez et Alexandra Baal, n° 30, 2007.

<sup>18</sup> « Trajectoires socio-économiques des campus numériques », *Etudes de communication*, op cit, p73-89.

<sup>19</sup> « My personal assumption would be that it is more the instructional design which contributes to better learning rather than the personal empathetic style » (D&S 6/3/2008 : 457)

<sup>20</sup> « C'est sur cette production que repose le poids de la pédagogie, beaucoup plus que sur les interfaces éventuels, le tutorat et le regroupement des étudiants », « L'enseignement à distance école ou industrie ? » *Actes du séminaire du CNED, 1986-1897*, op cit, p 128.

<sup>21</sup> Il me semble y avoir une ambiguïté dans les propos de Moore sur la structure qui renvoie à la structuration de l'ensemble du dispositif, indépendamment de celle de la ressource ou du moment d'interaction : un entretien individuel par téléphone peut être conçu de façon plus ou moins directive et un texte écrit ou un programme radiophonique peuvent simuler aussi une certaine interaction.

<sup>22</sup> "Au-delà du modèle canonique de la relation maître-élève: les TIC ou comment faire circuler les signes de la présence", in *"Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages"*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

fin de la discussion avec les deux autres théoriciens - et sous le régime contraignant de l'interrogatoire auquel les livrèrent la revue D&S - que l'enseignement en ligne combiné aux rencontres face-à-face sont recommandées chaque fois que cela est possible et ou que ce soit (« that online learning with face-to-face meetings are combined wherever and whenever possible and adequate », D&S, 5.3/2007 : 449). Il avoue même se méfier des dialogues virtuels.

Cette importance du dialogue est fort présente aussi dans la théorie, plus sophistiquée, de la *distance transactionnelle* de Michael G. Moore : il se réfère à la *dimension dialogique* (ou d'interaction constructive) dans sa classification des supports<sup>23</sup> qu'il croise avec la dimension plus ou moins individualisante de la structure du dispositif, en lien direct avec la technologie. Il ajoute aussi - pour arriver à un superbe et astucieux modèle en 3D de la « distance transactionnelle » - cette dimension d'autonomie exigée de l'apprenant : il postule que plus la distance transactionnelle augmente, plus l'autonomie de l'apprenant est nécessaire, soit moins il y a de structure individualisante et d'interaction constructive, plus l'autonomie de l'étudiant est exigée. Mais comme le fait très justement remarquer Hülsman, cette variable du côté de l'apprenant empirique ne peut avoir le même statut que les deux autres pour qualifier la distance transactionnelle - et l'on retrouve ici cette ambiguïté bien connue dans le domaine de la FAD où ce qui est souvent présenté comme un but à atteindre est en fait présumé chez l'apprenant, ce qu'Alexandra Bal appelle la « fiction de l'apprenant autonome », autre provocation de la FAD ((D&S,5/3/2007 :424).

En conclusion je dirai volontiers que ma théorie de la formation à distance - « à portée moyenne » à l'évidence - est tout de même *empiriquement* vérifiée (comme celles que j'ai évoquées rapidement) ; qu'elle n'est pas seulement pédagogique (contrairement à celles de Holmberg, Moore et même de Peters qui défend sa théorie comme pédagogique et non organisationnelle) mais bien *systémique voire dispositive* dans la mesure où elle se fonde sur des arbitrages et des négociations et qu'elle intègre non seulement les supports technologiques, la dimension relationnelle mais aussi l'institution et la dimension organisationnelle; qu'elle est *descriptive* mais peut devenir *prescriptive* (moyennant notamment une recherche-action ou intervention) : mais je la qualifierai surtout de *théorie de transition* ou mieux, et immodestement comme il est dit à propos de celle d'Otto Peters de (D & S 6/3/ 2008 : 464) qu'elle exige d'être re-spécifiée et ceci au moins pour deux raisons :

- d'une part parce qu'elle correspond à une époque où la formation à distance est un mode de formation qui a dû s'imposer « envers et contre tous » - je pense aussi bien à la difficulté de l'implanter que de la faire reconnaître comme véritable formation<sup>24</sup>, de la légitimer - ce qu'avait tenté de faire en 1986, magistralement le CNED, sous l'impulsion de Jacques Perriault, en ouvrant un séminaire national sur l'enseignement à distance, le 5 mars 1986.....au Collège de France !...

- d'autre part parce que les évolutions technologiques, qui ne sont pas déterministes mais déterminantes, en permettant un accès illimité aux ressources éducatives ou non, et en introduisant notamment la simulation, les réalités virtuelles et les micro-mondes, les interactions multidirectionnelles à distance, la présence à distance et plus généralement la communication en réseau conduisent à envisager finalement *un nouveau modèle d'enseignement à distance* : Moore l'appelle « network system ». J'ai fait une proposition approchante, plus concrète d'un point de vue pédagogique mais liée à ce « system network » en parlant d'un nouveau modèle<sup>25</sup> d'« enseignement individuel collaboratif instrumenté »<sup>26</sup>.... et qui sait si, bien au-delà de la formation à distance, il ne viendra pas définitivement remplacer le modèle présentiel encore actuel de l'enseignement collectif simultané ! En tout état de cause, il est clair que ce nouveau modèle exige à la fois un changement d'identité professionnelle et d'organisation de l'institution.

Pierre Moeglin nous a rappelé que ce modèle d'enseignement collectif simultané avait mis près de 60 ans à s'imposer par rapport à d'autres modèles antérieurs, si je compte bien....depuis le temps que l'on *provoque* le modèle actuel et bricole avec les différentes formes de présence, d'absence et de distance, de médiatisation des contenus et des relations, d'autonomie et d'individualisation, d'auto-organisation et d'automatisation et même déjà de blogs et de réseaux sociaux....on n'est pas loin du compte !...

<sup>23</sup> Depuis le travail indépendant sur campus jusqu'au manuel, en passant par la liaison téléphonique individuelle ou de groupe, la radio et la télévision et l'enseignement assisté par ordinateur (D&S, 5.3/2007 : 439).

<sup>24</sup> la Loi du 12 juillet 1971 ne permet pas aux dispositifs d'enseignement à distance de bénéficier des financements au titre de la formation continue. Il faudra attendre juillet 2001 pour que cette impossibilité soit levée.

<sup>25</sup> Notamment en me servant des notions de logiques (pédagogiques pour moi), conditions structurantes et formes institutionnalisées ou modèles empruntées à Gaëtan Tremblay dans « *la théorie des industries culturelles face aux progrès de la numérisation et de la convergence*, 1997, note 1, p 14.

<sup>26</sup> Je remarque que cette double dimension individuelle et collective est soulignée comme premier point par le réseau d'excellence Kaleidoscope déjà cité : « At the same time the technology is more personalised (sense of ownership, 24/7 availability, adaptability) and more socialised (supporting communication and collaboration of all kind) ».

DOCUMENT DE TRAVAIL