

---

## État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance

*State of the Art of French-speaking Research on Open and Distance Learning*

Emmanuel Béché et Daniel K. Schneider

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/3910>

DOI : 10.4000/dms.3910

ISSN : 2264-7228

### Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

### Référence électronique

Emmanuel Béché et Daniel K. Schneider, « État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 27 | 2019, mis en ligne le 13 octobre 2019, consulté le 24 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/3910> ; DOI : 10.4000/dms.3910

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 octobre 2019.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance

*State of the Art of French-speaking Research on Open and Distance Learning*

Emmanuel Béché et Daniel K. Schneider

---

## Introduction

- 1 L'essor soutenu des formations ouvertes et à distance (FOAD) depuis 1990 a suscité un vif intérêt dans la recherche francophone en éducation. Pour rendre compte de la dynamique des écrits à leur sujet, des auteurs en ont dressé des états des lieux. Dès 1997, Harry et son équipe constituèrent une liste bibliographique sur les FOAD à destination des universités européennes qui souhaitent les développer. Lakermance (1999) en établit aussi une liste de vingt-quatre références, dont des ouvrages, articles, rapports, journaux et manuels. Traitant indistinctement des formations ouvertes et des formations à distance, ce recensement décrit leurs aspects sociopédagogiques et leurs plus-values pour l'andragogie et les pays du Sud. Blandin (1999) en dresse également un état des lieux basé sur une recension d'ouvrages, monographies et sites web, qui souligne leur acception plurielle et leur inégal développement. Il les décrit comme des modes de formation basés sur le réseau, l'articulation présence/absence des acteurs et la médiation médiatisée, qui résultent de l'évolution des formations traditionnelles.
- 2 Outre ces recensions, il existe des revues thématiques sur les FOAD, dont celle de Dieumegard et Durand (2005) sur l'expérience des apprenants à distance. La structurant autour de cinq thèmes, dont l'autonomie dans l'usage technologique, l'auto-organisation pédagogique, les interactions médiatisées, les e-communautés et le tutorat par les pairs, ils établissent un lien entre les pratiques collaboratives en ligne et les apprentissages. Fichez (2008), quant à elle, fait un état des lieux des recherches sur les FOAD autour du droit à l'éducation, en comparant une série de 42 articles publiés dans *Distances et savoirs* en 2008. Elle situe ainsi le droit à l'éducation par le biais des FOAD sur

quatre axes : le développement apprenant, l'acculturation technologique, la standardisation des ressources ouvertes et l'inclusion des publics spécifiques. Elle le considère comme une seconde chance de formation et de carrière, qui dépend des compétences technologiques des étudiants, de leur capacité à agir dans le dispositif et de leurs spécificités linguistiques et culturelles. Tremblay (2009), lui, effectue une revue de la littérature sur les FOAD en contexte de globalisation, basée sur l'analyse de 24 contributions publiées dans *Distances et savoirs*. Il en ressort trois thèmes principaux : la régulation internationale des FOAD, la prolifération des campus numériques et les technologies au service du développement. Il insiste alors sur les défis de la recherche sur les FOAD dans le Sud et conclut que les résultats sur le terrain ne sont pas à la hauteur des projets conçus dans la logique de la globalisation. Jaillot (2009) explore aussi une série de 13 articles publiés dans *Distances et savoirs* relatifs à la création et au fonctionnement des dispositifs de FOAD. Si l'évaluation y est absente, cinq thèmes dominent : la conception des dispositifs, l'expérience de leur implémentation, les activités, les approches et l'accompagnement des étudiants. L'évaluation est également absente dans la littérature sur les FOAD en Afrique subsaharienne francophone dont Béché (2016) dresse un état des lieux.

- 3 Cette brève revue des états des lieux de la recherche francophone sur les FOAD montre qu'il n'y en a pas un qui soit actualisé, permettant de lire les acquis et tendances de ce champ de recherche. D'où celui-ci, articulé autour de l'examen des travaux francophones accessibles en ligne sur ce sujet. L'objectif de la présente revue de la littérature qui est certes partielle est de fournir un cadre de lecture de l'objet de recherche qu'est la FOAD, en exposant objectivement, sans prendre position, les thèses et points de vue en présence, sans porter de jugement de valeur ni même expliciter les contradictions entre telle et telle autre contribution.

## Méthodologie

- 4 Pour construire notre corpus, nous avons retenu les travaux francophones qui tiennent compte à la fois de l'ouverture et de la mise à distance de la formation, peu importe le degré de ces modalités (Mœglin, 2003). Ainsi, avons-nous, dans le même sens que Choplin (2002), Glikman (2002) et Dieumegard et Durand (2005), défini les FOAD comme des dispositifs de formation, synchrones ou asynchrones, hybrides ou non, dans lesquels la rupture de l'unité de lieu entre formateurs et formés, la complémentarité et pluralité des situations d'apprentissage, les médiations et médiatisations humaines, technologiques et pédagogiques reposent en tout ou en partie sur l'usage des réseaux informatiques.
- 5 D'ailleurs, l'un des critères que nous avons appliqués à la sélection des éléments de notre corpus documentaire est qu'ils répondent à cette définition des FOAD. Nous avons ainsi interrogé deux principales catégories de sources : les bases de données documentaires académiques et les portails des revues francophones en éducation. Parmi les bases de données, nous avons consulté *Google Scholar*, *Revue.org*, *Open Édition*, *Cairn.info*, *Érudit*, *Persée* et *Base*. À ce niveau, nous avons utilisé autant la recherche simple que la recherche avancée. Dans l'un et l'autre cas, nous avons modélisé notre requête de recherche [formation ouverte et à distance] de deux façons. Premièrement, nous avons utilisé l'opérateur booléen *allintext*, qui indique que tous les mots de notre requête doivent être présents dans le texte, tout en nous assurant que le mot

« distance » et/ou « ouverture » se trouve dans le titre du texte. Deuxièmement, nous avons utilisé l'opérateur de recherche exacte et celui d'adjacence en ce qui concerne l'élément « ouverte ». Parmi les revues francophones en éducation, nous avons systématiquement consulté les sommaires de celles qui, comme *Distances et savoirs*, prolongée par *Distances et médiations des savoirs*, *Formation et profession*, *Recherche et formation*, et *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *Revue canadienne de l'éducation*, *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, intègrent la thématique des FOAD dans leurs lignes éditoriales. Au cours de ces opérations de recherche, nous nous sommes intéressés aux documents scientifiques publiés : article, chapitre d'ouvrage, ouvrage, texte de communication et thèse, en français et accessibles en ligne. Nous n'avons pas pu ainsi intégrer à notre corpus ceux dont l'accès est payant. Nous avons aussi exclu une partie importante des travaux qui relèvent de l'environnement informatique pour l'apprentissage humain qui, essentiellement axés sur la théorisation technologique de la formation (Marquet, 2004), ne cadrent pas totalement avec l'acception ci-dessus donnée aux FOAD.

- 6 Ainsi avons-nous recueilli 323 documents publiés entre 1993 et 2016, dont 12 ouvrages, 191 articles, 48 chapitres d'ouvrage, 58 communications et 14 thèses. Les années 1993 et 2016 représentent respectivement la période des premiers écrits francophones sur les FOAD et celle à laquelle nous avons effectué notre recherche documentaire sur ce sujet. Pour chacun des 323 documents retenus, nous avons fait une note de lecture qui inclut ses références bibliographiques, les thèses développées sur tel ou tel aspect de la FOAD, le contexte, la méthodologie et la théorie, auxquels nous ajoutons nos commentaires et rapportons d'autres travaux similaires. Après avoir rédigé nos 323 notes de lecture, nous les avons minutieusement réexaminées, afin de classer thématiquement leurs éléments. Ainsi, avons-nous progressivement créé, développé, organisé et réorganisé les différentes catégories thématiques des FOAD et leurs contenus, au fur et à mesure du réexamen approfondi de nos notes de lecture. Manuellement, nous avons classé chaque composante ou unité sémantique de ces notes sous la catégorie thématique ou idée secondaire à laquelle elle correspond, en prenant soin de l'accompagner de ses références bibliographiques.
- 7 Au total, nous avons créé 40 axes thématiques. En comparant leurs contenus respectifs, nous les avons restructurés en cinq points importants pour faciliter la rédaction : (1) histoire, potentialités et implémentation des dispositifs de FOAD, (2) orientations de l'articulation distance/présence, (3) médiation humaine à distance, (4) profils, compétences et persévérance des acteurs, et (5) approches théoriques émergeant des études sur les FOAD.

## Histoire, potentialités et implémentation des dispositifs de FOAD

- 8 La littérature francophone sur les FOAD décrit leur historique sous trois angles qui parfois s'entrecroisent : technologique, pédagogique et contextuel. La perspective technologique insiste sur l'évolution des médias et dispositifs technologiques qui structurent ces modes de formation (Pera, 2003, 2005). Pour Glikman (2002, 2014), cette orientation est évidente du fait que les FOAD reposent fondamentalement sur les médias et technologies.

- 9 Si, comme l'écrivent ces deux auteurs, leur évolution est marquée par deux moments clés, dont leur origine au 19<sup>e</sup> siècle et leur extraordinaire essor en 1980-1990, elle comporte trois étapes principales : cours par correspondance (1840-1970), multimédias (à partir de 1970), et micro-informatique, Internet et réseau (à partir de 1980). Pour Marquet (2004), celles-ci correspondent respectivement aux conceptions technologiques suivantes des FOAD : uni-média, pluri-média et multi-média. S'interrogeant sur la dernière étape, Glikman (2002, 2014) en identifie une quatrième marquée par l'usage des multimédias multi-utilisateurs et la flexibilité de l'apprentissage. Pour Marquet (2004) et Peraya (2003), ces nuances dépendent des évolutions technologiques qui, elles aussi, ont entraîné une transformation progressive des approches pédagogiques. Glikman (2014) situe ainsi l'histoire pédagogique des FOAD sur un *continuum* qui va de la pédagogie cognitiviste-behavioriste, à l'approche socioconstructiviste puis connectiviste, bien que cette dernière soit minoritaire et de peu d'importance par rapport aux deux premières. Sur le plan institutionnel, la recherche francophone sur les FOAD montre que leur histoire varie selon les contextes de leur développement. En Occident francophone, celle-ci se confond avec leur évolution technologique et pédagogique (Audet, 2011 ; Blandin, 2004 ; Julien et Gosselin, 2016). Elle n'est pas homogène pour autant, surtout sur le plan du rôle des États, qui est absent en Australie (Brown, Crozet et Trevitt, 1999), au Québec (Julien et Gosselin, 2016 ; Petit, 2007) ou au Royaume-Uni (Batime et Weber, 2007) au profit des institutions spécialisées, et présent en France (Acheré, 2014 ; Thibault, 2006).
- 10 Quant à leur développement, les écrits francophones identifient trois ordres de facteurs : technologiques, socioéconomiques et pédagogiques. Pour Brugvin (2005), Glikman (2002) et Marquet (2004), l'évolution et l'expansion des technologies en sont un vecteur important et conditionnent leurs modèles pédagogiques. Réfutant, certes, le déterminisme technologique, Peraya (2003, 2005) montre que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont déterminantes dans la conception et la médiatisation des FOAD et en tant que supports de numérisation, de stockage et de diffusion de leurs contenus. Au plan socioéconomique, Batime et Weber (2007) citent l'évolution des sociétés, savoirs et professions qui exigent des compétences numériques, la compétitivité des entreprises qui requiert des formations et compétences concurrentielles, et les politiques d'inclusion éducative. Dans les facteurs pédagogiques, Brugvin (2005) inclut la recherche de la productivité didactique, l'émergence de nouveaux besoins éducatifs et l'essor de nouvelles modalités de formation. Si comme l'écrit Acheré (2014), les premières FOAD en France sont une réponse à la création de l'Association européenne de l'enseignement à distance et aux besoins de formation des salariés, au Québec, Audet (2011) et Petit (2007) évoquent la baisse, la sous-scolarisation et la dispersion géographique de la population francophone. Dans le Sud en revanche, elles sont les corollaires de l'internationalisation des FOAD européennes, américaines, canadiennes ou australiennes (Loiret, 2006, 2007 ; Oillo et Mvé Ondo, 1999), résultant des partenariats bilatéraux et multilatéraux (Galy Kadir, 2013 ; Loiret, 2007, 2013a). En Afrique plus précisément, Loiret et Oillo (2013) évoquent deux principaux facteurs justificatifs de leur création : les crises universitaires et le besoin de former des compétences humaines pour le développement. Benchenna (2008) et Kane (2008), eux, les lient aux stratégies géopolitiques du Nord dans le Sud.

