



Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Thessalonique, le 6 mai, 2003

4^e Conférence annuelle du réseau TTnet

Décembre 2001

La formation des enseignants et formateurs:

une priorité du plan d'action *eLearning* de la Commission

Résultats des travaux ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Par Anne de Blignières, Françoise Gérard, David Gray et José Lagarto.

1. INTRODUCTION

L'introduction massive et rapide des technologies de l'information et de la communication dans la vie quotidienne, l'enseignement et la formation, affecte profondément le rôle des enseignants et des formateurs et impose un renforcement de leurs compétences. Cette problématique est considérée comme une priorité de la Commission Européenne pour développer l'Europe de la connaissance, à travers le plan d'action de l'initiative *eLearning*, adopté en mars 2001.

De son côté, le réseau européen TTnet (CEDEFOP) a, depuis 1999, retenu comme thématique centrale la formation des enseignants et formateurs à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication.

Cette convergence entre une priorité de la Commission et les travaux du réseau TTnet a fourni le thème de la 4^e conférence annuelle du réseau TTnet, qui a rassemblé à Thessalonique, les 13 et 14 décembre 2001, animateurs et experts des réseaux nationaux.

2. UNE PRIORITE COMMUNAUTAIRE

Le développement de l'accès et de l'usage des nouvelles technologies pour tous s'inscrit comme une priorité de l'Union européenne. Lors du Sommet de Lisbonne en mars 2000, le Président de la Commission Romano Prodi affirmait que la croissance durable de l'Europe, sa capacité à offrir de meilleurs emplois et une plus grande cohésion sociale passe par une économie fondée sur la connaissance.

À cet égard, l'enseignement ouvert et à distance (*e-learning*) semble particulièrement approprié pour développer, spécialement chez les jeunes, les compétences et savoirs nécessaires pour réussir dans cette nouvelle économie.

À échéance très rapide, le rôle des enseignants et des formateurs se révèle ainsi fondamental dans la mise en place d'une véritable «culture numérique» pour tous. Cependant, ceux-ci sont-ils formés à l'utilisation des nouveaux outils, ou demandeurs de ces formations? Les études reflètent des situations contrastées. Si le rapport d'Eurobaromètre 2001 estime que neuf enseignants sur dix font confiance aux TIC, les enquêtes réalisées par le CEDEFOP sont moins optimistes: les formateurs qui utilisent les TIC déclarent majoritairement ne pas avoir reçu de formation spécifique, s'être initiés par eux-mêmes et estiment avoir besoin davantage d'un travail en collaboration que d'une formation.

3. UNE THEMATIQUE DU RESEAU TTNET

Les travaux réalisés par le réseau dès 1999 ont permis d'identifier certaines questions communes aux différents États membres et de progresser dans les méthodes d'analyse des évolutions imposées par le développement de l'usage des TIC dans la formation:

- Rôle clé des individus et des organisations dans la gestion des changements liés aux TIC (nouvelle organisation du travail, nouvelle répartition des tâches);

- nécessité d'une ingénierie spécifique des dispositifs de formation ouverte et à distance;
- importance du contexte politique et stratégique dans le choix des dispositifs de formation et dans leur mise en œuvre;
- premiers éléments d'un référentiel de compétences pour les formateurs du *e-learning*.

Le plan d'action de l'initiative *eLearning* de la Commission Européenne (mars 2001) souligne le rôle des enseignants et formateurs dans l'émergence d'une véritable «culture numérique». Dans cette perspective, le plan propose une série d'actions fédératrices orientées sur trois axes principaux:

- (1) l'inventaire des projets et l'analyse des modèles de formation initiale et continue des enseignants et formateurs par rapport aux nouvelles compétences requises (Groupe 1);
- (2) le bilan des ressources existantes en matière de *e-learning* (Groupe 2);
- (3) l'analyse des compétences et qualifications des enseignants et des formateurs de demain (Groupe 3).

