

Acteurs : de public à fournisseur

Bernadette Charlier

*Université de Fribourg
Département des Sciences de l'Education
Boulevard de Pérolles 90
CH. 1700 Fribourg (Suisse)*

bernadette.charlier@unifr.ch

RÉSUMÉ : Cet article décrit et analyse les acteurs de l'Enseignement A Distance tels qu'ils ont construit leurs projets, leurs rôles dans les dispositifs et leurs expériences de ceux-ci dans des contextes organisationnels et culturels très variés. En convoquant ainsi des articles écrits entre 2002 et 2008, présentant en les contextualisant les résultats d'enquêtes portant sur un grand nombre d'acteurs, sur des études longitudinales ou sur des partages d'expériences, le comité scientifique de cette revue permet de bâtir une synthèse couvrant les années 1980 jusqu'à nos jours et de proposer des éléments de réponse aux questions suivantes : Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions observées sur près de 30 années de leurs relations aux dispositifs de formation ; Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ? ; Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ? Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

ABSTRACT :

MOTS-CLÉS : apprenants, tuteurs, publics et opérateurs.

KEYWORDS: learners, tutors, audiences and providers.

Introduction

Cet article décrit et analyse les acteurs de l'Enseignement A Distance tels qu'ils ont construit leurs projets, leurs rôles dans les dispositifs et leurs expériences de ceux-ci dans des contextes organisationnels et culturels très variés : des auditeurs et auditrices du Cnam-Pays de la Loire ; des tuteurs et tutrices de la télé-université du Québec ; des responsables de Gestion des Ressources Humaines fournisseurs de solutions e-learning en entreprise québécoises ; des décideurs et concepteurs de dispositifs tels que le campus virtuel québécois ou de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF) et, enfin, des apprenants de communautés virtuelles.

En convoquant ainsi des articles écrits entre 2002 et 2008, présentant en les contextualisant les résultats d'enquêtes portant sur un grand nombre d'acteurs, sur des études longitudinales ou sur des partages d'expériences, le comité scientifique de cette revue nous permet de bâtir une synthèse couvrant les années 1980 jusqu'à nos jours et de répondre aux questions suivantes : *Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions observées sur près de 30 années de leurs relations aux dispositifs de formation ; Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ? ; Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ? Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?*

Par la suite, nous tentons de répondre à chacune de ces questions pour chacune des catégories d'acteurs considérés. En début de chaque section, nous prenons soin de présenter brièvement l'article dont sont issus les éléments de réponses proposés. Le lecteur comprendra donc que les propositions formulées sont toujours à situer par rapport au contexte et limites de l'article cité.

Les auditeurs et auditrices du CNAM Pays de la Loire des acteurs stratégiques, ambivalents et engagés

En 1986, le Cnam des Pays de la Loire (France) était sollicité par les responsables politiques de cette région pour concevoir et mettre en place une offre de formation professionnelle à distance. Il s'agissait d'exploiter le potentiel des technologies de l'époque pour développer une offre de formation supérieure répondant au plus près aux besoins en emplois de la région afin d'éviter la « fuite des cerveaux » vers les métropoles régionales ou nationales. En 2005, l'auteur de l'article invité pour cette synthèse (Moisan, 2005) a mené une recherche ayant pour but, après près de 20 années, de décrire, d'analyser et de comprendre les transformations induites par ce dispositif chez les auditeurs et auditrices du CNAM et leur rapport à leur environnement : « *qu'en est-il des effets de l'offre de formation supérieure professionnelle à distance quant à la relation formation-emploi ? Plus précisément, est-il possible d'analyser des transformations dans la façon dont des*

individus gèrent leur propre parcours de formation et leur parcours professionnel, du fait du développement de l'offre à distance ? » (Moisan, 2007, page 84).