- 11 Trois types d'écrits francophones sur les FOAD soulignent leurs potentialités : ceux qui décrivent leurs débuts, ceux qui justifient leur création au Sud et ceux qui étudient les mutations des formations. Pour les premiers (Audet, 2011 ; Cauvin et Lacombe, 1999 ; Glikman, 2002 ; Petit, 2007), elles répondent aux défis des entreprises et de l'évolution sociotechnique et pédagogique, en termes de développement des compétences et d'opportunités nouvelles. En étudiant la FOAD dans deux entreprises françaises, Morin, Coulon et Ferro (2003) la présentent comme un levier pour développer les compétences entrepreneuriales. C'est surtout dans les écrits sur les FOAD à destination du Sud que leurs plus-values sont les plus évidentes. Karsenti et Collin (2010, 2011) les décrivent ainsi comme un moyen de promouvoir les formations continues des professionnels africains, parmi lesquels Akouete-Hounsinou Madoué (2012) et Onilza (2011) mentionnent les enseignants. Bénét *et al.* (2004), Cailleau et Majada (2009), Kohler et Kohler (2008) et Salamon (2014), eux, citent les médecins en épidémiologie animale ou au service de la lutte contre la tuberculose, et Tonye (2010, 2013) les ingénieurs. Pour Andriamparany et Rakotomalala (2008), Loiret et Oillo (2013), Oillo et Mvé Ondo (1999), les FOAD en Afrique sont une solution aux triples contraintes : massification universitaire, marges budgétaires réduites et marché de l'emploi défaillant, qui paralysent l'enseignement supérieur (Karsenti, Depover, Collin, Jaillet et Peraya, 2013). Enfin, en termes d'accompagnement des mutations des formations, les FOAD sont décrites comme favorisant l'accessibilité temporelle, spatiale, technologique, psychologique, pédagogique et économique à l'éducation (Batime et Weber, 2007 ; Deschênes et Maltais, 2006), la lutte contre l'illettrisme (Ardourel, 2008) et le droit à l'éducation des exclus éducatifs (Salane, 2008). Mahuziès (2013), Narcy-Combes (2008) et Verquin-Savarieau (2014) les trouvent respectivement adaptées à l'enseignement-apprentissage des langues et à la réalisation des stages professionnels. Benetos et Peraya (2013) spécifient également leur rôle dans l'apprentissage par projet : celui d'améliorer la cohérence entre les objectifs, le curriculum et l'organisation d'une e-formation. De même, pour Annot et Bodergat (2016) et Bélisle (2002) respectivement, elles permettent d'approfondir l'encadrement des mémoires à distance et de modifier la matière première de la formation qu'est l'information, ce qui fait dire à Valluy (2013) qu'elles renouent le dialogue entre l'enseignement, la recherche et la formation, et à Sandoss (2013) qu'elles assurent l'efficacité qualité-coût.
- 12 Dans les écrits francophones, les FOAD sont d'abord vues comme des dispositifs technopédagogiques (Albero, 2010 ; Bertrand, 2003 ; Demaizière, 2008). De manière générique, Peraya (1999, p. 153) définit un dispositif comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres ». Dans une analyse sur l'appropriation des dispositifs de formation en ligne, Bourdet et Leroux (2009) expliquent qu'un dispositif technopédagogique résulte de l'agencement mutualisé des technologies, acteurs, moyens, compétences et approches pédagogiques en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Comme tel, il repose sur quatre piliers : une conception rationnelle des finalités, un agencement stratégique des ressources, une vision cognitiviste et constructiviste des apprentissages et une capacité organisée d'autorégulation, par lesquels il structure les actions et interactions des individus à distance (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 ; Peraya, Charlier et Deschryver, 2014). Pour Bourdet et Leroux (2009), sa mise en œuvre comporte trois phases : ingénierie, observation et analyse des usages, et évaluation en vue de sa remédiation et sa réingénierie. Albero (2010) en distingue trois visions différentes : fonctionnel, réel et

expérientiel, qui dépendent de la façon dont ses médiatisations et médiations sont structurées et des contextes dans lesquels il se développe. Par médiatisation et médiation respectivement, Peraya (2006) fait référence au *design* technopédagogique des dispositifs de FOAD et aux diverses formes d'interactivité entre les acteurs humains et non humains au sein de ces dispositifs. Au terme de l'étude d'un dispositif de suivi à distance à l'université de Grenoble dans le cadre du projet FORMID<sup>1</sup>, Gueraud et Cagnat (2004) en relèvent trois composantes : la perception de l'activité apprenante, le soutien à l'étudiant et la gestion de son suivi. Bourdet (2010), lui, insiste sur les visées, granularités, ressources, activités et interactions, dans l'analyse de la formation à distance des futurs enseignants de langue à l'Université du Maine. Si Sidir (2007) et Paquelin (2014) caractérisent respectivement les FOAD françaises par le poids des orientations politiques et économiques, et par des tensions qui résultent de leur hypercentralisation, leur parcellisation disciplinaire et la bureaucratisation, Uyttebrouck, Cohen, Lusulus et D'Hautcourt (2000) qui étudient le dispositif de formation à distance de l'Université libre de Bruxelles, en évoquent les spécificités technologiques, méthodologiques et fonctionnelles. Quant à Galisson et Nouveau (2003), ils insistent sur la scénarisation, la modélisation, l'ingénierie et les compétences pour décrire la FOAD à Télécom Paris.

- 13 Sur le plan de la conception des dispositifs de FOAD, plusieurs recherches (Bourdet, 2014 ; Class et Schneider, 2012 ; Galisson, Lemarchand et Choplin, 2004 ; Oubahssi, 2003 ; Tonye, 2010) insistent sur leur modélisation. Pour Class et Schneider (2012) et Komis *et al.* (2013), la modélisation d'un dispositif de FOAD repose sur la recherche-action : conception, implémentation et évaluation, incluant vingt-huit règles de conception, dont la centration sur l'activité. En étudiant le dispositif de FOAD à Télécom Paris dans le cadre du projet FIPFOD<sup>2</sup>, Galisson, Lemarchand et Choplin (2004) expliquent que cette conception exige trois types de compétences enseignantes : collaborer, réguler et penser-agir dispositif. Répondant à la question : « Comment passer d'une logique de navigation à une logique de construction ? », Bourdet (2014) ajoute à ces compétences, la réflexivité ingénierique. Partant de la description d'un master à distance en télécommunication à l'École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé, Tonye (2010) identifie vingt référentiels pour une modélisation de FOAD adaptée au contexte africain. Si Brunel, Lamago et Girard (2014) définissent la modélisation comme la base de l'ingénierie pédagogique, ils insistent, eux, sur la conception des plateformes technologiques de FOAD. Pour Komis, Depover, Karsenti, Tselios et Filippidi (2013), la modélisation de ces plateformes détermine l'usage technopédagogique d'un dispositif. Chez Bousbia et Balla (2007), il y a un accent mis sur la conception des contenus pédagogiques et sur une modélisation adaptable et souple des FOAD basée sur l'identification des invariants de leurs outils et fonctionnalités. Si Faerber (2001) choisit la métaphore spatiale pour concevoir la plateforme ACOLAD, Oubahssi (2003) et Oubahssi, Grandbastien et Gérard (2004), eux, décrivent une modélisation qui procède par réingénierie et permet l'interopérabilité, la réutilisabilité, l'adaptabilité et l'enrichissement incrémental de ces plateformes dont les fonctionnalités sont variables. Pour en tenir compte, Vantroys et Peter (2002) soulignent l'intérêt du système de *workflow* flexible.
- 14 Sur l'implémentation d'un dispositif de FOAD, les écrits décrivent une série d'étapes non linéaires (Lancella, 2009), dont l'identification des besoins pour lesquels elle est envisagée (Ngoy-Fiama, Mulangwa et Ilunga, 2011). Pour Cailleau et Majada (2009) qui étudient la FOAD au service de la lutte contre la tuberculose en Afrique, ces besoins



incluent le développement de compétences et l'accessibilité éducative. Il en est de même pour Chouinard, Dridi, Dufour et Garon (2001) qui s'intéressent aux FOAD au service de la formation continue des universitaires au Canada. Dans ces deux derniers travaux, l'identification des besoins a conduit à des études pilotes. Bénét *et al.* (2004), Ben Romdhane et Ouerfelli (2003), Loiret et Oillo (2013) se sont intéressés à l'analyse de l'implémentation des FOAD respectivement en Afrique francophone, en Tunisie et au Sénégal. Ils montrent que les expérimentations menées incluent autant le *design* technopédagogique des dispositifs, la formation des acteurs, la scénarisation des modules que le choix des démarches pédagogiques. Selon Cailleau et Majada (2009), Depover (2008) et Rossi et Arrigoni (2004), l'une des visées de ces expérimentations est la création des conditions de développement et d'appropriation des dispositifs implémentés, qui chez Jaillet (2009) constituent une autre phase d'implémentation des FOAD, celle de l'évaluation. En dépit de sa faible présence dans les écrits francophones, elle équivaut respectivement Chez Devauchelle et Larrory (2005) et chez Traoré (2011), à un bilan des freins et perspectives, et d'état des lieux de fonctionnement des FOAD. Dans certains cas, comme aux débuts des FOAD en France, elle révèle des tensions au sein des dispositifs, en termes de confrontations entre l'univers de l'enseignement et celui de la conception (Bertrand, 2003), de pressions organisationnelles et financières qui fragilisent les dispositifs (Sidir, 2007) ou de déphasage entre les discours prescripteurs et les réalités de terrain (Benchenna et Brulois, 2007 ; Thibault, 2006, 2007b). Cette phase d'incertitude conduit cependant à une stabilisation du dispositif (Cailleau et Majada, 2009), à une réorientation de la politique de FOAD (Sidir, 2007), à une transformation innovante du dispositif (Driddi et Chouinard, 2003) ou à de nouveaux modèles de formation à distance (Galisson et Nouveau, 2003 ; Guéraud *et al.*, 2004).

- 15 Parmi les facteurs qui conditionnent l'implémentation des dispositifs de FOAD, les écrits francophones citent les interventions des États (Bertrand, 2003), des organismes non académiques (Brown, Crozet et Trevitt, 1999), des organisations éducatives (Julien et Gosselin, 2016) ou des campus numériques (Galy Kadir, 2013 ; Loiret et Oillo, 2013) qui, en tant qu'adjuvants des innovations (Fichez, 2006), induisent un remodelage institutionnel et curriculaire. Aux facteurs ci-dessus, Duveau-Patureau (2004), Karsenti (2003) et Peraya (2005a) ajoutent leurs modèles d'ingénierie, de conception, d'implémentation, de management et d'évaluation, qui, pour eux, permettent d'accompagner les changements organisationnels des instituts de FOAD. Granget et Oueslati (2003) insistent, eux, sur une politique de communication et d'information axée sur la stratégie et la gouvernance, à laquelle Karsenti (2003) ajoute la validité scientifique du contenu, le soutien technopédagogique et l'approche didactique. En étudiant une FOAD à Dakar, Loiret (2013) souligne le rôle de ce dernier facteur ainsi que celui de l'accompagnement et du leadership. Peraya (2005a) explique aussi l'importance de la gestion et du pilotage du dispositif dans une approche globale et participative, afin de réguler ses complexités. Quant à Demaizière et Achard-Bayle (2003) et Bekhti (2011), ils soutiennent l'intérêt de relever ses défis réglementaires, sociologiques, technologiques et institutionnels afin d'en assurer la flexibilité, l'accessibilité et l'individualisation. Il en est de même pour O'Farrel (1999) et Nagels (2005) qui ont basé leur analyse sur le contexte français. En termes de ces défis réglementaires, Arnaud (2002) insiste sur les normes qu'il présente comme un instrument protectionniste et un moyen de démocratiser l'accès aux savoirs. Pour Blandin (2010), la normalisation et la standardisation des FOAD doivent être transparentes et participatives. Ben Henda



(2005), lui, met l'accent sur leurs aspects plurilinguistiques et multiculturels, pendant que Salmi (2012) et Vantroys et Peter (2012) soutiennent qu'elles doivent être pertinentes, flexibles et adaptables. Sur le plan pédagogique, Sarré (2008) souligne l'intérêt de la réflexion didactique autour de trois axes : enseignant-administrateur, enseignant-concepteur et apprenant. Si le premier met en relief l'accessibilité et la maîtrise technologiques de l'enseignant, le second évalue sa capacité de conception et d'implémentation du contenu, et le troisième insiste sur l'activité, la collaboration et le suivi apprenants. Charlier *et al.* (1999), Bastard et Glikman (2004), De Lièvre (2005), Demaizière et Achard-Bayle (2003) valorisent aussi le suivi et le tutorat, dont Quintin (2007) met en exergue la forme proactive ciblée sur l'intervention socioaffective. Si Quintin, Depover et Degache (2005) et Armao Méliet (2016) soulignent respectivement l'intérêt du scénario pédagogique et de la nature de l'activité pédagogique, Gélis (2013, 2015) montre que l'engagement et l'investissement des acteurs dans une FOAD sont aussi importants. Pour Amiel, Tricot et Mariné (2004), cet engagement dépend des caractéristiques sociotechniques de l'institution offreuse de FOAD et des données individuelles des apprenants. Sidir (2007) et Taziri et Allouche (2005) insistent, eux, sur les dynamiques individuelles et collectives des acteurs qui, pour Quintin et Masperi (2006), sont interdépendantes. Assude (2012) et Nagels (2005) suggèrent alors respectivement d'élargir le champ des possibles de l'agir enseignant et de développer les compétences génériques et critiques des apprenants. Quant à Bélisle (2002) et Rossi et Arrigoni (2004), elles évoquent, l'une après l'autre, les compétences cognitives et métacognitives, et celles collaboratives et interactives, comme des facteurs déterminant la dynamique des étudiants à distance. Parce que pour Vuano, Quaranta et Staccini (2007), l'humain joue un rôle dans la qualité des FOAD, Audran et Garcin (2011), Frayssinhes (2015) et Salamon (2014) insistent respectivement sur leur participation sociale, intuition et immersion dans des situations réelles d'apprentissage.

