

Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance

Bernard Coulibaly

DANS **DISTANCES ET SAVOIRS 2006/4 Vol. 4** , PAGES 545 À 556
ÉDITIONS **JLE**

ISSN 1765-0887

Date de mise en ligne : 01/05/2009

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-545?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour JLE.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance

Bernard Coulibaly

*Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education
et de la Communication (LISEC — EA 2310)
Université Louis Pasteur Strasbourg I
7, rue de l'université
F-67000 Strasbourg
bernard.coulibaly@lse-ulp.u-strasbg.fr*

RÉSUMÉ. Notre contribution est un témoignage portant sur une pratique de gestion et d'organisation des cursus de formation à distance de l'Université Louis Pasteur (ULP) de Strasbourg I, formation organisée en partenariat avec l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). Etayé par une analyse d'échanges de courriels, cet écrit met en évidence le rôle central du coordinateur dans un dispositif instrumenté d'apprentissage collaboratif.

ABSTRACT. This paper is an account about organization and management practices in e-learning at Strasbourg I, Louis Pasteur University (ULP). This course is organized in partnership with the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Supported by the analysis of email exchanges, this text shows and develop the central role of the coordinator in a collaborative learning system.

MOTS-CLÉS : coordinateur, enseignement à distance, apprentissage collaboratif, dispositif de formation, médiation.

KEYWORDS: coordinator, e-learning, collaborative learning, e-learning setting-mediation.

Introduction

Cet écrit est une analyse d'une pratique de gestion de formation à distance. Par conséquent, elle rend compte d'une expérience dans l'organisation administrative des formations à distance par internet qui relève de l'ingénierie de la formation et plus spécifiquement de l'ingénierie pédagogique. L'ingénierie pédagogique (Carré, Clénet, D'Halluin et Poisson, 1999) concerne les pratiques pédagogiques alors que l'ingénierie de la formation se réfère au processus de formation dans son entier, de la conception du dispositif à son évaluation.

Les informations disponibles dans le domaine de l'ingénierie pédagogique sont si abondantes et si diversifiées qu'écrire un article qui traite de ce sujet relèverait d'une gageure (Tricot et Plégat-Soutjis, 2003). Cependant, Le Boterf (1999) reconnaît que « l'ingénierie est un concept en voie de fabrication. Son évolution est un signe de sa vitalité. Il témoigne de sa capacité à s'adapter à des problématiques et à des contextes nouveaux » (p. 335). Le contexte actuel de développement des nouveaux dispositifs de formation à distance caractérisés par leur flexibilité de temps, de lieu et de méthodes d'apprentissage, constitue une nouvelle perspective d'examen de ce concept, celui de l'ingénierie des formations ouvertes et à distance.

C'est dans cette perspective que nous inscrivons ce témoignage sur le rôle et la place du coordinateur du Master UTICEF¹, une formation continue de l'ULP organisée quasi exclusivement à distance sur la plate-forme internet ACOLAD (apprentissage collaboratif à distance). Elle est coproduite par un consortium composé de l'unité de technologie éducative de l'Université de Mons en Belgique, le Tecfa de l'Université de Genève, l'Institut Supérieur de Documentation de Tunis, l'Ecole Polytechnique de Dakar, le tout sous l'impulsion de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). En tant que formation (en partie) subventionnée dans le cadre du campus numérique de Strasbourg, elle répond parfaitement à la logique d'innovation pédagogique souhaitée par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche français. Le modèle pédagogique adopté dans cette formation est l'apprentissage collaboratif. Les courants pédagogiques qui le sous-tendent sont clairement socio-constructivistes (Faerber, 2003).

Comme dans beaucoup de dispositifs de formation à distance, la communauté d'apprentissage sur ACOLAD repose sur les interactions entre les différents acteurs de l'environnement virtuel d'apprentissage. Mais au-delà de cette dimension convenue, ce qui caractérise vraiment ou fait qu'une communauté existe sont la régularité, l'intensité et surtout la signification des contenus des échanges entre les acteurs. Dire qu'il y a communauté c'est supposer qu'il y a un lien social entre les acteurs.

