



Tutorat en ligne et création d'un espace formatif

Jean-François Bourdet

► **To cite this version:**

Jean-François Bourdet. Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2007, Tidilem, septembre 2006, 10 (1), <http://alsic.u-strasbg.fr/v10/bourdet/alsic_v10_02-rec2.htm; http://alsic.u-strasbg.fr/v10/bourdet/alsic_v10_02-rec2.pdf>. <edutice-00142160>

HAL Id: edutice-00142160

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00142160>

Submitted on 17 Apr 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tutorat en ligne et création d'un espace formatif


Jean-François BOURDET
Université du Maine

Résumé : *Cette conférence traite de la construction en ligne d'un espace formatif. Nous entendons par là la représentation et la mise en œuvre par les usagers d'un dispositif de formation en ligne, d'une conception de celui-ci permettant d'en saisir et d'en interpréter les buts, d'en dégager les implications en termes d'attitudes d'apprentissage, de modes d'échanges, d'interactions au sens le plus large. Dans cette perspective, le tutorat comme fonction formative se caractérise par l'exercice de rôles variés et parfois contradictoires (empathie paritaire / validation d'étapes, guidage général / adaptation aux spécificités). Une conséquence est alors l'exigence de distribution de ces rôles sur des acteurs différents, tant humains (tutorat statutaire exercé par une enseignant ou paritaire dans un groupe en formation) que logiciels (agents de type compagnon voués à des rôles d'alertes et de propositions d'activités contextualisées par exemple). L'hypothèse est qu'un tel partage contribue à valider l'"ouverture" d'une formation et ce d'autant plus qu'il est conçu de manière à pouvoir évoluer au fil des échanges en ligne. On présentera donc les concepts clés de cette problématique : conception et développement des dispositifs, espace de communication, fonctionnalités offertes par les environnements, outils dédiés au tutorat, afin de mettre en évidence la spécificité de telles situations éducatives.*

- 1. Tutorat et formation ouverte
- 2. Évolution du champ liée aux TICE
- 3. L'espace formatif
- 4. Conclusion
- Références

1. Tutorat et formation ouverte

1.1. Le tutorat

 Le tutorat est une vieille lune : depuis fort longtemps, les pratiques pédagogiques, si magistrales qu'elles aient pu être, ont intégré des moments où l'élève était en situation plus autonome, soit à son propre égard (et l'on pourrait interpréter en ce sens la relation du moment de l'exercice face au moment de la leçon ainsi qu'on le faisait dans les collèges jésuites avant la Révolution française) soit à l'égard de ses pairs (ici encore les collèges jésuites offrent l'exemple des "préfets", élèves distingués par l'excellence, en charge des moins avancés). Les précepteurs antiques jouaient à l'égard de leur disciple – certes placé dans une situation de luxe pédagogique – un rôle de magister, mais également de conseil et

de dialogue. Comenius proposait de faire des élèves des moniteurs, l'"enseignement mutuel" du dix-neuvième siècle valorisait l'apprentissage paritaire. Certes, il ne s'agissait pas là de "tutorat" normé et reconnu comme tel, mais de pratiques déjà significatives ayant diffusé plus qu'on ne le croit dans des contextes jugés conservateurs et tenant de pratiques pédagogiques fortement hiérarchisées maître / élèves.

La réflexion pédagogique trouvant source dans les philosophies politiques du contrat social (Locke, Rousseau, Condorcet) portera attention au "sujet" plus qu'au maître ou à l'objet d'apprentissage et Émile (en attendant les théories éducatives qui fleuriront aux siècles suivants de Pestalozzi à Freinet) se trouve reconnu dans un dialogue éducatif fortement teinté de relation tutorale.

Nous voulons rappeler ici qu'avant Dewey, Montessori, Steiner ou Claparède - avec la construction de modèles de tutorat explicitement reconnus - des attitudes, des sentiments ont parcouru le tissu éducatif et que nous en sommes les héritiers. C'est souvent cet héritage diffus que nous investissons dans nos pratiques enseignantes et qui donne au pédagogue des moyens d'agir qu'il met en œuvre sans en retracer la généalogie ; et l'on sait que l'"habitus" de *l'homo pedagogicus* est d'autant plus actif que celui-ci se trouve placé dans des situations nouvelles.