Fait assez rare pour être souligné, la durée du dispositif près de 20 années et son inscription régionale permettait une étude de population tenant compte, non seulement de la diversité des acteurs et actrices ayant participé à ce dispositif mais aussi de l'évolution de l'offre au fil du temps et de celle des technologies disponibles. Ainsi, le dispositif de téléformation mis en place en 1987 offrait un ancrage territorial de proximité composé de 18 antennes locales assistées par des animateurs/trices locaux. Les auditeurs et auditrices s'y rassemblaient une fois par semaine pour accéder aux ressources informatisées et échanger par téléphone ou minitel avec les formateurs/trices. Ils/Elles pouvaient s'engager dans la réalisation D'UV (Unités de Valeur) devenues depuis la réforme de Bologne ou LMD (Licence Master Doctorat) des UE (Unités d'Enseignement) correspondant à 4 ou 6 ECTS (European Credits Transfer System). Ils pouvaient combiner ces UE pour obtenir un diplôme ou un certificat universitaire. Depuis les 47 inscriptions de cette première année, près de 20 000 personnes ont bénéficié de cette téléformation du CNAM Pays de la Loire. A partir des années 2000, ces antennes ont été délaissées, les auditeurs/trices ayant accès depuis leurs domiciles aux ressources informatisées, avec comme effet pervers, l'augmentation du taux d'abandons. Avec la plate-forme informatisée Plei@d (pour Pays de la Loire Enseignement Individualisé à Distance), la relation des auditeurs/trices au dispositif de formation est passée d'un contexte de groupe de proximité locale à une relation individuelle, depuis le domicile ou le lieu de travail, aux ressources humaines et matérielles *via* les outils de communication Internet. Ainsi, au fil des années, l'offre d'UE à distance s'est progressivement enrichie pour passer de 4 en 1987 à 71 en 2004. Avec pour conséquence que les auditeurs/trices ont souvent dû combiner dans leur parcours de formation des UE à distance et des UE en antennes locales.

La contribution d' André Moisan à *Distance et Savoir* présentant une recherche combinant une enquête qualitative par entretiens semi-dirigés auprès de 25 auditeurs/trices ayant participé aux différentes époques du dispositif avec une enquête quantitative auprès de 352 auditeurs/trices représentant différentes époques, différents contextes géographiques et modalités de formation (distance/présence), nous permet de suggérer quelques réponses aux questions annoncées :

Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions de leurs relations aux dispositifs de formation ?

. Les auditeurs et auditrices avec un BAC+4 seraient légèrement plus nombreux à choisir la FOAD. On trouve plus de demandeurs d'emplois en cours de soir en présentiel. Le facteur géographique reste un facteur déterminant du choix FOAD ou présentiel. Ce sont les auditeurs et auditrices qui se disent plus éloignés des centres de formation qui choisissent la FOAD. Pour ces choix, on n'observe pas de

différences significatives entre hommes et femmes. Les auditeurs et auditrices choisissent la formation offerte essentiellement pour sa flexibilité ou sa modularité (UV-UE), ils disent préférer les cours en présentiel. Ainsi parmi les auditeurs/trices ayant suivis un parcours mixte, 61 % disent préférer les cours du soir correspondant mieux à leur « manière d'apprendre ». Ainsi la formation à distance n'aurait pas été choisie pour sa modalité pédagogique mais bien pour sa flexibilité : économie de déplacements, adaptabilité du rythme d'apprentissage, facilité de la gestion du temps (loisir, travail, formation). Cependant, on peut constater un effet d'apprentissage lié à la modalité pédagogique puisque 78 % disent avoir acquis d'autres façons d'apprendre que celles de l'école et près d'un tiers des répondants indique que leurs représentations de la distance a évolué plutôt en bien depuis leur inscription.

Les auditeurs/trices disent utiliser une variété de ressources offertes non seulement par le dispositif (forums, chats, séances en présentiel avec des pairs et un-e tuteur/tutrice) mais aussi accessibles sur internet (amis, experts, collègues, associations). En ce qui concerne la relation aux tuteurs/tutrices, un tiers préfèrent une relation préceptorale (orientée uniquement vers le tuteur), un tiers d'indépendants se dispensant de toute interactions et un tiers de « socio-apprenants » utilisant la plateforme pour échanger avec les pairs ou les tuteurs.

Le projet emploi-formation des apprenants conditionne le choix de la modalité pédagogique. Ainsi, Moisan (2007) formule les hypothèses suivantes : « *des attentes de reconversion professionnelle (lié au sentiment de « blocage »), non encore finalisées en termes d'objectifs de formation (et, probablement, de visées professionnelles) orientent les auditeurs vers les cours du soir ;*

– par contre, les objectifs de formation à visée diplômante (qui peuvent s'adosser sur un projet professionnel précis) vont s'actualiser dans des parcours utilisant au mieux l'offre de formation, en jouant en particulier de la FOAD et du présentiel. » (p.103)

Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ?