- 16 Pour résumer ce premier point, l'on voit que dans la littérature francophone sur les FOAD, l'histoire, l'intérêt et l'implémentation de celles-ci combinent technique, pédagogie et contexte, en fonction desquels elles varient. Vues comme dispositifs, leur vie repose sur une modélisation à plusieurs étapes de la médiation et médiatisation, et leur fonctionnement se déroule sur plusieurs plans : sociotechnique, pédagogique et humain.

## Distance et présence dans les FOAD

- 17 Deux orientations de la distance articulée à la présence émergent des études francophones sur les FOAD (Glikman, 2002 ; Mœglin, 2003 ; Paquelin, 2011, 2014). L'une l'envisage comme la rupture de l'unité temporelle et spatiale entre l'enseignant et l'apprenant. Nous trouvons cette acception de la distance mise en relation avec la présence notamment chez Jacquinet (2010) et Peraya (2011). L'autre, qui transparait chez Charlier, Deschryver et Peraya (2004) et Denis et Vandeput (2004), la considère comme une modalité de relation pédagogique qui, articulée au présentiel, détermine l'hybridation du dispositif.
- 18 Selon la première orientation, la distance signifie l'isolement (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014), un « vide à combler [...] un défaut – l'absence – dont il faudrait triompher » (Jacquinet, 1993, p. 64), « des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations [...] » (Bernard, 1999, p. 103). Jacquinet (1993, 2000) la

situé sur un *continuum* qui va de l'absence totale à la coprésence, exprimant ainsi les modalités horizontales et verticales de la relation pédagogique à distance. Pour l'appréhender, Blandin (2004) l'inscrit dans la sociologie interactionniste de Goffman, en tant qu'une construction mentale et sociale déterminée par les mêmes facteurs (rôles, statuts, représentations) que ceux des interactions en présentiel. Étudiant la présence dans la distance en contexte des FOAD offertes par le Conservatoire national des arts et métiers et le Centre national d'enseignement à distance en France, Paquelin (2014), lui, analyse la distance sous l'angle du socioconstructivisme. Il la conçoit non comme un écart, mais comme un espace de partage, d'interactions et de construction sociale d'inspiration vygotkienne. Chez Maurin (2004) et Poellhuber et Chomienne (2006) respectivement, elle est envisagée selon l'approche rogérienne et sous l'angle sociocognitif. Gobert (2009) l'analyse aussi selon l'approche cognitive de Neumann, et identifie trois formes de présence : instituée, distribuée et instituante, qui représentent les diverses positions de l'apprenant dans le dispositif en fonction des technologies utilisées et des tâches réalisées. Si, s'appuyant sur le cas de l'université ouverte hellénique, Kiyitsioglou-Vlachou et Moussouri (2010) l'étudient sous l'angle sociolinguistique et didactique, Jacquinet (1993, 2002) la conçoit comme un concept pédagogique, dont le champ de déplacement (Peraya, 2014) est contenu dans la distance transactionnelle (Moore, 1993).

- 19 La distance transactionnelle dont l'intérêt est souligné par Paquelin (2011), Eneau (2007), Creuzé (2010), Jacquinet (2010) et Peraya (2014), est une théorie de Moore (1993) qu'opérationnalise Jézégou (2006, 2007, 2008). Moore (1993, p. 23) la définit comme « un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducative ». Macedo-Rouet (2009) écrit qu'elle dépend de la structure et du dialogue, qui sont deux variables de la procédure enseignante, et de l'autonomie des apprenants. Selon Jézégou (2006, 2007), la structure indique le degré d'ouverture, de flexibilité et d'adaptabilité du dispositif, tandis que le dialogue renseigne sur le niveau d'interactions ou de présence sociocognitive et éducative des acteurs de ce dispositif. L'autonomie, quant à elle, renvoie à la capacité des apprenants de s'y autoréguler et s'autodiriger (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014). Au terme d'une revue de la littérature sur la capacité de la visioconférence de réduire la distance dans l'enseignement, Macedo-Rouet (2009) explique que le degré de la distance transactionnelle résulte du coefficient entre le niveau d'ouverture de la structure et le niveau de densité du dialogue, le tout rapporté à l'autonomie des étudiants. D'où une diversité d'acceptions de la notion de distance que Peraya (2014) définit comme un « concept en déplacement ». Bernard (1999) la situe sur deux axes : celle des situations et celle des significations. Quant à Jacquinet (1993), elle en identifie six types, dont la distance spatiale, physique ou géographique qui, pour Kiyitsioglou-Vlachou et Moussouri (2010), provoque une distance éducative et pédagogique. En revanche, Maurin (2004) soutient qu'elle n'entraîne pas toujours un éloignement psychologique en apprentissage. Si la deuxième distance, technologique, équivaut aux déficits d'équipement, d'accessibilité et d'adoption technologiques, la troisième, qui est temporelle, renvoie aux délais de réponses et aux choix du moment et du rythme d'apprentissage. Les autres formes de distance, dont les deux dernières sont difficiles à apprivoiser, sont économique, socioculturelle et pédagogique (Dussarps, 2014 ; Jacquinet, 1993). Paquelin (2011) décline cette dernière en deux types : cognitif (compréhension de contenu) et pragmatique (application des théories et formalisation des problèmes concrets). À ces formes de distance, Fluckiger (2011) et Eneau (2007)

ajoutent respectivement la distance instrumentale identifiable dans l'usage pédagogique des TIC et la distance fonctionnelle et hiérarchique discernable dans les rapports apprenants-formateurs-technologies. Peraya (2014) les résume en termes de distances du point de vue de la conception et de l'offre, et de présence sous l'angle de l'usage du dispositif et de l'expérience pédagogique.

- 20 Comme réponse à ces distances, les écrits francophones sur les FOAD s'accordent sur le fait qu'elles ne peuvent être ni vaincues ni supprimées (Jacquinot, 1993). En revanche, ils soutiennent qu'elles peuvent être assumées et apprivoisées (Bernard, 1999), en centrant l'action et la réflexion sur la présence plutôt que sur la dichotomie présence/absence (Peraya, 2014). Pour accroître le sentiment ou le coefficient de présence, Macedot-Rouet (2009) et Poellhuber, Racette et Chirchi (2012) insistent sur la visioconférence qui, pour eux, permet trois types d'interactions : apprenants-contenus, tuteurs-apprenants et apprenants-apprenants. Présentant les résultats de l'expérimentation d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés à la *Téluq*, Racette, Poellhuber et Fortin (2014) expliquent que son rôle dépend de la façon dont le tuteur la mène et de la nature des besoins relationnels et cognitifs des apprenants, d'où l'intérêt d'identifier au préalable le type d'isolement. Pour Jacquinot (1993, 2000), bien qu'elle augmente les possibilités de dialogue pédagogique, la visioconférence ne réduit pas systématiquement la distance de transaction. Selon elle, la médiation technologique dépend des technologies utilisées, de la prise en compte des contraintes techniques et socioculturelles, et de la capacité d'exploiter l'ouverture du dispositif. Dans sa revue de la littérature, citée plus haut, Macedo-Rouet (2009) interroge aussi le rôle de la visioconférence et va dans le même sens que Jacquinot (2000). Quant à Eneau (2007, 2009), il explique que pour agir sur la distance, il est intéressant de construire la confiance collaborative et coopérative via les apprentissages en réseaux. Se basant sur ses expériences de praticien de FOAD, Maurin (2004) suggère aussi d'instaurer un climat de relation humaine. De leur côté, Guéreau, Michelet et Adam (2007) proposent une approche générique basée sur le scénario pédagogique et sur le tutorat en termes de soutien à l'étudiant et de gestion de ses activités (Guéraud *et al.*, 2004 ; Guéraud et Cagnat, 2004). Peraya (2011, 2014) invoque, lui, l'interactivité intentionnelle, intransitive et transitive, la médiatisation, la scénarisation, le tutorat et l'hybridation, qui impliquent la porosité des sphères d'activités humaines. Enfin, Soubrié (2007) et Kiyitsioglou-Vlachou et Moussouri (2010) insistent sur la pluralisation du rôle enseignant, la réflexivité apprenante et l'hybridation des situations pédagogiques.
- 21 La deuxième orientation de la distance mise en rapport avec la présence renvoie d'ailleurs à cette hybridation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2004 ; Soubrié, 2007, 2008). Peraya, Charlier et Deschryver (2014) définissent un dispositif hybride comme celui qui articule variablement et harmonieusement le présentiel et la distance via l'usage soutenu des technologies numériques et du réseau. Leblanc et Roublot (2007) identifient cinq types de dispositifs hybrides : présentiel enrichi, amélioré, allégé, réduit et (quasi) inexistant. Outre la bimodalité que distinguent Collin *et al.* (2016), Charlier, Deschryver et Peraya (2006) montrent que l'hybridation peut articuler l'individuel et le collectif, le formel et l'informel, la théorie et la pratique, chacune d'elles reposant sur des formes particulières de médiatisation et de médiation. Pour Peraya (1999, 2005, 2007), la médiatisation est le processus d'ingénierie et d'implémentation d'un dispositif technopédagogique basé sur l'instrumentation et la scénarisation, et articulant les théories de la communication et des médias, de la

psychologie cognitive, de l'activité humaine, de l'instrumentation et de la didactique. Pour Burton *et al.* (2011), elle détermine les formes de médiation : sémiocognitive, sensoriomotrice, relationnelle et fonctionnelle, qui relèvent des approches socioconstructiviste, cognitiviste, sémiotique, pragmatique, interactionniste, sociodiscursive, sociopsychologique et sociocognitive. Pour analyser les dispositifs hybrides, Burton *et al.* (2011), Peraya *et al.* (2012), Peraya, Charlier et Deschryver (2014), Lebrun *et al.* (2014) adoptent une approche systémique articulée autour des variables d'entrée, de processus, de contexte et de sortie. Étudiant les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur européen, ils en identifient quatorze composantes résumées dans les variables suivantes : participation étudiante, disponibilité des outils de formation, multimédiatisation des ressources et activités, utilisation des outils communicationnels et collaboratifs, réflexivité et interactivités, accompagnement enseignant et par les pairs, recours aux ressources externes, et choix méthodologiques. Structurée autour de cinq dimensions caractéristiques que sont l'articulation présence/distance, la médiatisation, la médiation, l'accompagnement et l'ouverture, l'analyse que ces auteurs font de ces composantes révèle six types de dispositifs hybrides selon le degré d'exploitation de leurs potentiels technopédagogiques. Axés sur l'enseignement, les trois premiers mettent respectivement à la disposition des étudiants des textes pour acquérir les savoirs, des ressources multimédias et des outils interactifs. Les trois derniers sont orientés sur l'apprentissage, et permettent respectivement la mise à disposition des supports et soutiens à l'apprentissage, le recours à des ressources externes, et l'offre d'un environnement technopédagogique riche et varié. Pour Peraya et Champion (2007) et Nissen (2007), qui ont respectivement étudié le passage des apprenants d'un environnement web à la plateforme Claroline et les formations hybrides en langue à l'université de Grenoble, le recours à l'hybridation pédagogique des FOAD vise l'autonomie, la participation et l'engagement des étudiants via des aides multiformes (Lameul *et al.*, 2011). Soubrié (2007, 2008), lui, souligne des difficultés techniques, organisationnelles et « ingénieriques » qui limitent l'articulation de la distance et du présentiel.

- 22 En résumé, la plupart des auteurs francophones sur les FOAD soutiennent que la distance-présence est une construction multidimensionnelle complexe. Elle est présente dans toute relation pédagogique et offre des opportunités intéressantes pour organiser les relations pédagogiques à distance, à travers l'usage des outils capables de véhiculer la présence.

## La médiation dans les FOAD

- 23 Dans les recherches francophones sur les FOAD, il existe deux formes principales de médiation : fonctionnelle et interactionnelle, indissociables et déterminées par les formes technologiques de la médiatisation (Peraya, 2006). Cette médiation se révèle dans deux principales tâches : le tutorat (Depover, 2013 ; Gueraud et Cagnat, 2004 ; Lancella, 2009 ; Wion et Gagné, 2008) et les interactions apprenantes collaboratives (Burton *et al.*, 2011 ; Cartier et Chanier, 2006 ; Muller, 2014).
- 24 Depover *et al.* (2011) définissent le tutorat comme une activité d'accompagnement des étudiants par un acteur spécifique, distinct de l'acte d'enseignement. Poellhuber (2007) et Rizza (2005) ont étudié le tutorat respectivement au Cegep@distance et dans le cadre du programme euro-méditerranéen INTERREG IIB à l'université Aix-Marseille II. Ils

montrent qu'à la base du tutorat, se trouve l'objectif de réduire les taux d'abandon des apprenants à distance et donc de renforcer leur engagement, leur persévérance, leur autoefficacité et leur autonomie. En analysant les interactions apprenants-tuteurs dans huit dispositifs de FOAD dont trois au Nord et cinq au Sud, Berrouk et Jaillot (2010) y ajoutent l'intention d'accroître leurs dynamiques collaboratives et leur satisfaction. Depover (2011) et Jacquinet (1993) lient aussi le développement du tutorat à distance à l'évolution des capacités technologiques et de leurs fonctions de circulation des médiations humaines. Nissen (2007), lui, le lie à l'essor des approches pédagogiques qui tirent profit des potentialités technologiques interactives. C'est l'une de ses conclusions au terme de l'analyse qu'il fait des rôles des tuteurs à distance à l'Université Stendhal à Grenoble. En étudiant le tutorat comme une relation sociale, Blandin (2004) montre que son efficacité dépend de ses finalités et des rôles, statuts et représentations des tuteurs et étudiants. Il montre aussi qu'elle résulte du sentiment qu'ont ces derniers de participer et d'être partie prenante de l'action éducative. Partant de l'analyse des pratiques tutorales à l'Institut français de Madrid, Creuzé (2010), elle, cite le choix des activités et objectifs, la place de l'interaction et de la mutualisation dans le dispositif, et les compétences et participations des apprenants et tuteurs. Pour Denis (2003) et De Lièvre (2005), les pratiques tutorales varient selon les dispositifs où elles sont mises en œuvre. Elles dépendent de leur place dans la scénarisation pédagogique, de leur coordination, des moments et objets de leur intervention, de la formation des tuteurs et du rôle des autres acteurs. Sans oublier le rôle des contextes et des profils des tuteurs et apprenants, Depover (2013) et Nissen (2011) montrent qu'elles relèvent aussi des technologies communicationnelles utilisées, des conceptions et contraintes institutionnelles, des approches pédagogiques et des coûts qu'engendrent les formes d'intervention précises. Papi (2013) insiste également sur le rôle des usages des TIC et la formation des tuteurs. Nissen et Soubrié (2011), eux, mettent l'accent sur le scénario, la démarche appropriative, la nature de l'hybridation et des activités, l'autonomie apprenante et les représentations tutorales.

