

***L'INTERACTION AUTEUR/CONCEPTEUR MEDIATIQUE/DEVELOPPEUR : UN FACTEUR  
CLEF DE SUCCES DE L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE.***

---

**Dider Mottay, Florence Ducreau**

**Résumé :**

La réussite de l'enseignement en ligne passe par l'élaboration de contenus pédagogiques dédiés. L'élaboration de ces ressources pédagogiques nécessite la mise en place d'une collaboration étroite entre au moins un auteur, un concepteur médiatique et un développeur. Dans cette communication, nous nous proposons d'aborder le processus de production comme une interaction unissant l'auteur, le concepteur médiatique et le développeur du projet pédagogique. Plutôt que de nous intéresser aux enseignants, il nous a paru préférable de nous concentrer sur le rôle du concepteur médiatique. Dans ce but, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec plusieurs d'entre eux. Les résultats ont été traités à l'aide du logiciel d'ADAO Alceste.

**Mots clés :**

Concepteur médiatique, apprentissage organisationnel, médiation, médiatisation, traduction, transformation, scénario multimédia.

# **L'interaction auteur/concepteur médiatique/développeur : un facteur clef de succès de l'enseignement en ligne.**

## **INTRODUCTION**

À la fin du siècle dernier, nous avons assisté à la révolution informationnelle. Désormais les moyens techniques sont en place et les opportunités d'usage des technologies de l'information se développent rapidement et devraient de plus en plus conditionner l'ensemble des organisations humaines. Afin de tirer la meilleure partie de ces opportunités et dans une perspective sociotechnique, la structure des entreprises doit évoluer vers des formes d'organisation transversale, matricielle ou en réseau. Désormais, l'organisation du travail performante se caractérise par le travail en équipe, en groupes de projets, les structures en processus et l'usage d'un collectif. Dans ces nouvelles structures, le partage de l'information, des connaissances<sup>1</sup>, l'acquisition des compétences ainsi que la mobilité individuelle se font plus horizontalement que verticalement. Par des pratiques de mobilisation, il s'agit d'instaurer un nouvel état d'esprit apte à transformer une culture de rétention d'information en une culture de partage de l'information. Ces évolutions mettent l'apprentissage organisationnel à l'ordre du jour et les nouvelles formes d'apprentissage (e-learning, e-formation, enseignement en ligne...) se développent.

Dans cette communication, nous aborderons dans une première partie les enjeux de l'apprentissage

---

<sup>1</sup> Pour nous, les connaissances ne sont pas des données ou des informations, il s'agit du résultat de l'action humaine consistant à relier des informations en leur donnant un sens (Skyrme, 1999).

organisationnel et de la e-formation tels qu'ils apparaissent pour le gestionnaire. Dans une seconde partie, nous chercherons à préciser à l'aide d'une étude empirique le rôle du concepteur médiatique au sein de la chaîne de production d'un dispositif d'e-formation.

## **1. L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL ET LA E-FORMATION**

De nos jours, le management et le développement des connaissances deviennent des outils privilégiés pour développer les compétences et la performance des ressources humaines dans les organisations (Barthelme-Trapp, 2003). Que l'on parle d'organisation apprenante (Argyris, 1995) ou d'entreprise créatrice de savoir (Nonaka, 2000), on est confronté à l'enjeu de l'apprentissage organisationnel dont on mesure de plus en plus l'importance dans les entreprises (Koenig, 1997).

L'entreprise peut compter pour son développement sur le processus d'apprentissage collectif si, et seulement si, elle en prend conscience et ne l'entrave pas par son organisation, son style de management et sa culture. Dans un environnement complexe, incertain, marqué par des évolutions rapides et ouvert sur l'extérieur, l'unique source d'avantage concurrentiel durable résulte de la maîtrise du savoir<sup>2</sup> (Nonaka, 2000). Pour se développer, l'organisation doit être capable de capitaliser ses savoirs, être au moins réactive et si

---

<sup>2</sup> Par commodité, nous emploierons dans ce travail indifféremment le terme de savoir et de compétence.

possible proactive face à l'évolution de l'environnement mondial sans pour autant tomber dans le travers de la réforme permanente (Metzger, 2002).

