

Formation à distance.

Dispositif didactique et relation pédagogique

Jean-Louis Meylan

Docteur en sciences de l'éducation, Responsable de la recherche Andragogie

Pour une andragogie universitaire

Poser la question de l'identité en termes éducatifs, c'est à la fois interroger le dispositif, les valeurs dont il est porteur, et les finalités vers lesquelles s'oriente la communauté d'apprenants. C'est dans ce sens que Domuni a entrepris une réflexion sur sa pédagogie et sur sa spécificité. Afin d'élaborer une telle réflexion, nous nous sommes appuyés sur trois axes.

Le premier concerne **les recherches en sciences de l'éducation**. Conscients qu'une communauté de chercheurs s'interroge sur les effets de l'enseignement à distance, sur les mises en œuvre nécessaires pour tendre sans cesse vers une efficacité andragogique, nous nous sommes appuyés sur des théories actuelles qui permettent une meilleure compréhension du phénomène pédagogique dans la formation supérieure.

Le deuxième, touche aux **différents concepts** utilisés en sciences de l'éducation dans la formation à distance et les **nouvelles technologies** qui s'y associent. Ils ne rendent pas obsolètes les recherches et les théories en pédagogies se déroulant en présentiel. Au contraire, de nombreuses disciplines, telles que la psychologie, la psychanalyse, la didactique ou les différentes théories pédagogiques placent la relation éducative comme fondement. Celle-ci repose toujours sur ce modèle tripartite mis en œuvre par Houssaye et qui se définit par le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

Le troisième est la question de **l'absence, versus la présence**. La rupture spatio-temporelle dans toute formation à distance a un impact sur la transposition didactique. Celle-ci peut s'analyser en fonction des niveaux de médiatisation et de médiation, ainsi qu'en fonction du type de rapport qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant.

Le thème de l'absence, versus la présence, s'articule à la fois avec les grands principes psychopédagogiques qui ont fait leurs preuves et aux nouveaux concepts développés par les nouvelles théories didactiques, en particulier celles qui ont trait à la question de la formation à distance. Ce thème traverse cette réflexion et se retrouve dans des notions comme celles du dialogue et de la relation intersubjective.

Entre médiation et médiatisation

a) La médiatisation

La référence au média renvoie à la notion de médium, c'est-à-dire au moyen mis en œuvre pour communiquer entre l'émetteur et le récepteur. Une communication médiatisée dans une formation à distance sous-entend que l'émetteur est absent physiquement. La médiatisation renvoie au « processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositif de communication médiatisée » (1999, p. 8). Il s'agit avant tout d'opérations conceptuelles et de processus créatifs, techniques qui transforment et adaptent des contenus aux médias dans une intention de communication. Dans le cadre de l'Université de Domuni les cours sont adaptés à la plate-forme Moodle de manière à permettre une lecture fluide. Ils n'ont pas besoin d'être téléchargés. Ils sont structurés en étapes et permettent une lecture via un mobile.

La médiatisation recourt également à l'adaptation d'un langage à un autre, langage parfois abstrait qui peut être illustré sous forme de schémas. Ce processus se retrouve dans le contenu des cours dont le professeur a la charge. De manière complémentaire un groupe de spécialistes réfléchit régulièrement à la question de l'ingénierie, à la présentation du site, aux structures des cours. Concepteurs médiatiques, pédagogues, et ingénieurs évaluent et participent à un tel dispositif.

b) La médiation

Elle renvoie, dans le domaine social, à un intervenant qui se situe entre deux ou plusieurs sujets. Le médiateur intervient lors de conflits conjugaux ou institutionnels. Il tente de rétablir une communication déficiente. Dans le domaine de l'enseignement, le didacticien ou le pédagogue se trouvent entre le savoir et l'apprenant. Nous pourrions retenir deux caractéristiques, premièrement il y a toujours une intervention humaine et deuxièmement cette intervention transforme la relation.