- 25 Pour Berrouk et Jaillot (2010), De Lièvre (2005) et Nissen, 2007), l'intervention des facteurs ci-dessus engendre une variété de fonctions tutorales. Charlier *et al.* (1999) citent ainsi l'aide à la réflexivité, la régulation des groupes, l'accompagnement dans les projets, l'évaluation et la constitution de la mémoire des groupes. Quant à Denis (2003) qui opérationnalise le rôle tutoral à Learn-Nett, et Nissen (2007) qui interroge le rôle des tuteurs en présentiel et à distance à l'Université Stendhal à Grenoble, ils évoquent l'accueil, l'accompagnement technique, disciplinaire et méthodologique, l'autorégulation, la métacognition et l'évaluation. Glikman (2002) y ajoute les aides psychologique, affective, sociale, personnelle, administrative, spécialisée, technique et à l'organisation des tâches collaboratives. Au regard de leur mise en œuvre, elle distingue quatre types de tuteurs : les formels, les compatissants, les challengers et les post-modernes. Garrot-Lavoué, George et Prévôt (2009) définissent, de leur côté, seize rôles tutoraux en fonction de trois facteurs : la médiatisation des communications, la nature des tâches et la temporalité de la formation. Pour Depover (2013), ces modalités composent le tutorat formel, distinct du tutorat informel comme l'accompagnement familial. Il oppose également le tutorat distanciel du présentiel, le tutorat réactif du proactif, ce que nous trouvons aussi chez Duplâa, Galisson et Choplin (2003). Partant de cette dernière dichotomie (réactif *versus* proactif), Quintin (2007) identifie cinq modalités tutorales : proactive non ciblée, proactive ciblée, socioaffective, pédagogique ou organisationnelle et réactive. Nissen et Soubrié (2011) et Papi (2013) opposent aussi

respectivement le tutorat individuel au tutorat collectif, et le tutorat horizontal (par les pairs) au tutorat vertical (par les formateurs).

- 26 Par ailleurs, Nissen (2009) souligne que ces modes d'intervention tutorale qui dépendent de leurs contextes engendrent des différenciations dans leurs pratiques et représentations, autant chez les tuteurs que chez les étudiants. Bastard et Glikman (2004) montrent ainsi que dans la formation en ligne du CNAM, l'aide à l'orientation n'est pas toujours pratiquée. Étudiant les FOAD à Madagascar, Rakotomalala et Zakariasy (2015) y relèvent des pratiques dominantes (fonctions d'évaluation et pédagogiques) et minoritaires (fonctions métacognitive et organisationnelle), qui résultent des expériences des tuteurs, de leurs formations et de leurs opinions sur la fonction tutorale. En analysant le tutorat dans les FOAD conjointement offertes par l'Université Stendhal-Grenoble 3 et l'Université du Kwazulu-Natal, Nissen (2009, 2011) et Nissen et Soubrié (2011) montrent que l'application des modalités tutorales diverge en fonction des tuteurs et de la façon dont les modes présentiel et distanciel sont articulés. Ils vont d'ailleurs plus loin en montrant que les tuteurs recourent à des actions initialement non prévues dans les dispositifs et scénarios pédagogiques. Bastard et Glikman (2004) expliquent aussi que du fait du statut inachevé du dispositif tutoral de la FOAD au CNAM, les tuteurs introduisent des ajustements pédagogiques, intentionnels et communicationnels. De leur côté, Paquelin (2004) et Quanquin et Foucher (2016) qui se sont intéressés à des dispositifs d'apprentissage coopératif, relèvent des symétries et asymétries dans les pratiques d'accompagnement des tuteurs, qui interprètent et adaptent leurs applications en fonction des situations particulières. Constatant la faible application des fonctions métacognitives chez 68 tuteurs impliqués dans huit dispositifs de FOAD répartis entre l'Europe et l'Afrique du Nord, Berrouk et Jaillet (2013) mettent en évidence un déséquilibre dynamique dans les fonctions tutorales. Pour expliquer ces variations des pratiques tutorales pourtant liées à une même variable et à un même objectif d'apprentissage, Bastard et Glikman (2004) et Paquelin (2004) invoquent leurs modes d'appropriation. Ces derniers sont en termes de discours (Berrouk et Jaillet, 2010, 2013), de perceptions et représentations (Nissen, 2007, 2009 ; Oliveira Vieira, 2014), d'identités des acteurs (Mangenot et Zourou, 2007), d'expériences et personnalités des tuteurs (Quintin, 2008), et de conception et mise en œuvre du dispositif tutoral (Charlier *et al.*, 1999). C'est ce que Paquelin (2004) et Berrouk et Jaillet (2013) appellent respectivement les « dynamiques d'actualisation » ou les « déséquilibres dynamiques » du dispositif, qui modifient les identités, expériences, pratiques, compétences, représentations des tuteurs et tutorés dans leur réciprocity éducative, en même temps qu'ils s'en nourrissent (Oliveira Vieira, Cunha Daisy et Martinez, 2012). Paquelin (2004) définit alors le tutorat comme un processus d'accompagnement de l'apprenant dans sa dynamique intentionnelle d'actualisation et d'appropriation des fonctionnalités du dispositif, autant dans sa dimension relationnelle que sous l'angle de l'implication participante de l'apprenant en formation, en vue de construire son autonomie et l'ajustement entre le dispositif prescrit et l'environnement de formation.
- 27 Sur l'effet tuteur, Nissen (2009) écrit que les représentations que les étudiants se font du tutorat n'agissent pas significativement sur leurs résultats pédagogiques. Ce sont plutôt les modalités d'intervention tutorale qui ont des effets sur leurs apprentissages et le succès des FOAD (De Lièvre, 2005 ; Bastard et Glikman, 2004). Parmi ces effets, Blandin (2004) cite le renforcement des relations sociopédagogiques de proximité entre apprenants et formateurs. En examinant le tutorat dans un environnement numérique



non collaboratif, celui du campus Français langue étrangère (FLE), Develotte et Mangenot (2004) soulignent la contribution de ces relations sociopédagogiques à la constitution d'une communauté d'apprentissage à travers la formation des liens sociocognitifs et socioaffectifs entre ses membres (Papi, 2013). Bastard et Glikman (2004) et De Lièvre, Depover et Strebelle (2005) y trouvent un facteur qui accroît la persévérance, l'autonomie, la capacité collaborative et la réussite à distance. Berrouk et Jaillet (2010) soulignent aussi leur apport dans la lutte contre les échecs et abandons et le développement des habiletés d'apprentissage tout au long de la vie des étudiants inscrits dans huit FOAD européennes et nord-africaines. Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2011), eux, mettent l'accent sur l'effet d'une modalité précise du tutorat, proactive, sur le sentiment d'autoefficacité et la persévérance des collégiens canadiens à distance. Sans négliger l'apport d'autres facteurs, Quintin (2007, 2008) va dans le même sens et montre, au terme d'une expérience menée avec des étudiants de l'Université de Mons engagés dans un travail collectif asynchrone, que les interventions socioaffectives proactives des tuteurs accroissent les performances et la participation des étudiants en FOAD. Si globalement les écrits francophones sur les FOAD perçoivent positivement le tutorat (Depover, 2013 ; Karsenti et Collin, 2011 ; Papi, 2013), Glikman (2002) distingue quatre catégories d'apprenants selon ses effets : les déterminés, les marginaux, les désarmés et les hésitants.

- 28 Quant à la deuxième catégorie d'activités de médiation humaine, elle inclut les interactions collaboratives apprenantes médiatisées (Burton *et al.*, 2011), celles par lesquelles les étudiants interagissent entre eux et avec leur environnement (Muller, 2014). Parmi elles, figurent les forums (Depover, De Lièvre et Temperman, 2006), qui peuvent être publics (Celik et Mangenot, 2006) et synchrones et/ou asynchrones (Lucas, Sidir et Giguet, 2006 ; Strioukova, 2006). Celik et Mangenot (2006) qui se sont intéressés à un dispositif de formation en Français à distance, et Quintin et Masperi (2006) qui ont examiné une formation plurilingue à distance, les étudient respectivement dans leurs aspects discursifs et du point de vue des actions et interactions qu'ils génèrent. Dejean-Thircuir (2010), Mangenot (2003), Racette, Poellhuber et Fortin (2014), et Regnier et Pradeau (2009), identifient aussi les chats, visioconférences, échanges téléphoniques et éditions collaboratives parmi les tâches qui médiatisent la médiation humaine à distance. Le contexte de leurs recherches inclut respectivement un Master à distance à l'Université du Maine, des cours de Maîtrise à distance à l'Université de Grenoble 3 et de Franche-Comté, deux cours à distance autorythmés à la Téléuq et le campus numérique FORSE<sup>3</sup>. Annot et Bodergat (2006) étudient leur utilisation dans l'encadrement des mémoires des étudiants asiatiques du Sud-Est à distance, quand Mangenot et Zourou (2007) l'analysent dans le cadre d'un dispositif tutoral impliquant des étudiants français et espagnols. Glikman (2002) et Lucas, Sidir et Giguet (2006) examinent aussi leur usage, respectivement lors des téléconférences dans le cadre du projet ATLASS et dans des travaux collaboratifs à distance à l'Université de Picardie Jules Verne (Betbeder et Tchounikine, 2002). L'un des points communs à ces travaux menés dans des contextes différents, est qu'ils étudient les interactions collaboratives médiatisées en FOAD en faisant appel aux théories socio-relationnelles (Blandin, 2004), socio-communicationnelles (Peraya, 2006) ou technopédagogiques (Depover, De Lièvre et Temperman, 2006).
- 29 Décrivant leurs vertus pédagogiques relatives à l'encadrement des mémoires à distance, Annot et Bodergat (2016) montrent qu'elles sont révélatrices des capacités d'autoformation des étudiants. Pour Charlier et Henri (2004) et Dejean-Thircuir et



Mangenot (2006), les traces que les pratiques collaboratives médiatisées génèrent, les incitent à la réflexivité, à la rétroaction et à la régulation de leurs pratiques. Partant de l'analyse des FOAD à l'université de Picardie Jules Verne, Sidir (2004, 2008) explique aussi qu'en renforçant les apprentissages individuels, les activités collaboratives collectives constituent un lieu d'entraide et de coconstruction informationnelles. Dotées des avantages sociocognitifs (Celik et Mangenot, 2006) et en tant que lieux et outils d'apprentissage (Depover, De Lièvre et Temperman, 2006), elles approfondissent les appartenances sociales en formation (Betbeder et Tchounikine, 2002) qui, à leur tour, développent les capacités cognitives et contribuent à former une communauté d'apprentissage (Mangenot, 2003). Betbeder et Tchounikine (2002) montrent aussi qu'elles améliorent la réflexivité pédagogique, en offrant des possibilités cognitives de mutualisation et de co-construction des connaissances, réflexions et pratiques (Celik et Mangenot, 2006 ; Strioukova, 2006), et en développant les dynamiques participatives et méta-communicationnelles des étudiants (Quintin et Masperi, 2006 ; Dejean-Thircuir, 2010). Tenant compte de ces potentialités, Racette, Poellhuber et Fortin (2014) présentent les activités collaboratives comme une solution à l'isolement social et cognitif des apprenants à distance.