L'importance de l'apprentissage organisationnel se conçoit très clairement dans la définition que propose Koenig (1997, p.174) qui le décrit « *comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences, qui plus ou moins profondément et plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* ». En tant que moyen adapté à la diffusion des savoirs, la e-formation se trouve au cœur de ces réflexions et participe à la mise en place d'une organisation apprenante, créatrice de savoir et basée sur la gestion des compétences.

### **1.1. Le développement de la e-formation**

Envisager une large diffusion de la e-formation dans les organisations peut paraître prématuré tant les réticences et le scepticisme à son égard sont répandus. Dans les entreprises, nombreux sont ceux qui mettent en doute son efficacité pédagogique et sa faisabilité opérationnelle. Par exemple, une étude en novembre 2000 auprès de plusieurs centaines de directeurs des ressources humaines donnait une image pessimiste de la situation puisque seulement 3 % des entreprises de l'échantillon utilisaient internet pour leurs formations et 14 % exploitaient leur intranet pour cette activité (Manpower.fr, 2001). De même, une enquête du cabinet Arthur Andersen d'avril 2000 nous indiquait que la grande majorité (92%) des entreprises interrogées privilégiaient la formation classique en présentiel, alors que plus des deux tiers n'utilisaient pas internet ou leur intranet pour leurs formations (Arthurandersen.fr, 2000). Dans le même temps, à l'exemple des Etats-Unis, la presse économique et de management nous annonçait l'avènement de la e-formation et son irrésistible ascension.

Afin de mieux analyser ce phénomène, revenons sur les spécificités des dispositifs de formation en ligne.

### **1.2. Les spécificités de la e-formation**

Les dispositifs d'apprentissage en ligne possèdent plusieurs caractéristiques singulières (RHinfo, 2000). Premièrement, les concepteurs de formations en ligne s'efforcent de découper le parcours d'apprentissage afin que chaque personne puisse commencer et finir un cursus en fonction de ses capacités et de ses objectifs. Chaque apprenant, à un instant donné, peut se situer à un stade différent du cursus de formation. Cette configuration est qualifiée de logique de "briques". Elle épargne aux apprenants des redondances dans les contenus enseignés, facilite la gestion optimale des temps de formation et consolide le processus d'individualisation de la formation amorcé depuis le début des années 1990 (Guillot et Rouquié, 1996). Cette possibilité de suivre des parcours individualisés acquière toute son importance de nos jours. D'une part, en ce qui concerne les formations diplômantes, la généralisation des dispositifs de VAE (validation des acquis d'expérience), de VAP (validation des acquis d'expérience) et le découpage des formations en ECTS rendent possible la mise en place de parcours de formations spécifiques et individualisées dans les universités. Il devient possible d'envisager l'acquisition d'un diplôme sur plusieurs années. D'autre part, l'habilitation de certains diplômes du secteur privé au niveau Master et la mise en place de diplômes européens dans le cadre de la réforme LMD viennent encore multiplier les potentialités désormais offertes à un salarié désireux améliorer son employabilité. Enfin, la future loi concernant la formation continue dans les entreprises, devrait renforcer l'intérêt des salariés pour le découpage des formations en séquences d'apprentissage courtes. En effet, il semble désormais acquis qu'une partie de la

formation qualifiante se déroulera en dehors du temps de travail et fera l'objet d'une plus grande négociation entre l'employeur et le salarié.

Deuxièmement, le suivi individualisé des apprenants est facilité par l'informatique. De l'évaluation du potentiel et des besoins du salarié avant la formation dans le cadre d'un bilan des compétences jusqu'à sa sortie du cursus, il est possible d'accompagner en permanence l'apprenant. Un tuteur pédagogique assisté par les nouveaux outils disponibles peut faciliter sa progression, évaluer ses difficultés et mesurer sa capacité à appliquer ses nouvelles connaissances dans son organisation. Le déroulement de la formation est suivie en temps réel, donnant de nouvelles possibilités pour le pilotage des formations. L'apprenant peut lui-même valider l'acquisition de nouveaux savoirs par la pratique. Il est alors en mesure d'évaluer l'efficacité de la formation. En somme, la formation en ligne réaliserait "l'alliance du juste-à-temps et du juste assez" (RHinfo, 2000, p.33) car elle permettrait d'apporter des réponses concrètes, rapides et adaptées aux questions que se pose la personne en situation d'apprentissage.