La médiation utilise la technique. Elle se déroule par le moyen « d'artefacts ». Que l'on parle d'outils ou d'instruments, ceux-ci sont intimement liés à des schèmes culturels. Comme le médiateur, ils ont un impact sur les comportements des apprenants. La médiation « relève des usages et des effets des outils et des instruments sur le sujet » (Peraya, 1999). Ainsi, dans le cadre d'une formation à distance, l'usage de la lecture d'un cours sur la plate-forme Moodle ou la possibilité de suivre un cours à distance en synchrone, par vidéoconférence, impliquent des attitudes et des comportements d'ordre socioaffectif et cognitif différents.

La médiatisation relève de la conception et du processus de communication. Elle touche à l'ingénierie alors que la médiation relève avant tout « de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel » (Perraya 16). Il s'agit de recherche dans ce cas.

Médiation	Médiatisation
Observation, analyse	Conception du dispositif de communication
Usage social et personnel	Application de recherches
Recherche	Ingénierie (application)
Référence à Vygotsky, Outils cognitifs, Phénoménologie	Dispositif appliqué en fonction des théories socio-constructivistes ou phénoménologiques
Nouvelles théories théologiques sur la question de la distance (théologie pratique)	Mise en œuvre d'une théologie pratique

On peut observer les effets de la médiatisation. Le dispositif peut favoriser ou non la communication, la présence, la décentration. C'est en termes de médiation que l'on pourra évoquer un tel constat.

La démarche de médiation, la recherche, l'observation des nouveaux usages que peuvent déployer les étudiants de Domuni nous amène ainsi à renouveler nos dispositifs, à proposer de nouvelles médiatisations qui seront à leur tour évaluées. Cette réflexion peut s'appliquer par exemple à l'hypothèse que pose Jézégou (2010, p.266) à propos de l'avantage de l'asynchronisme qui favoriserait la réflexivité. Une autre question importante est de savoir si un processus de médiatisation peut compenser l'absence physique du formateur en postulant la possibilité d'une présence de qualité « virtuelle ». Une deuxième question se rattache à la première : en quoi la présence favoriserait-elle un lien pédagogique ?

Présence et distance

a) Une présence se construit dans la distance

Nous ne nous étendons pas sur la difficulté que pose la notion de présence dans une formation à distance. Nous retiendrons que la rupture spatio-temporelle (Peraya, 2011, p.446 ; Charlier et al, 2006, p. 474) présuppose une impossibilité de contact physique entre l'apprenant et l'enseignant. Sur le plan d'une philosophie de l'éducation, cette réalité peut être abordée à la fois sur le plan phénoménologique et théologique. Nous avons développé à la fin du document un paragraphe en réaction au texte de Michel Van Aerde (Théologie de la distance 2021).

Les dispositifs techniques ont eu tendance à oblitérer les fonctions symboliques, cognitives et relationnelles, comme le rappelle Charlier et al (2006., p. 470). L'absence d'une présence physique n'empêche nullement une relation intersubjective dans un processus andragogique à distance, au contraire, on pourrait évoquer une économie psychique surstimulée par les différents médias à l'œuvre. Ne pas avoir un contact direct avec l'interlocuteur peut ouvrir à de nombreuses projections et transferts. Ce problème du présentiel et de la distance, qui s'exprime souvent par la dichotomie absence/présence (Jézégou, 2010), pourrait être levé ? à certaines conditions. C'est dans ce sens que certains auteurs peuvent parler « d'une présence à distance » (Jézégou 2010 ; Peraya 2011 ; Gervais 2007 ; Jacquinet, 1993). La présence de l'autre, dans une relation pédagogique, renvoie à de nombreuses variables comme celles de la

communication verbale ou non verbale, corporelle, olfactive, proprioceptive, et il est possible de retrouver certaines de ces variables dans des interactions se déroulant dans une réalité virtuelle. La présence d'autrui serait dès lors non seulement possible, mais pourrait se dérouler dans des conditions favorisant une relation positive entre le formateur et l'apprenant. Nous retiendrons deux aspects.