Avec Plei@d les auditeurs/trices sont isolés physiquement, Cependant trois quart d'entre eux utilisent les outils de communication (Chats, forums) pour développer une dynamique collective qui prend le relais, de façon différente, des groupes en présentiel des antennes. Ces « forums » construisent des lieux d'échanges de solutions aux problèmes du cours qui fonctionnent entre une logique utilitariste et une logique « don » - « contre-don » dont l'initiative est prise par les auditeurs/trices eux-mêmes. Ainsi, avec l'usage des technologies, on serait passé de la proximité à la distance et de la convivialité à l'échange « orienté » centré sur la résolution d'un problème et réversible. « *Les auditeurs/trices sont passés de l'appartenance donnée à un groupe social (sur lequel ils pouvaient s'appuyer et se reposer) à une inscription qui repose à tout moment sur l'initiative de l'individu pour activer la connexion. » (Moisan, page 113)*

Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ?

L'enquête met en évidence des formes de mobilité professionnelles, voire des évolutions de carrière : 53 % déclarent avoir changé de situation, de métier ou de statut par rapport à avant leur formation. Cependant, il est difficile d'associer ces mobilités aux types de dispositif : FOAD, en cours du soir ou en parcours mixte. On observe, cependant, pour les parcours mixtes et FOAD une accélération des parcours de formation. Mais il est aussi une autre transformation que révèle l'enquête. Elle se situe au niveau de l'individu lui-même. Ils se disent satisfaits d'avoir réalisé leurs projets de formation en indiquant que leur ressource principale a été eux-mêmes. « Dans cette offre flexible de l'époque de la flexibilité, les individus assument la responsabilité de leur choix. Au lieu d'une attente de prise en charge par l'institution à laquelle ils renverraient la responsabilité de leur formation, ils prennent sur eux-mêmes la responsabilité de leur engagement et les conséquences de leur choix » p.107. Cependant, l'enquête met bien en évidence l'ambiance des acteurs : s'ils/elles apprécient l'autorganisation, ils/elles reconnaissent les inconvénients de celle-ci : la solitude ou le fait de devoir se motiver. Ce sont les auditeurs et auditrices qui se disent menacés dans leurs emplois ou « bloqués » qui perçoivent le plus négativement l'obligation de l'auto-organisation liée à la FOAD. Cependant, ce sont aussi eux qui parvenus à la fin de leur parcours reconnaissent une augmentation importante de leur confiance en eux.

Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

Il semble que les formations renforcent de plus en plus l'individualisation notamment avec les mises en place des procédures de VAE (Valorisation des Acquis de l'Expérience) mais les effets de cette « nouvelle modernité » ne risquent-elle pas de laisser pour contre les personnes qui ne disposent pas des compétences sociales nécessaires pour oser l'individualisation et pour lesquelles l'institution « socialisatrice » semble toujours nécessaire même sous de nouvelles formes ?

Tuteurs et tutrices de la Télé-université : une profession « industrialisée » ?

Un article de P. Guillemet et S. Pelletier (2007) propose à partir d'un sondage en ligne réalisé au semestre d'hiver 2005 auprès des tuteurs et tutrices de la Télé-université (Québec) une analyse de l'évolution récente des pratiques de tutorat à la Télé-université, où l'introduction d'une nouvelle convention collective s'est accompagnée d'une technologisation de cette fonction. Il met en évidence les conditions et les effets éventuels d'une industrialisation de cette fonction approchée ici comme une rationalisation et une technologisation en quelque sorte comme une automatisation de cette fonction.

Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions de leurs relations aux dispositifs de formation ?

« La majorité des 146 tutrices et tuteurs est employée par la Télé-université depuis plus de 10 ans, et une forte proportion d'entre eux détient un diplôme de deuxième cycle dans leurs domaines de compétence respectifs. Toutefois, bien peu détiennent un diplôme universitaire en enseignement à distance. Environ la moitié des tuteurs exerce un emploi à l'extérieur et encadre un maximum de 60 étudiants chaque trimestre, tandis que les autres ont, pour la plupart, une charge variant entre 75 et 180 étudiants par trimestre, le maximum autorisé étant de 200. Leur rémunération prend la forme d'un forfait par étudiant qui inclut l'encadrement et la correction des travaux notés (Pelletier, 2001) » (Guillemet et Pelletier, 2007, Page 210).

