



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

**Mettre en œuvre une ingénierie de
l'accompagnement dans les formations à distance :**
**études de cas de formateurs – tuteurs préparant au concours de recrutement
de professeur des écoles**

Présenté par
Pierre BOUGES

Sous la direction de
Jacques SERIZEL,

Master 2 Professionnel
Ingénierie de la formation
Spécialité Fonction d'accompagnement en formation d'adultes

Remerciements

Ce mémoire revêt pour moi une grande importance. Il est l'aboutissement d'un cheminement réflexif fondé sur l'alternance. Ce parcours a été conduit jusqu'au bout et cet écrit en est la preuve. J'ai découvert, chemin faisant, au travers des rencontres que cette recherche aura occasionnées, la force de l'autoformation dans la construction ou la reconstruction des individus, ainsi que la nécessité de l'accompagnement dans ces apprentissages autodirigés, mais assistés.

Je souhaiterais donc ici remercier tous ceux qui ont partagé un « bout de chemin » avec moi :

- ❖ Sylvie, mon épouse que j'ai sollicitée toute cette année durant pour écouter, lire, relire et qui l'a fait avec une présence rassurante,
- ❖ Jacques Serizel, mon directeur de mémoire dont j'espère suffisamment souligner la disponibilité, l'écoute patiente, la gentillesse et la compétence,
- ❖ Toute l'équipe professorale de l'université François Rabelais dont les membres, au cours de cette année, surent se montrer aussi érudits qu'attentifs,
- ❖ Monsieur Motillon, pour son écoute et son aide,
- ❖ Émilie, Gilles et Philippe qui trouvèrent le temps de répondre à mes questions, malgré leurs contraintes,
- ❖ Sans oublier, Monsieur Gilles Thomas et tous les cadres de la fédération de basket-ball qui, à leur manière, ont été acteurs de mes travaux et ont contribué à ma réflexion.

Que chacun soit remercié de son aide et de son soutien.

SOMMAIRE

Sommaire	1
Introduction générale.....	2
Partie I : Approche contextuelle et conceptuelle	7
Chapitre 1 : Du trajet au projet	8
Chapitre 2 : Le contexte.....	20
Chapitre 3 : Approche conceptuelle	27
Chapitre 4 : L’alternance	30
Chapitre 5 : L’autoformation.....	39
Chapitre 6 : L’accompagnement.....	59
Chapitre 7 : Problématique	69
Partie 2 : Analyse de contenu	73
Chapitre 7 : Méthodologie	74
Chapitre 8 : Les entretiens au crible de l’alternance	83
Chapitre 9 : Les entretiens au crible de l’autoformation	90
Chapitre 10 : Les entretiens au crible de l’accompagnement	99
Chapitre 11 : L’interprétation	110
Chapitre 12 : Préconisations	122
Conclusion générale	130
Partie 3 : Références et index	134
Références Bibliographiques	135
Index des auteurs.....	139
Table des sigles.....	140
Annexes.....	141
Table des Matières.....	214

Introduction générale

Apprendre. Être éduqué. S'éduquer.

Kant indiquait à la fin du 18^e siècle, *« l'homme est la seule créature qui doive être éduquée... il vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui »*¹.

Naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre, comme nous l'indique B. Charlot : *« apprendre pour vivre avec d'autres, des hommes avec qui l'on partage le monde... Apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens... »*²

Donc, apprendre et se construire, se produire. Apprendre et se former.

Nous n'avons pas écrit apprendre et être construit, ni apprendre et être formé. Pour indiquer cette action sur soi, il aurait fallu écrire être enseigné et être construit, ou être enseigné et être formé. Ainsi, nous avons l'impression d'avoir tout écrit, tout ce qui nous pose problème.

Voici deux extraits du préambule des programmes officiels de 2008 : *« L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative »*³ et *« C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite »*⁴. Nous soulignons par ces quelques lignes, l'une des injonctions paradoxales que l'on impose à tout éducateur : former quelqu'un dans le respect de son autonomie. Pourquoi pas, sachant qu'il n'est pas écrit qu'il faut le former au sens de le façonner, de le considérer comme une forme malléable que l'on va manipuler.

¹ Kant E., *Réflexions sur l'éducation*, in B. Charlot (1997), *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos (Rééd, 2005)

² B. Charlot (1997), *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos (Rééd, 2005), p. 60

³ Programmes de l'école, (2008), Préambule, BO hors série N°3 du 19 juin 2008

⁴ *Ibid*

Une question vient aussitôt : si l'on souhaite respecter l'autonomie, l'autodirection d'un être apprenant, peut-on imaginer qu'il se forme seul ? En effet, « *l'éducation est une production de soi par soi mais cette autoproduction n'est possible que par la médiation de l'autre et avec son assistance* »⁵. Est-il possible d'envisager une autoformation intégrale ? Sans aller jusque là, peut-on imaginer une autoformation encadrée ou accompagnée ? Si « *l'enfant est à la fois la matière première et l'opérateur immédiat du processus, les éducateurs en sont les concepteurs et les médiateurs* »⁶.

Interroger de cette façon-là les dispositifs, c'est interroger les structures, les êtres et leur fonctionnement dans ces environnements, et les interactions de l'apprenant avec ces deux pôles. C'est aussi interroger le rapport au savoir et à l'acte d'apprendre de celui ou celle que l'institution a légitimement institué pour cette mission.

Mais, de façon plus générale, il est nécessaire d'approcher la question de la formation tout au long de la vie. En effet, la question serait : l'apprenant connaît-il tout ce qui lui est nécessaire à la fin de sa formation initiale ? Évidemment non. Preuve en est cet extrait du livre blanc *Enseigner et apprendre*⁷, qui précise ce que sera la société de demain : « ... *une société fondée sur l'acquisition de connaissances, où l'on ne cesse d'apprendre et d'enseigner tout au long de la vie, autrement dit, une société cognitive* ». Ce sont donc les politiques et les gestionnaires, qui après les philosophes et les écrivains, prônent l'apprentissage permanent des sujets sociaux et des organisations.

Comment cet apprentissage va-t-il s'opérer et cela en raison de l'apparition dans le tissu social de la micro-informatique ? L'entrée de l'internet dans le travail, la vie familiale, les loisirs a transformé les modes de transmission et d'appropriation des savoirs. Les modifications sociales et les mutations économiques contraignent les individus à toujours plus d'adaptabilité et donc les poussent à de l'autoformation permanente. Mais, est-ce que c'est le salarié seulement qui est contraint à cela ? Non plus, car le consommateur, le parent, ou toute autre personne est de plus en plus poussée à apprendre en permanence. Ceci étant entendu,

⁵ *Ibid*, p. 60

⁶ *Ibid*, p. 61

⁷ Commission européenne (1995) *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes

qu'est-ce que cela va transformer ? Certainement, et c'est ce que nous tenterons d'étudier, nos conceptions, nos désirs et nos possibilités d'apprentissage, donc notre rapport au savoir.

Comme nous l'avons indiqué dès le début de cette introduction, notre rapport au savoir a été configuré sur le mode de la transmission et l'image de l'élève ou du formé assimilé à une « boîte noire », plus ou moins volontaires, plus ou moins passifs de l'action de l'enseignant ou du formateur. S'il y a changement de rôle, tel que cela semble être possible, le « *sujet social apprenant* » comme le nomme Dumazedier⁸, va construire un nouveau rapport au savoir, à la formation, à l'apprendre. Et comme nous l'avons évoqué, il va être moins nécessaire de s'interroger sur le « comment enseigner » ou le « comment former », que sur « pourquoi et comment apprendre ? » du point de vue du sujet. D'autant plus que la formation tout au long de la vie ne pourra se faire qu'avec l'adhésion active des personnes concernées par le projet d'apprendre.