- 1) Premièrement, selon Jézégou (2010), l'interaction des apprenants se constitue sur une « **confrontation** » de point de vue en vue d'une négociation. Le formateur favorisera les reprises de point de vue des apprenants. Dans les forums de discussion, proposés à Domuni, les échanges se déroulent sur ce principe. Le débat du mois est un forum qui s'adresse aux étudiants d'une faculté. Les thèmes proposés suscitent bien souvent des débats assez vifs. La confrontation des points de vue, qui reposent essentiellement sur des opinions et des affects, permet un échange libre, et l'objectif est essentiellement la constitution d'une communauté où le respect doit prévaloir. Tout différents sont les séminaires (formations interactives d'une quinzaine d'étudiants sous la direction d'un enseignant) qui font recours à des argumentations analytiques et qui se déroulent très souvent en fonction d'un texte de base proposé par l'enseignant. Dans ce cas, c'est le niveau cognitif qui est engagé lors des échanges et des communications autour d'un processus didactique.

En e-learning la présence cognitive se définit par Jézégou (2010, p. 266) comme le résultat de transactions entre les apprenants, afin de résoudre « de façon conjointe et commune une situation problématique. Les transactions sont des interactions sociales, de confrontation de points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations qui témoignent d'une collaboration à distance entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication ».

- 2) Deuxièmement, les interactions devraient se dérouler dans **un climat socioaffectif** qui favorise les différentes transactions. Ainsi le formateur contribue à nourrir le respect et la revalorisation de chaque apprenant. La notion de présence diffère peu des définitions que l'on pourrait donner dans le cadre d'une relation pédagogique en présentiel. Ainsi ce sont les dimensions affectives et cognitives qui doivent être prise en considération. Souvent ces dernières sont revalorisées au détriment des premières. Dans le cadre d'une formation à distance, le formateur doit faire recours à des compétences particulières, il doit à la fois maîtriser les outils sur le plan technique et être conscient de leur impact sur le plan de la communication, des comportements socioaffectifs et cognitifs.

b) La distance transactionnelle

Le concept de distance transactionnelle élaboré au début des années 70 par Moore permet de prendre en considération à la fois la question du dialogue, de la structure et de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre d'une formation à distance. La distance transactionnelle sera d'autant plus élevée que le dialogue est moindre et que la structure de la formation met l'accent sur l'autonomie de l'étudiant. Moore & Marty (2007, p.5-6) prennent l'exemple des cours par correspondance dont le dialogue est un élément important lors d'échanges de correspondance entre le formateur et l'apprenant. Un accent sur le dialogue et une structure plus souple diminue

ainsi la distance transactionnelle. La structure se définit en fonction des objectifs, de la flexibilité ou non, du rythme, des évaluations sommatives ou formatives.

Les interactions mises en place par le dispositif de formation répondent à deux types de besoins. Premièrement, des informations précises sur le plan administratif, des instructions claires pour s'approprier une méthodologie fournissent à l'apprenant les moyens de répondre aux exigences académiques. Deuxièmement, les relations interpersonnelles avec les tuteurs répondent à des besoins psychologiques. Le sentiment d'appartenance, la confiance en soi, la présence de l'autre se constituent essentiellement par le dialogue.

Dans leur modèle et leur définition, Moore & Marty (2007, p.5) relèvent que « l'interaction n'est pas toujours constructive, le dialogue si. Le dialogue crée des synergies, car chacun des deux communicants construit sur les commentaires de l'autre. » Le dialogue opère sur un autre registre qu'un pur échange d'informations formelles. En ce sens une structure forte (des objectifs clairs, une didactique élaborée, des évaluations adaptées et formatives), associée à une grande autonomie de l'apprenant, détermineront une augmentation de la distance transactionnelle. Mais il est tout à fait possible de jouer sur les variables et d'imaginer une structure beaucoup plus souple, sans nécessairement beaucoup de dialogue. Dans ce cas l'apprenant doit aller chercher lui-même des ressources internes et externes.