Troisièmement, les dispositifs de formation en ligne permettent de réduire les temps "bloqués". La modularisation de la e-formation constitue une réponse adaptée, car elle facilite l'articulation du temps de travail et du temps de formation. Elle n'oblige pas à bloquer des journées complètes ou des semaines entières pour partir en formation. Les questions de remplacement de personnel et d'interruption du service au client sont traitées de façon plus flexible, moins contraignante. Ce dernier point est particulièrement important depuis la mise en place de la RTT dans les entreprises. De plus, les dispositifs en lignes deviennent d'autant plus attractifs pour les salariés que désormais une partie de la formation pourra se dérouler en dehors du temps de travail. Jusqu'ici, le temps passé en

formation était pris exclusivement sur le temps de travail. Désormais, compte tenu des nouvelles dispositions législatives, le salarié sera amené à devoir concilier le temps d'apprentissage avec sa vie professionnelle et familiale.

À cette liste de points positifs, il convient d'opposer les désavantages observés (RHinfo, 2000). Par exemple, l'absence du contact direct avec le formateur et les autres apprenants ferait perdre la richesse et la subtilité des relations de face à face qui peuvent se produire dans le cadre d'une formation. En présentiel, les échanges d'informations tant formelles qu'informelles participent aux processus d'acquisition de connaissances, de communication et d'acculturation. Ce processus concourt à la création et au renforcement d'un réseau professionnel bénéfique à l'apprenant et à son entreprise. De plus, la formation en ligne sur le site de travail ou au domicile, ne permet pas toujours la concentration de la personne nécessaire pour entrer dans une phase d'apprentissage.

Enfin et surtout, l'évolution rapide des sociétés modernes remet en cause une vision cumulative des compétences définies comme un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être. Il apparaît que l'adaptation d'une personne aux évolutions, passera non seulement par sa capacité à remettre en cause ses compétences, mais aussi par sa capacité à désapprendre une partie celles-ci. Si dans de nombreux cas l'acquisition de compétences peut se faire à l'aide d'un dispositif interactif en ligne, en revanche l'intervention d'un enseignant semble indispensable pour "apprendre à désapprendre".

## **2. OBJECTIFS DE L'ETUDE EMPIRIQUE**

Le champ de la e-formation n'est pas exclusivement réservé aux entreprises. Il intéresse aussi les pouvoirs publics que ce soit dans le cadre de la

formation initiale ou continue. C'est dans ce contexte que l'on a vu apparaître plusieurs offres de formation au sein de l'éducation nationale. Dans le domaine de la gestion, CANEGE représente un bon exemple de campus virtuel en ligne. Au sein de ce dispositif, plusieurs formations de gestion (deuxième et troisième cycle) sont dispensées depuis plusieurs années. Les auteurs ayant participé à la mise en place du campus et du dispositif pédagogique, il nous est possible d'énumérer plusieurs facteurs clefs de succès indispensables à la mise en ligne de formation diplômante.

Premièrement, la réussite d'une formation en ligne passe par la rencontre d'une offre de formation et d'une demande. L'identification, l'analyse et le suivi de cette demande permettent d'élaborer des dispositifs pédagogiques originaux mélangeant harmonieusement les enseignements en ligne et en présentiel. Classiquement, cette offre doit être adaptée à la demande. Très souvent les dispositifs en ligne ne viennent pas se substituer à une offre classique, le plus souvent ils permettent de répondre à des besoins émergents du fait des évolutions organisationnelles et sociétales que nous avons évoquées précédemment. En effet, la e-formation ne prétend pas révolutionner l'apprentissage mais apparaît comme une nouvelle donnée à intégrer dans la gestion de la formation, apte à la modifier. Les dispositifs d'enseignement en ligne apportent des solutions techniques et pédagogiques à la formation et la rendent plus accessible. Les solutions techniques et pédagogiques permettent de diversifier les méthodes d'apprentissage pour les rendre plus efficaces (Prax, 1999). Il s'agit aussi de pouvoir offrir davantage de solutions ou de possibilités aux salariés. Par exemple, permettre à un jeune salarié de suivre une formation en brisant l'unité de temps et de lieu inhérente à la formation en présentiel. La formation devient possible, alors

que l'on occupe un poste à l'étranger ou bien encore un poste itinérant.