Autoformation et nouvelles technologies numériques. Qui de l'une ou de l'autre favorise son développement ? Peu importe, dans un premier temps, mais il est évident que ces technologies ont bouleversé l'accès à l'information et aux diverses ressources potentiellement utilisables dans un apprentissage. La construction d'environnements médiatisés a donc modifié l'approche de l'apprendre. En cela, les formations à distance ont apporté une nouvelle dimension. Même si cette forme d'enseignement existe depuis la deuxième moitié du XIXe siècle avec l'apparition des cours par correspondance, puis le télé-enseignement, par exemple, la gestion médiatisée de l'asynchronie et de la synchronie est devenue une composante importante de l'acte d'apprendre dans ces dispositifs.

Une question importante se pose alors dès lors que l'on parle de formation à distance. Seules les dimensions géographiques et temporelles doivent-elles être prises en compte, compte tenu du nombre grandissant de formules hybrides ? Et au-delà de la distinction synchrone/asynchrone, comment interpréter alors une situation d'apprentissage en présentiel où l'apprenant aurait accès à des ressources, sur l'intranet de l'institution de formation, voire à l'internet ?

⁸ Dumazedier, J. (1978), *La société éducative et ses incertitudes*, Éducation permanente, n°44

Comme le souligne avec humour cette remarque d'A. Chaptal, « *à partir de quelle longueur de câble considèrera-t-on qu'il y a enseignement à distance ?* »⁹. Nous voyons que la question ne se pose pas à partir de simples dichotomies, mais se révèle être un problème complexe qui nécessitera une approche systémique.

S'intéresser à la place de ce type de formation dans l'enseignement scolaire, ce n'est donc pas simplement envisager la formation dans une dimension géographique ou temporelle, mais peut être du point de vue de l'ouverture, ce qui aura certainement pour conséquence d'interroger les modèles pédagogiques mis en œuvre. L'ouverture interpelle immédiatement l'enseignement frontal et son modèle transmissif au profit de nouvelles modalités pédagogiques, le constructivisme, par exemple.

Différentes postures sont possibles face à ces remarques : penser que tout est dû au conservatisme des enseignants, tenter de prouver scientifiquement l'efficacité des nouvelles technologies éducatives, appeler au changement de l'école, prendre en compte la singularité de la situation actuelle. Nous ne nous intéresserons pas aux deux premières : la première est vieille comme le monde, la seconde a, d'après divers travaux, conduit à une impasse. La troisième renvoie aux idées personnelles des enseignants et à la nécessité d'une nouvelle culture scolaire fondée sur le constructivisme.

Des modifications majeures peuvent être envisagées quant au rôle de l'enseignant guidant les démarches des élèves au lieu d'être un *sage* délivrant l'instruction. Elles se traduisent par un changement de modèle, de paradigme, opposant au modèle traditionnel fortement structuré un modèle d'apprentissage flexible, interactif, inscrit dans une logique de communication et centré sur la démarche personnelle de l'apprenant et son apprentissage de l'autonomie. Ce changement passe-t-il nécessairement par de nouvelles modalités pédagogiques : apprendre à apprendre, résolution de problèmes, travail en groupe, situations authentiques ?

Une interrogation apparaît alors : si l'on pose qu'il puisse y avoir transférabilité entre une formation vécue et un changement possible des modalités de fonctionnement de l'enseignant dans sa classe, la formation des enseignants, et plus particulièrement la formation à distance, se présente-t-elle comme un dispositif aux modalités éducatives de type

⁹ Chaptal A., *Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste*, Distances et savoirs 2003/1, Volume 1, p. 121-147.

constructiviste ? Quelle que soit la réponse, ce qui reste intéressant c'est de voir quel est le facteur déclenchant.

Pour en revenir à ce que nous évoquions en début de cette introduction, comment cette formation ou ces apprentissages, sont-ils accompagnés ? Le besoin d'accompagnement et d'aide à l'autonomisation est impossible à ignorer. Si nous souhaitons voir se modifier les représentations des enseignants, le contexte semble favorable. Le changement que des approches pédagogiques dites alternatives ont depuis longtemps investi, a conduit à mettre l'accent sur l'autonomisation des apprentissages, allant parfois jusqu'à la construction des curricula par les apprenants eux-mêmes.

La montée en puissance des dispositifs de formation en ligne contribue donc à remettre en question le paradigme éducatif dans lequel le cours est conçu et administré par un enseignant face à un public captif dont les différences de style, de rythme d'apprentissage, sont plutôt reçues comme des divergences difficilement tolérables. Cette mise en question prend appui sur les nombreux phénomènes de glissement que l'on peut constater : ainsi en ligne, l'enseignant devient tuteur plus que professeur, l'étudiant, par la force des choses s'affranchit d'une attente de réception des informations. Le terme d'acteur remplace celui d'utilisateur d'un dispositif.

Nous ne savons pas si nous aurons l'espace et le temps dans le cadre de ce mémoire pour aborder l'ensemble de ces questions, mais nous tenterons d'interroger le dispositif de manière à contribuer à la réflexion sur le changement de l'école, son adaptation aux transformations sociétales. Elle pourrait alors répondre aux attentes fortes suscitées par sa mission à préparer les futurs citoyens à entrer dans la société de demain, qui sera peut être la société de l'apprenance¹⁰.

¹⁰ Nous employons ce terme que nous empruntons à P. Carré qui donne la définition suivante : « ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite »
P. Carré (2005), *L'apprenance*, Paris : Dunod, p. 108

Partie I : Approche contextuelle et conceptuelle

Chapitre 1 : Du trajet au projet

Introduction

Quelles sont les raisons qui poussent à s'intéresser à l'impact des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ? Une partie de la réponse se trouve dans la confrontation que nous avons connue depuis notre entrée dans l'Éducation Nationale avec des élèves en difficulté, voire en très grande difficulté. Dans le même temps, cette confrontation s'est faite dans le domaine sportif et plus précisément fédéral, dans le cadre de la formation de jeunes joueuses et joueurs, appartenant à diverses sélections ou évoluant au plan national. Se faisant, s'interroger sur les pratiques les plus efficaces pour répondre aux besoins de personnes situées aux franges d'une population, devenait primordial. Ainsi, la prise en compte de l'apprenant dans toute sa dimension aussi bien cognitive, qu'affective ou relationnelle, prenait tout son sens. D'autre part, intéressé au fait que, dans un cas, les élèves n'étaient pas volontaires pour être dans leur situation d'apprenant – à l'école –, alors que dans le cas du sport, les pratiquants l'étaient particulièrement, l'impact du rapport à l'autorité dans la construction de soi semblait une approche nécessaire. Cependant, dans les deux cas, chaque sujet nécessitait une approche particulière et ce, en interaction avec d'autres sujets, dans un espace donné, à un moment de leur histoire.

Ceci nous est apparu encore plus prégnant, lorsque nous avons participé cette année à une formation à distance en tant que formateur et tuteur. Nous avons pu mesurer les difficultés qui existaient dans la réalisation d'un projet quand la relation pédagogique est médiatisée et que se confrontent deux modes d'enseignement, et par voie de conséquence des modalités de fonctionnement d'enseignants différentes.

1.1. Les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves

1.1.1. Les missions du conseiller pédagogique

L'une des missions du conseiller pédagogique est la mise en valeur d'actions des enseignants dont l'expression serait novatrice ou particulièrement adaptée à la réussite de tous les élèves. A ce titre, la recherche de pratiques innovantes est souvent à l'origine de réflexions personnelles. Ceci nous conduit donc à rencontrer des enseignants dans l'exercice de leur classe, à les observer et le plus souvent à les interroger sur ce qui les a conduits à mettre en œuvre ces pratiques. Depuis le début de cette réflexion, nous évoquons l'enseignant, mais celui-ci ne prend tout son sens que lorsqu'il est en présence d'élèves.