Ils/Elles ont un rôle essentiellement pédagogique de soutien aux étudiant-e-s qu'ils/elles accompagnent aujourd'hui essentiellement par la voie du courrier électronique ou du téléphone. Ils/elles sont vus par les auteurs de cet article comme des facilitateurs pédagogiques et des médiateurs entre l'étudiant-e et l'institution. Avec la négociation d'une nouvelle convention collective en 2005, les tuteurs et tutrices sont tenus de répondre aux questions posées par leurs étudiant-e-s dans les 48 heures et sont rémunérés au même taux que le personnel professionnel pédagogique. Enfin, leur participation aux instances académiques est dorénavant reconnue et encouragée.

Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ?

Le sondage présenté dans cet article de D&S de 2007 avait pour but de permettre aux tuteurs et tutrices d'exprimer leur opinion sur les avantages et inconvénients des technologies dont ils disposent et à livrer leurs points de vue quant aux perspectives d'avenir de la formation à distance dans ce contexte de technologisation.

« Parmi les 134 tuteurs actifs au trimestre d'hiver 2005, 80 ont répondu, soit un taux de réponse de 60 %. Pour ces tuteurs, la technologie utilisée de façon prédominante est le courrier électronique (56 %), qui supprime maintenant le téléphone (25 %), tandis que 15 % utilisent tout autant l'un que l'autre. Seulement 4 % d'entre eux ont principalement recours au forum. Enfin, tous les tuteurs effectuent leurs transactions administratives sur Internet à l'aide du système de gestion des dossiers académiques (GDA). » (Guillemet et Pelletier, 2007, page 211).

S'ils se plaignent des supports techniques et des conditions de leur accompagnement pédagogique, les tuteurs et tutrices disent apprécier les technologies en mentionnant de nombreux changements positifs : rapidité des réponses aux apprenants, souplesse de l'horaire de travail, meilleur suivi des apprenants, augmentation des contacts, augmentation de la satisfaction des apprenants. Enfin, ils soulignent une augmentation de l'efficacité de leur travail

liée à la création de banques de données de réponses aux questions fréquentes ainsi qu'à l'assistance à leurs problèmes méthodologiques. Cependant, ils regrettent que parallèlement leurs contacts avec les professeurs concepteurs et conceptrices des cours ne se soient pas accrus de manière significative.

Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ?

Avec la technologisation de leurs tâches et la signature d'une nouvelle convention collective, les tuteurs et tutrices se sentent davantage reconnus. S'ils/elles voient des améliorations en ce qui concerne l'accompagnement des étudiant-e-s, ils/elles voient peu d'évolutions concernant leur fonction de médiation avec les professeurs et avec l'institution.

Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

Pour l'avenir les tuteurs et tutrices pensent que la technologisation de leur activité permettra une augmentation du nombre d'étudiant-e-s, de l'efficacité de leur accompagnement et une diminution des coûts. Cependant, dans leurs discussions des résultats de leur sondage auprès des tuteurs et tutrices, les auteurs de cet article cherchent à répondre à la question : « *Jusqu'à quel point le tutorat est-il industrialisable – ou du moins automatisable – et à quelles conditions ?* » page 222.

Ils répondent, en déplaçant la question au niveau organisationnel. Si une industrialisation de la fonction pédagogique est envisageable et même réalisée, la question de la médiation avec l'institution garante de la qualité des formations offertes reste, selon eux, encore ouverte : « *A la fois centrée sur la facilitation de l'apprentissage et sur la prise en compte optimale des besoins de formation et des autres ressources d'apprentissage, le tutorat constitue l'une des technologies – au sens de J. Daniel – les plus vitales des institutions de formation. En l'occurrence, son industrialisation ne peut se réduire à la mise en œuvre de moyens technologiques à la mode, quel que soit leur potentiel, mais implique plutôt une capacité de l'organisation à se concevoir et à se redéfinir, en misant sur l'expérience et la capacité d'initiative des tuteurs, qui en constituent la force vive et contribuent à sa pleine reconnaissance et légitimité.* » (p.229).