- 30 Parmi les facteurs qui affectent l'usage des outils dédiés à la médiatisation des médiations, Annot et Bodergat (2016) indiquent le dynamisme des étudiants. Sidir (2004, 2008) mentionne aussi leur motivation et engagement ainsi que la dynamique et le climat socioaffectif des groupes, auxquels Quintin et Masperi (2006) ajoutent les facilités institutionnelles en termes de mobilisation et d'ouverture du dispositif. Quant à Mangenot (2003) et Celik et Mangenot (2006), elles insistent sur la disponibilité et la communauté des ressources, la structure du dispositif, le scénario tutoral, l'autonomie des apprenants et leur lien socioaffectif. En plus de ces éléments, Cartier et Chanier (2006) et De Lièvre, Depover et Strebelle (2005) citent respectivement le retour réflexif (*feedback*) et les modalités de conception et d'organisation du travail collaboratif qui, pour Depover, De Lièvre et Temperman (2006) déterminent le déroulement et l'efficacité des travaux collaboratifs. Le contexte de formation influe aussi sur le fonctionnement de ces activités (Strioukova, 2006), y compris leurs spécificités technologiques et les caractéristiques spatio-temporelles et interactionnelles des acteurs (Regnier et Pradeau, 2009). Le fait de considérer ces facteurs contribue à pallier la rareté des interactions entre pairs (Celik et Mangenot, 2006), les lacunes dans la conceptualisation des activités collaboratives collectives (Depover, De Lièvre et Temperman, 2006) et la nature hétéroclite et dispersée des messages interactifs (Dejean-Thircuir, 2010).
- 31 Bref, étudiée à la fois sous l'angle du tutorat et des interactions collaboratives apprenantes, la médiation humaine inclut la division des tâches et la communauté. De même que pour la mise à distance, la médiation est un angle pour thématiser en même temps la scénarisation et la nature agile de l'enseignement. Si le tutorat est décliné en une multitude de rôles liés à des tâches d'encadrement et de réajustement, les scénarios de collaboration entre pairs s'enrichissent grâce aux technologies. L'on remarque aussi que les FOAD exigent des compétences spécifiques, dont l'absence ou le développement est identifiable dans le fonctionnement du dispositif.

## Les apprenants à distance : profils, compétences et persévérance vs abandon

- 32 En dépit de leur ouverture, Albero et Kaiser (2009a, 2009b) montrent, à partir du contexte allemand de la formation à distance, que les FOAD sélectionnent leurs étudiants : autodidactes, déjà autonomes, très indépendants et émotionnellement compétents à apprendre. Pour Frayssinhes (2011, 2015) qui s'est intéressé aux apprenants adultes à distance, ce sont les méthodiques et les intuitifs qui, contrairement aux factuels, s'adaptent plus à ces modes de formation (Bourdet, 2010). Cette propriété qu'ont les FOAD de sélectionner leurs apprenants induit de fait une diversité de profils étudiants. Ainsi, du point de vue de leurs capacités d'action et d'innovation, Dumazedier (2000) et Glikman (1997, 2014) distinguent les usagers consommateurs ou prescrits des usagers constructeurs ou déterminés. Selon leur capacité d'adaptation et d'autonomisation, Glikman (2002) en identifie, à l'issue d'une étude européenne des médiations humaines, les déterminés, les marginaux, les désarmés et les hésitants.
- 33 Plusieurs études dont celles de Dumazedier (2000), de Galisson et Nouveau (2003), de Haeuw (2003) et de Nissen (2007), montrent en effet que les FOAD exigent des compétences. Parmi celles-ci, figure l'autonomie. Pour Albero et Kaiser (2009b) qui a enquêté sur 45 adultes allemands à distance, elle est à la fois technique, informationnelle, méthodologique, sociale, cognitive et métacognitive, et constitue pour Albero (2000), un objectif à atteindre. Nissen (2007, 2012), lui, distingue l'autonomie qu'il considère comme un prérequis à la FOAD (Toué, 2011 ; Touré, Karsenti, Gervais et Lepage, 2013) de l'autonomisation qu'il définit comme un objectif de cette formation. Jézégou (2006, 2008) et Paquelin et Choplin (2003) présentent aussi l'autorégulation et l'autodirection comme des compétences essentielles dans une FOAD. Il en est de même pour l'autoformation qu'Albero (2000) articule à la réflexivité. De même, Albero et Safourcade (2014) identifient les compétences sociales qui, chez Duplâa (2003), renvoient aux « savoir-être », fondamentaux dans la relation pédagogique à distance. Salam et Valmas (2009) les déclinent en trois compétences spécifiques : socioaffectives, collaboratives et interculturelles, au terme d'une étude comparative des compétences dans deux formations hybrides à l'université de Grenoble et celle de Lyon. Ces derniers ainsi qu'Albero et Safourcade (2014) trouvent aussi importantes les compétences transversales, technologiques, informationnelles, pédagogiques, disciplinaires et réflexives. Pour eux comme pour Peraya (2008), elles déterminent l'instrumentation des apprentissages. À l'endroit des formateurs, Galisson, Lemarchand et Choplin (2004) trouvent essentielle la maîtrise des compétences ci-après : collaborer tout au long des modules, réguler les apprentissages et penser-agir dispositif. Haeuw (2003) et Haeuw et Coulon (2001), eux, identifient vingt-six compétences pour réussir dans une FOAD, qui sont d'ordre sociétal, institutionnel, personnel et relationnel. Dussarps (2015) et Poellhuber et Chomienne (2006) soutiennent que pour qu'elles accroissent la persévérance et réduisent l'abandon des apprenants, ces compétences doivent être polyvalentes, systémiques et transformatrices.
- 34 En effet, comme l'écrivent Dussarps et Paquelin (2014) et Poellhuber, Racette et Chirchi (2012), l'abandon et la persévérance des étudiants dans une FOAD déterminent la survie du dispositif et la qualité des apprentissages. Poellhuber et Chomienne (2006) situent

les conséquences de l'abandon sur le plan économique, personnel et institutionnel. Pour eux, sa cause réside dans le sentiment d'isolement des apprenants, qui résulte de faibles dispositions motivationnelles, d'encadrement et d'apprentissages collaboratifs (Racette, Poellhuber et Fortin, 2014). Ces trois recherches ont été menées en contexte canadien notamment au Cegep@distance et à la Teluq. Dussarps (2014, 2015) questionne aussi l'abandon à l'aune des déficits motivationnels, socioaffectifs, interactionnels, communicationnels, informationnels et organisationnels, qui découlent du dysfonctionnement lié à l'inadaptation du dispositif ou à la distance temporelle (Dussarps et Paquelin, 2014 ; René-Boullier, 2011).

- 35 Parmi les facteurs de l'abandon, Poellhuber et Chomienne (2006) citent aussi le manque de soutien familial et le faible sentiment de confiance et d'autoefficacité des apprenants à distance. Dans sa thèse de doctorat, Poellhuber (2007) présente les parcours d'études et les variables sociodémographiques des apprenants comme des facteurs qui accroissent les possibilités d'abandon en FOAD. Pour Dussarps (2015) et Dussarps et Paquelin (2014) qui ont réalisé une enquête auprès des étudiants à distance dans des universités françaises et canadiennes, ces facteurs creusent en effet les écarts entre les attentes initiales et le vécu de formation et augmentent la distance transactionnelle. Racette, Poellhuber et Fortin (2014) jugent alors important d'agir sur l'isolement, en l'identifiant au préalable, afin d'y définir un mode d'intervention appropriée. Racette (2010) suggère aussi d'agir sur la motivation à travers l'effet de groupe et des encouragements personnalisés. Poellhuber, Chomienne et Karsenti (2011) invitent, eux, à agir sur le sentiment d'autoefficacité des apprenants, par le biais des stratégies communicationnelles, collaboratives et pédagogiques, l'hybridation du dispositif et le soutien cognitif de l'entourage. Cette affirmation transparait aussi dans d'autres travaux similaires (Dussarps, 2014, 2015 ; Dussarps et Paquelin, 2014 ; Poellhuber et Chomienne, 2006). Enfin, René-Boullier (2002) propose d'agir sur la coordination pédagogique, et Renoult (2007) sur le tutorat en alliant démarches socio-personnalisées et stratégies collaboratives.
- 36 En fin de compte, sans être explicite, la recherche francophone sur les FOAD remet en cause l'une de leurs propriétés fondamentales : l'ouverture, en soulignant trois éléments. Le premier est qu'elles sélectionnent leurs apprenants, établissant ainsi des typologies de profils étudiants. Le deuxième est l'accent mis sur la pluralité des compétences nécessaires pour le succès des et/ou dans les FOAD. Le troisième réfère à l'abandon et la persévérance, qui restent une préoccupation fondamentale dans ces modes de formation.

## Les approches théoriques émergent des études francophones sur les FOAD

- 37 Dans les études francophones sur les FOAD, émergent des approches théoriques qui leur sont caractéristiques. Outre les approches de la médiation et médiatisation, de l'hybridation, de la distance transactionnelle et par le dispositif, qui sont déjà décrites ci-dessus, nous en avons identifié sept autres, dont trois (approches sociotechnique, critique et de l'appropriation), centrés sur le dispositif, sont d'un niveau de granularité globale, et quatre (approches de la métaphore spatiale, de l'industrialisation, de l'économisation et de l'internationalisation) sont d'un niveau intermédiaire.

- 38 Plutôt que de s'intéresser uniquement aux outils techniques, à la conception des ressources, aux pratiques ou aux processus d'apprentissage, l'approche sociotechnique des environnements de formation envisage les FOAD sous l'angle du dispositif (Albero, 2010). Comme l'explique Peraya (1999), elle les décrit dans une perspective globale qui articule les contraintes technologiques et la configuration de leurs usages par les acteurs (Peraya, 1999). Axé sur la mutualisation des ressources humaines, matérielles et contextuelles qui structurent le dispositif, cet angle théorique analyse la formation à distance comme un construit sociotechnique (Albero et Safourcade, 2014). L'accent est alors mis sur l'ajustement réciproque du dispositif technopédagogique et son environnement qui, par le biais des processus de traduction, conduit à l'intégration de l'objet, ce qui est proche de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006). Pour Peraya (2005b), cette démarche tient compte des tensions entre le local et l'institutionnel, et régule la complexité du dispositif en fonction de ses contextes et acteurs.
- 39 La deuxième approche est celle de l'appropriation des dispositifs (Paquelin et Choplin, 2003). Bourdet et Leroux (2009) définissent l'appropriation comme l'instrumentalisation dynamique et instable d'un dispositif, qui résulte de l'intensité des pratiques des apprenants et de leurs capacités de l'infléchir vers leurs objectifs personnels. Si chez Kaddouri et Bouamri (2010), elle renvoie à une utilisation insuffisante ou déviante d'une plateforme, chez Nissen et Soubrié (2011), elle désigne une utilisation effective de ses fonctionnalités. Paquelin (2004), lui, l'appréhende en termes d'actualisation, comme une co-construction du dispositif qui, via la participation apprenante, relie les quatre états dudit dispositif : prescrit, perçu, prévu et vécu. Pour lui comme pour Kellner, Massou et Morelli (2006), l'approche de l'appropriation révèle des écarts entre usages prévus et usages réels, entre perception apprenante et celle tutorale. Car en dépit des prescriptions et scénarios pédagogiques qui exigent de la conformité chez les usagers, ceux-ci font émerger des pratiques divergentes et non prévues (Paquelin, 2004 ; Nissen et Soubrié, 2011). Celles-ci consistent en des substitutions, associations, détournements, limitations ou abandons des usages prescrits du dispositif (Kaddouri et Bouamri, 2010 ; Kellner, Massou et Morelli, 2006 ; Paquelin, 2004). Pour Paquelin et Choplin (2003), et Bourdet et Leroux (2009), ces dynamiques appropriatives qui révèlent la capacité d'inventivité et d'action des apprenants, résultent de la combinaison de quatre facteurs : les propriétés du dispositif, ses aspects ingénieriques et logiciels, les variables liées aux apprenants et le contexte de la formation. Kaddouri et Bouamri (2010), Kellner, Massou et Morelli (2006) et Paquelin (2004) abondent aussi dans le même sens. Comme le succès d'une FOAD dépend de ces dynamiques (Nissen et Soubrié, 2011), Paquelin (2004) suggère de les accompagner à travers le tutorat réactif, proactif et coactif, qui permet l'acceptabilité des modifications tout en maintenant le degré d'exigence des résultats attendus.
- 40 La troisième approche qui est la métaphore spatiale, relève de la conception du dispositif. Elle en est une représentation sous forme d'images (Faeber, 2001). Comme l'écrit Peraya (2014), elle fait appel à des représentations graphiques et architecturales de la plateforme et ses outils en termes de vues en plan, dans le but de faciliter le repérage et le déplacement. Permettant de contextualiser les informations et composantes du dispositif (Poyet, 2002), elle comporte trois formes : « orientationnelle », structurelle et lexicale, par lesquelles elle fonctionne tel un mécanisme cognitif d'appréhension de ce dispositif à l'aide d'un cadre référentiel

partagé (Peraya, 2003). Si pour Faerber (2001), la métaphore spatiale vise la construction de l'autonomie d'usage chez les apprenants, Peraya (1999, 2014) et Poyet (2002) diffèrent sur ses effets. Pour le premier, l'approche par la métaphore a, en tant qu'indice remarquable, plusieurs avantages : navigation de proximité, repérage et mémorisation des informations et orientation des utilisateurs dans le dispositif. En revanche, pour le second, même si elle facilite la navigation en contextualisant l'information, son rôle est limité par un double décalage : entre les environnements virtuels et ceux géographiques réels, et entre les premiers et les modèles mentaux et culturels des usagers, ce qui complique la transférabilité linéaire des activités. Il suggère alors une approche par la métaphore centrée sur l'activité et la dimension opératoire.