Deuxièmement, la mise en œuvre d'un enseignement à distance requiert une infrastructure technique importante. Le choix, la mise en place et la maintenance de la plate-forme pédagogique (webCt dans le cas de Canege) nécessite des ressources et des compétences techniques importantes en liaison avec l'organisme de formation.

Enfin, et surtout, la réussite d'un dispositif d'enseignement en ligne passe par l'élaboration de contenus pédagogiques dédiés. L'élaboration de ces enseignements nécessite la collaboration étroite au sein d'une équipe de projet rassemblant, au moins, un concepteur pédagogique (parfois l'auteur) et un concepteur médiatique qui peut être aussi programmeur. Dans cette communication, nous nous proposons d'étudier le processus d'interaction unissant ces deux acteurs du projet pédagogique. Plutôt que de nous intéresser au concepteur pédagogique, il nous a paru préférable de nous concentrer sur le rôle du concepteur médiatique qui est au cœur du processus de production. Dans ce but, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec plusieurs participants à des projets d'e-formation. Il s'agit de concepteurs médiatiques, bien que nous verrons que cette notion recouvre plusieurs réalités selon l'expérience et les pratiques de chaque équipe de développement.

L'objectif de cette communication est donc double. D'une part, essayer de définir et de mieux comprendre le rôle de chacun des acteurs participant à l'élaboration du produit pédagogique. D'autre part, essayer de mieux comprendre le processus de création en lui-même.

### **2.1.Méthodes de recueil et de traitement des données**

Notre travail de recherche s'est déroulé début 2003, l'échantillon est composé de quatre personnes,

faisant fonction de concepteurs médiatiques, interviewés par entretiens semi-directifs. Nous sommes intervenus dans deux organismes spécialisés dans la réalisation de projet d'é-formation. L'approche qualitative est adaptée au thème de cette recherche exploratoire, en ce sens qu'elle permet l'étude d'un problème précis (ses données, les points de vue en présence, les systèmes de relations). Dans le cadre d'une analyse s'intéressant à un domaine nouveau, cette technique de recueil des informations centrée sur le vécu des participants est à privilégier. Néanmoins il convient de préciser d'emblée les limites de notre étude. S'agissant d'un sujet émergent, il ne nous a pas été possible d'interviewer un grand nombre d'acteurs. C'est la raison pour laquelle cette contribution doit être considérée comme la première étape d'un travail s'inscrivant dans la durée.

Les entretiens ont été réalisés directement sur le lieu de travail des concepteurs. En conséquence, les conditions de l'entretien pouvaient varier d'un sujet à l'autre (aménagement physique de la situation, interruptions éventuelles). Bien qu'un entretien doive toujours être analysé en fonction du contexte dans lequel il se situe, il s'agit néanmoins d'une situation où apparaissent des interactions essentiellement verbales entre deux personnes en présence avec un objectif préalablement posé, au moins pour le chercheur. Compte tenu des conditions de réalisation des interviews, il n'était pas possible d'installer un appareillage complexe d'enregistrement (vidéo) permettant une analyse à posteriori du langage non verbal (attitudes, hésitations, mimiques...). De plus, ce type de dispositif est à son tour susceptible d'influer sur l'interaction s'opérant entre l'enquêteur et le sujet. Les auteurs ont donc décidé de ne retenir que le langage verbal dans la phase d'interprétation.

Ces entretiens ont été exploités dans un premier temps par analyse thématique classique. Dans un

second temps, nous avons utilisé le logiciel d'analyse de données lexicales Alceste. Ce qui est important dans cette approche, c'est la possibilité de recourir à un outil fidèle qui permette de conserver des critères et des procédures constantes. En conséquence, dans la phase initiale de traitement des données, les procédures sont relativement indépendantes de l'analyste ou du moment de l'analyse. Nous pensons que les logiciels d'analyse lexicale répondent à ces critères (Marchand, 1998). Evidemment, ils ne peuvent se référer dans leur traitement qu'aux données verbales disponibles<sup>3</sup>. Les logiciels comme Alceste étant encore peu répandus dans la recherche en gestion, nous allons brièvement décrire ses principes.