Reste que la littérature est abondante en sciences de l'éducation sur le thème du tutorat même s'il s'agit principalement de tutorat entre pairs [Barnier01]. L'insistance est alors mise sur les notions de parité, d'échange, de contextualisation des tâches, d'autonomisation ; cette dernière notion ayant connu un développement significatif dans les travaux contemporains ([CarréMoisanPoisson97] ; [Albero00]) le Crapel dans le domaine des langues étrangères), et les expériences en cours (apprentissage de type E-Tandem par exemple).

La réflexion sur le tutorat enseignant est plus récente [Baudrit99], elle tire notamment parti de l'évolution des contextes éducatifs (diversification des publics et des situations, spécificité et exigence des demandes, apparition des TICE). L'évolution du métier enseignant se marque notamment par une évolution significative de la distribution des rôles tenus (disciplinaire, animation, etc.) dans laquelle des rôles souvent seconds dans une situation présenteielle (parité, évaluation dans sa dimension régulatrice traitant des processus et non prioritairement des résultats) prennent le pas sur le rôle disciplinaire dominant en situation magistrale. Cela conduit les enseignants qui découvrent l'EAD (Enseignement à Distance) à adopter des attitudes de conversion, d'appropriation des dispositifs où leur identité professionnelle est impliquée. On peut aussi, comme c'est le cas de la Télé Université du Québec, dissocier les rôles et recruter des enseignants-tuteurs distincts des enseignants-concepteurs de cours. De toutes manières, les retombées sont importantes sur les pratiques non seulement en ligne, mais aussi en présenteiel.

1.2. La formation ouverte

Ce terme paraît s'opposer aujourd'hui à ceux, plus classiques, de programmes, *syllabus* de cours et cursus contraints sur lesquels fonctionnent les systèmes éducatifs lourds. Il ne faut pas, là non plus exagérer le caractère novateur de la FOAD (Formation Ouverte À Distance). On peut ici citer le projet rousseauiste et les écoles alternatives présentes dès la fin du dix-huitième siècle. D'ailleurs, la distance entre *curriculum* planifié et *curriculum* réel (parcours prévu normé et trajet personnel réalisé) a toujours été présente à l'esprit des éducateurs.

Les paramètres sont les suivants :

TUTEUR	MAITRE
TRAJET D'APPRENTISSAGE	PARCOURS / CURSUS
CURRICULUM RÉEL	CURRICULUM PLANIFIÉ

Tableau 1 – Paramètres d'analyse de curriculum.

On peut dire que toute construction éducative choisit un type d'articulation de ces données. Si la dominante est à droite du tableau, on est en présence d'un enseignement de type magistral lié à une priorité de la gestion du système ; totalement à gauche, on est proche des options d'A. S. Neill à Summerhill. Dans la plupart des cas, en présentiel ou en EAD, la ligne de partage zigzague entre les paramètres et s'apprécie plutôt en termes de pourcentages, de pondération souvent aléatoire faute de moyens d'évaluation.

Ce qui paraît significatif pour une FOAD est l'apport de la technique, de l'ingénierie éducative concrétisée en dispositif de médiation / médiatisation : les moyens disponibles rendent possible une vue plus nette de la collectivité éducative, des trajets croisés d'apprentissage nécessairement individuels, à l'aide d'outils de perception, de traçage autorisant des choix mieux informés. Nous proposons de définir la formation ouverte en tant qu'articulation et médiation des pôles ci-dessus en vue de permettre une malléabilité du dispositif intégrée dès sa conception, ouverte à terme sur la réingénierie du système développé. Une FOAD problématise ce tableau en faisant de sa polarisation un objet à travailler dans le dispositif lui-même et ce, par tous les acteurs impliqués.

2. Évolution du champ liée aux TICE

On posera comme hypothèse de départ que la médiatisation technique développée modifie la médiation éducative, cercle vertueux du cycle usages / attentes / besoins-conception-usages.

