

RÔLE DE L'ENSEIGNANT-FORMATEUR : L'ACCOMPAGNEMENT EN QUESTION

Marie-José BARBOT

Equipe de recherche Théodile, ATENA. Université Lille 3 (France)

Résumé

La montée en puissance de la notion ou du préconception d'accompagnement depuis 2000 reflète une évolution des métiers d'enseignant-formateur à l'heure des multimédias. Ce constat conduit à se demander si on assiste bien à une réactivation de l'autodirection comme ce mot semble en témoigner. Le propos tout d'abord est de rappeler les fondements théoriques de la relation éducative et d'établir une généalogie avec le terme de « conseiller » défini dans les travaux du CRAPEL dès les années 1970 comme un nouveau métier qui vise à la fois une dimension cognitive et une dimension de développement personnel à savoir l'autonomie, puis avec le concept de médiation. Nous rechercherons ensuite quelles sont les pratiques inédites que recouvre aujourd'hui le terme accompagnement dans un contexte de médiatisation et constaterons qu'il désigne des pratiques très hétérogènes et floues, à la fois directives et autonomisantes. Il semble donc nécessaire de définir ce que seraient les traits de l' « accompagnement autonomisant ».

Abstract

The increasing popularity of the notion of *accompagnement* (“tutoring”, but with no theoretical preconceptions) since 2000 reflects an evolution in the profession of teacher / trainer in the multimedia age. If the term itself may suggest a return to a system of self-directed learning, the first thing is to revisit the theoretical foundations of relationships in education and establish the link with the term *counsellor* (defined in work at the CRAPEL as early as 1970 as a new role incorporating a cognitive dimension as well as a personal development dimension—in other words, autonomy), and also with the concept of *mediation*. We then look at new practices covered by the term *accompagnement* in the context of *mediatisation*, and find a varied and vague range of practices, both directive and autonomising. This article therefore attempts to define what *autonomising accompagnement* could be like.

Introduction

La primauté accordée à la liberté individuelle entrera souvent en conflit avec d'autres principes de choix social dotés de bases d'information différentes, qu'il s'agisse de l'utilitarisme, de la maximalisation des richesses de la recherche d'opulence économique. (A. Sen, 2003 : 71)

Le point de départ de cette réflexion provient du constat de la montée en puissance de la notion ou du préconcept d'accompagnement depuis 2000, alors qu'il ne figure ni dans le Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation, de Nathan (P. Champy & C. Etévé, 1994) : « accompagnement scolaire voir parascolaire », ni dans celui de la Didactique Français Langue Etrangère (J-P. Cuq, 2003). Depuis 1998, des signes de légitimation du terme se multiplient à travers des formations,¹ des colloques,² donnant lieu à des publications,³ des travaux d'étudiants en didactique des langues et des thèses⁴ qui confirment cet intérêt. Les pratiques attestent aussi l'usage de ce terme. Ainsi à l'Université de Lille 3, le Centre de Ressources de Langues (CRL) s'appelle « Dispositif d'accompagnement à l'apprentissage des langues ».⁵ Des pratiques d'accompagnement se formalisent. Ces constats mènent à se poser la question : est-ce que l'évolution des métiers à l'heure des multimédias correspond bien à une réactivation de l'autoformation cognitive et éducative comme le mot *accompagnement* semble en témoigner ? Ces logiques d'actions en œuvre amorcent-elles vraiment des logiques de changement du paradigme en formation ? A l'heure, qu'on le veuille ou non, de la rationalisation de la formation, je me propose d'interroger à partir de ce terme des évolutions articulant innovation technologique et innovation éducative.

La notion d'accompagnement est séductrice car elle réintroduit de l'humain face aux machines et se pare d'humanisme. Pourtant, dans un premier temps, ce préconcept importé de secteurs médicaux ou sociaux d'urgence, puisqu'on parle d'« accompagnement final », ne me paraît pas adéquat. Il correspond à une psychologisation de l'éducation qui privilégie la relation binaire aux dépens d'une médiation ternaire qui inclut l'objectif d'apprentissage et le collectif. A partir de cette réticence et du danger que je définirai en termes de *fumigène de l'accompagnement*, une vigilance s'impose face à ce qui pourrait être un effet de mode propre à la

¹ Fonctions accompagnement, DESS créé par G. Pineau, 1998 (devenu master), Université de Tours.

² Colloque L'Accompagnement dans Tous ses Etats, dirigé par J-P. Boutinet, spécialiste du projet remis en question alors que l'accompagnement est présenté comme un signe des temps. Aussio Pineau, G. (Education Permanente, 153) ; Pineau, G. (1998, Accompagnements et Histoire de Vie. Paris : L'Harmattan) ; Le Bouedec, G. (1998, Diriger, Suivre, Accompagner : Au-dessus, Derrière, à Côté. Esquisse d'une Topique de Quelques Postures Educatives. Paris : Cahiers Binet-Simon, 655, 2, p. 53-64) ; Clénet, J. (2001, L'accompagnement en Formation Universitaire Professionnalisante. Pour Aider à Relier les Connaissances. Lille : CUEEP) ; Glasman, D. (2001, L'Accompagnement Scolaire. Sociologie d'une Marge de l'Ecole. Paris : PUF) ; Beauvais, M. (2003, Accompagnement et Evaluation : Sens, Ethique et Paradoxes. In Accompagnements en Formation d'Adultes. Lille : Les Cahiers du CUEEP, p. 203-220) ; Lerbet-Séreni, F. (2003, L'Accompagnement entre Paradoxe et Qui-proquo : Théorie, Ethique et Epistémologie d'un Métier Impossible. In Accompagnements en Formation d'Adultes, p. 203-220). Cette liste n'est pas exhaustive.

³ Le Bouedec, G., Crest Adu, Pasquier L., Stahl R. (2001. L'Accompagnement en Education et Formation. Un Projet Impossible ? Paris, L'Harmattan) ; Ardoino J. (2000, De l'Accompagnement en tant que Paradigme, Pratiques de Formation / Analyses, Université de Paris 8).

⁴ Paul, M. (2005, L'accompagnement : Une Posture Professionnelle Spécifique. Paris : L'Harmattan.

⁵ Structures fédérés par le Plan Local Pluriannuel d'Insertion et l'Emploi, PLIE.

France⁶ qui effacerait les notions de « médiation / médiatisation » malgré leur pertinence (G. Chappaz, 1995 ; M-J. Barbot & T. Lancien, 2003).