Dans le cadre de l'Université de Domuni, le degré de la distance transactionnelle est assez élevé en fonction de la population des étudiants et de la flexibilité du rythme du travail et des évaluations. Une majorité (70%) d'étudiants ont déjà une formation universitaire et sont engagés dans le monde professionnel.

A Domuni la fréquence des évaluations dépend de l'organisation personnelle et du rythme de travail de l'étudiant. La flexibilité du cursus répond à son besoin d'autonomie. La gestion de son rythme de travail lui permet de nourrir des champs d'intérêts qui vont souvent au-delà des demandes et des consignes des professeurs. Pourtant une telle ouverture à l'autonomie peut avoir ses écueils, ceux d'une certaine dispersion et parfois d'un niveau d'exigence exagéré, produit par un idéal de réussite qui appartient à la structure psychique de l'apprenant. Le dialogue avec le tuteur peut contrebalancer ce surinvestissement.

Blended Learning. A Domuni, des rencontres en présentiel et physiquement sont organisées sous diverses formes. Les Journées d'Etude Participatives (une par mois, hormis les moments de confinement du Covid), permettent à des étudiants, des enseignants et des membres de l'administration de se rencontrer, en différentes villes. Les « Sessions », d'une semaine au moins, sont organisées en des lieux significatifs (à Jérusalem avec l'Ecole Biblique et Archéologique Française), ce qui a permis de visiter divers lieux archéologiques importants, en Jordanie ensuite. D'autres sessions sont prévues, en Turquie (sources de la philosophie et de nombreux textes du NT...), en Andalousie, où les trois religions monothéistes ont vécu ensemble plusieurs siècles etc. Les colloques organisés par Domuni avec des universités partenaires permettent aussi aux étudiants et enseignants de se retrouver en des moments forts. Jusqu'avant le Covid les soutenances de mémoires de master et de thèses, étaient organisées en présentiel (voir dernier paragraphe de ce document). Si tout peut être organisé en distanciel, il est cependant possible, dans toutes les occasions qui s'y prêtent de fonctionner en formation métissée (blended learning) synchrone et asynchrone, distanciel et présentiel. L'expérience

montre que la rencontre directe est d'autant plus intense qu'elle a été préparée par un suivi pédagogique bien réel. La synergie entre universités partenaires permet ainsi d'articuler le local et l'international.

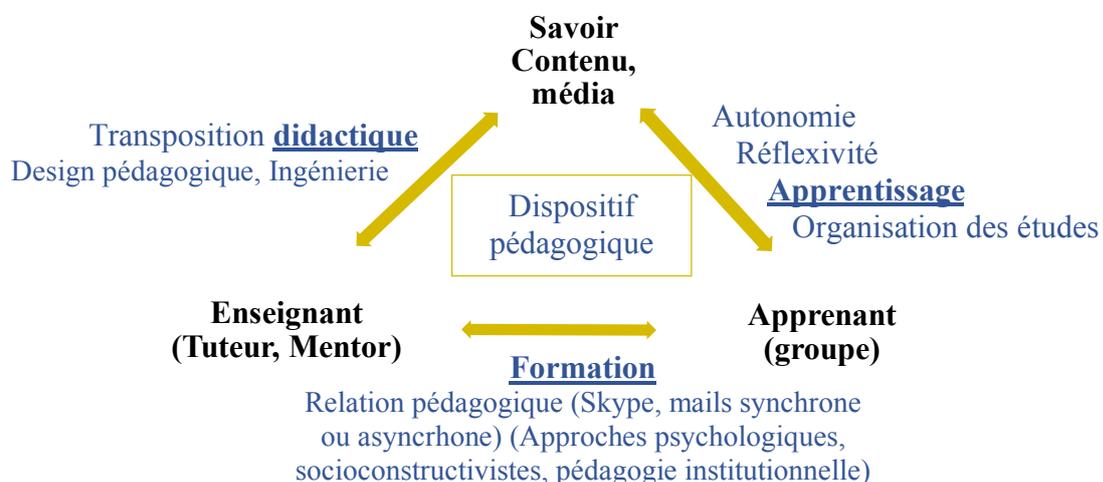
Schématisation des relations pédagogiques