Cet article se fixe comme objectif de mettre en évidence le rôle essentiel du coordinateur dans le maintien de ce lien social tout à fait important dans un dispositif

1. UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation).

d'enseignement à distance. Le maintien de ce lien est d'autant plus essentiel que ce public se caractérise par sa diversité culturelle. Dans ce contexte, le rôle du coordinateur est aussi un rôle d'animation, d'accompagnement, et de médiation. Mais n'est-il pas délicat de parler du rôle de médiation d'un coordinateur dans l'apprentissage tant cette prérogative, si l'on peut ainsi l'appeler, a toujours relevé, dans la littérature, du rôle de l'enseignant ? Lorsqu'elle fait appel au concept de médiation dans l'éducation, Fichez (1998) précise que le concept de médiation dans l'éducation ne prend sens qu'avec la remise en cause de cette approche de la logique verticale de l'apprentissage par les théoriciens du développement cognitif comme Vygotsky et Bruner « qui ont formulé les arguments les plus décisifs en faveur du rôle central de la médiation dans les processus d'apprentissage » (p. 136).

Cette orientation théorique va permettre une prise en compte de la fonction de médiation dans l'apprentissage à travers des recherches expérimentales tantôt orientées vers le pôle-sujet, tantôt centrées sur le pôle-objet (Fichez, 1998). On peut reconnaître à Daniel Peraya (1998) le mérite d'avoir donné dans ses recherches sur la médiatisation et la médiation, une vision synthétique de ces deux pôles. La définition qu'il donne du dispositif médiatique laisse une place au rôle du coordinateur comme médiateur bien que la médiation qu'il assure ne soit pas pédagogique au sens traditionnel.

Toutefois, on ne peut s'empêcher de s'interroger ici sur la mutation ou du moins sur cette forme émergente de médiation pédagogique. Dans les dispositifs de formation à distance par internet, cette nouvelle forme de médiation ne pose-t-elle pas les limites à la fois de la médiation pédagogique traditionnelle, ici inadaptée et impraticable, et celle instrumentée par une plate-forme d'apprentissage ? N'est-ce pas dans cet entre-deux qu'il faut penser l'action du coordinateur ? Faudrait-il y voir, comme le suggère Wallet (2003), une « niche », un nouveau métier avec des compétences en médiation pédagogique d'un nouveau type ?

Qu'est-ce qu'un coordinateur dans un dispositif UTICEF ?

Pour mettre en évidence la signification locale de ce que nous nommons coordinateur, nous nous reportons à l'article de Develay, Godinet et Ciekanski (2006) dans lequel ils montrent la complexité des dispositifs de campus numérique résultant en partie de la diversité des acteurs impliqués dans l'accompagnement pédagogique des apprenants. La multiplicité des acteurs conduit à une dilution des responsabilités et pose au fond la question des identités professionnelles, en particulier celle des enseignants. Ils dénombrent dix profils d'acteurs concourant au fonctionnement de ces campus numériques. Au regard de la description de ces profils d'auteurs, on peut établir une équivalence entre le rôle du coordinateur UTICEF et celui désigné par les auteurs comme « Animateur de plate-forme ». Celui-ci est « chargé de réguler les espaces de dialogues, il est en contact avec les étudiants. Il fait le lien avec le coordinateur de niveau, l'administrateur de la plate-forme et le responsable du campus » (Develay, Godinet, Ciekanski, 2006, p. 65).

Le coordinateur UTICEF assume exactement les mêmes fonctions, en plus de celles correspondant au profil « Accueil pédagogique » dont la fonction consiste en l'information des usagers sur le plan administratif (contrats, inscriptions, examens...).