1.1.2. Cette question au cœur de notre formation

Il nous est donc paru nécessaire d'entreprendre une formation dans le domaine de l'éducation, avec le souci de questionner l'influence de l'enseignant et de son rapport au savoir sur ses pratiques. Dans un premier temps, ce questionnement avait essentiellement pour but de trouver des réponses immédiatement utilisables dans une pratique quotidienne de formateur. Cependant, ces attentes ont été modifiées par les rencontres et les apports théoriques qu'elles occasionnaient. Ainsi, l'interrogation de la construction de savoir par l'élève s'est lentement déplacée vers celle du rapport au savoir de ce même individu et ainsi en quoi les propres rapports de l'enseignant au savoir pouvaient impacter la construction de ceux de l'élève ? La participation à une formation nous a invité à élargir le champ d'investigation que nous avions fixé au début de notre recherche. A partir de nos premiers travaux, la question de la transférabilité des apprentissages vécus vers les pratiques futures nous a intéressé et nous a donc amené à observer et analyser le fonctionnement des dispositifs de formation, qu'il s'agisse de formation en présentiel ou à distance.

1.2. Être enseignant

1.2.1. Être instituteur ?

Enseignant depuis 1983, j'ai occupé des postes de natures diverses que ce soit à l'école maternelle ou l'école élémentaire. J'indique de « nature diverses », car ces postes ont pu être occupés comme remplaçant, comme *complément de service* ou comme titulaire de la classe. Cette précision ne change pas de façon fondamentale l'exercice du métier mais plutôt le type de relations entre le « maître » et l' « élève », car ce dernier ne reconnaît pas dans l'enseignant remplaçant ou effectuant son temps de manière partielle dans la temporalité de la classe comme un maître institué. Nous reviendrons certainement sur ce point en étudiant plus précisément la relation éducative qui organise les rapports entre l'enseignant et l'enseigné. Il est à noter qu'un changement d'appellation est venu marquer l'histoire des enseignants. Ainsi, dans les années quatre-vingt, avec la création des IUFM¹¹, « l'instituteur » a laissé la place au « professeur des écoles ».

Prenons quelques instants pour tenter de mesurer les différences qui existent entre ces deux dénominations pour, semble-t-il l'exercice d'un même métier. Tout d'abord, cette modification n'eut pas lieu instantanément et de manière radicale et immédiate ; en effet, les instituteurs ne purent accéder à ce nouveau statut, et donc à une nouvelle rémunération que par des modalités de liste d'aptitude ou de concours. Il s'ensuivit une période de « tuilage » qui a vu (et voit encore, dans quelques cas de plus en plus rares) cohabiter au sein des mêmes établissements, des personnes appartenant aux deux catégories.

Nous ne reviendrons pas sur le fait qu'une partie de la réponse se trouve du côté de la revalorisation du métier d'enseignant passant tout d'abord par l'élévation du niveau d'accession au concours, trois années après le baccalauréat, c'est-à-dire la Licence (à partir de la rentrée 2010, cela s'opérera à un niveau de cinq années après le baccalauréat, c'est-à-dire au niveau du Master). Nous allons essayer de voir si une partie de la réponse se trouve du côté de l'Histoire ou dans l'étymologie de ces deux termes.

¹¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Dès le Moyen-âge, nous trouvons deux sens au mot « instituteur » : celui qui fonde, sens qui a disparu aujourd'hui mais subsiste avec le verbe « instituer » ou la notion d'institution qui a la même signification. Voici le second sens que nous avons trouvé : « *celui qui est chargé de l'éducation d'un enfant à l'intérieur d'une famille, l'équivalent de précepteur* ». Ce sens a laissé place au terme « précepteur », sauf au féminin où l'on trouve encore « institutrice » au sens d'une femme qui a en charge l'éducation d'enfants dans une famille.

C'est à la Révolution que le sens actuel s'impose, avec les projets de mise en place d'un système d'instruction publique : enseignant dans une école primaire. On notera l'emploi en synonyme de termes comme « maître » ou « maîtresse d'école », indiquant bien le respect dans lequel ils étaient tenus. Aujourd'hui, ces appellations sont moins courantes mais pas oubliées pour autant. Dans la période qui suit les réformes de Jules Ferry, l'instituteur devient une figure importante de la vie publique : c'est le temps des « hussards noirs » de la République, propagateur de la laïcité, prêt à lutter contre l'enseignement privé religieux jusque là dominant. Le mot hussard fait penser à un combattant, l'adjectif noir est lié au vêtement (la blouse que porte l'instituteur de cette époque). Cette présentation, nous la devons à Charles Péguy, très impressionné par la rigueur des jeunes élèves en uniforme de l'école Normale d'Orléans qui venaient s'entraîner à faire cours dans sa classe.

*« Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés... Un long pantalon noir, mais, je pense, avec un liseré violet... Un gilet noir. Une longue redingote noire, bien droite, bien tombante... Une casquette plate, noire... Cet uniforme civil était une sorte d'uniforme militaire encore plus sévère, encore plus militaire, étant un uniforme civique. Quelque chose comme le fameux cadre noir de Saumur. Rien n'est beau comme un uniforme noir parmi les uniformes militaires ? C'est la ligne elle-même. Et la sévérité. Porté par ces gamins qui étaient vraiment les enfants de la République. Par ces jeunes hussards de la République. Par ces nourrissons de la République. Par ces hussards noirs de la sévérité... »*¹²

Avec le temps, et surtout le développement du niveau culturel de la population, ce statut de notable tend à s'effacer. L'instituteur n'est plus qu'un *insti* (assez rare), ou un *institut* (c'est cette dernière apocope qui s'impose comme abréviation) comme les professeurs ne sont plus que des *profs*.

¹² C. Péguy, *L'argent*, 1913

Ce discrédit est tel que l'on songe vers 1985 à une revalorisation de la profession : elle intervient en 1991, et le titre d'instituteur disparaît (sauf pour ceux qui le possèdent déjà). Désormais, ceux qui auront en charge l'enseignement primaire auront le titre officiel de *professeur des écoles*, terme justifié par l'alignement en termes d'années de formation, avec les professeurs de collèges et de lycées.

Le terme instituteur est donc en voie de disparition, mais il réapparaît de façon inattendue. En effet, les établissements chargés de leur formation ont changé de nom : anciennement *Écoles normales*, ils sont devenus IUFM, c'est-à-dire, instituts de formation des maîtres. Or, le terme institut a la même origine qu'instituteur.

Étymologiquement et historiquement, le terme « instituteur » désigne tout d'abord « celui qui est chargé de l'éducation d'un enfant », mais aussi « celui qui institue quelque chose » en empruntant au latin *institutor*, « celui qui dispose, administre », sans oublier la forme *instituere* « celui qui fonde » rejoignant ainsi le sens actuel d'instituer.

Donc l'instituteur est un « maître » : l'est-il, au sens de celui qui exerce son autorité, à n'en pas douter ; de celui qui enseigne, c'est ce que confirmera le changement d'appellation. Un dernier sens peut nous interpeller : le propriétaire, comme le maître de maison, mais de qui ou de quoi ? ... d'un esclave, d'une autorité. S'il exerce son autorité, il peut être le chef. S'il domine un art, il peut être enseignant, mentor ou professeur. Quels sont alors les antonymes et nous apprennent-ils quelque chose ? Au propriétaire, l'esclave ; à celui qui domine un art, le disciple. Ces dernières précisions peuvent nous intéresser, car elles nous permettront peut être de mettre en relation le maître et le disciple. Sans tomber dans une analogie provocatrice, il est intéressant de mesurer quel type de relation se tisse au travers de ces dénominations. En effet, si l'on ne s'arrête pas à ces représentations souvent connotées de façon négative, il sera aussi possible de considérer que l'enseignant est un maître d'œuvre au sens où il dirige l'exécution du travail en raison de ses compétences ; il est aussi responsable de la conception et de la réalisation de l'ouvrage.