Une autre crainte est que ce terme annonce le retour masqué de l'enseignant charismatique, qui intervient en rédempteur, alors que l'on utilise les technologies en dépit du bon sens, selon des pédagogies transmissives et directives issues du béhaviorisme. Autre doute, on assisterait à une confiscation de la liberté prise par l'apprenant :⁷ loin de faire confiance à l'impétrant et à sa capacité à développer sa *zone proximale de développement*, l'accompagnement masquerait mal une intervention dans un domaine où public / privé se confondent. Enfin, une dernière menace est celle de la dégradation du rôle de l'enseignant qui peut se réduire à une intervention floue et subalterne.

Toutefois, il convient de dépasser ces impressions pour élucider les conditions d'emprunts et d'usages de cette notion dans le champ qui est le mien celui de la didactique des langues et des cultures et de l'apprentissage médiatisé où elle fonctionne. Dans cette optique, la notion d'accompagnement constituerait une notion heuristique pour comprendre un changement vers le paradigme de l'autonomie ; au delà des réserves nécessaires, la croissance exponentielle du recours à cette notion correspond peut-être donc à des évolutions inédites. En ce sens, des traits de l'accompagnement attesteraient des tendances importantes en émergence pour l'autoformation institutionnalisée d'aujourd'hui, distincte de l'autoformation à visée émancipatrice et alternative des années 1970, des positionnements précurseurs qui méritent d'être désignés autrement que par les termes de « conseil, modération, médiation, coaching, animation, tutorat ou guidage », ce que je propose de voir en quatre points :

- les ancrages théoriques en autoformation en termes d'éthique et d'autonomie cognitive de la fonction de « conseiller » attestent qu'il y a un héritage à revisiter ;
- les attentes des apprenants et les pratiques inédites permettent peut-être d'identifier une fonction nouvelle appartenant au paradigme de l'autonomie ;
- les enjeux de l'accompagnement du point de vue de la rationalisation de la formation concernent l'avenir de l'enseignant formateur ;
- la définition d'un *accompagnement autonomisant* est nécessaire pour éviter les amalgames.

1. Fondements de la relation éducative en autoformation

Pour tout phénomène en émergence, il est important de rétablir une filiation avec les recherches antérieures, menées autour de la relation éducative qui se pose dans un rapport à l'altérité (E. Lévinas, 1971) et à la responsabilité (H. Jonas, 1990) depuis les années 1970. Les ancrages sont du côté de la vulgate constructiviste de Piaget, en privilégiant la réflexion sur le constructivisme telle que l'a reprise la

⁶ L'équivalent n'est utilisé ni en anglais ni en espagnol.

⁷ Dans le secteur social, le champ privé de la personne se rétrécit de plus en plus. Ainsi pour l'ANPE on parle d' « accompagnement renforcé » tandis qu'au Royaume-Uni, avoir un responsable social est devenu obligatoire pour un chômeur.

psychologie cognitive qui établit une théorie de la connaissance liée à l'autonomie, à l'activité créative de l'acteur : « En définitive, constructivisme piagétien et théorie de l'autonomie se rejoignent pour proposer une conception originale de la connaissance » (J-C. Tabary, 1991 : 60).

Il faudrait inclure les héritages du rapport du sujet à l'expérience et à l'action et mentionner Paolo Freire et bien d'autres. En fait, ce qui est important est de rétablir une généalogie avec les recherches autour de la fonction de l'enseignant et de la centration sur l'apprenant qui s'appuient sur des principes fondateurs qui ne peuvent être développés ici : l'importance de la médiation et de l'étayage (Bruner 1983, relisant Vygotsky et Léontiev), la construction d'une relation symétrique au sens de l'école de Palo Alto qui d'emblée en pose les aspects paradoxaux tout au moins complexes, la construction de la relation sur les principes d'empathie et de congruence de Carl Rogers, l'importance des équilibres et ancrages socio-affectifs et cognitifs en termes de déconstruction et régulation à l'interne de l'école de Genève, les interactions avec l'environnement et avec les personnes. Plus récemment, la prise en compte de cette relation évolue dans ce contexte de ce que nous pourrions nommer après Dubet (2002) « le travail sur autrui » où apparaissent des déplacements allant du rôle prescrit de l'enseignant vers une fonction à inventer demandant de s'adapter à l'autre constamment. Avec les multimédias, apparaît tout un spectre dans les postures de l'enseignant qui doit inventer chemin faisant des médiations revisitées par la médiatisation. Ainsi je me situe dans une généalogie incontournable et riche.

1.1. Conseil et conseiller en autodirection : Principes du CRAPEL

Les références ici sont des principes portant sur le rôle de l'enseignant qui verra son rôle diversifié et renforcé non en termes d'autorité mais bien de compétences, prévoit H. Holec qui écrit :

il sera beaucoup plus fait appel à sa créativité qu'à sa connaissance bien rôdée de techniques didactiques. L'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était remplaçable (cf les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable par des machines. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant. (H. Holec, 1979 : 25)

Le concept de « conseil » défini par Harding & Tealy dans un article *Counselling for Language Learning* (1981) à travers les termes *counselling*, *advice*, orienter, aider, informer, soutenir, traiter. Trois points sont soulignés : d'abord que « différentes catégories d'utilisateurs convoquent différentes modalités d'aide » ; puis que si il n'y a pas de demande, le conseiller n'a pas à interférer ; enfin qu'une éthique sociale de la pédagogie de l'autonomie demande d'une part des moyens et de l'autre le respect envers des habitus d'apprentissage différents.

Deux autres principes⁸ apparaissent : le conseiller s'appuie sur l'analyse du discours de l'apprenant, et dévolue le rôle d'initiateur aux apprenants dans l'ordre interactionnel comme d'ailleurs dans la demande d'entretiens : « ce sont les

⁸ Esch, E. & Makin, L. 1996. « La formation à l'apprentissage : Une nouvelle forme d'enseignement ». *Proceedings of the 3rd CERCLIS Conference*, Plymouth, p. 45-59.

apprenants qui contactent leur conseil quand ils ont besoin de lui » (D. Abe & M-J. Gremmo, 1983 : 114).