La méthodologie d'analyse des données textuelles Alceste, a été mise au point en interrelation avec un logiciel informatique du même nom (Reinert, 1983, 1990, 1993). Le logiciel Alceste est un outil d'aide à l'interprétation de données textuelles ayant pour objectif d'obtenir un classement des énoncés du corpus étudié en fonction des ressemblances ou dissemblances de leur vocabulaire, il s'agit d'une approche lexicométrique (Jenny, 1997). L'intérêt de l'analyse est d'étudier au travers de la distribution du vocabulaire des types de représentation. Par ailleurs, le traitement emploie la méthode d'analyse thématique qui s'affranchit du contexte lors de la phase des traitements. Cette méthode s'oppose à celle de l'analyse par entretien puisqu'elle découpe transversalement ce qui d'un entretien à l'autre se réfère aux mêmes thèmes (Blanchet et Gotman, 1992). Plus précisément, elle entre dans le cadre général de l'analyse des données en linguistique et consiste principalement en l'étude des lois de distribution du vocabulaire d'un corpus (Benzécri,

---

<sup>3</sup> Conformément à la déontologie, l'anonymat était garanti, ce qui est susceptible de minimiser le "non-dit".

1981). Le logiciel met en œuvre des mécanismes d'analyse indépendants du sens (Ghiglione et al., 1998). L'objectif est d'obtenir un premier classement statistique des phrases du corpus étudiées en fonction de la distribution des mots dans ces phrases, ceci afin d'en dégager les principaux mondes lexicaux. Cependant l'étude de telles distributions suppose que soit précisé le contexte ou l'environnement d'un mot. Dans l'approche proposée, l'unité de contexte est définie de manière particulière : le texte à étudier est découpé en segments de quelques lignes, avec si possible, le respect des coupures proposées par la ponctuation. Ces segments de texte constituent les unités de contexte élémentaires (u.c.e.) (Reinert, 1990). Ce traitement va nous permettre de mettre en évidence des lignes de force sur lesquelles nous nous appuierons lors de la phase interprétative.

## **2.2. Concepteur médiatique, un métier en construction.**

Les quatre personnes que nous avons interviewées avaient des parcours de formation très différents. Il s'agit là d'un phénomène normal étant donné que les métiers qu'ils exercent et les technologies qu'ils utilisent n'existaient pas il y a seulement dix ans. Nous ne pouvons donc pas définir de "profil type" si ce n'est qu'ils ont tous exercé à un moment de leur carrière un métier en relation avec les médias, la pédagogie ou la communication. Lorsque nous avons demandé aux sujets interviewés de définir leur rôle dans le processus de production, plusieurs définitions nous ont été données. Ces différentes définitions s'expliquent par le découpage du processus de production du cours en ligne. Si nous détaillons la chaîne de production nous trouvons au départ l'auteur puis le concepteur pédagogique, le concepteur médiatique et les développeurs. A ces différents intervenants peut s'ajouter un chef de projet. De plus un interviewé mentionnait l'apprenant dans la chaîne de production.

Dans les organisations que nous avons observées, il n'était pas possible de retrouver l'ensemble de ces intervenants. Parfois l'auteur et le concepteur pédagogique ne faisait qu'un et le concepteur médiatique était en fait un "médiatiseur" chargé de la réalisation technique.

En revanche la notion d'intermédiaire se retrouvait fréquemment. Par exemple le premier interviewé (I1) définissait son rôle de la façon suivante : *"Mon rôle, c'est un rôle de traducteur finalement. J'arrive à écouter les gens, qui ont des besoins, des concepts de pédagogie et à les traduire pour des techniciens, des développeurs, c'est ça mon rôle... Mon rôle, hé bien, c'est la médiation, c'est deux métiers."* Cette personne insiste sur la notion de médiateur entre d'une part l'auteur (considéré ici comme concepteur pédagogique) et d'autre part le développeur. Le second interviewé (I2) repositionne le concepteur médiatique au sein du projet : *" L'idéal, se serait d'avoir une équipe constituée ; de l'auteur, du concepteur pédagogique, du concepteur médiatique, du développeur, et aussi du chef de projet qui coordonne tout ça. Dans ce cadre-là, le concepteur médiatique, serait véritablement la personne, qui permet de transformer un scénario pédagogique, en scénario multimédia pour faciliter le développement."* Une troisième personne (I4) donne une définition plus technique du concepteur médiatique dans le cadre de la e-formation : *"C'est quelqu'un qui va retranscrire une attente sous forme de page web, quelqu'un qui va être capable de partir d'une idée ou concept, et qui va être capable de le concrétiser avec des moyens techniques, des compétences."* . Nous constatons que les définitions diffèrent puisque les contextes sont différents. En revanche, l'idée de traducteur prédomine chez l'ensemble de nos interviewés. En conséquence, il apparaît qu'un cours en ligne ne peut pas être un simple polycopié ni même