René-Boillier (2003) utilise le terme coordinateur pédagogique pour désigner un acteur supplémentaire qui assume la tâche d'accompagnement humain des apprenants et des tuteurs. Il assure la supervision du dispositif pédagogique ainsi que la gestion et la cohésion des groupes au quotidien. L'exercice d'une telle fonction nécessite des compétences avérées, autant organisationnelles que pédagogiques. Dans cette représentation, le coordinateur pédagogique est un « super-enseignant ». Bouthry et Jourdain (2003) distinguent, en deux fonctions, le rôle du « super-enseignant ». Ils pensent que l'efficacité d'un dispositif de formation à distance repose sur une séparation de ces deux fonctions : un responsable pédagogique expert des contenus et des scénarii pédagogiques et un responsable de formation, chargé de l'organisation et de la gestion pédagogique de la formation. Ce modèle bicéphale correspond à celui qui est à l'œuvre dans le dispositif du Master UTICEF, représenté par la figure ci-dessous.

Il apparaît très clairement que le coordinateur est en interaction avec tous les acteurs de la formation. Face à cette multiplicité des acteurs, l'action d'ingénierie du coordinateur consiste à améliorer le dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques et financières (Carré *et al.*, 1999), tout en tenant compte des contraintes liées à la diversité des temps et des lieux et des espaces des acteurs. Cela implique pour le coordinateur à la fois des activités de médiatisation technique et une part importante de médiation humaine en termes d'interventions, d'aide et de soutien aux aspects psychologiques et sociaux de l'apprentissage (Linard, 1996). Il doit donc posséder à la fois des compétences requises en termes d'organisation et des méta-compétences relevant de la médiation. L'intensité des interactions que nous représentons dans la figure ci-dessous, est reflétée par l'épaisseur des flèches. Elle est plus importante entre le responsable pédagogique et le coordinateur d'une part, et entre ce dernier et les apprenants d'autre part. En effet, la multitude d'acteurs telle que nous pouvons le remarquer, ne permet pas au responsable pédagogique, par ailleurs chargé d'enseignement, de répondre au quotidien à tous les problèmes liés à l'organisation nécessaire au bon déroulement de la formation. C'est donc le coordinateur qui est chargé de la transmission aux apprenants de toutes les consignes et informations, aussi bien celles venant du responsable pédagogique que celles des deux partenaires pédagogiques.

La flèche indiquant les interactions entre tuteurs et apprenants est tout aussi importante que celle qui relie le coordinateur aux apprenants car les tuteurs assurent un rôle d'animation, de soutien d'accompagnement des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Ces pratiques étant aussi assurées par le coordinateur, il va sans dire que les interactions entre celui-ci et les tuteurs sont tout aussi intenses.

d'un espace d'échanges par chat. Dans les échanges entre tuteurs et apprenants, les chats sont enregistrés de sorte que les absents peuvent accéder au contenu du chat après les rendez-vous synchrones.

Outre les courriels, le coordinateur utilise également le téléphone, mais plus souvent pour renseigner des candidats potentiels que pour communiquer avec les apprenants, les tuteurs et les concepteurs. D'où le taux très faible de 5 % des échanges par cette modalité. Du reste, les contenus de communication par téléphone sont difficilement exploitables comme éléments factuels, sauf à enregistrer les communications, ce qui paraît intenable dans les conditions quotidiennes de travail.

La collecte de courriels a été effectuée sur la promotion de janvier 2003 à mars 2004 du DESS qui comptait au départ 45 apprenants originaires de 9 pays de la francophonie (France, y compris La Réunion et la Martinique, Algérie, Maroc, Tunisie, Bénin, Burkina Faso et Liban).