1.2.2. Ou bien, être *professeur* ?

Le professeur c'est « celui qui enseigne (un art, une science) », du latin *professor* « celui qui se déclare expert dans un art ou une science » d'où « professeur de... », mais aussi c'est le « maître de... », au sens de celui qui maîtrise une discipline. Nous retrouvons

donc au-delà des appellations des lignes de force : l'enseignant, qu'il s'appelle « instituteur » ou « professeur » est un expert, qui est légitimé à son poste pour transmettre des savoirs. Cependant, et c'est une interprétation que nous faisons à partir de notre propre expérience, l'instituteur exerçait dans une dimension peut-être plus « instituante », plus globale de la formation des élèves de par la polyvalence des enseignements dispensés que le professeur plus le spécialiste d'une discipline. Nous pensons donc, pour les diverses raisons que nous avons tenté de développer, que l'enseignant exerçant dans un établissement du premier ou du second degré est incliné à pratiquer une modèle d'enseignement transmissif, par tradition.

Pour quel élève ? Cette question est revenue de façon récurrente durant des années et continue de nous interpeller : quelle place occupe réellement l'élève dans la situation d'apprentissage qui lui est proposée et par conséquent, quelle place l'enseignant est-il prêt à lui accorder ?

Ces questions nécessitent donc de prendre en compte les statuts de chacun pour tenter d'envisager de quelle manière l'autonomie de l'apprenant peut se développer.

1.2.3. Une dissymétrie instituée

1.2.3.1. *Statut de l'enseignant et statut de l'élève*

Dans le cadre de la situation éducative, la notion de statut rend compte des positions respectives de l'enseignant et des enseignés (ou des apprenants). Elle nous permet de dégager des modes de hiérarchisation qui se manifestent et les diverses distances qui sont introduites dans la communication. Selon les méthodes pédagogiques, les statuts sont différents : dans la pédagogie traditionnelle, c'est la hiérarchisation de positions qui prédomine, entre un maître continuellement supérieur et un élève continuellement inférieur ; dans les méthodes plus progressistes, le statut de l'enseignant au lieu d'être imposé de l'extérieur est plutôt reconnu comme tel par les élèves du fait de ses qualités techniques autant que ses qualités humaines. Cependant, une ambiguïté demeure : l'enseignant détient l'autorité, car il est désigné par l'administration scolaire et imposé au groupe et donc ne peut échapper à sa position. Les élèves qui sont là aussi par obligation scolaire attendent de lui qu'il assume les rôles inhérents

à son statut. Dans le système traditionnel, si l'enseignant n'arrive pas à être à la hauteur de son statut, il est chahuté. Dans un système pédagogique moins rigide, il est dévalorisé.

Pour renforcer cette remarque, je citerai M. Postic :

« ...Ce sont les attributs du rôle de l'enseignant, du formateur ou de l'éducateur, rôle attendu dans le milieu éducatif précis, qui définissent le type d'autorité éducative. Au statut conférant un pouvoir se substitue le statut provenant de l'exercice d'une direction, dont l'efficacité d'ordre cognitif pour la réalisation de la tâche, et d'ordre affectif pour l'équilibre du groupe et des personnes, est reconnue par le groupe lui-même... »¹³.

Le statut est alors acquis sur la base des rôles assumés et relatif à la situation vécue.

En ce qui concerne l'élève, son statut est transitoire et l'on doit prendre en compte aussi son statut d'enfant, qu'il occupe dans la structure formelle de la classe et dans la structure non formelle du groupe de pairs, entre jugements portés par les enseignants et appréciations subjectives des pairs.

1.2.3.2. Représentation de l'élève chez l'enseignant et de l'enseignant chez l'élève

« Interroger les représentations, c'est appréhender un objet social donné, sous la forme d'une construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social ».¹⁴

Ainsi, le rôle professionnel de l'enseignant l'amène à construire sa représentation de l'élève à partir de son attente de résultats scolaires, parce que ce sont les valeurs que privilégie l'institution, tandis que l'enseignant privilégie les aspects cognitifs de la personnalité de l'enfant et ses attitudes morales face au travail. L'élève, au contraire, accorde plus d'importance aux qualités humaines et relationnelles de l'enseignant qu'aux qualités attachées à la technique pédagogique.

Les représentations de l'enseignant conduisent à des catégorisations des élèves préjudiciables pour leur développement. Citons encore M. Postic :

« C'est pourtant par la reconnaissance de ce qui distingue chaque élève des autres, par un appel qui lui est spécialement destiné – un appel à se faire soi-même – que peut débiter une action éducative en profondeur, mais tout dépend de la conception que l'enseignant peut

¹³ M. Postic (1979, 3^e rééd. 1986), *La relation éducative*, Paris, PUF, p. 92

¹⁴ C. Herzlich (1972), La représentation sociale in *Introduction à la Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici, Larousse, T.1, p. 308, cité par M. Postic, in *La relation éducative*, Paris, PUF

avoir de sa propre fonction, compte tenu des contraintes institutionnelles et sociologiques... »¹⁵

Ces considérations nous conduisent à nous interroger sur les possibilités de développement de la personne autant que sur son développement cognitif.

1.2.4. Le développement de l'autonomie : transaction, négociation et contrat pédagogique

La transaction désigne surtout une opération effectuée en vue d'un but et l'élève ne s'implique dans la situation éducative que s'il trouve un intérêt personnel dans la poursuite de ce but. Il éprouve alors la nécessité de transiger avec les parents, les enseignants, les pairs, d'arriver à un accord implicite avec eux, en concédant aux uns et aux autres des droits et des pouvoirs, en se situant parmi eux, pour obtenir d'eux, en échange, les moyens nécessaires à sa progression. C'est pourquoi le mot *contrat* est parfois préféré au mot *transaction*. Un contrat exprime des attentes mutuelles chez les partenaires.

Le contrat que j'évoque n'est pas celui qui établit le rapport de domination-soumission, un contrat pédagogique traditionnel où les élèves abandonnent une partie de leurs droits en échange de gains qu'ils obtiendront grâce à l'enseignant, un contrat qui dans l'esprit du don total de l'enseignant entraîne un contre-don qui est de l'ordre du don de lui-même qui conduirait à l'absorption de l'autre. Dans cette forme de contrat, le pouvoir fonctionnel de l'enseignant et le pouvoir affectif de l'élève s'expriment et se régulent. Le pouvoir de l'enseignant s'explique ici par la position qu'il occupe dans l'institution, mais aussi par celle qu'il occupe dans le groupe classe ; il y exerce un contrôle sur le nombre et la nature des échanges, il porte une évaluation sur les modes d'apprentissages et sur les performances atteintes, il juge les comportements de l'enfant, il représente un savoir. C'est parce qu'il peut être la seule source de savoir et le dispenser de manière mesurée qu'une « distance » au savoir peut s'établir, séparant ainsi de manière plus ou moins grande l'enseigné et l'enseignant. Nous reviendrons ultérieurement sur cette notion de distance.