- 41 Contrairement aux trois approches ci-dessus qui sont centrées sur le dispositif, celles qui suivent se placent à un niveau de granularité intermédiaire. L'approche de l'industrialisation de la formation (Wallet, 2004), par exemple, considère la FOAD comme un « territoire industriel » (Guillemet, 2004, p. 108), ce qui fait des technologies les vecteurs et enjeux de l'éducation. Comme telle, quatre facteurs la caractérisent : sa mécanisation (Wallet, 2004), la rationalisation et l'ingénierie de la formation (Miladi, 2006 ; Morin, 2003 ; Pelletier, 2014), la division du travail et l'idéologisation qui légitime les stratégies des concepteurs (Trestini et Coulibaly, 2014). Cette quête de légitimité conduit à adopter des pratiques de rationalité, de planification et de concurrence issues des théories de la sociologie des organisations (Pelletier, 2014).
- 42 À côté de ce modèle théorique se trouve l'économisation des FOAD (Dieumegard et Durand, 2005 ; Fichez, 2006 ; Mœglin, 1998, 2010 ; Wallet, 2004). Elle les envisage comme des biens économiques qui impliquent dépenses, investissements et profits (Coulon et Ravailhe, 2002 ; Micheline, 2014 ; Morin, Coulon et Ferro, 2003). Pour Brown, Creuzet et Trevitt (1999), elles fonctionnent comme un marché, dont Morin (2003) décrit d'ailleurs deux rôles économiques : former plus et mieux avec des moyens rationnels, et personnaliser les offres et contenus de formation en fonction des besoins des clients. Ce dernier souligne aussi trois caractéristiques économiques des FOAD : la globalisation, l'accroissement des besoins de compétences et l'avènement d'internet. Il les définit alors comme un marché et un centre prestataire de services, axés sur la productivité des apprentissages et dont la gestion obéit à une logique de dépenses-profits (Brown, Creuzet et Trevitt, 1999). Par ailleurs, Morin (2007) lie l'économisation des FOAD et l'internationalisation de l'éducation universitaire. Analysant 24 contributions sur les FOAD dans la globalisation, Tremblay (2009) souligne trois thèmes : leur régulation internationale, leur prolifération et leur rôle au service du développement, auxquels Morin (2007) ajoute la compétitivité, la concurrence, la délocalisation et l'essor des discours utilitaires.
- 43 La dernière approche envisage les FOAD dans une perspective critique. Étudiant par exemple une FOAD en milieu carcéral, Salane (2008) assimile le droit à l'éducation à un privilège, et la trouve mal adaptée, limitée et inégalitaire pour les prisonniers. Perley (1999) souligne, lui, sa déshumanisation. Pour lui, sa technologisation accrue pose des questions de méthodes, de qualité et d'accréditation qui compromettent les missions de l'université. Le Groupe Missile (2005) critique aussi les FOAD, notamment leur concentration sur l'individualisation de la formation, favorisant ainsi l'émergence de l'apprenant citoyen surveillé au détriment de l'individu social. De leur côté, Grevet (2006), Benchenna et Brulois (2007), Mœglin et Tremblay (2008) et Loiret (2006, 2007)

questionnent les décalages entre les discours prescripteurs autour des FOAD et l'inadaptation de ces dernières aux réalités de terrain. Enfin, Benchenna (2008) interroge les intérêts géopolitiques, culturels et déterministes technologiques que cache l'internationalisation des FOAD occidentales. Pour l'approche critique donc, celles-ci ne sont pas neutres ; elles forcent leurs usagers à s'y adapter (Thierry, 2007).

- 44 En somme, hormis la pédagogie, divers aspects sont mis en avant dans les approches théoriques qui se dégagent des études francophones sur les FOAD : technologie, dispositif, usage, *design*, économie et contexte. La richesse des théories et concepts constitutifs de ce champ de recherche en fait un carrefour de disciplines.

## Conclusion

- 45 Ce tour d'horizon de la recherche francophone sur les FOAD situe leur histoire au croisement de l'évolution des technologies de médiation et de celle de la pédagogie, et montre que les conditions de leur implémentation varient d'un contexte à un autre. Au cœur du fonctionnement de ce dispositif technopédagogique, se trouvent la modélisation, la médiatisation et la médiation, destinées à prendre en compte la distance. Harmonieusement articulée à la présence, la distance traduit des modalités variées de relation pédagogique et des formes diverses d'éloignement à minimiser à travers la médiation humaine instrumentée. Supportée par d'autres formes de médiation : technologique et pédagogique, elle constitue l'objet des interactions collaboratives et du tutorat. L'intérêt de ces activités de médiation est notamment de réduire l'abandon et donc d'accroître la persévérance qui équivaut à une adéquation entre d'un côté les profils et compétences des apprenants et de l'autre côté les défis et exigences des FOAD.
- 46 Ce tour d'horizon de la recherche francophone sur les FOAD permet aussi de conclure à un champ fertile de notions et débats, qui présente ces modes de formation comme des dispositifs technopédagogiques résultant des procédures d'ingénierie. Cette conceptualisation des FOAD repose sur une diversité de thèmes dont leur modélisation, leur scénarisation, leur historique, leur implémentation, la distance transactionnelle, l'hybridation, la médiation, la médiatisation, le tutorat, les interactions collaboratives, l'abandon *versus* la persévérance, l'autonomie, la réflexivité, les compétences, les approches théoriques et technopédagogiques et les profils des acteurs. Autour de ces thématiques, les conclusions sont parfois complémentaires, mais aussi souvent divergentes, et s'appuient sur des théories et concepts issus de plusieurs disciplines et approches : communication, informatique, éducation, pédagogie, sciences économiques, droit, psychologie sociale, psychologie cognitive, ergonomie et sciences des organisations.
- 47 Enfin, ce tour d'horizon de la recherche francophone sur les FOAD met en évidence la faiblesse de la conceptualisation autour de certaines thématiques comme l'évaluation et les pratiques enseignantes, qui constituent pourtant des parts essentielles de l'acte de formation. L'une des raisons qui l'explique est la prédominance de l'acte tutorial, donc de la présence des tuteurs dans le dispositif, sur le rôle enseignant. Toutefois, ce déficit n'exclut pas de conclure que la diversité et l'étendue des débats menés au sein de la recherche francophone sur les FOAD permettent de considérer ces dernières comme un objet inter et pluridisciplinaire. Cette revue de la littérature montre que la dynamique de ce champ de recherche se lit au regard de l'évolution des facteurs

technologiques, sociaux, économiques et pédagogiques qui ont favorisé l'émergence et le développement des FOAD. Loin d'avoir été exhaustive, elle constitue néanmoins une excellente base pour des revues et travaux ultérieurs sur ces modes de formation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Acheré, C. (2014). Histoire de la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED). *Distances et médiations des savoirs*, 2(6). Récupéré de <http://dms.revues.org/719>.
- Akouete-Hounsinou M.F. (2012). *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : réalités et perspectives* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <http://hdl.handle.net/1866/9003>
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Albero, B. et Safourcade, S. (2014). Compétences et formation à distance : des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants. *Distances et médiations des savoirs*, 6. Récupéré de <http://dms.revues.org/698>.
- Amiel, A., Tricot A. et Mariné, C. (2004). Quels facteurs peuvent influencer l'engagement dans une formation à distance ? Étude exploratoire auprès de prescripteurs de formation en milieu industriel. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 12, 65-78.
- Andriamparany, L. M. et Rakotomalala, A. N. (2008). Les campus numériques francophones de l'AUF et l'émergence d'universités ouvertes au Sud. Cas de Madagascar. *Distances et savoirs*, 6(2), 251-268.
- Annot, E. et Bodergat, J.-Y. (2016). Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 13. Récupéré de <http://dms.revues.org/1329>.
- Ardoirel, Y. (2008). Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme. Le droit à l'éducation pour un public spécifique. *Distances et savoirs*, 6(4), 565-584.
- Armao Méliet, E. (2016). Le mémoire comme outil d'appréciation des attentes et des besoins en accompagnement en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 13. Récupéré de <http://dms.revues.org/1330>.
- Arnaud, M. (2002). Normes et standards de l'enseignement à distance : enjeux et perspectives. Dans C. Frasson et J.-P. Pécuchet (dir.), *Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie* (p. 57-69). Villeurbanne, France : Institut National des Sciences Appliquées de Lyon. Récupéré le 10 juillet 2019 de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000642>
-



- Assude, T. (2012). Potentiel et obstacles à l'appropriation d'un parcours de formation « hybride ». *Distances et médiations des savoirs*, 1. Récupéré de <http://dms.revues.org/103>
- Audet Lucie (2011). Passé, présent, avenir : regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9, 313-330.
- Audran, J. et Garcin, C. (2011). Apprendre en ligne. Une question de participation. *Recherche et formation*, 68. Récupéré de <http://rechercheformation.revues.org/1534>.
- Bastard, B. et Glikman, V. (2004). L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam. *Distances et savoirs*, 2(2), 255-280.
- Batime, C. et Weber E. (2007). La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation. *Vie sociale*, 4(4), 127-150.
- Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs*, 14, <http://dms.revues.org/1401>.
- Bekhti, B. (2011). Le choix d'une plateforme e-learning et leur rôle dans l'apprentissage et l'évaluation. *Revue des sciences humaines et sociales*, 6, 54-73.
- Bélisle, C. (2002). La formation ouverte et à distance à l'heure du numérique. *Actualité de la Formation Permanente*, 180, 26-32.
- Ben Henda M. (2005). *La dynamique multilingue et multiculturelle au cœur du processus normatif en FOAD*. Communication présentée au colloque Initiatives. Récupéré le 10 Juillet 2019 sur le site de l'auteure : [http://www.benhenda.com/hdr/documents/Colloques/2005\\_initiatives05\\_forum\\_AUF-SMSI.pdf](http://www.benhenda.com/hdr/documents/Colloques/2005_initiatives05_forum_AUF-SMSI.pdf).
- Ben Romdhane, M. et Ouerfelli, T. (2003). De l'apprenant au concepteur : Vers la mise en place d'une formation continue à distance des bibliothécaires/documentalistes en Tunisie. Dans D. McAdam et W. de Gruyter (dir), *E-formation pour le marketing et le management des bibliothèques* (p. 38-48). La Haye : IFLA.
- Benchenna, A. (2008). Universités à l'ère numérique. Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? *Distances et savoirs*, 6(1), 99-116.
- Benchenna, A. et Brulois, V. (2007). Usages et usagers des campus numériques : entre projections ministérielles et prémices d'une réalité. *Études de communication*, numéro spécial, 133-150. Récupéré de : <http://edc.revues.org/597>.
- Bénet, J. J., Weber, L., Thonnat, J., Dufour, B., Roger, F. et Toma, B. (2004). Besoins de formation à distance en épidémiologie animale. *Épidémiologie et santé animale*, 46, 109-124. Récupéré de <https://agritrop.cirad.fr/523756/>
- Benetos, K. et Peraya, D. (2013). *Concevoir un dispositif hybride de formation pour favoriser l'apprentissage par projet*. Communication présentée au 7e colloque Questions de Pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES) : Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : Pédagogies actives en présentiel et à distance, Sherbrooke, Canada.
- Bernard, M. (1999). De la formation à distance à la distance en formation. Un long chemin qui exige un changement de perspective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2753>.
- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Études de linguistique appliquée*, 4(160), 479-497.

- Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, 2. Récupéré de <http://dms.revues.org/206>.
- Bertrand, I. (2003). Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : Transfert ou intégration. *Distances et savoirs*, 1(1), 61-78.
- Betbeder, M.-L. et Tchounikine, P. (2002, novembre). *Une expérience d'activité collective médiatisée via le Web dans une FOAD*. Communication présentée au colloque : Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie. Institut National des Sciences Appliquées de Lyon. Villeurbanne, France.
- Blandin, B. (1999). La formation ouverte et à distance : État des lieux en début 1999. *Actualité de la formation permanente*, 160, 18-28.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, 2(2), 357-381.
- Blandin, B. (2010). Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. Point de vue des industriels sur les évolutions. *Distances et savoirs*, 8(2), 223-234.
- Bourdet, J.-F. (2014). Les problématiques de conception en formation à distance : logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs*, 7. Récupéré de <http://dms.revues.org/808>.
- Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7, 11-29.
- Brown, P., Crozet, C. et Trevitt, C. (1999). L'enseignement à distance en Australie : au-delà de l'enjeu géographique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2771>.
- Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- Brunel, S., Lamago M. et Girard, P. (2014, octobre). *Des plateformes pour enseigner à distance : vers une modélisation générale de leurs fonctions*. Communication présentée au 4e Colloque International du RAIFFET, Marrakech, Maroc.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. ... et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Cailleau, I. et Majada, M. (2009). La formation ouverte à distance au service de la lutte contre la tuberculose. *Distances et savoirs*, 7(2), 273-286.
- Cartier, J. et Chanier, T. (2006). Le processus réflexif dans la formation de formateurs de type collaboratif en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82.
- Cauvin, M. et Lacombe, J. (1999). De l'université ouverte à l'université virtuelle. L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement supérieur. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2720>.
- Celik, C. et Mangenot, F. (2006). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Carnets du Cediscor*, 8. Récupéré de <http://cediscor.revues.org/695>.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charlier, B., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N. (1999). *Tuteurs en ligne : Quels rôles, quelle formation ?* Communication présentée au 2e symposium du CNED. Poitiers,

France. Récupéré le 10 juillet 2019 sur le site de l'auteure : <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/tuteurenligne.pdf>.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). *Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire*. Communication présentée au colloque de l'AIPU : 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques : Bilans et perspectives. Université Cadi Ayyad.

Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(2), 285-304.

Choplin, H. (2002). Innover avec les formations ouvertes ? Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation. *Éducation permanente*, 23. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000620/document>.

Chouinard, R., Dridi, H., Dufour, F. et Garon, R. (2001, avril). *Une expérience d'enseignement à distance et en ligne dans le cadre de la formation continue de niveau universitaire*. Communication présentée au 18e colloque de l'AIPU Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur. Dakar, Sénégal.