Les données recueillies sont composées de 1 000 courriels échangés aussi bien entre coordinateur et apprenants qu'entre coordinateur et tuteurs. Quant aux échanges avec les concepteurs, nous en avons exploité 200. Soit au total 1 200 courriels sur 2 455 courriels échangés entre ces acteurs au cours de la période considérée. Le choix de déterminer un nombre équivalent de courriels à analyser entre coordinateur et apprenants d'une part, et entre coordinateur et tuteurs d'autre part, est fondé sur l'égalité l'intensité reflétée par l'épaisseur des flèches symbolisant les interactions entre ces acteurs de la formation. La faiblesse, voire l'irrégularité, des échanges entre concepteurs et coordinateur justifie la détermination d'un nombre de courriels plus faibles pour ce qui concerne les interactions entre ces deux acteurs. De façon générale, le concepteur est un acteur moins interactif du dispositif.

Caractérisation des interactions comme champ de compétences du coordinateur

L'analyse des courriels a été faite en fonction de la mention inscrite à l'objet du courriel ainsi que de son contenu. La signification révélée par ces deux variables nous a conduit à classer les courriels selon les catégories suivantes : pédagogique, social, organisationnel et technique. Outre ces quatre catégories, nous avons isolé un certain nombre de courriels dont le contenu traduisait de l'insatisfaction, de l'irritation voire de la colère de la part des apprenants. A y regarder de près, ces courriels que nous caractérisons comme conflictuels, ne constituent pas une catégorie distincte car ce qui est souvent à l'origine des mécontentements et des insatisfactions relève tout aussi bien de l'organisation, du pédagogique que du domaine technique. Ces manifestations de mécontentement traversent ces trois domaines à l'exception du domaine social qui constitue un domaine de consensus, de convivialité ou de solidarité. Cette caractérisation n'a aucune prétention scientifique. Néanmoins elle met en évidence les champs de compétences du coordinateur du dispositif UTICEF.

Rôle de médiation du coordinateur

Quelle médiation pour le coordinateur ?

Autant la médiation pédagogique est un rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir, autant elle est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solution, etc.). Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement **un facilitateur**, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables (Raynal et Rieunier, 1999). Au regard de cette extension de la définition de la médiation pédagogique, le rôle du coordinateur dans ce dispositif s'inscrit aussi dans une logique de médiation, car toute son action vis-à-vis des apprenants, des tuteurs et, dans une moindre mesure, des concepteurs, relève d'une logique d'aide et de soutien aussi bien sur les plans organisationnel, pédagogique, social que technique. Il doit « tout faire pour que l'autre fasse » (Maubant, 2003).

De l'assistance à l'autonomisation des acteurs

Toutes les réponses du coordinateur faites aux trois acteurs, suite aux multiples demandes de services, de renseignements ou même de rappels d'informations déjà communiquées, relèvent de l'assistance pédagogique dans la mesure où le service rendu leur facilite l'apprentissage.

Dans la formation à distance, cette logique d'assistance est d'autant plus importante que les différents acteurs – plus particulièrement les tuteurs et les apprenants – donnent parfois l'impression d'être impuissants et donc dépendants du coordinateur pour toutes les questions périphériques à l'activité pédagogique proprement dite. Il y a dans ce recours fréquent au coordinateur à la fois une reconnaissance de l'autorité de ce dernier et un besoin de se rassurer. Ce qui est caractéristique d'une instabilité. Or, l'action de médiation du coordinateur doit tendre précisément à rendre les acteurs de plus en plus autonomes grâce à la maîtrise par ces acteurs de la « distance technologique » et de la « distance temporelle » (Jacquinot, 1993), fondement de leur autonomie.