Responsables de Gestion des Ressources Humaines fournisseurs de solutions e-learning en entreprise québécoises

En 2003, Nancy Lauzon publiait les résultats d'une enquête exploratoire menée dans dix entreprises manufacturières québécoises. De tailles variées, elles oeuvraient dans des secteurs industriels dont la métallurgie, les pâtes et papier, la pétrochimie, le bioalimentaire, les technologies de l'information et des communications (la micro-

électronique et les composants). Cette étude menée au moyen d'entretiens semi-structurés individuels ou de groupes auprès de plusieurs acteurs de chaque entreprise (employés, direction, responsables de formation) avait principalement pour but de mettre en évidence les pratiques et les politiques organisationnelles contribuant au succès des expériences de e-learning dans les entreprises particulièrement en ce qui concerne l'adoption et l'appropriation de ces innovations. Selon l'auteur, l'expression e-learning : « désigne des activités de développement des compétences qui sont réalisées à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Par exemple, ces dispositifs peuvent faire appel à l'internet, à des intranets, à des cédéroms et à des logiciels qui sont développés à l'interne ou à l'externe par des experts-conseils (...) Ces applications d' e-learning poursuivent différents objectifs tels que l'acquisition ou la mise à jour de connaissances, le développement d'un savoir-faire particulier, le développement de compétences en matière de résolution de problème et la gestion du processus de développement des compétences au sein de l'entreprise ». (Lauzon, 2003, page 472)

Dans son analyse des résultats de ses études de cas, l'auteur cherche à identifier des conditions d'adoption de ces dispositifs liée à leur *avantage relatif* -intention d'utilisation associée à la perception de la facilité du dispositif en relation avec son avantage relatif -, et leur appropriation liée au processus d'*empowerment* – éléments contribuant à développer le sentiment de maîtrise d'un individu relativement à une situation : soutien offert aux employés et acquisition d'informations, de connaissances et de savoir-faire valorisés et pertinents.

Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions de leurs relations aux dispositifs de formation ? Et, quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ?

Les responsables des entreprises consultées disent faire appel au e-learning pour plusieurs raisons liées principalement au potentiel offert par les TIC : se libérer des contraintes de temps, d'espace, apprendre à des rythmes variables, permettre à l'employé de simuler une situation dont les risques d'erreur pourraient être dangereux ou coûteux, lui permettre de visualiser ce qui ne peut l'être dans un contexte réel de production étant donné la vitesse d'exécution de l'opération ou la structure physique de l'équipement etc. Ainsi, les dispositifs créés le sont sous l'impulsion des entreprises, pour répondre à des besoins précis : visualiser les étapes d'une production, développer une cuve virtuelle d'électrolyse ou encore vérifier les connaissances développées par les employés à la suite de certaines formations. Dans ce cadre, le e-learning est considéré comme un moyen optimal permettant de relever un défi majeur de l'entreprise

Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ?

La perception de la *facilité d'utilisation* d'un système exerce une influence sur la perception *d'avantage relatif* (coûts/bénéfices). L'analyse de Lauzon suggère que cette perception diffère selon l'étape de carrière des employés. Ainsi les employés seniors percevraient moins l'avantage relatif d'un système e-learning, par peur de « briser la machine », par exemple. Une autre dimension importante est liée au fait que les employé-e-s utilisent ou non les technologies dans le cadre de leur travail et aient ainsi acquis l'habitude de devoir visualiser des objets ou des processus plutôt que des les manipuler directement. En réaction, les entreprises ont mis en place un soutien individualisé par des formateurs et formatrices – anciens travailleurs expérimentés- sur le lieu de travail. En ce qui concerne « *l'avantage relatif perçu* », l'auteur a mis en évidence l'intérêt pour l'entreprise de développer une politique de GRH (Gestion des Ressources) pertinente, c'est-à-dire valorisant le développement des compétences des employé-e-s en en tenant compte dans leurs plans de carrière. Cette approche, étant moins adaptée pour les travailleurs seniors, les entreprises ont recherché des moyens de fournir des récompenses intrinsèques à leurs efforts : augmentation du sentiment de compétence, meilleure compréhension de de procédures et développement de compétences exploitables également dans la vie privée etc.

Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

A la fin de son étude exploratoire, Lauzon ne trace pas perspectives d'avenir. Il semble qu'en 2003 le e-learning était développé par les entreprises pour répondre à des besoins majeurs et spécifiques exploitant bien le potentiel des TIC. Une attention particulière devait être portée aux travailleurs âgés afin de soutenir leur adoption de ces innovations en matière de formation. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quelles sont les pratiques actuelles ? Comment réagissent les « seniors » d'aujourd'hui ? La crise financière a-t-elle modifié les politiques de formation ?

Décideurs et concepteurs de dispositifs tels que le campus virtuel québécois ou de l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF)

Deux articles (Oillo et Loiret, 2006) et (Moughli, Semporé et Koné, 2008) cherchent à mettre en évidence des conditions de réussite et d'évolution de projets de formations à distance dans les universités du Sud. Tandis qu'un troisième article analyse la mise en œuvre par la Télé-université du Campus Virtuel Québécois (Guillemet, 2006).