Dans le cadre des orientations définies par la Commission, le réseau TTnet a mis en place au printemps 2001 un dispositif d'appui au volet «Enseignants et formateurs» du plan d'action *eLearning*, qui comprend trois groupes de travail («groupes-projets»):

- (1) un groupe chargé de l'analyse des expériences innovantes dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs;
- (2) un groupe chargé de l'identification des compétences des enseignants et des formateurs impliqués dans les dispositifs *e-learning*;
- (3) un groupe chargé de la préparation d'un Guide des ressources et services en ligne.

Chaque groupe-projet associe des experts dans le champ de la formation des enseignants ou des formateurs et un animateur de réseau national chargé de coordonner la production des travaux du groupe en lien avec le Cedefop et avec les autres membres du réseau.

La 4^e conférence annuelle du réseau TTnet avait pour objectif de faire un premier point sur les résultats des groupes-projets, au terme d'une phase expérimentale courte (de septembre à décembre 2001), de vérifier la pertinence de leurs démarches par rapport aux orientations du plan d'action *eLearning*, enfin d'affiner les méthodes d'investigation dans la perspective d'une poursuite des travaux sur un échantillon plus large, associant un plus grand nombre de réseaux nationaux.

4. GROUPE 1: L'ANALYSE DES PRATIQUES INNOVANTES ET LEUR TRANSFERT

Sur 34 expériences recensées par les animateurs nationaux du réseau, six cas ont fait l'objet d'une étude détaillée au double niveau de l'innovation mise en œuvre et des compétences requises par les acteurs de la formation:

- (1) Autofod (France),
- (2) Siemens Learning Valley (Belgique),
- (3) FÀS Open and Distance Training (Irlande),
- (4) Computer-Mediated Tutoring (Royaume-Uni),
- (5) Profiss (Portugal),
- (6) IT Mirror (Danemark).

Au-delà du contenu des six cas, les travaux des experts ont permis de dégager un certain nombre d'éléments transversaux relatifs à la caractérisation des expériences innovantes et aux méthodes d'investigation.

4.1. Qualifier les différents niveaux de l'innovation

L'analyse des expériences dites innovantes suppose de disposer d'indicateurs pour qualifier le type d'innovation et le niveau auquel elle s'applique. Dans l'échantillon des six cas étudiés, cinq indicateurs ont été mis en évidence:

- un indicateur technique: caractéristiques et performance de l'outil (plate-forme ou portail) servant de support au dispositif de formation;
- un indicateur pédagogique: combinaison organisée de modalités et de ressources entre formation à distance et formation en présence (*blended solutions*);
- un indicateur organisationnel: degré d'ouverture du système à de nouveaux territoires d'action et de nouveaux publics bénéficiaires;
- un indicateur économique: productivité du dispositif, dans son rapport coûts-résultats;
- un indicateur professionnel: lien direct avec l'évolution du métier de formateur et celle de l'organisme de formation.

4.2. Déterminer les nouvelles contraintes d'ingénierie

Par ailleurs, l'analyse des dispositifs étudiés permet de mettre en évidence des caractéristiques communes en matière d'ingénierie des dispositifs de formation:

- conception du projet: importance de la vision stratégique préalable à l'organisation, cohérence entre le fond et la forme du dispositif, régulation permanente en fonction des contraintes du terrain;

- gestion du projet: démarche participative associant les décideurs et les acteurs de la formation. Dans des contextes (cultures, modes d'organisation) parfois peu favorables à l'innovation, l'implication des décideurs et des managers a été déterminante dans le développement de ces dispositifs;
- organisation du projet: dispositifs de formation ouverts marqués par la rupture des unités de lieu, de temps et d'action; forte décentralisation avec implication des acteurs dans l'individualisation et la mutualisation, accompagnement personnalisé par la mise en place de nouvelles fonctions (tutorat–*coaching*).

À noter que la certification est un aspect pratiquement inexistant ou encore inexploré des dispositifs étudiés. Enfin, la diffusion se réalise essentiellement au travers de sites web, de séminaires, de conférences, de publications...

Dans aucun des six cas, les experts n'ont observé de rupture brutale due à l'introduction des nouvelles technologies, laquelle, au contraire, s'inscrit dans un continuum entre l'ancien et les nouveaux modes d'organisation.