Dans le domaine de l'apprentissage, le discours sur l'autonomie s'adresse le plus souvent aux apprenants. Or nous savons bien que dans les dispositifs de formation à distance, les concepteurs et les tuteurs, du fait de leur non maîtrise des dispositifs techniques, ont aussi besoin d'assistance pour être autonomes. C'est toute la signification de « la distance technologique ». Glikman (2002) insiste aussi sur ce point lorsqu'elle s'interroge sur les nouveaux rôles, les nouvelles compétences des tuteurs. Outre l'aspect technique, le rôle d'organisation du coordinateur réside dans l'établissement des procédures et la mise à disposition de la communauté éducative d'informations claires et précises. La disponibilité de telles informations

facilite le travail des tuteurs et l'apprentissage des apprenants. Tous les échanges de messages autour des plannings de rendez-vous et des délais à respecter, constituent des éléments contribuant à la stabilisation du dispositif et, de ce point de vue, à l'autonomisation des acteurs.

S'agissant des apprenants, ce travail du coordinateur relève d'une ingénierie pédagogique dont l'objectif est de les accompagner pour l'appropriation de leurs connaissances et de leurs compétences grâce à une gestion rationnelle de l'information et d'un suivi rigoureux du processus d'apprentissage. Dans le cadre de la formation à distance, cette dimension nécessaire est insuffisante et doit être complétée par une pratique de médiation.

Médiation pédagogique du coordinateur dans l'apprentissage collaboratif

Pour avoir une vision juste du rôle d'accompagnement du coordinateur, il convient de l'appréhender dans le cadre de la méthode de travail collaboratif auquel les apprenants sont soumis dans leur processus d'apprentissage.

Il exerce ce rôle en concertation permanente avec le tuteur. Ce dernier s'adresse au coordinateur lorsqu'il est confronté à un problème de gestion des groupes ou d'incompréhension d'un apprenant, non pour lui laisser la tâche de régler le problème mais pour lui demander des informations complémentaires afin de mieux gérer les relations entre ses apprenants. Cela laisse penser que l'apprentissage collaboratif n'est pas si évident que l'on pourrait le croire de prime abord. Cette croyance est entretenue depuis le développement par Vygostki du concept de « zone proximale de développement » qui se définit pour reprendre Bruner (1983) cité par (Fichez, 1998), par « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». Dans cette perspective, la dynamique de l'apprentissage réside dans l'interaction entre apprenants, et entre apprenants et tuteurs. Sans discuter du bien fondé de cette approche pédagogique du travail collaboratif, il convient de noter que son application concrète n'est pas aisée et dans le cadre des formations à distance, nous rencontrons quelques difficultés.

En effet, la collaboration est une culture, un processus pédagogique dont la maîtrise doit passer d'abord par une phase de déconstruction des pratiques traditionnelles basées sur la compétition individuelle et individualiste, puis par une phase de reconstruction fondée sur les pratiques collectives de co-construction du savoir. Tous les apprenants n'ont pas les mêmes vécus ou facultés à opérer un tel processus. Michel Arnaud (2003) a montré justement qu'une des raisons de l'abandon des apprenants s'expliquait par leur incapacité à accepter un tel cheminement.

Nous avons pu observer dans les courriels conflictuels ayant un objet pédagogique que quelques différends entre apprenants relevaient des aspects suivants :

- conflits dus à des problèmes de communication méta-linguistique car le public du Master est un public multiculturel et les conflits naissent parfois d'interprétations différentes des expressions utilisées par les uns et les autres. Ces cas sont néanmoins marginaux ;
- conflits générés par une divergence dans la conception du travail collaboratif. Ils se traduisent parfois par des refus clairement exprimés par certains apprenants de ne plus faire partie du même groupe que les collègues dont ils n'apprécient pas la façon de travailler.

Dans ces conditions, le coordinateur est obligé de raisonner les deux parties. Lorsque les positions se durcissent, il doit en tenir compte au risque de biaiser les objectifs du travail collaboratif. Le stade ultime de ce genre de conflit se traduit par des insultes ou des accusations de fainéantise ou même de plagiat de production des uns par les autres. Ce qui est bien révélateur de la difficulté de compréhension et d'intégration de la pratique collaborative. La solution dans ce genre de situation est malheureusement de séparer les protagonistes. Ce qui constitue un aveu d'échec de la médiation menée par le tuteur et le coordinateur.