Plus tard, Sophie Bailly (1995) comme Marie-José Gremmo (1995) insiste sur la polyvalence des fonctions de conseiller qui est aussi concepteur : « il lui faut en effet consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et fichier les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources » (Bailly 1995 : 76). Ses fonctions même de conseiller se placent sous le signe de la complexité puisqu'il faut favoriser un déconditionnement :

En résumé, à chaque moment de l'entretien de conseil, l'action du conseiller, face à ce que dit l'apprenant, se situe à trois niveaux :

- *un apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;*
- *un apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer des documents et des activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;*
- *un soutien psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites. (M-J. Gremmo, 1995 : 45)*

Ainsi apparaissent dès les années 1980, les traits principaux de ce qui caractérise la relation éducative en autodirection : éthique, responsabilité, question de l'ingérence, interactions, polyvalence des fonctions... L'autonomisation est une visée, fruit d'un déconditionnement. L'objectif est à la fois apprendre une langue et développer l'autonomie cognitive, sociale et culturelle.

1.2. « Médiation, médiatisation, un entre-deux »⁹

Dans ce contexte, l'intégration des multimédias (terme préféré à TIC, issu d'une approche technologique alors que *multimédia* met en avant une dimension sémantique) a enrichi la réflexion sur l'évolution du rôle du conseiller tel qu'il était présenté ci-dessus, à partir des notions de médiation et de médiatisation, définies par Jacquinot-Delaunay comme un entre-deux de l'autonomisation de l'apprentissage :

La force du concept de médiation est cette position d'entre-deux qui disqualifie l'unilatéralité de certaines conceptions de la transmission des savoirs, avec ou sans machine. (G. Jacquinot-Delaunay, 2003 : 134)

En effet l'intégration des TIC pose deux problèmes principaux affectant les fonctions de conseiller : le premier est évoqué par l'expression d' « injonction paradoxale d'autonomie » par Linard qui démontre que l'intégration des multimédias exige des apprenants une capacité d'autonomie. Elle souligne que des compétences nouvelles sont attendues des acteurs, à la fois des apprenants et symétriquement des enseignants :

Avec les TIC, la capacité d'intégrer le changement par une action relativement autonome devient un critère central d'efficacité, aussi bien pour les individus que pour les groupes sociaux. (M. Linard, 2002 :145)

⁹ Jacquinot-Delaunay, 2003.

Elle va jusqu'à évoquer le profil d'un « hyperacteur » « à compétences heuristiques globales de haut niveau, capable d'affronter des situations imprévues, embrouillées et instables, et de redéfinir lui-même les tâches si nécessaires » (M. Linard, 2003 : 152). Or l'aberration est que l'on considère cette autonomie comme innée, alors que bien au contraire il faut la susciter et l'accroître ce qui est un principe de l'autodirection. De plus, la médiation se trouve déplacée par l'introduction de la médiatisation qui prend en charge certains segments d'aide mais provoque de nouveaux besoins.

Le second aspect est la tendance à une diversification des fonctions, à une parcellisation des tâches caractéristiques de l'industrialisation (E. Thatch & K. Murphy, 1995 ; B. Blandin, 2002).

Cette distinction, qu'on retrouve en langues avec Massacret (1999 : 136) qui propose six profils de tuteur en langues : concepteur de ressources, téléformateur dispensateur, télé-tuteur animateur, animateur, télé-tuteur dépanneur, tuteur relais, tuteur local, témoigne des évolutions de la fonction de conseiller, ce que nous nous proposons de vérifier dans la seconde partie.

2. Accompagnement, une fonction nouvelle pour des attentes inédites ?

2.1. Indice d'évolutions socioculturelles et techniques : Les attentes des apprenants

2.1.1 Plan socio-culturel

Après avoir rappelé la nécessité de prendre en compte l'héritage des recherches sur la fonction de conseiller en autodirection, je propose d'interroger les impératifs socioculturels plus récents. Pour beaucoup d'apprenants de langues, acquérir une formation interculturelle, s'adapter à la mobilité géographique et professionnelle, à l'incertitude est nécessaire. Face à leurs attentes, des pratiques non formelles d'apprentissage et d'autoformation tendent à s'affirmer. La notion d'accompagnement, qui renvoie à l'apprentissage dans la tradition des compagnons, à la figure du compagnon sous-jacente, revêt une double portée « de solidarité et professionnalité » (G. Pineau, 2002) qui intéresse aussi la didactique des langues et des cultures en rapport avec les publics pluriculturels des immigrants. C'est ainsi que la place de l'action, de l'expérience à partir d'un parcours, présente déjà avec le concept de « biographie langagière » de Richerich (1985), est centrale dans la notion d'accompagnement qui évoque :

- une dimension d'expérience : « pas de professionnalisation pertinente en accompagnement sans prise de conscience formalisante du processus de formation de liens vitaux déjà à l'œuvre de façon courante », rappelle Pineau (2002 : 31) ;
- la notion de projet personnel d'une personne dont la mobilité l'amène à s'approprier une langue et une culture (cf les déplacements en Europe depuis Sangate, le contrat d'accueil et d'insertion CAI aux consortium automobiles Toyota à Valenciennes) ;
- des situations-limites, des situations de crise, de bifurcation mobilisant une

capacité à se confronter à l'incertitude dans une société très mobile : « l'accompagnement devenant la façon par laquelle un personne fragilisée va affronter ses inévitables transitions » (J-P. Boutinet et al, 2002 : 8).

On voit ici comment la dimension sociale et langagière de l'accompagnement pourrait correspondre à une perspective interculturelle d'acculturation.

2.1.2 Une nécessité du côté des TIC

Le terme accompagnement, qui semble se substituer à celui de formation, parce que sans doute il paraît plus convivial, apparaît fréquemment comme lié à la résolution de problèmes dus à l'innovation technologique. C'est ainsi que Jacquinet-Delaunay (2003) dans un rapport concernant les campus numériques distingue :

- l'accompagnement à l'intégration des ressources pour les enseignants ;
- l'accompagnement à l'appropriation des ressources pour les apprenants.

Dans les deux cas les modalités restent floues. Elles répondent plus à une approche organisationnelle qu'à des stratégies éducatives comme en autodirection pour saisir une relation (M-J. Gremmo, 1995) alors que ce qui est en jeu est la capacité de l'accompagnateur qui n'est plus seulement en face à face « d'apprivoiser le distance » (G. Jacquinet-Delaunay, 2003), de construire une présence à distance :

- se décentrer pour permettre à la personne d'effectuer les choix qui lui conviennent, de les concrétiser ;
- diversifier ses interventions en fonction de chaque sujet apprenant.