2.1. La notion de dispositif en FOAD

Un dispositif de formation ouverte à distance intègre un environnement informatisé instancié sur une plateforme de formation, il est donc d'abord perçu par l'utilisateur en termes d'ergonomie afin de naviguer dans des pages-écrans au gré des arborescences développées. Agents logiciels et acteurs humains interagissent au sein de l'espace d'action et de contact qui se trouve parcouru. Jusque-là, rien de finalement si différent d'un établissement d'éducation avec ses salles, sa cour, ses couloirs, son CDI (Centre de Documentation et d'Information) hors l'habillage évidemment, et l'on a vu assez de tentatives de transposition écran de cours photocopiés pour comprendre qu'il est très difficile de s'approprier la spécificité d'un espace nouveau sans le percevoir d'abord à travers des références antécédentes [Perriault02]. Un véritable dispositif ne se réduit pas aux fonctionnalités qu'il propose, si riche et pertinent que soit l'environnement de travail intégré. Il anticipe sur les difficultés de son appropriation, et laisse à l'utilisateur une marge de manœuvre dans l'emploi des outils : choix de l'ordre de certaines activités, doublage ou triplage des outils afin de permettre une gestion contextualisée de leur emploi, reconnaissance des trajets par régulation (tuteur humain) et perception de leurs séquentiation (agents logiciels de bilan par exemple).

Ce qui va caractériser l'apport des dispositifs en ligne à la réflexion éducative est la logique de leur dynamique d'évolution. Les systèmes éducatifs classiques bougent par réaction parce qu'ils visent à être des systèmes stables (nécessité de gestion), ils sont en ce sens précisément des systèmes toujours en quête d'équilibre. Les phénomènes d'apprentissage, de formation, d'appropriation sont en revanche des

non-systèmes parce qu'essentiellement dynamiques. On peut même émettre l'hypothèse qu'il n'y a d'apprentissage qu'autant qu'il subsiste du déséquilibre ; en conclusion de quoi l'apprentissage est contradictoire au dispositif d'éducation envisagé de manière résolument systémique.

Un dispositif intégrant des outils numériques peut mettre à disposition de ses usagers des outils actifs, et sur le plan quantitatif (nombre des données rendues accessibles, vitesse de traitement), et sur le plan qualitatif (articulation malléable de ces données). Ceci signifie qu'un traitement de données n'a de sens qu'en tant que traitement / analyse de la situation et que tout se jouera sur la conception d'une interface "ouverte" cognitive autant que technique ([CharlierPeraya03] : 115), tenant compte de la variété des usages. Pour reprendre la figure évoquée plus haut, il ne s'agit pas de reconstruire des systèmes fermés, gestionnaires d'équilibre, mais des systèmes complexes à modélisation faible / souple ; c'est tout l'enjeu de l'intégration d'un environnement de travail à une plateforme de formation utilisée dans un dispositif hybride ou totalement en ligne ([Bernard99] ; [SalehBouyahi04]).

2.2. La notion d'environnement

L'interface de travail proposée est conçue en raison des finalités privilégiées et des ressources disponibles. La construction de bases de données, la modélisation d'une architecture logicielle se traduisent à l'écran par une interface commune ou dédiée (à tel type d'usagers) reconnaissable par une ergonomie, la modélisation des actes effectués sur écran renvoyant à une anticipation des conduites qui les conditionnent. L'utilisateur de cette interface devra apprendre à identifier et à tirer parti des fonctionnalités développées (outils de communication, appel de corrigé, traceurs de fils de communication ou de réalisation d'activités). Un environnement est donc à la fois un objet prédéfini (selon une modélisation préalable) identifiable comme un système, mais également un ensemble de composants distincts pour celui qui le découvre et qui doit alors en définir progressivement une représentation. La convergence des représentations est capitale pour le succès de l'entreprise : modélisation préalable (des usages) et modélisation effective (en usage) doivent être en convergence, faute de quoi c'est la cohérence de l'ensemble du dispositif de formation qui vole en éclats.

On voit qu'un environnement numérique n'est jamais suffisant à lui-même et qu'il n'existe que par le type de problématisation qu'il contribue à faire émerger. On pourrait soutenir que, dès sa conception, sa capacité à accepter les marges du prévisible est essentielle à sa survie ; mais n'est-ce pas là aussi une définition de la pédagogie ?