4.3. Clarifier les résultats, en privilégiant une saisie directe des informations auprès des acteurs

La première question soulevée est celle de la collecte des informations. Dans un domaine où les représentations et les concepts sont loin d'être stabilisés, il convient de privilégier la collecte directe de l'information auprès des acteurs, en multipliant les entretiens et les visites sur le terrain.

La question des modalités de collecte de l'information appelle par ailleurs une clarification de l'objectif même du projet. S'il s'agit d'observer la manière dont les acteurs de la formation se professionnalisent dans et par les dispositifs *e-learning*, l'étude de cas de formation d'enseignants et de formateurs ne saurait suffire. La professionnalisation est un processus qui s'inscrit dans la durée et dont les formes multiples vont au-delà de la formation pour englober l'ensemble des dimensions de l'organisation et de la gestion des compétences.

Sur ce point, les experts proposent de conduire une investigation sur une plus longue durée, pour observer comment les processus acquis pendant la formation ont pu être réinvestis et réutilisés par les enseignants-formateurs dans leur expérience professionnelle, et quels changements sont intervenus dans le champ des organisations concernées.

Enfin, compte tenu de la multiplicité des acteurs en jeu et dans un souci d'efficacité, il importe de redéfinir quelles figures ou métiers doivent être observés prioritairement, en fonction des principaux groupes-cibles destinataires des travaux du réseau.

4.4. Adapter la forme de diffusion des résultats

Enfin, la forme finale de diffusion des résultats doit être spécialement adaptée aux publics visés et conçue en même temps que l'élaboration des

outils d'analyse. Le format adéquat pour la diffusion des résultats impose une nouvelle étape de travail à prendre en compte dans le dispositif TTnet: sélection des données et des informations les mieux adaptées aux publics cibles visés, choix de leur forme de diffusion.

4.5. Transférer les pratiques innovantes

La question du transfert des «bonnes pratiques» occupe une position centrale dans la construction de l'espace européen d'éducation et de formation. Si, en effet, cet espace doit être entendu comme résultat d'un processus d'échange d'informations et de partage d'expériences, l'analyse des «bonnes pratiques» et leur diffusion au plus grand nombre constitue une condition nécessaire mais non suffisante de leur transfert.

Dans la plupart des cas en effet, comme le soulignent les experts, les actions analysées n'ont été ni conçues ni conduites dans un objectif de transfert. Il convient dès lors de s'interroger sur le sens des termes concernés: «bonne pratique» et «transfert».

4.5.1. Qu'est-ce qu'une «bonne pratique», dans le champ de l'éducation et de la formation?

Cette question est d'autant plus difficile à résoudre dans le champ de la formation que la tentation reste forte de se réfugier derrière la nouveauté des outils et des modes de transmission, autrement dit d'assimiler «bonne pratique» à innovation. La nouveauté paraît en effet inhérente à l'innovation, mais elle ne suffit pas pour la caractériser.

L'innovation en formation reste donc un concept difficile à établir; il est toutefois possible d'en circonscrire les frontières par trois dimensions:

- le changement caractérise l'innovation: «un changement délibéré, intentionnel et volontaire, mais tout changement n'est pas innovation» (Françoise Cros);
- une action finalisée, sous-tendue par des valeurs, orientée sur la résolution d'un problème ou la recherche d'un nouvel avantage compétitif;
- enfin, l'innovation doit être considérée comme un processus; contrairement au projet, l'innovation se déroule dans une succession de phases non linéaire, marquée par un équilibre difficile entre prise de risque et gestion des incertitudes. En ce sens, l'innovation est objet d'une ingénierie inventive, créatrice de valeurs.

La question qui se pose ici est de savoir si une pratique contient une véritable innovation en matière de formation des formateurs, non seulement par ses moyens, mais par son processus, ses produits et les résultats obtenus. Autrement dit, la notion même de «bonne pratique» renvoie à l'impact de l'innovation qu'elle contient, sur le système dans lequel elle s'inscrit; hors de ce système, on parle alors de «transfert».