Le rôle du coordinateur est donc essentiel pour le maintien du climat de collaboration car la collaboration ne peut atteindre des résultats efficaces que si les apprenants travaillent dans un climat convivial. Il nous semble que ce climat va dépendre beaucoup de la composition des groupes. Celle-ci peut se faire en fonction de critères tels que la similitude des contenus des projets individuels ou de l'appartenance disciplinaire, l'âge, le sexe, la performance des apprenants. Toute la question réside dans le débat sur le degré d'homogénéité des groupes comme condition d'efficacité dans le travail collaboratif. De façon générale les apprenants de cette formation résident, comme le montre l'exemple de la promotion retenue pour cet écrit, dans plusieurs pays francophones. La disparité des fuseaux horaires (d'une amplitude de l'ordre de 6 fuseaux pour la promotion concernée) rend impossible une composition des groupes fondée sur les critères énumérés ci-dessus. Ces groupes sont donc constitués uniquement en fonction de la proximité des disponibilités. Ils changent constamment selon les séminaires. La composition des groupes se caractérise alors par une mobilité forte ; autant cette mobilité permet d'éviter des groupes figés, autant elle accroît la probabilité d'émergence des conflits. Elle renforce par là même le rôle du coordinateur qui doit être dans un continuel « état de veille » et faire de la prévention un des axes majeurs de sa mission.

Par ailleurs, ce perpétuel changement de la composition des groupes fait que les tuteurs ne peuvent avoir une connaissance approfondie des comportements des apprenants. Le coordinateur est donc la seule personne qui suit la communauté éducative pendant toute la durée de la formation. De ce point de vue, il est bien placé pour observer les comportements et les réactions des apprenants ainsi que celles des tuteurs. Cette connaissance des acteurs lui impose des compétences émotionnelles (Goleman, 1997 ; Gardner, 1996) telles que l'empathie, la tolérance,

qui lui permettent d'intervenir plus justement auprès des apprenants et des tuteurs pour prévenir les conflits, pour les gérer ou simplement pour leur apporter, grâce à son intelligence émotionnelle, l'aide ou le soutien dont ils auraient besoin. Dans ce genre de situation, le téléphone est le moyen de communication le plus efficace car il permet une communication synchrone rapide et, de surcroît, il transmet la voix humaine tandis que le courriel est très impersonnel (René-Boillier, 2003). Il existe aujourd'hui d'autres moyens technologiques de contact par la voix et par l'image. Mais cette possibilité technique n'est pas utilisée dans le dispositif qui nous concerne.

En somme, la pratique du coordinateur apporte de l'humanité dans les relations entre les différents acteurs. Ce faisant, il contribue au maintien voire à l'amélioration du climat de la collaboration. Il est donc aussi important que le tuteur.

Conclusion

Au regard de cette expérience, il nous semble que la position du coordinateur UTICEF rend compte du fait que la médiation pédagogique n'est pas le seul fait des enseignants tuteurs. Mieux, elle mettrait en évidence le fait que l'efficacité de ces derniers dépendrait largement de leur collaboration avec le coordinateur qui apparaît dans ce dispositif comme le maillon essentiel.

Au-delà de l'organisation administrative qui nécessite des compétences requises, le coordinateur s'investit dans une forme très utile de médiation pédagogique au travers de l'assistance et du soutien qu'il apporte aux différents acteurs. Ce qui supposerait l'acquisition de méta-compétences pour la gestion d'une formation à distance.

En tant qu'organisateur principal du dispositif, le coordinateur pourrait être représenté comme le garant de la cohérence des tâches des multiples acteurs de cette formation. Il doit en assurer la rationalisation par une gestion des stratégies aussi bien des enseignants, des apprenants que celles des équipes numériques composées des administrateurs de plate-formes, des concepteurs multimédia, des développeurs, techniciens. Cette position ferait de lui le garant de l'innovation pédagogique dans la mesure où la logique de son action vise essentiellement au maintien de la flexibilité du dispositif en sorte qu'il réponde le mieux possible aux besoins des apprenants. De ce point de vue, c'est un métier spécifique avec des compétences spécifiques.