2.3. La redistribution des rôles

2.3.1. Une place pour la fonction tutorale

Dans l'enseignement présentiel classique, les conduites de tutorat, les moments de la classe qui les favorisent sont des données bien établies : pas d'enseignant, si magister soit-il, qui ne sorte ici où là de sa fonction magistrale pour favoriser l'échange et l'écoute, même si c'est hors de la classe. Mais chargés du programme et de groupes nombreux, les enseignants assument en général la fonction tutorale de manière temporaire, marginale. Sauf à entrer dans des perspectives alternatives, le statut et le métier d'enseignant restent fortement définis par la fonction magistrale. Ainsi, le type de polarisation et d'articulation des rôles joués par l'enseignant (disciplinaire / contenu, imposition / guidage, évaluation / contrôle, ressource, parité, régulation) va caractériser l'exercice professionnel par la dominante d'une fonction magistrale / tutorale ; selon le type de rôles exercés de manière dominante (en fréquence, en importance), on verra une distribution de ces fonctions dans le temps et la stratégie. Dans un dispositif de formation médiatisée, c'est la fonction tutorale qui doit occuper une place centrale : en effet, les rôles disciplinaire

(sélection et distribution des contenus), guidage (orientation, distribution du parcours en étapes), évaluation (pour la partie contrôle / validation d'une partie des activités) sont totalement ou largement pris en charge par le système. L'accompagnateur humain peut donc se concentrer sur des rôles propices au suivi (animation, ressource, parité, régulation). L'exercice de ces rôles est d'autant plus important que la situation d'apprentissage est caractérisée par l'importance de la médiatisation mise en œuvre dans le dispositif, conjuguée avec la virtualisation des échanges humains. La nouvelle identification des paramètres de temps, de lieux, d'architecture et de gestions des parcours, leur nécessaire articulation dans un trajet personnel place les usagers devant une exigence forte d'autonomisation pour laquelle ils sont en général peu préparés [Jézégoux98]. La fonction tutorale et l'importance des rôles qui la concrétisent joueront alors un rôle central dans le succès des formations de type FOAD.

2.3.2. Des rôles et des outils

Dans un dispositif complètement distancié ou hybride, l'enseignant-tuteur dispose de deux types d'outils.

- Les **outils cadre** sont des outils dont la caractéristique est d'être définis comme composantes fondamentales du dispositif : leur usage est ouvert (à tous, et pour des objectifs parfois fort différents) ; ils sont à la fois structurels (appartenant à la définition du dispositif) et malléables (emploi, appropriation particulière). Les outils de ce type qui sont le plus fréquemment proposés et utilisés sont le mël, le forum et le chat.
- Les **outils dédiés** (interface *ad hoc*, outils de perceptions de phénomènes, de gestion) sont en général développés de manière séparée et sont implantés lorsque des plateformes de type généraliste sont utilisées (*WebCT, Moodle, etc.*).

C'est l'usage de ces outils, en termes de planification, de complémentarité, de substitution, qui va caractériser l'exercice de la fonction tutorale et donc le métier de tuteur en ligne.

3. L'espace formatif

Comme nous l'avons expliqué ailleurs [Bourdet06], l'un des enjeux principaux dans le vécu d'une FOAD est la possibilité d'y créer une communauté et un espace de communication informés et assumés par chacun. Cela ouvre un espace pour la médiation tutorale ; en effet, seule une médiation de ce type permet de prendre de la distance avec ce qui est proposé (pour mieux lui donner vie) et de rencontrer un partenaire susceptible d'être à la fois le même et l'autre (empathie tutorale et régulation liée).

Au fond, l'enjeu est simple et pourrait être caractérisé de manière triviale : donner vie au dispositif ; mais pour ce faire, encore faut-il s'y reconnaître au double sens d'une reconnaissance du milieu dans lequel on se trouve immergé et de reconnaissance de soi comme acteur de cet environnement.

Au premier sens, des éléments d'approche systémique aident à la reconnaissance, c'est-à-dire à la description et à la compréhension du système auquel on se trouve confronté (notion de parcours proposé, d'outils offerts pour faire le point et s'orienter). On peut dire qu'à ce premier niveau, la fonction tutorale est régulatrice de la fréquentation du dispositif par les usagers et que le tuteur peut recourir préférentiellement aux rôles d'aide, d'animation et de régulation.