4.5.2. *Comment la «bonne pratique» est-elle transférable?*

La notion de transfert renvoie ici à la possibilité pour une pratique d'opérer comme modèle, comme référence susceptible d'inspirer d'autres pratiques. Plus que par son apport théorique, la bonne pratique agit par la vertu de ce qu'elle montre. Toutefois, la transformation de l'expérience initiale en une expertise transférable constitue un processus à part entière, pour deux raisons:

- les contextes ne sont pas comparables. Compte tenu de la diversité des contextes nationaux, le transfert direct d'une expérience donnée est rarement possible;
- l'expérience initiale est fortement contextualisée. Transférer, c'est savoir effectuer la traduction d'une expérience réalisée dans un contexte particulier pour qu'elle alimente la conception et la réalisation de pratiques analogues dans des environnements économiques, culturels et sociaux radicalement différents.

Tout transfert suppose donc un passage par l'analyse, visant à identifier des invariants dans la diversité des pratiques, c'est-à-dire à «dé-contextualiser» une expérience nécessairement locale pour la rendre «re-contextualisable» dans d'autres environnements. Le transfert passe ainsi par une médiation.

En conclusion, l'analyse de l'expérience innovante doit être conduite comme une véritable traduction de l'expérience initiale en vue d'inspirer la conception et la réalisation de nouvelles pratiques. Le transfert d'expérience d'un contexte à un autre suppose la mise en œuvre d'une fonction supplémentaire de médiation. C'est dans cette fonction que le réseau TTnet doit, compte tenu de son expertise et de sa représentativité, jouer un rôle clé:

- comme espace d'échange, par la mise en contact des acteurs;
- comme lieu d'expertise, par l'analyse et la traduction des expériences innovantes;
- comme communauté de diffusion, par sa nature même de réseau.

En s'appropriant peu à peu les résultats développés par les experts et en concertation avec eux, les différents réseaux nationaux deviennent ainsi coacteurs du transfert des pratiques innovantes en matière de formation des enseignants et des formateurs.

5. GROUPE 2: LES COMPETENCES ET LES QUALIFICATIONS DES ACTEURS DE LA FORMATION DANS LE DISPOSITIF E-LEARNING

Le deuxième groupe de travail TTnet vise, à partir de l'analyse des six mêmes pratiques innovantes, deux objectifs complémentaires:

- repérer, parmi les évolutions de compétences, celles qui peuvent être retenues comme des composantes stables et durables de nouveaux profils professionnels;

- identifier, au-delà des particularités des contextes de mise en œuvre, les éléments de compétences susceptibles d'entrer dans la construction d'un socle commun de compétences défini au niveau communautaire;
- dégager les conditions propices à l'acquisition et à l'entretien des nouvelles compétences afin d'en activer le processus de transfert et d'appropriation.

Le groupe-projet 2 a d'abord explicité son acception de la notion de compétence dans sa double dimension individuelle et collective: la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. Selon cette définition, la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait dans un contexte donné. C'est donc à partir de l'analyse des environnements dans lesquels évoluent les formateurs et de la manière dont les formateurs eux-mêmes évoluent que l'on peut décrire les compétences mises en œuvre. Cette contextualisation ne doit pas toutefois interdire de considérer ces compétences comme transférables d'un contexte à l'autre.

La définition des activités et des tâches s'est établie d'une part sur la base de travaux existants et, d'autre part, via des entretiens avec des professionnels (par exemple, pour les processus de production multimedia), pour déterminer le caractère essentiel ou marginal des tâches analysées.

Dans chacune des six expériences étudiées, les opérateurs interrogés ont précisé si la tâche en question était soit marginale ou inexistante, soit secondaire, soit fréquente ou constituait le cœur de leur métier. De la même façon, des correspondances ont été établies pour savoir si telle compétence était requise pour l'activité ou non.

5.1. L'émergence de la médiation et de la conception

L'hypothèse du métier comme combinaison contingente de tâches se vérifie. Certains métiers, comme celui de formateur, apparaissent toujours très polyvalents, alors que d'autres plus spécialisés émergent, centrés autour d'un nombre restreint de tâches, avec deux champs de spécialisation: la médiation et la conception.