Class, B. et Schneider, D. (2012). Design, mise en œuvre et évaluation d'une formation hybride. *Distances et médiations des savoirs*, 1. Récupéré de <http://dms.revues.org/84>.

Collin, S., Calonne, O., Peters, M., Lefrançois, D. et Saint-Jean, C. (2016). Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel : perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée. *Distances et médiations des savoirs*, 15. Récupéré de <http://dms.revues.org/1577>.

Coulon, A. et Ravaille, M. (2002). Les coûts de la formation ouverte et à distance : première analyse. Récupéré de [http://actualites-de-la-formation.com/IMG/pdf/couts\\_foad.pdf](http://actualites-de-la-formation.com/IMG/pdf/couts_foad.pdf).

Creuzé, A. (2010). Former les tuteurs à distance. L'expérience de l'Institut français de Madrid. *Distances et savoirs*, 8(3), 447-461.

De Lièvre, B. (2005, novembre). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Communication présentée à la deuxième conférence SEMAFORAD, Université de Bejaia, Algérie.

De Lièvre, B., Depover, C. et Strebelle, A. (2005, mai). *Les avis individuels sont-ils pris en compte lors d'une activité collaborative à distance ? Quels sont les effets des modalités du travail collaboratif sur les avis individuels lors d'un débat d'opinion mené à distance ?* Communication présentée à la conférence EIAH, Université de Montpellier II, France.

Dejean-Thircuir, C. (2010). Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(1), 33-46.

Dejean-Thircuir, C. et Mangenot, F. (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. *Le français dans le monde*, 40, 4-13.

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic* 11(2). Récupéré de <http://alsic.revues.org/384>.

Demaizière, F. et Achard-Bayle, G. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Alsic*, 6(1), 151-173.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.

Denis, B. et Vandeput, E. (2004). Articuler présence et distance pour former aux technologies de l'éducation et de la formation. *ISDM*, 28. Récupéré de <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/21-denis-vandeput.pdf>.

- Depover, C. (2008). Ide@, un projet européen pour l'EAD en Algérie. Entretien avec Pierre-Jean Loiret, Alain Jaillet, Abdelbaki Benziane, Mohamed Sahli et Mohamed Tateb Laskri. *Distances et savoirs*, 6(2), 311-317.
- Depover, C. (2013). La place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la francophonie 1992-2012* (p. 69-82). Paris : Archives Contemporaines.
- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J. J. et Jaillet, A. (dir.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2006). Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance. *STICEF*, 13. Récupéré sur [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/depover-12/sticef\\_2006\\_depover\\_12p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/depover-12/sticef_2006_depover_12p.pdf).
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : Teluq.
- Devauchelle, B. et Larrory, M. (2005). LOREAD, un dispositif d'enseignement à distance en lycée. *Distances et savoirs*, 3(3), 429-436.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Dieumegard, G. et Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : revue de littérature. *Savoirs*, 1(7), 93-109.
- Dridi, H. et Chouinard, R. (2003). La transformation de l'université : vers une université virtuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 439-458.
- Duplâa, E., Galisson, A. et Choplin H. (2003, avril). *Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD*. Communication présentée à la conférence EIAH, Strasbourg. Récupéré de <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf>.
- Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance* (thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, France). Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344v2/document>
- Duveau-Patureau, V. (2004). Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD. De la professionnalisation des acteurs de la formation à la FOAD. *Distances et savoirs*, 2(1), 25-38.
- Eneau, J. (2007). Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : Construire la confiance à distance. Dans E. Triby et E. Heilmann (dir.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer* (p. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université.
- Eneau, J. (2009). Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance. *Éducation et formation*, e290, 41-53.
- Faerber, R. (2001). *Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : ACOLAD*. Communication aux Journées Réseaux. Lyon, France.
- Fichez, É. (2006). Campus numériques : des ambitions à l'épreuve des terrains. *Distances et savoirs*, 4(3), 299-332.
- Fichez, É. (2008). Distance et droit à l'éducation. Analyse des contributions en langue française. *Distances et savoirs*, 6(4), 585-593.

- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance : les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(3), 397-417.
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* (thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636549/document>
- Frayssinhes, J. (2015, mai). *Réussir son apprentissage en FOAD : poids de l'intuition*. Communication présentée au colloque international de l'Université Toulouse Jean Jaurès-campus Mirail : E-learning : Apprentissage intuitif. Toulouse, France.
- Galisson, A. et Lemarchand, S. et Choplin, H. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ? *Distances et savoirs*, 2(1), 77-92.
- Galisson, A. et Nouveau, J. S. (2003). OASIF : un outil collaboratif d'aide à la scénarisation de modules de formation ouverte et à distance. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000672/file/Galisson.pdf>.
- Galy Kadir, A. (2013). De Niamey à Dakar : un parcours à travers les de l'AUF Campus numériques francophones. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012* (p. 31-36). Paris : Archives Contemporaines.
- Garrot-Lavoué, E., George, S. et Prévôt, P. (2009, juin). *Rôles du tuteur : instrumentation des activités du tuteur : Environnements de supervision, usages et ingénierie*. Conférence EIAH 2009, Le Mans, France, p. 15-22.
- Gélis, J.-M. (2013). L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 2. Récupéré de <http://dms.revues.org/175>.
- Gélis, J.-M. (2015). Des responsables d'équipe dans le déploiement d'un enseignement à distance : Entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination. *Distances et médiations des savoirs*, 10. Récupéré de <http://dms.revues.org/1056>.
- Glikman, V. (1997). Quand les formations d'adultes « surfent » sur les nouvelles technologies. *Recherche & Formation*, 26, 99-112.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8. Récupéré de <http://dms.revues.org/902>.
- Gobert, T. (2009). *Présence instituée, présence distribuée, présence instituante : le rôle central joué par l'individu en FOAD*. Communication présentée au colloque TICEMED : Ubiquitous Learning, Milan, Italie.
- Granget, L. et Oueslati, L. (2003). *EAD médiatisé à l'université et mise en œuvre de stratégies de communication : une nécessité*. ISDM, 10. Récupéré de [http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a88\\_granget.pdf](http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a88_granget.pdf).
- Grevet, P. (2006). Une contradiction structurante dans la numérisation de l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 4(3), 333-364.
- Groupe Missile (2005). La formation individualisée et à distance est-elle une chimère ? Éléments pour un débat. *Distances et savoirs*, 3(1), 67-76.
- Gueraud, V. et Cagnat, J.-M. (2004). *Suivi à distance de classe virtuelle active*. Communication présentée au colloque TICE. Université de Technologie de Compiègne, France.

- Guéraud, V. (2004). L'exploitation d'Objets Pédagogiques Interactifs à distance : le projet FORMID. *STICEF*, 11, 109-164.
- Guéraud, V., Michelet, S. et Adam, J.-M. (2007). *Suivi de classe à distance : propositions génériques et expérimentation en électricité*. Communication présentée à la conférence EIAH, Lausanne, Suisse.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs*, 2(1), 93-118.
- Harry K. (1997). *Enseignement à distance en Europe occidentale : bibliographie sélective et annotée des ouvrages disponibles*. Berlin : CEDEFOP.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet, G. (2000, juin). *Le sentiment de présence*. Communication présentée aux Deuxièmes rencontres Réseaux humains, Réseaux technologiques, Poitiers. Récupéré de <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=773>.
- Jacquinet, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 103-113). Bruxelles : De Boeck.
- Jacquinet, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165.
- Jaillet, A. (2009). Création et fonctionnement de dispositifs de formation à distance. *Distances et savoirs*, 7(4), 617-626.
- Jézégou, A. (2006). *Formations ouvertes et autodirection des apprenants : synthèse d'un travail de recherche sur l'articulation entre ces deux dynamiques, en milieu éducatif institué*. Communication présentée au 7e colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, France.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364.
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs*, 14. Récupéré de <http://dms.revues.org/1474>.
- Kaddouri, M. et Bouamri, A. (2010). Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation. *Questions vives*, 7(14). Récupéré de <http://questionsvives.revues.org/642>.
- Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone. Éléments historiques et enjeux récents. *Distances et savoirs*, 6(1), 69-82.
- Karsenti, T. (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 4(4), 223-234.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique ? *Questions vives*, 7(14). Récupéré de <http://questionsvives.revues.org/536>.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, 9, 493-514.

Karsenti T., Depover, C., Collin, S., Jaillet, A. et Peraya, D. (2013). L'expérience de 2 416 étudiants à distance : résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012* (p. 45-65). Paris : Archives Contemporaines.

Kellner C., Massou, L. et Morelli, P. (2006). *Pratiques effectives de travail collaboratif à distance. Limites prévisibles et inattendues*. Communication présentée au colloque du CERSIC-ERELLIF : Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication. Université de Rennes. Récupéré de [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00114960/PDF/kellner\\_massou\\_morelli.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00114960/PDF/kellner_massou_morelli.pdf).

Kiyitsioglou-Vlachou, C. et Moussouri, E. (2010). Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE. Cas de l'université ouverte hellénique. *Distances et savoirs*, 8(3), 475-488.

Kohler, F. et Kohler, C. (2008). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la formation médicale continue à distance dans les collaborations Nord-Sud. *Journal africain d'hépatogastroentérologie*, 2, 133-135.

Komis, V., Depover, C., Karsenti, T., Tselios, N. et Filippidi, A. (2013). Comprendre l'usage des plateformes d'enseignement et les outils Web 2.0 dans des contextes universitaires de formation hybride : aspects méthodologiques. *Formation et profession*, 21(2), 48-64.

Lakermance, M. (1999). Références bibliographiques du dossier « la formation ouverte et à distance ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23, 149-153.

Lameul, G., Eneau, J., Charlier, B., Deschryver, N., Lebrun, M., Liétart, A., ... et Villiot-leclercq, E. (2011). *Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel : Élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup*. Communication présentée au 6e colloque de questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur sur les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements, Université d'Angers.

Lancella, F. (2009). Accompagner les enseignants et formateurs dans la conception d'une formation en ligne. *Distances et savoirs*, 7(1), 125-129.

Leblanc, S. et Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi » : analyse des configurations d'activités. *Distances et savoirs*, 5(1), 29-52.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya D., Burton R. et Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Éducation et formation*, e-301, p. 55-74.

Loiret, P.-J. (2006). L'université virtuelle africaine : ambitions sans limite, limites d'une ambition. *Hermès*, 2(45), 123-128.

Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* (Thèse de doctorat, Université de Rouen, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00192921/document>

Loiret, P.-J. (2013a). (dir.). *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012*. Paris : Archives Contemporaines.

Loiret, P.-J. (2013b). La formation ouverte et à distance à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD) de Dakar : une « bonne pratique » reproductible ? Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012* (p. 125-138). Paris : Archives Contemporaines.



- Loiret, P.-J. et Oillo, D. (2013). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012* (p. 7-20). Paris : Archives Contemporaines.
- Lucas, N., Sidir, M. et Giguët, E. (2006, septembre). *Analyse de forums dans la formation à distance*. Communication présentée à la Cide9 Conférence internationale sur le document électronique, Fribourg, Suisse.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7, 65-91.
- Mahuziès, F. (2013). Un dispositif de formation à distance en ligne en anglais : Constats et perspectives. *Langues modernes*, 4, 56-68.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6(1), 109-125.
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales collectives via internet. Le cas du français en première ligne. *Alsic*, 10(1). Récupéré de <http://alsic.revues.org/650>.
- Marquet, P. (2004). La FOAD à la charnière des différentes conceptions des usages des TIC. Dans Séraphin Alava (dir.), *Formation ouverte et à distance. Actualité de la recherche* (p. 5-6). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Maurin, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, 2(2), 183-204.
- Micheline, M.-S. (2014). *Les enjeux économiques et territoriaux du e-learning dans l'enseignement supérieur : entre logique de marché et politique éducative* (thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124388/document>
- Miladi S. (2006). Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC. *Distances et savoirs*, 4(1), 41-59.
- Moëglin, P. (dir.). (1998). *L'industrialisation de la formation : état de la question*. Paris : CNDP.
- Moëglin, P. (2003). Regards croisés sur la formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 1(1), 159-164.
- Moëglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moëglin, P. et Tremblay, G. (2008). Éducation à distance et mondialisation. Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et savoirs*, 6(1), 43-68.
- Morin, P., Coulon, A. et Ferro, A. (2003). La FOAD, un levier de développement des compétences dans les PME-TPE. *Actualités de la formation permanente*, 184, 95-99.
- Morin, S. (2007). Internationalisation de l'éducation supérieure et formation à distance : le pouvoir d'influence des États occidentaux. *Cahier de recherche*, 1(1), 1-30.
- Muller, C. (2014). Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *SHS Web of Conferences*, 8, 1109-1123.
- N'goy-Fiama, B. B., Mulangwa Wa Mulangwa, M. et Ilunga Mukalay, P. (2011). État de lieu de l'enseignement à distance en République Démocratique du Congo : Bilan et perspectives. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, B. N'Goy Fiama et F. Baudot (dir.), *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (p. 55-62). Montréal : AUF/RIFEFF.
- Nagels, M. (2005, novembre). *Les conditions de l'autoefficacité des apprenants à acquérir des compétences professionnelles en FOAD*. Communication présentée au Colloque du SEMAFORAD :

L'usage des TIC pour l'enseignement, la formation et l'apprentissage : Retour d'expériences.  
Université de Béjaïa, Faculté des sciences de l'ingénieur, Algérie.