Par contre, avec le développement de l'accès à l'information, l'enseignant n'en n'est plus la seule source, ce qui offre à l'élève une source de contestation du pouvoir de

¹⁵ M. Postic, *op. cit.*, p. 107

l'enseignant. D'autre part, la connaissance est le médiateur entre les élèves et le monde, entre les élèves et l'enseignant. Le savoir est le point de rencontre de l'enseignant et des élèves dans la quête de sens à donner à la connaissance et à l'action. Bien sûr, l'enseignant reste référent du savoir, mais son autorité n'est plus la même. En permettant aux élèves d'être, de communiquer et de se confronter entre eux et à lui-même, il libère la parole et transforme la structure du pouvoir. L'attitude adoptée aide l'enfant (et l'élève) à aller plus loin dans ses apprentissages, à découvrir de nouvelles voies à travers les autres ; l'autonomie s'apprend et résulte de la conquête de pouvoir par les enfants sur leurs lieux de vie ou leurs productions, d'un contrôle sur l'action éducative par la négociation de contrats réglant le processus enseigner - apprendre. Ainsi, le développement de l'autonomie du sujet mais aussi du groupe, est l'une des finalités de la pédagogie du contrat.

1.2.5. Au-delà des réflexions théoriques, des questions personnelles ?

L'un des premiers axes pour aborder la problématique de la place de l'élève a été d'étudier le rôle et la pertinence des traces écrites dans l'apprentissage. Quelle représentation l'élève a-t-il de ce type de support en regard du terme utilisé ? Quelle importance l'enseignant lui donne-t-il ? Les implicites dans l'emploi de ces expressions qui désignent ce support, seront-ils levés à un moment ou à un autre ? Quand on interroge les élèves, il n'est pas rare de constater que leur regard sur ces traces écrites est fortement distancié. D'autre part, l'appropriation des documents mis à leur disposition et construits pour et avec eux, reste aléatoire. Il paraissait donc nécessaire de s'intéresser à la pertinence des traces écrites, de leur conception à leur disparition, sachant que ce qui devait nous focaliser était l'appropriation et donc, la personnalisation de celles-ci.

Un autre axe pour tenter de répondre à cette question fut le suivant : le rôle et le statut des élèves dans les séances d'éducation physique et sportive ? Une autre forme de ce questionnement aurait pu être : quelle dévolution du problème, l'enseignant est-il prêt à mettre en œuvre et dans ce cas, en quoi le cadre de la situation impacte-t-il sur l'élève ? Ou encore : jusqu'où l'élève peut-il prendre la place de l'enseignant et quels apprentissages cette autorisation permettra-t-elle ? Mais, l'enseignant autorise-t-il réellement l'élève à prendre une place institutionnalisée ? Dans quelle mesure, cette situation est-elle perçue comme un réel partage des rôles ? Ce « jeu de rôles » remet-il en cause le statut de chacun ? Est-ce possible ?

Est-ce nécessaire ? Dans quelle mesure cette dévolution du problème que représente la « direction » d'une situation modifie-t-elle la représentation que l'enfant a de son métier d'élève et, si c'est le cas, comment impacte-t-elle la relation éducative en permettant une décentration de chacun ?

Autant de questions, que les expériences personnelles ou les rencontres ne suffisaient pas à élucider.

1.3. Mon parcours de formateur

1.3.1. Instituteur maître formateur

Enseignant dans le premier degré depuis trente ans et plus récemment, CPAIEN¹⁶, c'est-à-dire, conseiller pédagogique depuis dix ans, régulièrement confronté aux pratiques enseignantes quelle que soit leur forme et quelle que soit l'ancienneté de celui ou celle qui les met en œuvre, l'observation de la classe et de l'enseignant, novice ou expérimenté, en difficulté ou non, est une pratique quasi quotidienne. Qu'est-ce qu'un conseiller pédagogique ? C'est avant tout un maître formateur.

Donnons ici quelques précisions sur cette fonction. Le maître formateur est l'appellation qui a été retenue pour désigner les personnes appartenant à un nouveau corps d'enseignant ayant vu le jour avec l'institution des professeurs des écoles. C'est donc un enseignant du premier degré, titulaire d'un CAFIPEMF¹⁷. Comme l'indique le Bulletin officiel N°2, du 11 janvier 1996, « *il exerce une double fonction : une fonction d'enseignant en tant que maître responsable d'une classe, une fonction de formateur (en priorité en formation initiale)* ». Quelquefois, le maître formateur peut faire le choix de solliciter et d'occuper la fonction de conseiller pédagogique. Dans ce cas, il exerce ses activités auprès d'un inspecteur de l'éducation nationale et a principalement une mission d'ordre pédagogique. Son rôle s'exerce dans les écoles d'une circonscription auprès des maîtres qu'il accompagne, en priorité les maîtres nouvellement nommés. La note de service du 18 avril 1996 précise que « *le conseiller pédagogique assure sa fonction essentielle d'aide et de*

¹⁶ Conseiller pédagogique auprès des Inspecteurs de l'Éducation Nationale

¹⁷ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

conseil, ce qui inclut un travail de médiation, de négociation et d'aide » et « apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté ».

1.3.2. Une forme de compagnonnage ?

Pourquoi parler de parité ? Simplement parce que nous avons précédemment parlé de dissymétrie en ce qui concerne les rapports entre l'enseignant et l'enseigné, sur le plan cognitif. Par contre, dans l'exercice de sa fonction de formateur, le même enseignant va rechercher au contraire une position de parité qui va lui permettre d'entrer en communication avec le demandeur.

Institutionnellement, on attend du maître formateur qu'il soit un expert de la pratique enseignante de façon à pouvoir observer la classe, repérer les difficultés et les réussites de façon à porter une évaluation, au sens de donner une valeur. Cette posture n'a pas toujours été la même puisque dans les années soixante-dix, le maître formateur, alors instituteur maître formateur pratiquait la leçon modèle que les futurs enseignants devaient s'approprier pour la reproduire dans l'exercice de leur métier. Dans tous les cas, l'expertise est attendue. Par contre, la transmission du savoir de l'enseignant formateur ne passe plus nécessairement par la monstration. Qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, il organise plutôt cet apprentissage de l'acte d'enseigner dans une co-construction de savoir. Une alternance de temps de pratique et de cours théoriques a été mise en place, ce qui permet une production de savoir de la part du futur enseignant, à partir de savoir expérimentiels. Nous pouvons penser que cette formation des enseignants s'apparente plutôt à un modèle constructiviste. Si, dans un premier temps, nous avons affirmé que l'enseignant exerce plutôt selon des modèles transmissifs par tradition, il est en mesure de mettre en œuvre d'autres modèles pédagogiques d'ordre constructiviste, par culture.

Mais alors qu'est-ce qui fait que des méthodes pédagogiques du premier type perdurent alors que ce serait plutôt les secondes qui seraient attendues ?

N'ayant pas immédiatement de réponse à cette question, nous avons donc initié un projet de recherche sur différents aspects de ce sujet. Le premier axe a nécessité d'observer et analyser les pédagogies dites de projet et de contrat, de manière à percevoir comment l'élève

était positionné par ces pratiques éducatives. Nous avons ensuite décidé de poursuivre ce travail selon un deuxième axe, en cherchant de quelle manière les pratiques enseignantes pouvaient être influencées par des modalités de formation différentes.

Ainsi, lorsque nous avons été confronté à la formation à distance, nous avons pensé que l'étude d'une relation pédagogique médiatisée pourrait élucider tout ou partie de nos préoccupations.

Chapitre 2 : Le contexte

2.1. De L'École Normale d'instituteurs aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres ou Des instituteurs aux professeurs des écoles

C'est au cours de la Révolution française que l'usage du terme « *instituteur* » se généralise : il est celui qui institue la république, la nation, dont il diffuse les idéaux. A partir des lois Ferry, les instituteurs (les "*hussards noirs*" tels que décrits par Charles Péguy) jouent un rôle central dans la mise en place de l'école primaire, laïque et obligatoire. L'instituteur est chargé d'une véritable éducation du peuple, conforme à l'ordre républicain. Les Écoles Normales transmettent aux élèves les vertus nécessaires à leur mission. Les instituteurs constituent, alors, un groupe homogène : même formation pour tous – l'École Normale –, des origines sociales assez semblables, un positionnement politique et syndical plutôt homogène.