l'adaptation directe d'un cours "PowerPoint" effectué en présentiel. En accord avec l'auteur et ou le concepteur pédagogique, le concepteur médiatique doit étudier le contenu pédagogique et élaborer un scénario multimédia afin de réaliser un produit spécifiquement adapté, pédagogiquement et techniquement, à l'enseignement en ligne. Son travail s'intègre dans une chaîne de production médiatique réunissant plusieurs acteurs. Afin de mieux comprendre la genèse d'un dispositif d'e-formation, la suite de notre analyse s'appuiera sur les résultats d'Alceste.

### **2.3. La genèse d'un dispositif de E-formation : la rencontre d'un projet, d'un concepteur médiatique et d'un contexte.**

L'analyse d'Alceste identifie trois corpus principaux dans le discours de nos interviewés. La première classe évoque le projet en lui-même et les relations unissant l'auteur, le cours et l'équipe chargée de la médiatisation. Dans la seconde classe, les interviewés évoquent leur métier et leur rôle. La troisième classe, la moins nombreuse, évoque les problèmes rencontrés lors des projets. Nous allons reprendre successivement les trois classes.

#### **Analyse de la classe n°1 : le projet**

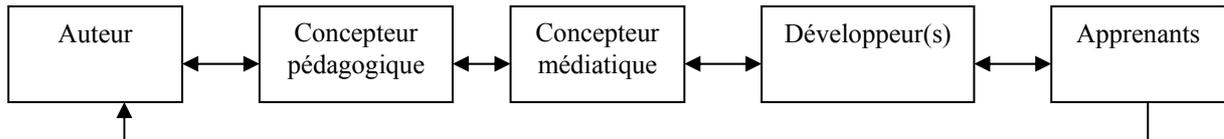
La première classe définie par l'analyse, la plus importante en terme d'uce (55 %) regroupe les éléments du discours portant sur le déroulement du projet. Les formes représentatives de la classe 1 sont : le cours, l'auteur, l'équipe et les termes se rapportant à la médiatisation et aux modules. Il s'agit donc d'une évocation du projet et des problèmes rencontrés. Par exemple parmi les phrases représentatives des difficultés au cours d'un projet certaines sont relatives aux auteurs "...qui arrivent des fois pour l'argent et qui se

débarrassent de leur cours, et ils nous disent ; faites-en ce que vous voulez, ensuite, nous ne les voyons plus.". Cette attitude, pose le problème de la rémunération des auteurs et plus largement celle de leur rétribution. Selon notre expérience, ce problème peut être traité de deux façons. Premièrement, les opérations doivent faire l'objet d'un contrat de cession de droits entre l'auteur et la structure. Ce contrat doit aborder en termes précis, les problèmes de diffusion et impliquer l'auteur non seulement lors de la phase de réalisation du cours mais aussi lors de sa mise en ligne effective. L'auteur doit donc se sentir impliqué par l'ensemble du projet. Deuxièmement, il faut penser à la rétribution globale de l'auteur de façon à contourner l'obstacle d'une rémunération toujours insuffisante. Par exemple, dans le cas d'un universitaire, le dépôt du cours en ligne avec un numéro ISBN, lui permet de faire état de son travail comme une contribution à la diffusion et à la valorisation des connaissances, ce qui est une des missions imposées par son statut d'enseignant chercheur.