En réponse aux dysfonctionnements chroniques des universités en ce qui concerne la qualité de leurs formations, l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), aujourd'hui plus simplement appelée Agence universitaire de la Francophonie (AUF), s'est engagée dès la fin des années

80 dans la mise en œuvre d'un vaste dispositif d'appui aux universités du Sud de la Francophonie en installant en leur sein des structures technologiques facilitant la recherche et la formation des étudiants-e-s. Ce projet a été renforcé quelques années plus tard en 1997 par la création d'un « Fonds francophone des Inforoutes » afin de susciter la création de contenus en langue française sur Internet, l'AUF a été un des acteurs du Consortium international francophone de formation à distance (CIFIAD). L'objectif était de déployer des formations à distance. Ainsi, un projet d'université à distance voit le jour en 1998 : Université Virtuelle Francophone (UVF). En 1999, ce projet, en s'arrimant aux structures technologiques déjà déployées, change de nom et devient le « Campus Numériques Francophones » (CNF). Au moment où Loiret et Oillo écrivaient 42 CNF étaient en place. Ils sont classiquement composés de:

« –salles de formations où étudiants et professionnels en formation continue viennent suivre des formations à distance ;

– d'un centre de ressources où les enseignants trouvent les moyens humains et techniques pour produire de la science en français ;

– d'un centre d'accès à l'information qui permet la consultation à prix subventionné des grandes bases de données internationales et la commande de documents primaires, d'articles scientifiques (le tout en ligne) ;

– d'un espace en libre service pour l'utilisation autonome d'Internet ;

– d'un matériel de visio-conférence sous IP qui permet d'organiser des conférences, des cours, des soutenances de mémoire.

Les CNF bénéficient des meilleurs débits disponibles dans leur pays avec le choix, politique de la part des promoteurs, de travailler prioritairement avec les opérateurs locaux, public ou privés et non de miser sur l'utilisation de VSAT en payant des factures importantes à des opérateurs satellitaires internationaux.» (Loiret et Oillo, 2006)

Le second article (Moughli, Semporé et Koné, 2008) se penche sur un projet spécifique, celui de l'Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement en tentant d'en dégager des conditions de succès. Plus spécifiquement il s'est agi d'offrir partiellement à distance un Master deuxième année (M2) en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux (MGIEC). Cette formation offerte depuis février 2006 en cycle présentiel de formation continue et diplômante rencontrait de nombreuses difficultés dûes principalement aux coûts élevés. De la phase d'étude à celle du démarrage de cette formation hybride, de nombreuses contraintes aussi bien sociales, techniques que pédagogiques ont été levées ou surmontées par les concepteurs et avec l'aide de l'AUF pour en arriver à la mise en œuvre effective du projet. L'article proposé a pour objectif de partager cette expérience.

Enfin d'article de Guillemet présente et analyse les étapes de l'évolution du Campus virtuel développé par la Télé-Université du Québec à partir de 1997.

« Fraîchement investie de ses lettres patentes octroyées en 1992, elle s'adresse au Gouvernement du Québec afin qu'il lui permette de réaliser la mission qu'il vient de lui confier. Le campus de la Télé-université est virtuel, explique-t-elle : en effet, si certaines autres universités peuvent distribuer quelques-uns de leurs cours selon un mode à distance, seule la Télé-université dépend des technologies de l'information et de la communication pour sa survie et son développement, et ces technologies doivent être impérativement mises à jour à l'heure des autoroutes de l'information, afin de familiariser les Québécoises et les Québécois avec de nouvelles façons d'apprendre. Bref, il s'agit d'investir dans les communications, plutôt que dans la brique et le béton. L'investissement est évalué à 13 m\$. Pour le gouvernement, à qui la Télé-université n'a pas demandé de budget de démarrage en 1992, l'occasion est belle. Il accepte la demande qui lui est présentée à hauteur de 9 m\$ à l'automne de 1996. Le projet de campus virtuel québécois prend alors son envol. » (Guillement, p.2). L'historique tracé par Guillement propose notamment une réflexion sur la nature des attentes qui accompagnent l'investissement public dans la modernisation technologique.

Qui sont les acteurs de la distance, quelles sont les évolutions de leurs relations aux dispositifs de formation ?