Les recrutements massifs des années cinquante - soixante contribuent à mettre à bas cette cohérence, notamment avec l'arrivée de non-normaliens. De plus, les Écoles Normales remplissent moins bien leur rôle d'ascenseur social, puisque de plus en plus s'observe un mouvement de repli vers l'École Normale de jeunes issus des classes supérieures, soit en situation d'échec scolaire, soit détenteurs de diplômes universitaires dévalués. En 1989, prenant acte de la fin de l'autonomie du primaire, le ministère de l'Éducation nationale met fin à l'existence des écoles normales et crée une institution unique de formation des enseignants : les Instituts universitaires de formation des maîtres. En même temps est créé dans le primaire un nouveau corps d'enseignants : les professeurs des écoles. Cette réforme, qui bouleverse les structures du groupe social des instituteurs, contribue à créer deux corps d'enseignants du primaire : les instituteurs, issus des anciennes Écoles Normales ou entrés dans la profession d'une manière spécifique, et les professeurs des écoles venant des IUFM.

2.2. La formation des maîtres

Implantées sous le règne de Louis-Philippe, les Écoles Normales ont occupé une place considérable en constituant un vecteur puissant des valeurs républicaines. C'est l'élévation progressive du niveau du recrutement des instituteurs, et son alignement sur les professeurs du second degré, qui auront raison de cette institution. À la fin des années quatre-vingts, l'augmentation des besoins en enseignants, et la crise des vocations qui sévit alors, poussent les pouvoirs publics à revaloriser l'image du métier d'enseignant en relevant significativement le salaire des instituteurs et leur niveau de qualification, la Licence étant désormais exigée pour devenir enseignant du premier degré ; un nouveau corps d'enseignant est alors créé : les "professeurs des écoles".

Les IUFM sont créés dans le cadre de la loi d'orientation de 1989 et se voient confier la formation initiale de tous les enseignants du primaire et du second degré. Les IUFM se substituent alors aux structures de formation des enseignants préexistantes, et notamment aux Écoles Normales.

La création des IUFM a ainsi constitué une petite révolution culturelle au sein du système scolaire en impliquant de marier deux mondes, deux traditions et deux cultures, jusque-là étanches. En 1991, un rapport de l'IGEN¹⁸ soulignait ces difficultés : les professeurs d'Écoles Normales "répétant la crainte de voir briser l'outil qu'ils maîtrisaient", les universitaires "se représentant un IUFM dominé par le monde primaire des pédagogues où des enseignants chercheurs ne sauraient sans compromission trouver leur place".

Les IUFM sont désormais des établissements d'enseignement supérieur. Au terme d'une première année - facultative - de formation théorique et pratique à l'IUFM, les candidats à l'enseignement dans le premier degré passent le concours de recrutement de professeurs des écoles. En cas de succès, les étudiants deviennent professeurs-stagiaires et sont rémunérés pour une année obligatoire de formation à l'issue de laquelle, après évaluation de leurs compétences, ils sont nommés sur un poste de professeur des écoles, dans une école maternelle ou une école élémentaire.

¹⁸ Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

A la fin de la formation professionnelle, la certification s'appuie sur le travail effectué pendant le stage en responsabilité, sur les disciplines étudiées à l'IUFM et sur le mémoire concernant un aspect pratique de l'éducation. Cette certification confère aux enseignants un statut de fonctionnaire et leur donne droit à un poste d'enseignement.

2.3. La formation à distance ou FAD

D'après le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, *« cette appellation s'applique à toute forme de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances et d'apprentissage se situe en dehors de la relation directe, face à face (ou « présentielle »), entre enseignant et enseigné »*.

Selon V. Glikman, la définition classique de la formation à distance se réfère généralement à des critères liés à une organisation dans l'espace et dans le temps différente de celle de l'enseignement traditionnel. Ainsi, dans ces modes d'enseignement, que ce soit dans les établissements de formation initiale (écoles, collèges, lycées), dans l'enseignement supérieur (universités, Grandes Écoles...) ou en formation continue, s'actualisent les trois unités de la « tragédie classique ». Les apprenants sont ensemble face à un enseignant, en un même lieu (la salle de cours) et un même temps (la durée du cours). Activités d'enseignement, c'est-à-dire de transmission des connaissances et d'apprentissage au sens d'acquisition des connaissances, sont donc, en grande partie, simultanées.

En revanche, dans la formation à distance, l'apprenant utilise, souvent seul, des ressources éducatives sur différents supports dans un lieu qui n'est pas une salle de cours. Ce lieu peut être son domicile, l'entreprise où il travaille, un centre de ressources, etc. Les ressources éducatives ont été produites antérieurement par des enseignants ou des spécialistes qui sont alors généralement absents de ce lieu. La formation à distance implique donc, par définition, une séparation dans l'espace et le temps des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La loi du 12 juillet 1971, qui régit ce mode de formation, parle « *d'enseignement à distance* », et le définit comme un « *enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain exercice* ».

La définition de la FAD¹⁹ est donc construite, dans un premier temps, au regard de l'enseignement dit « traditionnel », à côté duquel elle s'est mise en place. Le terme « traditionnel » étant peu spécifique et puisque la FAD se déroule en dehors de la coprésence de l'enseignant et des apprenants, le néologisme « présentiel » a été créé pour caractériser son opposé. On parle aussi parfois de formations « en présence », « en face-à-face », « sur site » ou encore « sur campus » (dans l'enseignement supérieur) pour désigner les formations qui se déroulent dans un lieu spécialisé et s'appuient sur une relation pédagogique directe.

Mais, ce qui caractérise en priorité la FAD, c'est la médiatisation importante des supports pédagogiques et de la relation éducative entre les apprenants et les personnes chargées de les accompagner dans leur formation. Les TIC²⁰ jouent un rôle indispensable dans ce cadre, qu'il s'agisse de diffuser la formation ou d'établir une communication simultanée (ou « synchrone »), comme une communication différée (ou « asynchrone »).

Il ne suffit pas d'apprendre seul en dehors d'un établissement d'enseignement pour être en formation à distance : la FAD se distingue de l'autodidaxie intégrale par le lien qui existe avec une institution éducative et même si la FAD implique des situations d'autoapprentissage, où l'apprenant utilise seul des ressources pédagogiques, cela n'occulte en rien le cadre organisé par cette institution. Cela signifie donc une inscription en début de parcours, une mise à disposition de ressources éducatives spécifiques, des échanges avec une administration et des enseignants, et une évaluation des acquis au fur et à mesure du programme et/ou en fin de cursus.

La formation à distance n'exclut cependant pas des séquences pédagogiques en présentiel. Des regroupements peuvent être plus ou moins régulièrement organisés, durant lesquels les formateurs sont parfois conduits à développer une partie du contenu de la

¹⁹ Formation À Distance

²⁰ TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

formation et à répondre à des questions. Ces regroupements peuvent aussi être l'occasion d'un travail collectif entre apprenants ou donner lieu à des téléconférences.

Les apprenants peuvent aussi rencontrer un membre de l'institution pour des séances de tutorat, qui permettent d'assurer un suivi individuel ou collectif ; certains organismes de formation à distance développent des possibilités d'accueil de leurs inscrits dans des lieux-ressources qu'ils animent ou que gèrent d'autres institutions avec lesquelles ils établissent des partenariats. Enfin, les situations d'évaluation, contrôles et examens, se déroulent généralement dans un lieu lié à un organisme de formation.