a) Trois niveaux

- 1) Apprendre à apprendre. C'est le développement cognitif avec une approche socioconstructiviste. L'intention est de développer chez l'étudiant par exemple une réflexivité sur son apprentissage (prendre conscience de sa manière d'apprendre, comment il réagit aux autres), sur des modes de raisonnements (en philosophie ou en théologie) l'approche est logique, rationnelle. La dimension didactique peut se penser à ce niveau.
- 2) Aimer apprendre. C'est le développement affectif. Les objectifs peuvent se décliner par exemple dans une relation entre enseignant-apprenant ; mais aussi entre enseignant et groupe (dans les forums). Il peut y avoir une approche se rattachant à la psychologie humaniste, ou à la psychanalyse ou encore à la psychologie positive. Des auteurs actuels prennent appui sur les thèses de Rogers : authenticité, regard inconditionnellement positif envers l'apprenant, congruence, etc. L'étudiant peut réaliser un travail sur lui-même (il peut réfléchir sur ses propres affects dans un journal de bord par ex).
- 3) Persévérer dans l'apprentissage. C'est l'aspect conatif : l'objectif est de permettre à l'étudiant de trouver en lui-même ou à l'extérieur, des ressources pour qu'il persévère. Il s'agit de soutenir les efforts de l'étudiant. Le parcours négocié, le rythme individualisé (on trouvera ici par ex. la pédagogie individualisée ou par objectifs), les ressources décentralisées ou non, tout cela a un impact sur la motivation.

b) Trois pôles : le triangle pédagogique de Houssaye

Certains auteurs comme Peraya (2011) et Parr (2019) se réfèrent au triangle pédagogique de Houssaye, un modèle qui a été adapté à la formation à distance.



Le triangle pédagogique de Houssay nous renvoie à trois pôles : le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Trois typologies peuvent se dégager en fonction de l'axe à partir duquel la relation s'établit. Le premier axe, didactique, concerne la relation Enseignant /Savoir. Le deuxième axe, celui de la relation Enseignant/Apprenant se réfère à la formation, et enfin l'axe Apprenant/Savoir touche à l'apprentissage, à l'autodidaxie. On l'aura compris, la difficulté dans tout système de formation est de trouver un équilibre entre ces trois pôles, au risque que l'un d'eux « joue au mort » comme le relève Houssaye.

En comparaison avec une pédagogie traditionnelle en présentiel, une formation à distance présuppose deux grandes différences en fonction des axes abordés. La première concerne la dimension formatrice. La présence physique fait place à un nouveau type de rapport, totalement médiatisé, permettant de contrebalancer la rupture spatio-temporelle. La redéfinition du rapport entre l'Apprenant et l'Enseignant aura des conséquences directes sur l'axe didactique, puisqu'une réflexion sur le plan de la médiatisation devra être réalisée, et sur l'axe Apprentissage puisque la question de l'autonomie de l'apprenant est un élément central, en particulier dans un dispositif prenant en compte la question de la distance transactionnelle.

c) Trois axes

1. L'axe formation

Nous retrouvons les grands principes pédagogiques qui ont été développés par la psychologie humaniste et repris en d'autres termes par Hamel (2019), qui parle d'une pédagogie de l'empathie adaptée à la formation à distance. Il est possible de mettre en œuvre un dispositif didactique général avec ses procédures qui favorisent une telle approche. Il s'agit de mettre l'accent sur une approche formative ou éducative. Le savoir prend « la place du mort » (Houssaye) c'est-à-dire que l'accent est porté sur la question de la qualité relationnelle.

Nous pouvons évoquer ici les grands préceptes rogériens autour de la confiance, de la congruence et de l'empathie, qui permettent ainsi une relation de type plus « horizontale » avec l'apprenant.