Ainsi les attentes dues aux changements sociaux et aux répercussions dues à la médiatisation correspondent à une construction d'une relation par rapport à l'apprenant qui n'est pas nouvelle mais se complexifie. Historiquement la notion d'accompagnement marque peut-être une rupture en ce sens par rapport à la formation à distance classique qui était un modèle de substitution fonctionnant de façon transmissive. Toutefois on ne peut oublier que le jeu des acteurs dépend des liens avec tous les éléments du système comme nous allons le voir maintenant.

2.2. Des pratiques inédites, l'accompagnement un nouveau métier ?

Le premier angle d'attaque est celui des pratiques. L'accompagnement correspond-il à des pratiques qui ne sont pas prises en compte jusque là ?

2.2.1. Des choix pédagogiques masqués par le terme accompagnement

Je me suis proposée de rechercher à quels modèles pédagogiques ou à quelles références idéologiques correspondaient des modalités d'interventions désignées le plus souvent comme *accompagnement*. Dans cette optique, j'ai effectué un repérage des variables dans l'accompagnement et des paramètres qui le

structurent : consignes, tâches, scénarios, choix, interventions, réajustements, correction, auto-évaluation, évaluation, traçabilité, intrusions, réajustements, remédiations... en fonction des différents supports dans une *communication* médiée visant des apprentissages langagiers.

A une étape de bilan provisoire, il apparaît que le terme accompagnement recouvre indistinctement des activités allant de la prescription (ordre de la commande) « j'ai accès à leur travail et vois où ils en sont avant la date » à une position de retrait, de veille (ordre de l'écoute). Les instructions concernent aussi bien des exercices que des activités, elles se polarisent sur un axe qui va pour l'apprenant de la tâche prescrite, au vécu (expérientiel) et à la créativité. S'il rend compte de nouvelles modalités de relations (virtuelles, avec les pairs), le terme ne se restreint en aucun cas à une inscription dans l'autodirection avec prise en compte de la métacognition. Il ne désigne pas une évolution de la fonction conseiller telle qu'elle est définie dans la première partie, mais apparaît comme un terme générique pour des fonctions en cours de structuration dans un champ non stabilisé, celui des environnements numériques d'apprentissage. Sa valeur heuristique ici est inexistante.

2.2.2. Des espaces de possibles

L'appropriation des multimédia offre ce que Bourdieu appelle des espaces de possibles. Aussi chercherons-nous à dégager quelques variables pour comprendre la nature de l'innovation en cours.

En premier lieu, nous avons vu que l'accompagnement recouvre des approches hétérogènes de la formation allant d'une vision classique, directive, la classe à distance reconstituée par des outils synchrones à l'autodirection. C'est le terme générique utilisé quand il y a médiatisation du savoir au risque d'amalgames fâcheux.

En second lieu, en revanche l'accompagnement relève de pratiques créatives. On assiste à une (re)découverte des travaux de psychologie sociale, de la pédagogie active, de la pédagogie différenciée, de la pédagogie du projet et de la pédagogie de groupe (P. Meirieu, 1993). L'enjeu est de situer l'apprenant dans une zone « proximale de transformation » dirait Paquelin¹⁰ ou *d'acceptabilité* pour qu'il s'approprie du dispositif, par exemple : *réactions face à l'agenda qui n'a été utilisé qu'à partir du moment où il a eu une fonction utile totalement étrangère au cours*. L'accompagnateur met l'apprenant systématiquement face à des situations offrant des alternatives, des choix lui permettant de s'emparer du dispositif et de se l'approprier. Il peut aussi créer et faciliter des situations de coopération entre étudiants de culture différente : établir des principes de communication en groupe, anticiper les blocages, les conflits et aménager des moments de « réparation ».

En troisième lieu, le rapport au temps change, ce qui a des incidences sur la relation éducative et la fonction de conseiller.¹¹ Il semble que le terme

¹⁰ Symposium du GRAF, 2004 à Quiberon.

¹¹ Agnès Marcelli, dans sa thèse sur la formation à distance dirigée par J. Montredon (2004), consacre un chapitre au temps et à ses différentes perceptions dans l'apprentissage à distance.

d'accompagnement introduit une idée de temporalité, de durée et d'improvisation pour l'accompagnateur. Il ne s'agit pas seulement d'une phase de déconditionnement ou d'initiation. Ensuite le facteur temps est un autre indicateur sensible d'une orientation vers l'apprenant ou vers l'enseignant. Alors que le temps synchrone permet à ce dernier de récupérer la direction, le temps asynchrone le déstabilise puisque, je cite : « la communication ne s'arrête jamais ». La dimension du temps est circulaire. C'est vivant : « je lance un forum sur la radio et au même moment les étudiants sur l'autodidaxie en langues car c'était leur exposé d'où une panique : qui a l'initiative, qu'est-ce qui est prioritaire ? »

Toujours dans cette perspective de prise en compte d'un rapport au temps différent, j'ai observé un cours en ligne où les intervenants n'ont utilisé qu'une fois le forum avec des « tours de parole » laissant apparaître de nouvelles normes parce que la communication horizontale est vécue comme facteur de perturbation de la directivité. Au contraire, le courriel permettrait mieux une communication *maître / apprenant* pour certains. On peut aussi observer un renforcement du relationnel par rapport au présentiel, avec des récriminations des apprenants si l'enseignant tarde à réagir. Ainsi à propos d'accompagnement, le risque existe que ces modes de relation à distance instaurent de nouvelles dépendances (B. Blandin, 2002 : 160).

Un quatrième aspect est la circonstancialité. Chaque contexte (allant de la classe à la classe en formation ouverte) a sa logique et son histoire propres, mais aussi ses cadres, chartes, contraintes et ressources. Tout n'est pas transférable.

Enfin je me réfère au principe d'incertitude de Morin pour rendre compte de complexifications :

- du point de vue des statuts des acteurs : médiateurs, dépanneurs, médiatisateurs ; des appartenances culturelles ou institutionnelles (entre groupes-classes, entre apprenants-futurs enseignants France-France, France-Australie). Les étudiants peuvent devenir à la fois apprenants, informateurs et concepteurs ;
- des relations en ligne ;
- des interventions en ligne : *c'est comme une intrigue où on se demande à quel moment intervenir* constatent les enseignants qui étaient prêts à intervenir dans un conflit quand l'étudiante l'a réglé elle-même en s'adressant à une autre.