Toujours dans le champ des difficultés relatives au projet, d'autres exemples évoquent l'équipe de production : "*L'équipe, je peux vous dire, que des fois, l'équipe ne s'entend pas du tout, alors systématiquement quand l'un veut dire blanc, l'autre veut dire noir, et on ne peut rien faire.*". En somme, cette première classe nous indique ce que les interviewés considèrent être un projet médiatique : "*Pour moi le projet s'arrête lorsqu'il y a eu un auteur, un cours, un médiatiseur, une relecture auteur, un apprenant qui a travaillé dessus, un retour de l'apprenant, et que l'auteur modifie son module en conséquence.*". Nous pouvons proposer le schéma suivant comme représentatif de la production d'un cours en ligne :

Figure 1 : la production d'un cours en ligne





### Analyse de la classe n°2 : le métier

La deuxième classe regroupe des segments du discours évoquant le métier des interviewés. Les termes évoqués sont relatifs à la conception, à la pédagogie, à la médiatisation aux scénarios et à l'informatique. On retrouve donc l'évocation du métier : *"Dans ce cadre là, le concepteur médiatique, serait véritablement la personne, qui permet de transformer un scénario pédagogique, en scénario multimédia pour faciliter le développement. Oui, d'autant plus qu'on part souvent du scénario multimédia, et on oublie le scénario pédagogique, qui a aussi son importance pour moi."* Les interviewés décrivent aussi dans cette classe les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier : *"Dans l'idéal, un profil communication, technique, informatique, infographiste, peut-être pas spécialiste dans tout, car ça ne sert à rien et ce n'est pas possible, mais connaître un petit peu de tout."* Nous constatons que la fonction de concepteur médiatique est encore en émergence et que ses compétences se doivent d'être multiples. Cette situation nous semble représentative d'une situation dans laquelle le marché de la e-formation n'a pas encore atteint sa maturité. A l'heure actuelle, les structures de production n'ont pas encore le recul nécessaire pour capitaliser sur leur expérience en matière de production. L'industrialisation des processus de production n'est pas encore à l'ordre du jour et la réalisation des projets fait encore appel à des salariés aux compétences élargies et dont les savoirs sont encore peu spécialisés. A l'heure actuelle, la performance dans ces structures repose sur le

modèle de l'efficacité : réaliser un produit performant. Le modèle de l'efficacité, faisant intervenir la notion de coût et de délais, est encore peu développé dans un secteur en émergence dans lequel de nombreux projets sont encore expérimentaux ou subventionnés. Un des enjeux important pour les sociétés de production, sera de réussir l'industrialisation de leur processus de production sans diminuer l'intérêt du travail qu'elles proposeront à leur salarié.

### Analyse de la classe n°3 : le contexte

La dernière classe évoque le rôle de concepteur médiatique au centre d'un réseau d'acteurs participant au projet médiatique. En effet, un projet ne réunit pas seulement un auteur et une équipe. Il fait intervenir des moyens techniques (plate forme, réseau) et des institutions. Les interviewés évoquent donc leur rôle de médiation au sein des projets : *"Cela se passe plutôt bien, il n y a pas de confrontation. Après, j'ai peut-être quelques problèmes, avec des chefs de projet pédagogiques de l'université, au niveau de la politique."* Ou bien encore *"Le fait qu'on travaille en interne, avec des universités, dans une relation de partenariat, ça permet d'avoir un dialogue, mais cette relation a tendance à nous bloquer dans l'avancement des projets, et c'est vrai que des fois..."* Il y donc bien un rôle de médiation et de coordination qui dépasse la conception des modules d'e-formation pour s'intéresser aux dispositifs pédagogiques mis en place : *"(Problèmes) au niveau ergonomique et graphique. Donc j'ai fait des propositions, qui ont été acceptées et j'ai travaillé aussi avec des*

*partenaires comme VP, je leur ai proposé des lignes graphiques, pour essayer d'harmoniser un peu tous les produits qui ont été faits."*

Dans cette dernière classe, nous voyons émerger un rôle de chef de projet chargé de mener dans la durée les relations avec les organismes co-traitants. Ici aussi, nous remarquons que le contexte actuel de ce secteur influe fortement sur les équipes de développement. À l'origine d'un projet nous trouvons souvent une volonté affirmée de la part d'un responsable d'entreprise ou d'un élu. En conséquence, la réussite d'un projet est moins conditionnée par un modèle économique que par une bonne gestion du projet sur le plan technique, humain et institutionnel.