Beaucoup de formations à distance prennent place dans des cursus structurés conduisant à des diplômes délivrés par l'institution qui dispense la formation ou par des instances externes. Elles peuvent aussi, néanmoins, relever d'objectifs moins formels et être uniquement destinées à l'amélioration de connaissances générales ou à un recyclage ou un perfectionnement scientifique et technique. On peut ainsi distinguer les formations à distance qui relèvent d'une éducation « formelle », correspondant à des formations référencées et le plus souvent diplômantes, et celles qui relèvent d'une éducation « informelle », dont les programmes ne correspondent pas à des cursus strictement définis par des programmes structurés et officiels. Entre ces deux extrêmes, il existe un large éventail de formations qui sont reconnues par l'institution qui les délivre ou les prescrit, sans pour autant donner lieu à des certifications homologuées, ce qui est souvent le cas des formations proposées à leurs salariés par les entreprises dans lesquelles ils travaillent.

L'évolution du vocabulaire montre plusieurs choses :

- l'angle sous lequel la question est abordée, du point de vue de l'institution et du formateur qui « enseigne » ou de la personne qui « apprend »,
- une évolution des pratiques, des idéologies ou des supports mis en œuvre.

Ainsi, on est passé des cours par correspondance à l'enseignement à distance, se référant uniquement à l'émetteur, et à la formation à distance, recouvrant sémantiquement « *les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance* »²¹. Enfin, cette

²¹ Henri F. Kaye A. (dir), *Le savoir à domicile*, Québec, Presses universitaires du Québec/Télé-université, 1985

dernière expression a fait place à celle de la FOAD²², qui insiste sur la souplesse du dispositif dans son organisation spatiale et temporelle, sur son adaptabilité aux besoins des apprenants et sur l'utilisation de supports variés ; cependant, le terme « ouverte » reste assez ambigu en raison des acceptions variées selon les types de formation.

Les enjeux qui ont prévalu au développement de la formation à distance ont été de différents ordres :

- un moyen de toucher davantage d'individus en réduisant les coûts de personnels et de locaux,
- répartir les activités d'apprentissage sur des lieux différents et à des moments différents,
- répondre à des choix pédagogiques, car elle échappe au modèle scolaire synonyme d'échecs,
- permettre l'adaptation des contenus, des outils, des rythmes d'apprentissage, des parcours de formation aux capacités et aux attentes des apprenants,
- favoriser l'individualisation de la formation et l'autonomisation.

C'est donc maintenant une alternative à l'enseignement traditionnel et un moyen de répondre à l'ampleur des problèmes et des situations de formation d'adultes. D'autre part, elle est aussi susceptible de renouveler la pédagogie, de créer de nouveaux rapports au savoir et peut être de contribuer à la transformation du système éducatif dans son ensemble.

Les formations à distance sont souvent des dispositifs complexes qui ne peuvent se concevoir comme la simple transposition médiatisée des contenus et des pratiques de l'enseignement présentiel, ce qui impose de repenser toutes les composantes des systèmes de formation. V. Glikman nous indique que les problèmes rencontrés sont nombreux : relationnels, économiques, technologiques et pédagogiques. Elle ajoute : « *en visant à autonomiser les apprenants les FAD les laisse en grande partie solitaires, souvent démunis face à la gestion de leurs activités d'autoapprentissage et à la nécessaire maîtrise des outils informatiques. Elle engendre ainsi des risques importants de découragement et s'accompagne*

²² Formation Ouverte et À Distance

en général de taux d'abandon très élevés »²³. Ainsi, après le tout à distance, les FAD proposent des solutions mixtes, intégrant de la présence et de la distance, prenant l'appellation de formation « hybride ». Pour reprendre une expression de G. Jacquinet, les organismes proposent des moyens techniques et pédagogiques pour « *apprivoiser la distance et supprimer l'absence* »²⁴.

Les formations à distance sont donc des formations médiatisées. L'utilisation de ces nouvelles technologies pose différentes questions :

- les outils disponibles ont-ils toujours une pertinence pédagogique ?,
- le potentiel d'interactivité est-il une garantie d'efficacité ?
- médias et technologies sont-elles des panacées ?

Ces questions posées suscitent donc de penser au mieux et de rationaliser l'acte éducatif de manière à utiliser de la façon la plus pertinente possible les outils, pour des modalités pédagogiques choisies pour leur efficacité : cette rationalisation ne pourra s'envisager que par une ingénierie de la formation.

²³ V. Glikman, *Formation à distance* in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, (2005, 3^e ed.)

²⁴ G. Jacquinet, *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ?*, Revue française de pédagogie, N°102, janv.-fév.-mars 1993, p. 55 - 67

Chapitre 3 : Approche conceptuelle

Introduction ... en deux temps, trois mouvements

Nous souhaiterions développer une approche en « deux temps et trois mouvements » en nous appuyant pour cela sur la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau.

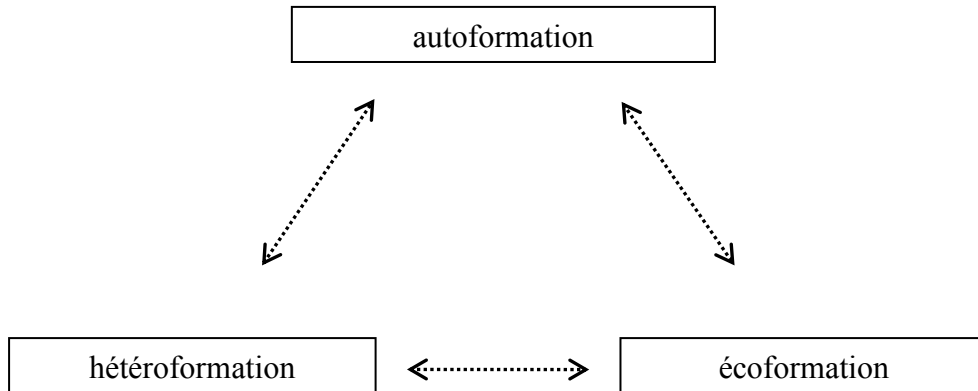
Parler de deux temps, c'est s'intéresser à des temporalités différentes qui, dans le cadre de la formation, se suivent, s'alternent lui donnant un rythme singulier.

Ces deux temps, diurne et nocturne, sont deux aspects très contrastés qui bousculent les représentations habituelles plutôt centrées sur l'unicité : une salle, un cours, un enseignant, un public apprenant. Si la première surprise est du côté de la dualité, une autre serait dans l'utilisation des dimensions diurne et nocturne de notre temporalité en formation.

La dimension diurne ferait plutôt référence aux aspects sociaux de la formation, alors que la dimension nocturne permettrait d'approcher l'individu dans son intimité et sa solitude.

En ce qui concerne la formation à distance, cette alternance est fixée par la présence et la distance. Nous reviendrons sur ces points mais nous pouvons ici nous arrêter à ce premier sens spatial et temporel de la présence et de la distance, à savoir : « présence » recouvre tout ce qui se déroule « en présence de » et « distance » ce qui se passe « en dehors de la présence de ».

Nous ne pouvons oublier les « trois mouvements » ou les trois « pôles » de la formation qui sont l'auto (formation), l'hétéro (formation) et l'éco (formation), présentés dans le schéma ci-dessous.



Ainsi, les trois pôles sont désignés par le mot formation et un préfixe : nous trouvons ainsi, l'*autoformation*, l'*hétéroformation* et l'*écoformation*.

Explicitons rapidement chacun de ces termes.

Le terme *autoformation*²⁵ est relatif à l'autonomisation de l'apprenant par la prise en main qu'il a de sa formation ce qui provoque « *un mouvement de personnalisation, d'individualisation, de subjectivation de la formation* »²⁶. Cet apprenant, cet acteur n'est pas seul et se trouve dans « *une situation sociale complexe en tension* »²⁷.