2. L'axe didactique

En nous rappropriant le modèle de Houssaye nous retrouvons ici les questions liées à la transposition didactique (Chevallard & Johusa, 1991) Il s'agit pour l'enseignant en particulier de penser son cours en termes de transformation et d'élaboration du savoir savant en un objet d'enseignement. Ce savoir enseigné est adapté en fonction d'une population particulière, d'objectifs spécifiques et de finalités institutionnelles. Ce savoir enseigné, mis en ligne et disponible sur une plate-forme, n'est jamais statique. Dans notre cas, l'enseignant est amené à le mettre à jour en fonction non seulement des nouvelles données scientifiques, mais également en fonction d'une culture institutionnelle toujours en progression.

3. L'axe didactique

La question de la transposition didactique, du type de relation que l'enseignant entretient avec l'apprenant, de la distance transactionnelle, a un impact sur l'axe d'apprentissage.

Du côté de l'enseignant :

Le dispositif pédagogique mis en place par l'Université peut contribuer à favoriser la compétence de l'apprenant en lui donnant les moyens de développer ses ressources personnelles. Les moyens mis en œuvre sont les suivants :

- Les questionnaires qualité, remplis par les étudiants
- Le feed-back donné par les enseignants
- Le feed-back de la commission pédagogique
- Le dispositif (ou la plate-forme Moodle) qui fournit des ressources extérieures (bibliographie, méthodologie)
- L'accompagnement de l'administration et du mentor qui favorise la mise en confiance.
- Etc.

Du côté de l'apprenant

Le Dispositif mis en place par Domuni comprend :

- Une plate-forme Moodle sur laquelle l'étudiant peut entrer dans sa session : il trouve par exemple des liens hypertextes qui le dirigent vers une bibliographie, des forums qui le mettent en lien avec ses pairs, avec l'enseignant de chacun des cours, avec l'administration, avec son mentor...
 - Une procédure de communication personnalisée : mail pour échanger avec son mentor, le secrétariat, les autres étudiants.
 - Une mise à disposition d'un certain choix de cours sélectionnés en fonction de son niveau, de sa faculté
 - Des procédures d'inscriptions pour d'autres cours, des séminaires interactifs, des visioconférences (webinars).
- etc.

Questions philosophiques et théologiques

a) Rupture dans l'intercorporité

Du point de vue de la psychologie du développement, il n'est pas possible d'imaginer un sujet progresser sans un « rapport » à son corps. La communication, comme facteur de développement, passe par le corps. L'exprimé, ce qu'autrui communique par toute son expression verbale et non verbale, kinesthésique, par les sens olfactifs, par les pores de la peau, cette unité expressive fonde la relation interpersonnelle. L'enfant peut se construire en touchant l'objet, en posant des gestes, en s'appropriant le monde à travers son corps. Son intelligence se développe sur des schèmes moteurs.

La condition de possibilité d'une communication s'inscrit dans un monde physique qui forme un monde unique où des sujets peuvent se comprendre. Unité somato-spirituelle selon Husserl, l'homme, ne serait qu'une nomade « sans fenêtres de compréhension si des phénomènes intersubjectifs n'étaient pas là » (PFP 270). Ceux-ci se fondent nécessairement à partir du corps « vivant ». Ce n'est pas pour autant que l'on doit réduire l'esprit à une nature physique. Mais d'un point de vue phénoménologique, si nous supprimons l'élément corporel, l'esprit reste enfermé, isolé, et la sociabilité ne peut se réaliser (RPC 400).

Dans une relation à distance, la dématérialisation de l'information (ou sa virtualisation) provoque une rupture qui est située avant tout dans l'intercorporité. La relation intersubjective est médiatisée par une information qui reproduit le monde « réel ». On entend l'autre, on le voit

et, en fonction du progrès technologique, on pourra peut-être le toucher, comme on touche maintenant les écrans. Ce type de communication fait recours dès lors à une forme d'imagination et d'abstraction qui crée une diffraction de l'unité de compréhension du sujet. L'autre m'apparaît par des unités d'informations binaires reconstituées, transmises par des infrastructures mises en réseau (câble, ondes radio) qui portent des impulsions (bits). Cette « dématérialisation » et rematérialisation de l'information nous amène dans un univers virtuel où le corps disparaît et réapparaît au profit d'une communication digitale.