En dépit des appellations diverses, les travaux du groupe 2 ont permis de dégager cinq profils d'emploi «génériques» présents dans la mise en œuvre des dispositifs *e-learning*:

- le concepteur (*Instruction designer*) intervient en amont du processus, en ingénierie de formation et conception de supports de formation: conception de contenus de formation; analyse de contenus de cours, choix de méthodes, planification des processus d'apprentissage et d'évaluation, découpage des cas; esquisse et validation des scénarios pour les supports;
- l'expert-matière (*Subject Matter Expert*) intervient également en amont du processus. Son cœur de métier est complémentaire de celui du concepteur;
- le formateur: le terme est employé sur l'ensemble des profils, à titre générique. C'est le cœur du métier traditionnel, dans la réalisation de la formation: enseignement, support, contenu, développement de la

motivation et des capacités à l'autoformation, développement des activités de groupe, transfert de l'apprentissage en situation de travail;

- le tuteur de formation à distance (*tutor*) intervient pendant la réalisation et l'évaluation de la formation. Il motive l'apprenant, l'assiste dans ses capacités d'apprentissage, suit ses progrès;
- l'accompagnateur (*coach* ou *mentor*) joue un rôle en présence des apprenants. Son action concerne davantage les champs cognitifs que le développement de la motivation.

Cependant, il n'est pas surprenant de constater que ces rôles n'ont pas nécessairement la même signification à travers les États membres. Il est clair, toutefois, que deux rôles de premier plan sont en émergence: celui du concepteur et celui du tuteur ou de l'accompagnateur – le premier centré sur la production de matériels d'apprentissage électronique et le second sur le soutien et la supervision des apprenants. L'apprentissage électronique ne conduit pas seulement à l'émergence de nouveaux rôles (tels que celui du tuteur ou de l'accompagnateur), mais il modifie également certaines fonctions traditionnelles des emplois (p. ex., celles du concepteur).

On trouvera ci-après certaines questions clés qui émergent du rapport, ainsi que des débats ayant suivi la présentation.

5.1.1. Rôles de base des enseignants et formateurs en apprentissage électronique (e-teachers et e-trainers)

Bien que le projet ait identifié une série de rôles clés, il n'est pas clair si ces rôles doivent être nécessairement plus ou moins spécialisés. À titre d'exemple, les rôles de tuteur, d'accompagnateur et d'expert (pourvu que l'on parvienne à une définition distincte de chacun d'eux, ce qui n'est nullement certain) peuvent-ils être combinés dans le cadre des activités d'une seule personne, ou devraient-ils être assumés par des personnes différentes? Quel serait l'impact de la spécialisation sur le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement efficace d'une fonction? Sont-ce ces combinaisons de rôles qui fonctionnent le plus efficacement –par exemple, tuteur et accompagnateur, accompagnateur et expert? Si ces rôles sont combinés, les individus possèdent-ils les capacités et les aptitudes nécessaires pour apprendre comment les assumer? Est-il possible (ou souhaitable) de combiner des compétences «dures» telles que celles du concepteur avec des compétences plus «douces», telles que l'accompagnement?

5.1.2. Modèles centrés sur l'apprenant

Tant le rapport que la conférence ont manifesté leur soutien envers la notion des modèles d'apprentissage centrés sur l'apprenant. Cela signifie que nous devrions nous efforcer de dépasser les notions telles que l'apport didactique de contenus et nous orienter vers le principe des communautés apprenantes,

des communautés de pratique et des systèmes de gestion des connaissances (dont l'apprentissage constitue un élément important). Pour ce faire, les apprenants devront parvenir à:

- identifier ce qu'ils souhaitent apprendre;
- déterminer la manière dont ils souhaitent apprendre (à l'aide de quels systèmes et matériels), ainsi que le lieu et la période de leur apprentissage;
- définir les résultats qu'ils souhaitent atteindre.

Le rôle (et, partant, les compétences requises) des enseignants et des formateurs en apprentissage électronique (*e-teachers* et *e-trainers*) consiste à faciliter ce processus (en procurant, par exemple, des indications permettant de trouver des matériels, et non nécessairement en fournissant les matériels eux-mêmes) et à dispenser de l'apprentissage et de l'assistance.