Narcy-Combes, M.-F. (2008). Les plates-formes. Une réponse aux problèmes de l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte universitaire. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(2). Récupéré de <http://apliut.revues.org/1425>.

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10(1). Récupéré de <http://alsic.revues.org/617>.

Nissen, E. (2009, juin). *Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride*. Communication présentée au colloque Epal : Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité. Université Stendhal-Grenoble.

Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : Distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. Dans E. Nissen, F. Poyet et T. Soubrié (dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 147-166). Grenoble : Ellug.

Nissen, E. et Soubrié, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. *Mélanges CRAPEL*, 32, 102-118.

O'Farrel, S. (1999). Flexibilité, accessibilité et individualisation. Le défi pour les acteurs français de la formation ouverte et à distance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2723>.

Oillo, D. et Mvé Ondo, B. (1999). L'université virtuelle francophone. Du constat de crise aux défis pour le proche avenir. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2742>.

Oliveira Vieira, E. A. (2014). *De la construction identitaire du tuteur comme coconstruction : Analyse de l'activité professionnelle à partir de la plateforme en ligne* (thèse de doctorat Université Aix-Marseille I, France et Universidade Federal de Minas Gerais, Brésil). Récupéré de <http://www.theses.fr/2014AIXM3037/document>

Oliveira Vieira, E. A., Cunha Daisy M. et Martinez M.-L. (2012). *La place de la réciprocité éducative dans le tutorat en formation ouverte et à distance*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

Onilza, B. M. (2011). La formation continue des enseignants et conseillers académiques dans l'éducation supérieure à distance. *Distances et savoirs*, 9(2), 257-267.

Oubahssi, L. (2003). *Éléments pour la modélisation d'une plateforme d'enseignement à distance*. Communication présentée à la conférence EIAH. Repéré sur le site : [http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf\\_annexes/Oubahssi.pdf](http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Oubahssi.pdf).

Oubahssi, L. et Grandbastien, M. et Gérard, C. (2004, octobre). *Réingénierie d'une plateforme fondée sur la modélisation d'un processus global de FOAD*. Communication présentée au 4e colloque : Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie. Université de Technologie de Compiègne, Compiègne, France.

Papi, C. (2013). (dir.). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. Paris : L'Harmattan.

Paquelin, D. (2004). Le tutorat : Accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2-3, 157 à 182.

Paquelin D. (2011). La distance, questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.

- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ? *Distances et médiations des savoirs*, 7. Récupéré de <http://dms.revues.org/797>.
- Paquelin, D. et Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 167-183). Paris : Hermès.
- Pelletier, P. (2014). L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance et en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie Universitaire*, 11(2), 52-71.
- Peraya D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-168.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : Formation à distance et dispositifs médiatiques. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 79-91). Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. (2005a, novembre). *Des cours par correspondance aux campus numériques. De quels objets parlons-nous ? Vers quelles pratiques allons-nous ?* Communication présentée au colloque CEMAFORAD 2. Université de Bejaia.
- Peraya, D. (2005b). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Technologies développement recherche*, 0a.
- Peraya, D. (2006). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópio*, 4(3), 200-204.
- Peraya, D. (2007, mai). *Pédagogie universitaire et TIC : Regards sur l'hybridation et ses impacts*. Communication présentée au 24e Congrès de l'AIPU : vers un changement de culture en enseignement supérieur : Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation, Montréal, Canada.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 8. Récupéré de <http://dms.revues.org/865>.
- Peraya, D. et Champion, B. (2007). *L'analyse des dispositifs hybrides : les effets d'un changement d'environnement virtuel de travail : d'un site Web à la plateforme Claroline*. Communication présentée au 4e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur sur Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Louvain-la-Neuve.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation et formation*, e-301, 15-34.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Communication présentée au colloque de l'AIPU, Quelle université pour demain ? Montréal, Canada.
- Perley, J. (1999). La formation à distance aux États-Unis. L'opinion des enseignants du supérieur. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 23. Récupéré de <http://ries.revues.org/2769>.
- Petit, L. (2007). La formation à distance au secondaire au Québec : Des acquis et un avenir à organiser. Entretien avec Robert Saucier. *Distances et savoirs*, 5(4), 575-586.
- Poellhuber, B. et Chomienne, M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : Les effets de l'encadrement et de la collaboration*. Québec : Cégep@distance.

- Poellhuber, B., Chomienne, M. et Karsenti, T. (2011). L'effet du tutorat individuel sur le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance en formation à distance. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 569-593.
- Poellhuber, B. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17685/Poellhuber\\_Bruno\\_2007\\_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17685/Poellhuber_Bruno_2007_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Poellhuber, B., Racette N. et Chirchi, M. (2012). De la présence dans la distance par la visioconférence Web. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 63-77.
- Poyet, F. (2002). La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne. *Éducation permanente*, 152, 19-29.
- Quanquin, V. et Foucher, A.-L. (2016). Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel. *Distances et médiations des savoirs*, 15. Récupéré de <http://dms.revues.org/1542>.
- Quintin, J.-J. (2007). *L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone*. Communication présentée à la conférence EIAH, Lausanne, Suisse.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet : analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (thèse de doctorat). Sciences de l'Éducation. Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal - Grenoble 3.
- Quintin, J.-J. et Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic*, 9, 5-31. Récupéré de <http://alsic.revues.org/154>.
- Quintin, J.-J., Depover C. et Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance : analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*. Communication présentée à la Conférence EIAH, Montpellier, France.
- Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 421-443.
- Racette, N., Poellhuber B. et Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : La difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés – deuxième itération. *Distances et médiations des savoirs*, 7. Récupéré de <http://dms.revues.org/829>.
- Rakotomalala, M. et Zakariasy, L. (2015). Pratiques tutorales et attentes des apprenants dans une FOAD. *Frantice.net*, 11, 5-19.
- Regnier, J.-C. et Pradeau, A. (2009). Des interactions sociales en formation universitaire à distance : Une approche microsociologique exploratoire et inférentielle. *STICEF*, 16, 1-36.
- Rizza, C. (2005). Le tutorat instrumenté à distance. Une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours. *Distances et savoirs*, 3(2), 183-205.
- Rossi, M. et Arrigoni, A. (2004). Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques : Le projet f@rum de l'université de gènes. *Études de linguistique appliquée*, 2(134), 221-233.
- Salamon, R. et Équipe pédagogique de l'ISPED (2014). Retour sur une expérience de développement de l'enseignement à distance en santé publique. *Distances et médiations des savoirs*, 6, repéré sur le site de la revue : <http://dms.revues.org/715>.

Salane, F. (2008). L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants ». *Distances et savoirs*, 6(3), 413-436.

Salmi, L. (2012). *Pertinence des normes et standards dans les dispositifs de formation à distance* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00802323/document>

Sandoss, B. A.-Z. (2013). *L'efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité ? Caractéristiques et méthodologies de l'efficacité de l'EAD*. Paris : L'Harmattan.

Sarré, C. (2008). Les plateformes de téléformation dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour un choix raisonné. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(3), repéré sur le site de la revue : <http://apliut.revues.org/1329>.

Sidir, M. (2004, octobre). *Modes de collaborations au sein de groupes d'apprentissage dans une formation à distance universitaire*. Communication présentée au colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie, Université de Technologie de Compiègne, Compiègne, France.

Sidir, M. (2007). Campus numériques. Retour sur une stratégie ambitieuse », *Document numérique*, 10(3), 107-126.

Sidir, M. (2008). E-learning face aux collectifs d'apprenants : De la dévolution didactique à la régulation du dispositif ? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(2), 205-216.

Soubrié, T. (2007). Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. *Distances et savoirs*, 5(1), 13-28.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *ALSIC*, 11(2). Récupéré de <http://alsic.revues.org/385>.

Strioukova, I. (2006, novembre). *L'usage du forum de discussion comme une pratique située dans le cadre d'une FOAD*. Communication présentée au colloque IUR (Innovations, Usages, Réseaux), Montpellier, France.

Taziri, A. B. et Allouche, B. (2005, mars). *Les acteurs de l'enseignement à distance*. Communication présentée à la 3e conférence internationale Sciences of electronic, technologies of information and telecommunications, Tunis, Tunisia.

Thibault, F. (2006). Autour des campus numériques français. Repères dans les initiatives du ministère en charge de l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 4(1), 109-112.

Thibault, F. (2007a). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947-2004* (Thèse de doctorat, Université Paris XIII, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00256278/document>

Thibault, F. (2007b). Campus numérique : Archéologie d'une initiative ministérielle. *Études de Communication*, numéro spécial. Récupéré de <http://edc.revues.org/546>.

Thierry, G. (2007, juin). *De l'acculturation à l'enculturation, en FOAD*. Communication présentée au colloque TICEMéd 2007, Université Paul Cezanne, Aix-Marseille.

Tonye, E. (2010). Modélisation d'un dispositif pour la formation ouverte et à distance dans les pays africains subsahariens. *Frantice.net*, 2, 72-85.

Tonyé, E. (2013). Le master en Télécommunications en formation à distance (MASTEL). Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un détour par le futur : les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992-2012* (p. 103-116). Paris : Archives contemporaines.

Traoré, O. M. (2011). Expériences de formation à distance au Mali : Bilan, évaluation, freins et moteurs ENSup : État des lieux tic et mise en place d'un centre multimédia. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, B. N'Goy Fiama et F. Baudot (dir.), *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie* (p. 235-244).

Tremblay, G. (2009). La formation à distance en contexte de globalisation. *Distances et savoirs*, 7(4), 715-731.

Trestini, M. et Coulibaly, B. (2014). Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 6. Récupéré de <http://dms.revues.org/687>.

Uyttebrouck, E., Cohen, A., Luslusa, K. T. S. et D'Hautcourt, F. (2000, avril). *L'expérience de l'Université virtuelle à l'Université Libre de Bruxelles : État des lieux*. Communication présentée au Congrès international francophone ADMES-AIPU Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur. Université Paris X - Nanterre (France).

Valluy, J. (2013). TIC et enseignement supérieur : Comment (re)nouer le dialogue ? *Distances et médiations des savoirs*, 4. Récupéré de <http://dms.revues.org/373>.

Vantroys, T. et Peter, Y. (2002, novembre). *Un système de workflows flexible pour la formation ouverte et à distance*. Communication présentée au colloque Technologies de l'Information et de la Communication dans les Enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie. Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, Villeurbanne, France.

Verquin-Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue : La lettre de mission comme outil d'ajustement et de régulation. *Phronesis*, 3(1-2), 49-57.

Vuano, A., Quaranta, J.-F. et Staccini, P. (2007). *L'humain dans la qualité de la formation à distance : Que nous apprennent les référentiels de certification ?* Communication présentée au colloque international TICE Méditerranée L'humain dans la formation à distance : La problématique du changement. Marseille, Université Paul Cézanne Aix-Marseille III.

Wallet, J. (2004). Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées. *Distances et savoirs*, 2(1), 9-23.

Wion, F. et Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(4), 491-517.

## NOTES

1. FORMation Interactive à Distance.
2. Formation à l'ingénierie pédagogique de la formation ouverte et à distance.
3. Formations et Ressources en sciences de l'éducation.

---

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous présentons un état des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance (FOAD). Il résulte d'une analyse thématique manuelle des notes de lecture de 323 écrits scientifiques accessibles en ligne et les plus centrés sur les dimensions « distance » et « ouverture » des FOAD. Les résultats obtenus situent l'histoire des FOAD à la croisée des technologies de médiation et de la pédagogie, et lient les conditions de leur implémentation à leurs contextes. Au cœur de ces dispositifs technopédagogiques où prédomine la distance, se trouvent la modélisation, la médiation et la médiatisation. Articulée à la présence, la distance induit autant la diversité des modalités de la relation pédagogique que les formes variées d'« écarts » à combler à travers le tutorat et les activités collaboratives. Nos résultats mettent aussi en évidence plusieurs modèles théoriques des FOAD qui émergent des études sur ce sujet. Ce sont notamment les approches sociotechnique, critique, métaphorique spatiale, d'appropriation, d'hybridation, de distance transactionnelle, d'industrialisation, d'économisation et d'internationalisation.

In this article, we present a state of research in French on open and distance learning (ODL). It results from a manual thematic analysis of reading notes from 323 online scientific papers, mostly centered on the « distance » and « opening » aspects of ODL. Our results describe the history of ODL as the entanglement of pedagogy and mediation technology. They also link the conditions of their implementation to their contexts. At the heart of these techno-pedagogical systems, where distance is predominant, are engineering, mediation, and mediatization. This distance induces diverse educational relationship modes, and various forms of “gaps” to fill through tutoring and collaborative activities. Our results also highlight several theoretical models of ODL that emerge from studies on that topic. These include sociotechnical, critical, spatial-metaphorical, appropriation, hybridization, transactional distance, industrialization, economization and internationalization approaches.

## INDEX

**Keywords :** literature review, research in French, open and distance learning, techno-pedagogical system, mediation, mediatization, distance, presence, theoretical approaches

**Mots-clés :** revue de la littérature, recherche francophone, formations ouvertes et à distance, dispositif technopédagogique, médiation, médiatisation, distance/présence, approches théoriques

## AUTEURS

### EMMANUEL BÉCHÉ

École Normale Supérieure, Université de Maroua  
Maroua, Cameroun  
beche.emmanuel@gmail.com

### DANIEL K. SCHNEIDER

TECFA, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève  
40 bd du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4, Suisse



daniel.schneider@unige.ch