Au second sens, il en va autrement car ce qui est posé est alors la question du sens pris par le vécu d'apprentissage, sens personnel qui motive la poursuite de l'entreprise qu'on sait ardue et solitaire ; des éléments de repérage systémique ne suffisent plus à assurer cette reconnaissance. Plongé dans un milieu inconnu, l'individu ne dispose pas d'entrée de jeu de la médiation apportée par le groupe dans les

situations présentielles de type classique. La présence de condisciples, d'une personne enseignante offre au sujet-apprenant une matérialisation de son projet d'apprentissage à travers la double figure du même (les camarades, alter ego de sa situation) et de l'autre (le "maître" dans la figure duquel peut s'identifier son futur : ce qu'il saura / sera un jour). En ligne, tout cela devient virtuel. L'autre existe certes, mais sous forme de traces (messages asynchrones la plupart du temps^[1]). Cet écart temporel a des conséquences lourdes dans la mesure où tout échange voit sa composante métacognitive (relecture interprétative par recadrage du message dans son contexte d'émergence et gestion de l'écart au contexte de réception) prendre le pas sur sa composante cognitive. Il nous semble qu'ici se manifeste une différence importante avec la communication présentielle où la donne est généralement inverse.

De même, la figure de l'autre est à reconstruire à partir des indices laissés (messages écrits, icônes, photographies, vidéos éventuelles.) et des activités collectives incluses dans le dispositif ; mais on sait combien peut être décapante la rencontre effective d'un partenaire dont on a construit une image virtuelle préalable. C'est que ce type de construction passe par des mécanismes de projection où l'on prête à autrui des caractéristiques de soi consciemment et - le plus souvent - inconsciemment actives dans notre personnalité. Le rôle du groupe en présentiel est précisément d'offrir à la projection une variété de sujets-supports et de permettre de la diluer, voire de l'objectiver pour en prendre conscience, la vie d'un groupe étant ainsi marquée par des phases d'identification forte et des crises régulatrices fortement heuristiques ([Kaës76] ; [Kaës93]). À distance, l'enjeu est le même, mais il est médié d'autre manière et l'un des rôles joué par le tuteur - celui de pair – prend dès lors tout son sens : il offre cette médiation projective intermédiaire entre le même et l'autre. En tentant de se mettre à la place de l'apprenant pour comprendre de l'intérieur sa problématique, on lui permet de se figurer tuteur, de construire une distance d'avec les questions immédiates qui ont déclenché l'interaction tutorale.

En fait, tout est question de distance, on ne se construit une identité, un corps, une personne, qu'en établissant un espace transitionnel permettant de se différencier d'autrui et de le rencontrer ; cet espace construit "imaginaire" [SamiAli77] est la source de la possibilité d'être et d'apprendre, c'est-à-dire d'évoluer et de se transformer. L'intérêt des usages d'un dispositif à distance est de redoubler cette expérience fondatrice de l'être humain en le confrontant à une situation médiée de projection d'un espace formatif (par la conception de l'environnement, par la qualification des agents tuteurs humains). On peut soutenir de ce point de vue que la réussite d'une formation en ligne tient au développement d'un espace imaginaire de formation, imaginaire au sens où il est construit par chaque utilisateur pour ses besoins propres et qu'il est partagé avec d'autres devenus alors partenaires de l'apprentissage personnel.

Pour que ce processus d'échange ait lieu, il est nécessaire de remplir deux conditions. Tout d'abord, la conception du dispositif doit en faire un système ouvert, susceptible d'être parcouru de manières diverses, ce qui demande des architectures logicielles assez souples, une variété et une subsidiarité des outils développés, une temporisation des usages (personnalisation de la fréquentation du dispositif, gabarit souple des séquences, y compris lors des activités collectives). Ensuite, il convient de proposer une aide à la conceptualisation des usages, et c'est là encore souligner l'importance de la fonction tutorale qui permet cette prise de distance en faisant de la formation un objet de réflexion. Au fond, il s'agit de faire varier les priorités des contenus vers les stratégies, mais dans un contexte et avec des moyens spécifiques. C'est ainsi, nous semble-t-il, qu'on échappe au solipsisme menaçant toute expérience distanciée dans l'espace et dans le temps.

4. Conclusion

Si l'on a pu proposer le lien étroit entre la construction d'un espace formatif et la pratique du tutorat, c'est en raison du pouvoir de médiation de ce dernier ; médiation entre usager et dispositif afin d'établir une représentation mentale de celui-ci qui va bien au-delà des métaphores usuelles (salons de chat, hall d'accueil, photos des connectés, navigation, etc.), mais médiation aussi entre image de soi comme acteur participant d'un échange et image d'autrui comme autre moi-même aux problématiques comparables et, éventuellement substituables.