L'accompagnement correspond à la constitution de modalités de fonctionnement, évolutif et en réseau. C'est ainsi que la préparation en *back office* de situations d'apprentissage prend le pas sur l'action directe de l'enseignant-formateur : « je n'interviens jamais sur un forum ». Il est par conséquent important de développer des recherches sur ces usages pour identifier les processeurs, c'est-à-dire les liens qui facilitent et régulent les processus, créer des connaissances et des repères pour les praticiens de l'autoformation intégrant les multimédias.

3. Enjeux : L'accompagnement fonction subordonnée, partielle ou hyper-relation éducative ?

Le terme d'accompagnement semble neutraliser les autres aspects déterminants des dispositifs de formation. On peut se demander d'où vient cette représentation d'un accompagnement qui serait dissociable d'un tout. En fait, elle émane d'une vision gestionnaire de spécialisation et de parcellisation des tâches qui relève de la problématique de l'industrialisation. Pour cette raison, les décisions concernant l'accompagnement sont souvent lieu de tensions : elles mettent à jour des positions idéologiques. Deux pôles apparaissent comme le montre le tableau ci-dessous : l'un où le conseiller joue un rôle polyvalent central ; l'autre où il apparaît ponctuellement. Dans les deux cas, ils comportent une fonction d'accompagnement qui ne recouvre pas la même chose comme nous le verrons.

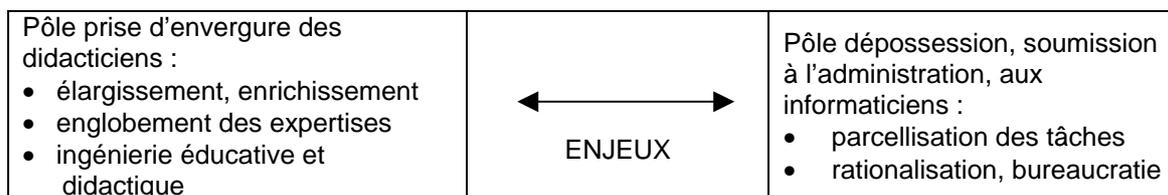


Tableau 1. Enjeux de la rationalisation de la formation.

3.1. Synergie et rétroaction entre conception, pilotage, contrôle du dispositif et accompagnement

La dissociation des fonctions pose problème car l'accompagnement est une des postures du conseiller qui n'exclut pas les autres en fonction justement des attentes de l'apprenant. Ce sont les variations de postures qui permettent l'adaptation à l'apprenant. De ce point de vue l'histoire tout à fait récente de la Télunq¹² montre que le secteur éducatif numérique est loin d'être stabilisé. Il témoigne des oscillations entre la parcellisation / atomisation des tâches et leur réunification. Après une étape d'étanchéité et d'hyperspécialisation dans laquelle la direction échappait aux pédagogues, est apparue au contraire celle de la prise de responsabilité de l'auteur du cours qui prend le pilotage de toutes les opérations. C'est lui alors qui a sous sa responsabilité toutes les fonctions dont celles d'accompagnement.

Ainsi la variable de la relation (hiérarchique...) ou de l'isolement entre les différents acteurs intervenant dans l'acte pédagogique est un indicateur important des enjeux socio-économiques. En effet, la parcellisation des tâches et l'isolement de certains acteurs répondent à une logique de rationalisation qui n'est pas celle de l'efficacité pédagogique.¹³

L'accompagnement est un élément d'un ensemble, à ce titre il est la résultante du type de conception orientée vers une logique de ressources et la production ou

¹² Henry, F. 2003. « Télévision à distance ». Présentation au SIF, Université du Québec.

¹³ Nous avons tous en tête des exemples d'organismes de langues qui se focalisent sur la production de ressources en ligne aux dépens d'un suivi confié à des non-experts sur des emplois précaires pour ne rien dire des limites de temps des entretiens en ligne ni de leur surveillance.

une logique dispositivo.

A ce titre, on peut noter comment, dès l'étape de la conception d'un cours en ligne, des choix sont induits par le choix de matrice et de plate-forme (cas de Passeport FLE dont les concepteurs—des informaticiens—ont exclu des outils synchrones, clavardage et VC au départ). On pourrait citer encore le cas d'un organisme de langues, réputé pour ses cours par téléphone, que la gestion avait décidé de supprimer contre l'avis unanime des enseignants pour un tout internet. C'est à partir des décisions pédagogiques prises à chaque étape qu'un type d'accompagnement va être proposé, qui ne peut être traité comme une fonction coupée de l'ensemble de l'environnement numérique d'apprentissage.

accompagnement résultant	conception, écriture, scénario ou sélection	editorialisation vs mutualisation	accessibilité, mise en ligne, plate forme	dispositif <i>push</i> vs <i>pull</i> , directivité ou interaction
degré d'ouverture et de centration sur l'apprenant	1. Pas de neutralité pédagogique : choix. Spécificités des multimédias exploitées ?	2. Assemblage : ensembles fermés vs outils conviviaux, évolutifs, adaptables.	3. Contrôle hiérarchie vs horizontalité « site maître » en VC.	4. Appropriation, initiative, auto-évaluation, remédiation.

Tableau 2. Accompagnement résultant de décisions pédagogiques à toutes les étapes.

Il faut aussi incriminer les logiques pédagogiques. A cet égard, il importe d'observer ce que recouvre la notion de « tutorat » qui selon les institutions (E. Annot, 1998) désigne des modalités de suivi pédagogique contradictoires. Le tutorat peut être assuré par les responsables directs de la formation, mais aussi par d'autres acteurs subalternes (étudiants, emplois jeunes...), selon des formules de démultiplication qui renvoient à une conception néofordiste de l'enseignement. Dans ce cas, selon les configurations, les tuteurs sont plus ou moins associés aux décisions concernant la formation. On constate donc une contradiction entre des approches qui dissocient des fonctions alors qu'au contraire les processus d'apprentissage se complexifient. En effet, le dispositif fonctionne comme un tout pour l'apprenant et a une fonction symbolique d'accompagnement comme l'a établi dans ses recherches Debon (2001 : 269) : « le système de communication qui s'instaure entre dispositif et apprenant, qu'il véhicule objectifs, organisation, contenus ou relations joue un rôle essentiel d'étayage et de soutien vis-à-vis de la motivation, de l'activité et de la confiance en la réussite ». Dans un système visant l'autonomie, toutes les variables interagissent et l'accompagnement proposé reflète des enjeux de société. Les décisions concernant l'accompagnement renvoient à des logiques humanistes ou marchandes qu'on ne peut ignorer, comme l'illustre la notion de *mcdonaldization* de la formation du sociologue Georges Ritzer (1998).