Bien que les trois témoignages d'expériences présentés ne répondent pas directement à cette question. Il apparaît que les acteurs principaux dans la mise en place de projets importants d'infrastructures ou de dispositifs soient des politiques - décideurs ou administrateurs - interagissant avec des chercheurs que l'on pourrait considérer comme des inventeurs au sens où Alter (1999) les définit. Ainsi dans chaque cas les décideurs ne décident pas seuls. Ils interagissent avec des acteurs, des pionniers qui faisant des propositions plus ou moins adaptées et adaptables.

Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ?

Il s'agit face à des problématiques centrales comme la qualité des formations universitaires en Afrique ou la construction et la modernisation de toute une région « *Bâtir le Québec* » d'investir dans des infrastructures technologiques d'abord et dans des dispositifs ensuite. Ce qui frappe à la lecture de ces articles est l'évolution extrêmement rapide des projets : ils changent de noms (de l'UVF aux CNF, par exemple) et parfois d'objet (de la mise en œuvre d'un campus virtuel cohérent à la recherche d'un assemblage pertinent d'outils existants pour le campus virtuel québécois). Cependant, dans chaque cas, et ceci peut sans doute expliquer cela, ces projets sont considérés comme des innovations accompagnées par des évaluations et des régulations. Au passage, on soulignera également la diversité des appellations proposées justifiant la pertinence d'un glossaire étoffé dans ce numéro spécial de D & S. En effet le campus virtuel de la Télé-université n'a rien à voir avec les campus numériques de l'AUF, par exemple. Au départ, les technologies jouent un rôle essentiel dans ces projets. C'est particulièrement central dans le cas du campus

virtuel Québécois puisqu'au départ il est guidé par le développement de prototypes performants et innovants tant au plan technologiques que pédagogiques et ensuite tiraillé par des logiques d'utilisation par un grand nombre d'étudiant-e-s supposant, au contraire, fiabilité, convivialité et facilité d'usages. Ces technologies éventuellement inadaptées ou « trop en avance » pourraient contribuer à l'échec ou à l'abandon des projets s'ils n'étaient accompagnés par des évaluations et les régulations subséquentes.

Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ?

Les évaluations livrées par les trois témoignages d'expérience cités mettent en évidence des dimensions communes à la réussite des projets :

- L'existence d'une stratégie explicite ;
- un soutien institutionnel au plus haut niveau ;
- l'implication de tous les acteurs depuis le début du projet ;
- la définition précise des rôles des acteurs ;
- La mise en œuvre d'une évaluation – en ce compris, une analyse de besoins – et de régulations ;
- l'utilisation et la présence de compétences internes ;
- l'acceptabilité des ressources technologiques ;
- la formation et l'accompagnement des enseignant-e-s et des étudiant-e-s en ce qui concerne le dispositif technologique et pédagogique.

A cet égard, il est intéressant de souligner la clarté et la spécificité du projet de l'AUF telle qu'il est rappelé par Oillo et Loiret :

« Nous entendons que le respect de la diversité culturelle et linguistique soit un principe fondateur de la société de l'information. Nous estimons, en conséquence, que les technologies de l'information et de la communication doivent être utilisées pour affirmer et promouvoir la diversité culturelle et linguistique et favoriser le dialogue des cultures dans le respect des identités. Nous soulignons l'importance du soutien à la production et à la circulation de contenus reflétant la diversité de ces identités, notamment par l'utilisation des logiciels libres. (...) Nous soulignons la nécessité d'intégrer l'usage des TIC dans les systèmes d'enseignement et de formation, dès le niveau de l'éducation de base et tout au long de la vie, notamment par l'enseignement à distance » page 119.

Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

En ce qui concerne le campus virtuel de la Télé-université, l'heure est sans doute au développement d'un projet moins ambitieux et moins coûteux et à l'intégration dans des enseignements en présentiel et donc au développement de dispositifs hybrides. Quant à l'AUF, elle est aujourd'hui considérée comme un acteur incontournable de la formation à distance au profit du développement. Elle a la volonté de poursuivre son insertion dans les programmes et les structures des universités bénéficiaires de ses projets.

Apprenants de communautés virtuelles

L'article de Delamotte (2007) présente un nouvel acteur de l'EAD, la communauté d'apprenants. Analysée comme une nouvelle entité, la communauté est perçue comme un lieu de construction de connaissances nouvelles et spécifiques. La nature des connaissances produites est interrogée et critiquée. Terminant cette analyse des acteurs de l'EAD, cet article spéculatif est d'avantage à considérer comme une ouverture sur de nouvelles perspectives. C'est pourquoi nous n'envisageons que cette question à partir de cette contribution.