## CONCLUSION

Au cours de cette communication nous avons cherché, dans un premier temps, à resituer le développement actuel de l'enseignement en ligne en insistant sur sa relation avec le courant de l'apprentissage organisationnel.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu mieux comprendre le rôle du concepteur médiatique dans le processus de réalisation d'un dispositif de formation en ligne. En effet, le concepteur médiatique joue un rôle clef au sein de ce processus. Dans son travail, il peut être aidé par un concepteur pédagogique dont l'un des rôles est d'aider l'auteur à modulariser son cours<sup>4</sup>. En revanche, c'est lui qui est chargé d'adapter le cours d'un auteur aux impératifs de l'enseignement en ligne tout en exploitant au mieux les possibilités

---

<sup>4</sup> Lors de cette enquête, le problème de la modularisation a été plaisamment évoqué par un intervenant : il s'agit de transformer un recueil de poésies indépendantes en un ouvrage intitulé "les fables de La Fontaine".

techniques du moment. Il s'agit donc d'un rôle de traduction entre l'auteur et l'équipe de développeur.

À ce rôle de traduction s'ajoute parfois un rôle de médiation et de coordination entre l'équipe de production, les techniciens chargés de la plateforme éducative et l'institution de formation. Le projet d'enseignement en ligne est alors considéré dans son ensemble et le concepteur médiatique, de par son rôle central, joue le rôle de chef de projet. En conséquence, les compétences du concepteur médiatique jouent un rôle clef dans la réussite d'un projet d'e-formation.

## BIBLIOGRAPHIE :

Argyris, C. (1995), "Savoir pour agir – Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel", Paris : InterEditions.

Arthurandersen (2000), "L'irrésistible ascension du e-learning", [www.arthurandersen.fr](http://www.arthurandersen.fr).

Barthelme-Trapp, F. (2003), "Une approche constructiviste des connaissances : contribution à la gestion dynamique des connaissances dans l'entreprise". Thèse Sciences de , Université de Toulouse I.

Besson, P. (1997), "Dedans, dehors – Les nouvelles frontières de l'organisation", Paris : Vuibert, collection Entreprendre, série Vital Roux.

- Gil, P. (2000), "@-formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle", Paris : Dunod. Conjoncture sociale, n°552, p.33-48.
- Guillot, J.F. et Rouquié, G. (1996), "La formation au cœur de l'entreprise, un investissement durable", Paris : Retz. Management & Conjoncture sociale, n°580, p.6-20.
- Kalika, M. (2000), "Le management est mort, vive le e-management !", Revue Française de Gestion, n°129, p.68-74. RHinfo (2000), "E-learning, état du e-learning en France", [www.RHinfo.com](http://www.RHinfo.com).
- Koenig, G. (1997), "Apprentissage organisationnel", in Y. Simon et P. Joffre, Encyclopédie de Gestion, Paris : Economica, p.171-187. Schein, E.H. (1983), "The role of the founder in creating organizational culture", Organizational Dynamics, vol.12, p.13-28.
- Manpower (2001), "E-GRH : des DRH positifs mais prudents", [www.manpower.fr](http://www.manpower.fr). Skyrme, D. (1999) "Knowledge Networking : creating the collaborative entreprise". Ed. Butterworth-Henneman.
- Metzger, J.L. (2002), "Apports et limites de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente", Formation et emploi, n°77, p.5-19. Reinert M. (1983). "Une méthode de classification descendante hiérarchique application à l'analyse lexicale par contexte". Les Cahiers de l'Analyse de Données, VIII, 2, 187-198.
- Nonaka, I, (2000) "L'entreprise créatrice de savoir", in le Knowledge management, coll. Harvard Business Review, Editions d'Organisation, Paris. Reinert M. (1990). "ALCESTE une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : " Aurelia " de G. de Nerval". Bulletin de Méthodologie Sociologique, 26, 24-54.
- Prax, J.Y. (1999), "Le knowledge management, des concepts aux pratiques", Management &

Reinert M. (1993). "Les " mondes lexicaux " et leur " logique " à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars". Langage et société, 5-19.

Marchand, P. (1998). "L'Analyse du Discours Assistée par Ordinateur". Armand Colin.

Jenny, J. (1997). "Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans le recherche sociologiques française contemporaine. Etat des lieux et essai de classification." Bulletin de Méthodologie Sociologique, n°54.

Blanchet A. et Gotman A. (1992). "L'enquête et ses méthodes : L'entretien." Paris, Ed. Nathan.

Benzécri J.P. (1981). "Pratique de l'analyse des données : linguistique et lexicologie." Paris, Dunod.

Ghiglione, R. , Landre, A., Bromberg, M., Molette, P. (1998). "L'analyse automatique des contenus". Paris Dunod .