3.2. Hétérogénéité de l'accompagnement dans les figures de l'autoformation

En fait, réfutant la thèse d'un seul modèle, celui de la *mcdonaldization* de la formation, je crois que, parmi les différentes figures d'accompagnement en émergence, certaines sont liées à l'autonomisation. Dans cette perspective, je les

situeraï par rapport à une typologie de l'autoformation qui reflète les disparités de conceptions :

- 1) *Figure en ingénierie éducative* : évolution des fonctions de conseiller en intégrant les multimédias pour une visée d'autonomie et les niveaux macro, méso éducatif.
- 2) *Figure du pionnier* qui est aussi accompagnateur, il a une vision émancipatrice en rupture avec l'école classique, une visée d'autonomie mais pas les relais pour inscrire l'innovation dans la durée.
- 3) *Figure du management, injonction d'autoformation* ; cette entrée est souvent technologique et administrative, il y a des ressources à utiliser, pas ou peu de postes d'enseignants. L'accompagnateur aide à construire un parcours individualisé, mais peut aussi avoir une fonction de contrôle social dans les dispositifs d'orientation et d'évaluation de langues, le but étant des objectifs ou des certifications institutionnels.
- 4) *Figures d'accompagnement dans des pratiques non formelles apparentées à l'autodidaxie* : elles s'appuient sur la réciprocité et la mise en commun de l'expérience d'accompagnateur et d'apprenant comme dans les réseaux informels, réseaux d'échanges réciproques de savoirs ; il s'agit de groupes de personnes qui pratiquent l'échange multilatéral de biens, de services, et de savoirs.

Au-delà de la dimension relationnelle et sociale d'accompagnement, il est important de discerner quelles sont les valeurs et les choix de société qui la portent comme nous allons le voir dans la dernière partie.

4. Articulation avec le paradigme de l'autonomie et de la complexité

4.1. « Accompagnement autonomisant »

Au terme de ces investigations, il apparaît que la posture d'accompagnement constitue bien un précurseur de changements dans l'éducation, du fait même qu'elle relève de paradigme de l'autonomie, même si pour l'instant tous les traits ne sont pas présents. On assiste à ces déplacements et transformations évoqués par Ganguilhem propres à la constitution des concepts et à ce que souligne Michel Foucault :

L'histoire d'un concept n'est pas, en tout et pour tout, celle de son affinement progressif, de sa rationalité continûment croissante, de son gradient d'abstraction, mais celle de ses divers champs de constitution et de validité, celle de ses règles successives d'usage, des milieux théoriques multiples où s'est poursuivie et achevée son élaboration. (M. Foucault, 1969 :11)

Pour l'instant, l'accompagnement se démarque du système classique éducatif d'hétéroformation qui part de contenus, pour se placer radicalement du côté de l'apprenant et de la complexité. On peut alors évoquer la « nébuleuse de l'accompagnement ».¹⁴ Je propose, pour que cette notion prenne de la puissance et de la précision, de l'articuler avec le concept de l'autonomie (M-J. Barbot &

¹⁴ Tiré de l'article de Paul (2002).

G. Camatarri, 1999). L'accompagnement autonomisant implique d'adopter une perspective de complexité englobante. Il s'agit de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier de son apprentissage.

En éducation et en formation, les modèles de type constructiviste interactionniste ouvrent une perspective existentielle aux dispositifs parce qu'ils occupent un même espace intermédiaire : celui des relations entre sujets et objets, entre dispositions humaines et configurations d'environnement, entre structuration cognitive et interaction sociale. (M. Linard, 2002 : 150)

Pour expliciter ce que j'entends par « accompagnement autonomisant » quatre précisions sont nécessaires :

- 1) *L'accompagnement dépend du contexte institutionnel.* Une ambiguïté est véhiculée avec le terme accompagnement. Son origine lui confère un aspect thérapeutique (cf la notion de *centration sur la personne* des années 1970 qui a dû être corrigée par celle de *centration sur le sujet-apprenant* car on oubliait d'apprendre). Bien qu'une formation puisse avoir des effets psychologiques positifs sur l'apprenant, c'est même souhaitable, la relation à établir se construit sur le plan des apprentissages, le contrat de changement recouvre un domaine cognitif.
- 2) *Existence d'un cadre.* Une autre ambivalence à lever est celle de la *gratuité*, du *don* véhiculé par le terme accompagnement alors qu'il existe un cadre et un contrat en formation. Il me paraît important contre certaines dérives (manipulation, influence, emprise, toute puissance...) de bien ancrer la relation d'accompagnement par rapport aux transformations attendues : « être capable de communiquer langagièrement et culturellement ». Il s'agit d'un CONTRAT pour apprendre, avec une articulation entre des enjeux métacognitifs (« savoir apprendre à apprendre », « s'emparer du dispositif d'apprentissage ») et cognitifs, par exemple : apprendre l'anglais pour être recruté comme futur enseignant au Royaume-Uni ou le français pour être naturalisé Français.
- 3) *Ambiguïté de la question de l'évaluation.* L'usage du terme « accompagnement » semble faire l'économie d'une fonction qui est—qu'on le veuille ou non—centrale dans la reconnaissance sociale des acquis, celle de l'évaluation. Si on se situe dans une perspective d'hétéroformation, l'enseignant doit quitter la posture d'accompagnateur pour celle d'évaluateur. Si on se situe dans une perspective d'autoformation, il faut s'attaquer à l'auto-évaluation. Dès les années 1980, Holec (1988) et Dickinson (1987) la posaient comme indicateur du degré d'autonomisation d'un environnement d'apprentissage, ce qui n'exclut pas que l'apprenant ait recours à des certifications externes.
- 4) *L'accompagnement comme processus.* Les autres traits propres à cette relation sont propres à tout processus. D'abord il se déroule dans la durée et est donc imprévisible. En second lieu, il se fonde sur l'intersubjectivité, la reconnaissance explicite du statut de partenaire à l'autre même si la