5.1.3. Modèles de compétence

Les travaux entrepris dans le cadre du projet 2 ont produit un cadre très fonctionnel de descriptions de compétences, qui fournit une base utile et solide de développements ultérieurs. Cependant, selon un courant de pensée de plus en plus dominant, la connaissance elle-même est construite socialement. Dès lors, plutôt que de présenter aux organisations une liste de compétences parmi lesquelles elles peuvent identifier celles qui leur sont propres, une approche consisterait à travailler avec des praticiens du *e-teaching* et du *e-learning* selon un mode de recherche action. À travers ce processus, les chercheurs pourraient commencer à identifier des sens partagés et des connaissances tacites sur ce que cela signifie être «compétent», ce qui mènera à des «descriptions denses» de compétences. Il sera alors possible de produire une gamme riche de descriptions et, le cas échéant, identifier de nouvelles compétences, non déterminées à ce jour.

Une autre question, également importante, est le niveau de compétence. Il est nécessaire, mais insuffisant, de savoir si une personne est compétente: nous devons savoir également son niveau de compétence, débutant, expert, ou intermédiaire. Par conséquent, le recensement des compétences est multidimensionnel, par degré, mais également par niveau. En fin de compte, outre les compétences pédagogiques et techniques, existe-t-il d'autres compétences et aptitudes requises pour le développement du *e-teaching* et du *e-learning*? Par exemple, du fait que tant le développement de matériels que le soutien à l'apprenant requièrent de la créativité, du travail d'équipe, de la communication, de la collaboration et de l'innovation (pour ne retenir que ces quelques éléments), ces compétences devraient-elles être également définies comme essentielles?

5.1.4. L'utilisation et la valeur des cadres de compétences

L'établissement d'un cadre de compétences est essentiel et fournit les bases à bien d'autres activités de développement. À titre d'exemple, il serait peu sage et probablement infaisable de développer des matériels apprenants, des systèmes de formation et des cadres de qualifications, sans connaître le degré de compétence exigé par les enseignants et les formateurs en apprentissage

électronique. À leur tour, ces ressources et ces systèmes de formation et de qualification constituent la clé de voûte de la connaissance et des compétences requises par les organisations de l'apprentissage électronique. Dans un sens, ce sont des intermédiaires entre les cadres de compétences et les qualifications.

Une fois établis, les cadres de compétences peuvent également être utilisés en tant que norme par rapport à laquelle les individus, les organisations ou les secteurs peuvent opérer leur étalonnage de performance. Par exemple, un enseignant qui envisage de se lancer dans l'enseignement électronique pourrait examiner la série de compétences électroniques requises et décider quelles sont les compétences, les aptitudes et les attitudes supplémentaires qu'il lui est nécessaire d'acquérir (à travers la formation et le développement professionnel). Par ailleurs, le fait d'évaluer les écarts entre le degré de compétences requises et les compétences effectivement détenues par les individus et les organisations fournit également la base pour un développement et une planification de politiques.

À présent, les travaux du groupe 2 devront être validés par la réalisation d'études de cas complémentaires sur les «bonnes pratiques». Ils pourraient être centrés sur:

- la validation des rôles identifiés;
- l'identification, le cas échéant, de nouveaux rôles (probablement par le biais de la recherche action, afin d'explorer la manière dont les praticiens construisent socialement leurs connaissances et, partant, leur vision des compétences);
- la clarification des définitions des rôles à travers les États membres;
- la création d'une base de données sur les compétences, afin que le processus d'étalonnage des performances puisse s'effectuer par rapport à des normes standardisées (créée après introduction par des participants multiples d'un document pro forma en ligne ou d'un outil d'évaluation des compétences dûment complétés);
- l'inventaire des compétences par rapport aux rôles;
- une recherche sur le degré pertinent de spécialisation (fort, moins fort, ou du même niveau) concernant les différents rôles d'emploi.

6. GROUPE 3: UN GUIDE DES RESSOURCES ET SERVICES EN LIGNE POUR LA DIFFUSION DES RESULTATS

L'évolution vers une culture de formation fondée sur le partage des connaissances et la mise en réseau des compétences suppose pour tous les acteurs de la formation un accès facilité et organisé aux ressources éducatives. `

C'est pourquoi le dispositif TTnet a élaboré un projet de guide des ressources et services en ligne au service du réseau et de la communauté des professionnels, incluant la mise à jour constante des informations. Les premiers éléments de ce

guide ont été mis en œuvre sur le site TTnet du Village européen du Cedefop, dans une perspective qui réunit plusieurs objectifs de fonctionnalité: simplicité, attractivité, rapidité, crédibilité, utilité.