Quelles ont les pistes tracées pour l'avenir ?

La coopération entre pairs deviendrait un aspect majeur des apprentissages. L'apprentissage ne serait plus un processus individuel et mentalisé mais co-construit et réifié non seulement par des représentations mentales et des discours mais aussi par des artefacts symboliques ou physiques. L'échange et le partage d'idées, d'objets, de projets sont au cœur de la construction de connaissances. Ce ne serait plus le temps des experts mais celui des amateurs !

« Avec les communautés numériques, on ne peut plus mettre à l'écart les activités de connaissance relevant d'amateurs, de passionnés ou même de simples apprenants, qui, s'intéressant à une question, à un objet, à un domaine, s'engagent dans une véritable « enquête » pour en devenir des quasi-experts (Callon et al.). De plus, il s'avère que ces activités de connaissance « profane » si singulières qu'elles soient, sont, beaucoup moins qu'on le pense, coupées ou même opposées au développement de la science académique. » page 174

Le défi serait alors pour les nouveaux dispositifs d'EAD d'exploiter ces nouvelles formes de construction de connaissances et d'y préparer les acteurs.

Conclusion

Ces rencontres de différents acteurs de l'EAD : apprenants, tuteurs et tutrices, concepteurs, décideurs et communautés d'apprenants et l'analyse de leurs évolutions mettent en évidence des dimensions communes essentielles :

- La pertinence des dispositifs en réponse à des besoins individuels et collectifs ;
- L'ampleur des projets et de leurs effets lorsqu'ils sont menés dans la durée ;
- L'importance de stratégies explicites, fortes et pérennes ;
- La grande dynamique des dispositifs et le rôle crucial qu'y joue une évaluation formative ou « pour le développement ».

En ce qui concerne les acteurs eux-mêmes, ils/elles subissent très fortement les effets des usages des technologies : pour les apprenants plus d'individualisation mais aussi nécessité d'encore plus d'auto-organisation, pour les tuteurs et tutrices plus d'efficacité mais aussi parfois plus de frustrations relativement au potentiel de médiation entre tuteurs et dispositifs non exploités, pour les décideurs confrontation aux mirages des technologies ou à leur inadaptation au plus grand nombre mais aussi satisfaction devant l'ampleur des projets réalisés et enfin pour les communautés et leurs participants ouverture à de nouveaux modes de production des connaissances et à leurs exigences.

On reconnaît toute la pertinence de stratégies construites pour un long terme et faisant un usage critique des technologies. On voit aussi toute la richesse des analyses menées par les auteurs convoqués pour cette synthèse. Ils/elles ne se sont pas contentés de décrire des projets innovants. Ils/elles en ont analysé la pertinence et les effets dans des contextes organisationnels précis sur les personnes, les organisations et plus généralement sur la société. Formulons le vœu que D&S accueillera encore de nombreux articles de cette ampleur offrant aux chercheurs et praticiens de l'EAD un espace d'échange et de réflexion indispensable.

Références

Alter, N. (2001) *L'innovation ordinaire*, coll. " Sociologies", Paris, PUF.

Delamotte, E., Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique 159,
Distances et savoirs, Volume 5 – n° 2/2007

Guillemet, P. et Pelletier, S. Le tutorat à la Télé-université. Les voies de l'industrialisation,
Distances et savoirs, Volume 3 – n° 2/2005

Guillemet, P., Le campus virtuel québécois : si loin, si proche.. *Distances et savoirs*, Volume 4 – n° 3/2006, Pp.269-280

Lauzon, N. E-Learning, pratiques et politiques organisationnelles en entreprises, *Distances et savoirs*, Volume 1 – n° 4/2003

Oillo, D. et Loiret, P.-J., Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance, *Distances et savoirs*, Volume 4 – n° 1/2006

Moisan, A. L'ambivalence du sujet au cœur de la flexibilité de la formation et de l'emploi. Le cas des auditeurs du Cnam-Pays de la Loire inscrits en formation ouverte et à distance, *Distances et savoirs*, Volume 4 – n° 4/2006

Moughli, L., Semporé, J.-F., Koné, T. G.-N., Formation en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux en Afrique. D'une formation en présence à une formation à distance, *Distances et savoirs*, Volume 6 – n° 2/2008

DOCUMENT DE TRAVAIL