relation est un cadre qui dresse des limites. Enfin la transformation en jeu relève d'une approche clinique. La notion de clinique, qu'il paraît pertinent de convoquer en rappelant que celle-ci, notion originellement médicale (ce que le soignant apprend au chevet du malade) s'est étendue aujourd'hui à une partie des sciences humaines et sociales, « pour désigner la situation, le terrain et le type de relation professionnelle, temporelle, intersubjective, soucieux de l'altérité et de la réciprocité, dans les échanges, en vertu duquel des services (marchands ou bénévoles) pourront être apportés par certaines personnes à d'autres qui en ont, explicitement ou implicitement, exprimé la demande » (J. Ardoino, 2000). Elle suppose une approche tissant observation (espace) et écoute (temporel) et favorisant les rétroactions entre les résultats et les activités car, comme l'écrit Ardoino (2000), « au plan de l'action, l'autre visée de la clinique est la transformation de la relation et de la situation, son évolution, le changement subjectif, interpersonnel ou social (altérations) ».

Compte tenu des aspects contradictoires qu'elle présente, de ses ambivalences et de son ambiguïté, la notion d'accompagnement autonomisant bénéficie utilement d'une lecture multiréférentielle. Toutefois ce qui lui donne sa légitimité épistémologique est pour moi de l'ordre de l'éthique.

4.2. Un processus à inscrire dans l'éthique

La démarche d'accompagnement convoque une position éthique qui renvoie aux positionnements philosophiques permettant de définir le concept d'autonomie (M-J. Barbot & G. Camatarri, 1999), et au paradoxe que l'autonomie, si elle est naturelle, n'est pas spontanée. L'accompagnement consiste à reconnaître et faire naître l'autonomie de l'autre.¹⁵ Laisser l'autre être soi suppose de trouver avec lui la juste distance. En ce sens, cette démarche se fonde en premier lieu sur une philosophie du sujet et de l'altérité. Cette altérité se définit comme rencontre d'un autre qui a ses intentionnalités et ses désirs propres. Elle suppose un respect et une reconnaissance mutuelle qui permettent de la distinguer des exercices de l'accompagnement plus autoritaires, plus manipulateurs, plus modélisants fondés sur l'injonction, le mimétisme, la reproduction du même (guidance, tutorat, conditionnement, contrôle).¹⁶ De plus, l'accompagnement peut s'effectuer entre pairs. Cette activité collective suppose alors les références à un *ethos* du groupe d'autant plus difficile à constituer que les interactions s'effectuent dans un espace virtuel. Cela renvoie alors à un autre type d'accompagnement en amont ou en parallèle. De toute façon, aider l'autre à se complexifier pour devenir lui-même requiert aussi de

¹⁵ Castoriadis insiste sur le fait que l'autonomie n'est pas de l'ordre de l'auto-engendrement et qu'il ne s'agit pas de solipsisme ou d'individualisme. Bien au contraire, le processus d'autonomisation s'appuie sur toutes sortes de médiations : « demander où sont les 'médiations' est étrange : on n'en finirait de les énumérer. 'Abstraitement', la société fournit des objets d'investissement, des modèles identificatoires, des promesses substitutives (immortalité), etc. 'Concrètement', la socialisation ne peut jamais se faire sans la présence totale et l'intervention (fût-elle catastrophique) d'au moins un individu déjà socialisé, lequel devient objet d'investissement et voie d'accès au monde social chaque fois institué ». L'autonomie c'est d'abord accéder au rapport à l'altérité et c'est autrui qui permet à l'*autos*.

¹⁶ Références en psychanalyse au métabolisme (réactions par lesquelles des substances s'élaborent (anabolisme) ou se dégradent (catabolisme) de l'incorporation (brut) et de l'introjection (mental) (Klein).

savoir s'abstenir, d'être réservé. Beauvais (2003) convoque alors le concept de retenue : « c'est se poser / pauser dans un entre-deux, se réserver, afin que l'œuvre de l'autre—j'ajouterai des autres—puisse émerger et jaillir en toute quiétude ».¹⁷ Dans cette optique, nous nous référons à nouveau au concept de responsabilité de Jonas (1997) comme élément ontologique de l'homme. Il souligne qu'en accroissant quantitativement et qualitativement sa puissance, l'homme doit amplifier son engagement. En clair, on ne peut éviter la question : qui est responsable et de quoi dans cette relation interactive ? Nous touchons là à une autre dimension paradoxale de l'accompagnement que Poisson (2003) définit d'abord comme le principe puis comme le devoir d'ingérence. Je pense avec lui que l'autonomie de l'apprenant n'équivaut pas à déresponsabiliser l'enseignant : « il ne faut pas retomber dans un impérialisme des enseignants, mais déboucher sur une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative » (P. Carré et al, 1997 : 168).

De plus, l'accompagnement suppose une bonne perception et discrimination des situations et une réactivité. A ce propos, une compétence clé de l'enseignant est identifiée comme *adaptativité*—Richterich (1985) parlait d'*improvisation* d'une « expertise impliquée à visée praxéologique ». L'épreuve du réel place l'enseignant dans une situation de réélaboration « c'est à dire de planification et de décision qui réoriente de manière cohérente, recevable et pragmatique l'action pédagogique, la rend pertinente avec la situation d'enseignement / apprentissage considéré » (T. Piot, 1998 : 160).

Cette position implique d'ailleurs que soit donné l'espace de liberté et de responsabilité suffisant aux acteurs. Enfin je voudrais clore sur la générosité comme trait de *l'accompagnement autonomisant*.

Conclusion

En conclusion je dirais que *l'accompagnement* :

- 1) est un préconception heuristique et fédérateur à la fois *effet de mode* et *opérateur* selon les contextes ;
- 2) représente le danger dans une approche de déterminisme technologique de dissocier d'une part les ressources, de l'autre l'accompagnement, c'est-à-dire la production et le service. Cela relève de la démesure (*hybris*) de penser que l'accompagnement juxtaposé à ces dispositifs sert de *baguette magique* ;
- 3) a un empan qui permet d'éclairer et de différencier les pratiques et les intentionnalités en jeu dans les évolutions. Elle prend en compte une relation ouverte dont on définit le point de départ et le but en acceptant l'imprévisible. Elle englobe la relation duelle conseiller-apprenant (dont les principes restent valides) qui ne couvre pas les différentes relations entre acteurs. Elle permet de spécifier une logique de l'autoformation où ce qui

¹⁷ « L'œuvre naît dans un creux retenu ». Serres, M. 1991. *Le Tiers-Instruit*, Gallimard, p. 193.

est visé n'est pas seulement de l'ordre du cognitif et du particulier. C'est pourquoi je propose de resserrer et recentrer sur une notion « d'accompagnement autonomisant » par rapport à l'intentionnalité choisie dans la relation sur autrui, pour moi l'autonomie. Celle de l'apprenant qui opère une prise en charge de soi sur ses propres potentialités activées dans un nouvel « espace des possibles ». Dans cette optique, la notion *d'accompagnement autonomisant* contient alors non seulement un modèle d'action mais un modèle de changement.