L'espace formatif est alors une disposition intellectuelle, un mode d'identification et d'action. L'intérêt d'une formation en ligne est de virtualiser les référents spatio-temporel et groupaux et ainsi de mettre en évidence ce qui l'est moins en dehors de ce cas : que l'échange est d'abord la lecture de l'échange, que l'objet d'apprentissage n'est qu'un support transitoire et finalement secondaire du travail de la connaissance qui s'exerce d'abord sur elle-même. L'évolution personnelle ne peut se faire sans transition, espace et figure de médiation ; si la fonction tutorale est bien au cœur de la mise en œuvre d'un dispositif ainsi que nous avons tenté de le montrer, c'est alors la marque de ce que la virtualisation révèle cet enjeu et contribue à y satisfaire.

Dans son approche systémique des dispositifs pédagogiques, Montandon propose de relever des médiations [Montandon02] :

- de type structurel (le dispositif pédagogique est une structure intermédiaire, un espace dialogique) ;
- de type stratégique (démarche d'ajustement des acteurs) ;
- de type sémiotique (interface de systèmes des signes).

Il nous semble que le tutorat en ligne doit répondre à cette triple exigence et qu'enfin la construction / représentation mentale d'un espace formatif est précisément au point d'interaction de ces diverses médiations. Le choix d'une stratégie (cœur des séquentiations du parcours d'apprentissage prévu comme des trajets réels de la connaissance en acte) ne prend sens qu'en regard d'une lecture de la structure avec laquelle il interagit, mais aussi d'une interprétation de sa valeur, tant il est vrai qu'une économie des moyens, une rentabilité des actes, n'ont de réel sens qu'herméneutique. Ni oracle, ni bibliothèque de Babel, l'acteur-tuteur, dans sa fonction de tutorat, trouve sa légitimité dans une quête commune du sens où il tient la figure d'un même et d'un autre, proche et distant aussi, offrant pour la perception utile de la situation d'apprentissage, une profondeur, un espace déjà pourvu d'épaisseur.

Références

Bibliographie

[Albero00]

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan.

[Barnier01]

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.

[Baudrit99]

Baudrit, A. (1999). *Tuteur ; une place, des formations, un métier*. Paris : PUF.

[Bernard99]

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.

[Bourdet06]

Bourdet, J-F. (2006). "Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur". Paris : Clé International, *Le Français dans le monde*, n° 346.

[CarréMoisanPoisson97]

Carré, P., Moisan, A., Poisson D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

[CharlierPeraya03]

Charlier, B., Peraya, D. (dir.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

[Jézégoux98]

Jézégoux, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.

[Kaës76]

Kaës, R. (1976, rééd. 2000). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.

[Kaës93]

Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.

[Montandon02]

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.

[Perriault02]

Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.

[SalehBouyahi04]

Saleh, I., Bouyahi, S. (Eds.) (2004). *Enseignement ouvert et à distance – épistémologie et usages*. Paris : Hermès-Lavoisier.

[SamiAli77]

Sami-Ali M. (1977, 3e éd. 1998). *Corps réel, corps imaginaire*. Paris : Dunod.

Notes

[1] On peut soutenir que l'asynchronie gère même les échanges de type synchrone ; en chat, le délai de réponse est suffisant pour que d'autres messages s'affichent, appelant à une lecture asynchrone (délocalisée) des échanges.

À propos de l'auteur

Jean-François BOURDET, après avoir été enseignant de Fle et responsable pédagogique de l'Alliance Française de Paris, est à présent enseignant-chercheur (MCF, HDR) à l'Université du Maine, responsable du parcours de Master 2 "Didactique des langues et environnements informatiques". Membre du Laboratoire d'Informatique de cette université (spécialisé EIAH), il anime des travaux de recherche portant sur la formation à distance, le tutorat en ligne et les interfaces dédiées.

Courriel : Jean-Francois.Bourdet@univ-lemans.fr

Adresse : LIUM Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine, 72085 Le Mans cedex 9, France.

Ce texte fait partie des textes du colloque Tidilem, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception et d'acceptation : 18 septembre 2006



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, mars 2007