Si nous prenons l'exemple d'une communication épistolaire, nous voyons ici que la matière reste le substrat de la communication. J'écris une lettre, avec de l'encre, grâce au mouvement de ma main qui a saisi une plume. Ma main a touché le papier sur lequel mon message a été écrit. La lettre est acheminée par un moyen de transport pour être saisie par le correspondant qui ouvrira l'enveloppe pour toucher à son tour le même papier. Une communication à distance s'établit matériellement. Les traces et les signes que je peux repérer sur la lettre, son odeur, sont autant d'éléments qui peuvent me mettre en lien avec autrui. Je peux reproduire mentalement les gestes de l'autre en lisant une lettre manuscrite. Mon imagination et ma compréhension s'enracinent dans la matière. A contrario les nouveaux moyens de communication reproduisent et créent un monde « numérisé ». La communication ne s'adresse plus au corps, mais à un niveau cognitivo-cérébral qui doit traiter l'information à l'instar de l'ordinateur.

Cette rupture de l'intercorporéité nous conduit à percevoir que, si la technologie nous permet d'établir une communication par-delà l'espace et le temps, il existe des enjeux sociaux et pédagogiques à penser. En particulier, celui de la relation à autrui, car le monde « virtuel » favorise entre autres le désir de toute-puissance et de fuite. On peut aussi soupçonner que le sentiment de solitude peut être exacerbé par cette illusion d'être dans une relation originaire. Penser une formation c'est tenter d'éviter ce narcissisme exacerbé par la virtualisation du monde. Celle-ci s'oppose à tout projet éducatif puisque celui-ci vise au contraire l'autonomie de l'apprenant (cf. Le risque de la virtualisation du monde Serge Tisseron, Dans Rêver, fantasmer, virtualiser (2012), également : Critique de la dématérialisation, Pascal Robert, Communication & Langages Année 2004 140 pp. 55-68)

b) Penser la distance à l'aide de la philosophie et de la théologie

Si la distance est intrinsèque à la foi comme le rappelle Van Aerde (2021, p.4), cette foi (du point de vue théologique, on peut parler de foi, mais analogiquement, en d'autres disciplines on pourrait parler simplement de confiance) supporte un paradoxe puisqu'elle peut signifier la proximité d'une présence comme renvoi une intériorité vivante, là où se joue le dialogue avec l'auteur du texte ou de la visioconférence que l'on est en train de suivre.

Qu'un enseignement se déroule en présentiel ou en distanciel, il y a toujours une distance. Une formation à distance doit éviter de tomber dans ce piège de vouloir restituer une présence qui serait supposément « réelle » dans l'enseignement en présentiel, et de tenter à y parvenir par le biais d'outils technologiques performants pour une représentation médiatique « à l'identique ». Au contraire, la distance physique doit être signifiée et assumée, comme elle l'est dans la formation en présentiel.

La communication asynchrone permet particulièrement une telle démarche. Elle présuppose une distance spatio-temporelle, et laisse le temps à l'apprenant d'entrer dans une réflexivité. Comme le relève Van Aerde : « La présence est objet d'espérance, elle est différée, elle appelle à la foi ». La quête d'une présence immédiate, non différée, celle du maître ou du pair, est objet de « phantasme ». Non seulement ce « sujet sensé savoir », comme le dirait Lacan, n'existe pas, mais plus encore, à l'évidence, la corporéité vivante, habitée, incarnée par le sujet qui m'accompagne dans ma socialité, jamais ne se retrouvera dans un monde virtuel.

Même si, comme certains auteurs le suggèrent, il pouvait y avoir une qualité de présence quasi équivalente, dans un contexte « virtuel », la notion doit être relativisée. Présence oui, mais qui reste toujours relative, indicative, et l'étudiant doit apprendre l'autonomie, donc assumer une part de solitude. Différer la réponse, faire face à l'absence et à un manque intérieur, est une démarche qui peut s'accompagner dans une formation où le rapport au texte reste l'axe essentiel à partir duquel l'apprenant structure sa progression. Car il ne s'agit pas seulement d'acquérir un savoir académique ni même un savoir-faire qui comblerait le vide et l'absence, comme on nourrit une faim, il s'agit aussi de grandir dans un savoir-être, être soi en étant en relation, en communion¹, avec les autres apprenants et avec les enseignants, dans un dialogue qui n'est pas appelé à cesser.