BIBLIOGRAPHIE

- ABE, D. & GREMMO, M-J. 1983. « Enseignement apprentissage: Vers une redéfinition du rôle de l'enseignant ». *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2, p. 104-117.
- ANNOT, E. 1996. *Les Formateurs Face aux Nouvelles Technologies: Le Sens du Changement*. Paris: Ophrys.
- ARDOINO, J. 2000. « De l'accompagnement en tant que paradigme ». *Pratiques de Formation / Analyses*, Université de Paris 8, p. 1-8.
- BAILLY, S. 1995. « La formation de conseiller ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université de Nancy 2, p. 63-84.
- BARBOT, M-J. & CAMATARRI, G. 1999. *Autonomie et Apprentissage, l'Innovation dans la Formation, Pédagogie Scientifique et Théorique*. Paris: PUF.
- BARBOT, M-J. & LANCIEN, T. (eds) 2003. *Médiation, Médiatisation et Apprentissages : Journée Notions en Questions*, 7, 14 juin 2001. Lyon: ENS Lettres et Sciences Humaines.
- BEAUVAIS, M. 2003. « Ethique, accompagnement et professionnalisation ». *Cahiers du CUEEP*, 49: *Former, se Former Autrement*, p. 115-126.
- BLANDIN, B. 2002. « Les métiers du multimédia et de la FOAD en Europe, référentiels en émergence ». *Acteurs de la Formation et FOAD: Compétences et Profils, Actualités de la Formation Permanente*, 180, Centre Inffo, septembre-octobre, p. 33-43.
- BOUTINET, J-P., DENOYEL, N., PINAU, G. & ROBIN, J-Y. 2002. *L'Accompagnement dans Tous ses Etats*. *Revue de l'Éducation Permanente*, 153.
- BRUNER, J.S. 1983. *Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris: PUF.
- CARRE, P., MOISAN, A. & POISSON, D. 1997. *L'Autoformation, Psychopédagogie Ingénierie Sociologie*. Paris: PUF.
- CHAMPY, P. & ETEVE, C. (eds) 1994. *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et*

de la Formation. Paris: Nathan.

CHAPPAZ, G. 1995. *Comprendre et Construire la Médiation*. Centre Régional de Documentation Pédagogique de Marseille.

CUQ, J-P. (ed) 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: CLE International.

DEBON, C. 2001. « Les formations médiatisées, interactions entre dispositifs et usages en auto -formation ». *Questions de Recherche en Education*, 2. Paris: INRP.

DICKINSON, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUBET, F. 2002. *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Seuil.

FOUCAULT, M. 1969. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.

GREMMO, M-J. 1995. « Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». *Mélanges*, 22, CRAPEL, Université Nancy 2, p. 33-60.

HARDING, E. 1981. « Counselling for language learning at the University of Cambridge: Progress report on an experiment ». *Mélanges*, 12, CRAPEL, Université Nancy 2.

HOLEC, H. (ed) 1979. *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Hatier.

HOLEC, H. (ed) 1988. *Autonomie et Apprentissage Auto-dirigé: Terrains d'Applications Actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. 2003. « Médiation, médiatisation, un entre-deux ». *Notions en Question*, 7, avril.

JONAS, H. 1997. *Pour une Ethique du Futur*. Paris: Rivages Poche.

LEVINAS, E. 1971. *Ethique et Infini*. Paris: Poche.

LINARD, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». In CHOPLIN, H. (ed). *Les TIC au Service des Nouveaux Dispositifs de Formation, Education Permanente*, 152, p. 143-158.

MASSACRET, E. 1999. « Télétuteur, un nouveau métier: De nouvelles voies pour la formation ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE : Actes des 23^{ème} et 24^{ème} Rencontres*, p.135-140.

MEIRIEU, P. 1993. *Outils pour Apprendre en Groupe*, 1 et 2, Chroniques.

PAUL, M. 2002. « L'accompagnement: Une nébuleuse ». In BOUTINET, J-P., DENOYEL, N., PINAU, G. & ROBIN, J-Y. 2002. *L'Accompagnement dans Tous ses*

Etats. Revue de l'Éducation Permanente, 153.

PINEAU, G. 2002. « L'accompagnement en formation: de l'avant-naissance à l'après mort. Entre solidarités et professionnalisés ». In BOUTINET, J-P., DENOYEL, N., PINAU, G. & ROBIN, J-Y. 2002. *L'Accompagnement dans Tous ses Etats. Revue de l'Éducation Permanente*, 153, p. 29-42.

PIOT, T. 1998. « L'adaptativité: Une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel ». *L'année de la Recherche en Education*, p. 153-162.

POISSON, D. 2003. « Modélisation des processus de médiation et de médiatisation: Vers une biodiversité pédagogique ». In BARBOT, M-J. & LANCIEN, T. (eds) 2003. *Médiation, Médiatisation et Apprentissages : Journée Notions en Questions*, 7, 14 juin 2001. Lyon: ENS Lettres et Sciences Humaines, p. 89-102.

RICHTERICH, R. 1985. *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*. Paris: Hachette.

RITZER, G, 1998. « McUniversity in the postmodern consumer society". In *The Mcdonaldization Thesis*, Sage. En français: *Tous Rationalisés la Mcdo de la Société*, 1999, Alban, p.152-159.

SEN, A. 2003. *L'Economie est une Science Morale*. Paris: La Découverte Poche.

TABARY, J-C. 1991. « Cognition, systémique et connaissance ». In ANDREEWSKY, E. (ed). *Systémique et Cognition*, Paris: Dunod.

THATCH, E.C. & MURPHY, K.L. 1995. « Competencies for distant education professionals ». *Educational Technology Research and Development*, 43/1, p. 57-79.