Ce guide de ressources a utilisé tous les matériaux issus des six études de cas analysées. Son architecture est complexe, car il établit des liens entre les études de cas, les profils professionnels et les ressources électroniques en la matière disponibles sur Internet. Les résultats des deux premiers groupes-projets du dispositif (études de cas et profils d'emploi) y sont présentés. Néanmoins, pour utiliser pleinement la puissance d'un tel outil, d'autres supports sont en préparation: annuaires de connaissances, interviews en profondeur, ateliers, vidéos, etc. Les usagers principaux du Guide sont les organismes de formation des enseignants et formateurs ainsi que les enseignants et formateurs eux-mêmes.

Le débat avec les participants a permis de déterminer des champs de contraintes spécifiques:

- problème des copyrights et des droits de propriété intellectuelle des éléments mis en ligne;
- nécessité d'une alimentation et d'une mise à jour constante des données;
- mise en place d'une équipe de maintenance dédiée à cet objectif;
- importance de l'amélioration du guide en matière de nouvelles technologies, dans une perspective d'efficacité professionnelle et de motivation des utilisateurs;
- nécessité d'une approche résolument orientée vers les besoins des bénéficiaires;
- possibilité d'élargissement du public cible au-delà du cercle des enseignants et formateurs;
- éventualité d'une ouverture aux entrées directes d'informations sur le site, et question corollaire du contrôle qualité;
- mobilisation des complémentarités nationales et communautaires, par l'exploitation des liens entre les différents sites web;
- question et difficulté du choix des langues à mettre en ligne, pour rester attractif vis-à-vis du plus grand nombre possible d'utilisateurs.

De l'avis général, il ressort que les premiers éléments mis en ligne répondent d'ores et déjà à un certain nombre de besoins réels:

- il constitue un outil jugé utile pour l'information des enseignants, des formateurs, des décideurs et des chercheurs en ce qui concerne les nouvelles ressources et les nouveaux enjeux liés au *e-learning*;
- l'équipe actuelle de maintenance est déjà capable d'apporter les mises à jour nécessaires en matière de contenus et de technologies;
- le Village de la formation et son guide crédibilisent les contenus présentés sur le *e-learning*, facilitent la prise de conscience des enjeux qui s'y trouvent attachés et leur confèrent une sorte de label européen de Qualité.

En ce sens, ce guide des ressources en ligne est appelé à devenir un outil privilégié du réseau comme vecteur de communication et de diffusion des «bonnes pratiques» en matière d'enseignement à distance.

Il reste à conduire l'ensemble des membres du réseau à se l'approprier, pour faire des propositions d'améliorations, en enrichir les contenus et en promouvoir les ressources dans chacun des États membres de la Communauté.

7. CONCLUSION

Les analyse des groupes de travail sur la formation des enseignants et formateurs aux compétences propres du *e-learning* ont donné des résultats significatifs, intéressants et concrets. Ils confortent la crédibilité du réseau TTnet dans ce domaine.

Cet axe reste un chantier prioritaire du réseau TTnet pour les années à venir. Fournir aux politiques des indicateurs de qualité appropriés en matière de *e-learning*, éclairer les choix des décideurs et futurs chefs de projet de dispositifs *e-learning*, rechercher les formes adéquates de diffusion des pratiques innovantes et optimiser le Guide des ressources sont autant d'objectifs à l'ordre du jour des futurs séminaires. L'objectif du réseau européen est à présent de consolider les méthodologies expérimentées et de les ajuster en fonction des premiers bilans, pour un usage plus systématique et plus généralisé.

Chaque réseau national doit bénéficier de l'expertise développée au niveau européen et construire la sienne propre sur des bases partagées par tous. Cela se traduit par la mise en œuvre d'un nouveau mode de fonctionnement organisationnel, par projet associant plusieurs réseaux. De cette façon, un plus grand nombre d'acteurs des réseaux nationaux sont impliqués dans le partage des informations et la construction des outils communs.