Le moment de la correction des devoirs écrits, ou des examens oraux, est en ce sens décisif. C'est un moment très intense de rencontre, de reconnaissance (positive ou négative), extrêmement chargé émotionnellement. Du fait du Covid, on a pu faire l'expérience que les étudiants préfèrent l'examen oral (par visioconférence), à l'examen écrit, ce qui montre l'importance de la relation visuelle et auditive instantanée. Les enseignants, de leur côté, ont la même appréciation. La soutenance des mémoires de masters et des thèses de doctorat est un instant charnière, où l'apprenant passe une frontière, celle qui l'introduit du côté des enseignants. Il importe donc que ce moment si particulier, unique, soit solennisé, dans le décorum et les procédures, et même qu'il soit enregistré, filmé. Pour que cela ne soit pas simple liturgie ou représentation, la publication du travail rédigé vient conclure le processus : l'apprenant, à son tour, diffuse ce qu'il a produit dans sa recherche. Sa qualité personnelle et la qualité de son travail sont maintenant reconnues.²

¹ « Il vous est bon que je m'en aille, car si je ne m'en vais pas, l'Esprit ne viendra pas à vous. » Jn 16,7

² Cf Axel Honneth

Bibliographie

- ANDERSON, J., QUITNEY, B., JANE L., and RAINIE, L. (2012). *The future impact of the internet on higher education*. Elon University School of Communications.
- CHEVALLARD, Y. & JOHUSA, M.A. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ; suivie de Un exemple de transposition didactique. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006) Apprendre en présence et à distance, Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs* », 4, 469- 496.
- CHARLIER, B., & PERAYA, D, (Ed.). (2007). Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation. Bruxelles : De Boeck.
- DEPOVER, C. (2011). Le tutorat en formation à distance. Bruxelles : De Boeck, 2011.
- GERVAIS, B (2007). L'effet de présence De l'immédiateté de la représentation dans le cyberspace., *Archée*, (4).
Accès <https://archipel.uqam.ca/570/1/pr%C3%A9sence-arch%C3%A9e3.pdf>
- HAMEL, M. (2019). La pédagogie de l'empathie et son impact sur les apprentissages en ligne. In F. Lafleur & G Samson (Dir.), *Formation et apprentissage en ligne* (pp 51-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HUSSERL, E. (1982). Recherches phénoménologiques pour la constitution. Paris : PUF.
- HUSSERL, E. (1991). Problèmes fondamentaux de la phénoménologie. Paris : PUF.
- JÉZÉGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs* (2:8, 257-274).
- JACQUINOT, G. (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 1993, p. 55-67.
- MOORE M.-G. (2007), The Theory of Transactional Distance In Handbook of Distance Education, pp. 89-105, Second Edition, Edited by Michael Grahame Moore, Lawrence Erlabum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- PARR, M. (2019) Pour apprivoiser la distance - Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance (2019) Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- PERAYA, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelles modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Archives ouvertes, Université de Genève.

PERAYA, D. (2011). Un regard sur la distance, vue de la présence. *Distances et savoirs* (3:9, 445- 452).

PERAYA, D.& CHARLIER, B. (2007) Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation. Bruxelles : De Boeck, 2007

PERAYA, D. (2009) Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation.
Accès <https://archive-ouverte.unige.ch/download/unige:17665/ATTACHMENT01>

PERAYA, D. (1999) Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Reprise du n° 25 de la revue Hermès *Le dispositif. Entre usage et concept*.
Accès <https://books.openedition.org/editionscnrs/14730?lang=fr>

VAN AERDE, M. (2021). Pour une théologie de la distance. Prépublication.