Et pourtant, ce métier fait partie de ces nouveaux métiers dont les frontières sont encore plus floues et non reconnues dans les universités (Miladi, 2006). On ne peut donc éviter de se demander pourquoi, depuis l'émergence des campus numériques, les universités tergiversent pour les reconnaître.

Cette interrogation ne nous renverrait-elle pas à la problématique de la viabilité des dispositifs de formation à distance (Orivel, 2006) en tant qu'entité autonome au sein des universités ? L'hésitation à reconnaître l'identité professionnelle de

ces métiers concourant au fonctionnement des dispositifs de formation à distance ne participerait-elle pas d'une part de l'incertitude ressentie ou supposée par les universités quant à la viabilité économique de ces formations et d'autre part de la perception qu'elles ont de l'intérêt réel de ces modalités instrumentées d'enseignement-apprentissage ?

Bibliographie

- Arnaud M., « Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne », *Revue Sticef*, vol. 10, 2003.
- Carré Ph., Clénet J., D'Hallion C., Poisson D., « Ingénierie pédagogique et formation ouvertes », *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Ph. Carré et P. Caspar, (dir.), Dunod, Paris, 1999.
- Coulon A., « Impacts de la FOAD sur les organisations », *Revue Actualité de la formation permanente*, n° 174, septembre-octobre 2001, p. 22-27.
- Develay M., Godinet H., Cienkanski M., « Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation », *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 1, 2006, p. 61-72.
- Faerber R., « Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnements virtuel d'apprentissage », Desmoulins C., Marquet P., Bouhineau D., *Actes de la conférence EIAH*, 2003, Strasbourg, 17-18 juillet 2003.
- Fichez E., « Industrialisation contre médiation, Industrialisation de la formation, Etat de la question », P. Moeglin (dir.), Cndp, Paris, 1998, p. 133-150.
- Gardner H., *Les intelligences multiples, Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Retz, Paris, 2001.
- Glikman V., « Des cours par correspondance au "E-learning" », *Education et Formation*, PUF, Paris, 2002.
- Goleman D., *L'intelligence émotionnelle, Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Robert Laffont, Paris, 1997.
- Le Boterf G., « De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ? », Ph. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 1999.
- Linard M., *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Maubant Ph., *Des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation*, J.P. Astolfi (dir.), *Nouvelles identités et compétences*, ESF, Paris, 2003.
- Miladi S., « Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC », *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 1, 2006, p. 41-59.
- Peraya D., *Enseignement à distance et communication médiatisée*, Extraits du cours de 3^e Cycle, STAF 17, TECFA-FPSE, 1998.

- Pouts-Lajus S., Riché-Magnier M., *L'école à l'heure d'Internet, les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Nathan, Paris, 1998.
- Orvel F., « L'économie de la formation à distance : l'apport de Greville Rumble », *Distances et Savoirs*, vol. 4, n° 1, 2006, p. 123-129.
- Raynal F., Rieunier A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, 2003.
- René-Bouillier L., « Définir le rôle de la coordination pédagogique dans la formation à distance », *Actes du colloque*, Tice 2002, Lyon 13-15 novembre.
- René-Bouillier L. « Coordination pédagogique : une vision globale de l'accompagnement personnalisé », *Revue Sticef*, vol. 10, 2003.
- Tricot A., Plégat-Soutjis F., « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC », *Revue Sticef*, vol. 10, 2003.
- Wallet J., « Nouvelles technologies, nouveaux métiers dans l'éducation et dans la formation », J.P. Astolfi (dir.), *Nouvelles identités et compétences*, Paris, ESF, 2003.