Puisque l'apprenant n'est pas seul et qu'il est en tension avec un autre pôle, social, quel est cet autre pôle ? C'est celui de l'hétéroformation. Ce terme comme l'indique G. Pineau, comporte tout autant une dimension d'hétérogénéité, représentant l'altérité, désignée par le préfixe *hétéro*, qu'une parenté que pourrait désigner le préfixe *co*. Cette co-opération en éducation fait référence aux écoles mettant en avant l'éducation mutuelle, le compagnonnage, l'éducation des pairs, tout autant que les rapports éducatifs développés par les échanges réciproques de savoirs.

²⁵ Le terme *autoformation* est apparu pour la première fois sous la plume de B. Schwartz en 1973

²⁶ Pineau G. (2000), *Temporalités en formation*, Paris : Anthropos

²⁷ *Ibid*

Comme l'indique encore G. Pineau, dans sa représentation de la formation en deux temps et trois mouvements, l'autoformation est plus attachée à la nuit, « *espace/temps privilégié* » par ces « *situations de solitude et d'intimité* » de l'autoformation. Par contre, le jour « *par les rapports sociaux contraignants qu'il impose* » s'apparenterait plutôt à l'hétéroformation.

Le troisième terme, l'écoformation, c'est le décor des mises en scène, personnelle et sociale. En effet, l'environnement nous forme, « nous met en forme », et c'est en sachant comment il le fait qu'il est plus aisé d'avoir du pouvoir sur sa formation.

Dans le sujet qui nous intéresse, nous ne pourrions nous priver d'explorer les environnements technologiques qui déterminent des dimensions formation homme/machine déterminantes.

Ceci nous permet dans une première conclusion d'organiser notre propos de la façon suivante. La formation à distance ne s'organise pas dans la seule distance due à l'isolement, mais dans une alternance de « présence » et de « distance ». A l'intérieur de ces deux espaces temps, se développe une conjonction de trois éléments qui sont l'apprenant, les autres, et enfin l'environnement.

Reprenons maintenant cette présentation en développant point par point notre propos.

Nous commencerons par présenter le concept d'alternance en l'envisageant dans ses dimensions spatiale, temporelle et humaine, au travers des concepts de présence et de distance. Nous nous intéresserons ensuite au concept d'autoformation, en prenant le temps de développer l'autonomie et l'autodirection de l'apprenant. Enfin, nous aborderons le concept d'accompagnement.

Chapitre 4 : L'alternance

4.1. L'alternance : pour une approche complexe.

Alternier de façon formative et non pas juxtapositive des moments d'étude, de travail et de non-travail se heurte à une série d'oppositions structurant profondément les esprits et les institutions : opposition entre théorie et pratique ; entre savoirs formalisés et savoir-faire ; entre logique de formation et logique de production ; entre liberté intellectuelle et contraintes professionnelles...

A propos de l'adulte, son devenir ne s'arrête pas à la fin de sa croissance, labellisé par un diplôme terminal, scellant à vie sa position professionnelle. Ce devenir est lié à une formation permanente qui devra conjuguer périodes de formations expérientielles et périodes de formations plus formelles selon des alternances optimales à construire pour chacun...

L'hypothèse centrale de la recherche est qu'un acteur, pour ne pas être agi par une situation, pour y être sujet, produit du savoir par rapport à cette situation – le sujet prend en main ses apprentissages, passant d'une logique de formation par consommation de savoirs à celle d'une formation par production de savoir...

4.2. Enseigner dans l'alternance ?

4.2.1. Les deux principes de base de toute didactique

Enseigner revient toujours à simplifier pour que l'élève comprenne et à complexifier en le mettant en relation avec une pratique sociale de référence.

Pour Meirieu, cela nécessite d'entrer par la construction de situations comportant une difficulté dont la résolution nécessite la maîtrise de la notion à enseigner. Cette didactique constructiviste répond bien à la nécessité du questionnement préalable à toute leçon, comme l'a précisé Dewey, mais elle laisse intacte la question du sens pour l'apprenant, car la situation-problème est toujours conçue par l'enseignant et le problème posé a d'abord du sens pour lui : on est donc dans une recherche de solution et non dans une problématisation.

4.2.2. La complexité du travail réel et la notion de compétence

L'alternance associe des apprentissages expérientiels en situation de travail (learning by doing) à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement (learning by teaching). A l'entre deux, l'alternance est centrée sur les compétences professionnelles.

La compétence professionnelle est la capacité de faire face aux imprévus du travail et de l'action. C'est une forme d'intelligence bricoleuse, au sens de Lévi-Strauss, et rusée, au sens de N. Denoyel, indispensable à la gestion des situations complexe. Une part importante de la compétence est incodifiable à l'avance, donc intransmissible par enseignement. Cela signifie qu'une théorie strictement applicationniste selon l'ordre théorie-pratique est contradictoire à l'idée de compétence professionnelle.

4.2.3. Alternance et construction des représentations

La façon de tenir compte de ces représentations [celle de l'apprenant à propos d'un objet « à apprendre »], ainsi que la façon de les considérer, peut servir à caractériser la méthode pédagogique utilisée. Dans cette perspective, la caractéristique de l'alternance pourrait consister en la centration sur la construction, par le sujet apprenant, de ses représentations.

Toute activité est pratique parce qu'elle est transformation du monde, par des opérations d'exécution, en action ou en pensée... Toute activité est théorique parce qu'elle suppose des représentations qui fondent les opérations d'exécution... Il n'y a de compétences que s'il y a d'abord constitution de schèmes d'action et de pensée. La représentation de la situation de travail, dans sa dimension d'activité, est une « image opérative »²⁸, « une représentation fonctionnelle » de l'action²⁹.

Toute compétence est liée à une pratique de référence.

²⁸ Ochanine D., *L'image opérative, Actes du séminaire et recueil d'articles*, Paris Université Paris I, 1981, cité par Pastré P, Éducation permanente N°123, 1995

²⁹ Leplat ., *A propos des compétences incorporées*, Éducation permanente N°123, 1995, cité par Geay A. et Sallaberry J. C., in *Revue Française de Pédagogie*, N°128, pp 7-15

4.2.4. Deux chemins d'apprentissage

Piaget propose ainsi deux chemins d'apprentissage : réussir pour comprendre, et, comprendre pour réussir. Dans le premier cas, la compréhension en action précède la réussite en pensée, alors que dans le deuxième la priorité est donnée à la réflexion pour ensuite connaître la réussite par l'application du principe dans l'action. Cette démarche est celle privilégiée par l'école. L'inversion nécessite que l'apprenant ait changé de rapport au savoir, passant de savoir pour réussir à savoir pour comprendre. De l'action à la connaissance et de la connaissance à l'action, tel semble être le double chemin du développement de l'esprit.

Ainsi, apprendre n'est pas seulement consommer ou appliquer un savoir détenu par d'autres, c'est aussi en produire pour soi comme le propose G. Lerbet, entre autres, et ensuite être capable de transmettre.

4.2.5. Conséquences didactiques pour l'alternance

L'inversion de la démarche comme il a pu être proposé précédemment conduit à une analyse de la tâche dans les activités de travail réel et non de la tâche prescrite, telle qu'elle est décrite dans les référentiels.

Selon G. Pineau, l'alternance peut être considérée comme un synchroniseur social et écologique. Elle peut être étudiée comme l'indique A. Geay³⁰, selon quatre approches : socio-historique, socio-pédagogique, socio-économique et cognitivo-institutionnelle.

La première, en référence aux Maisons familiales rurales, promeut l'alternance au rang des hypothèses envisageables pour tous.

La seconde présente, selon A. Geay, l'alternance comme un moyen qui « *permet d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école : les savoirs expérimentiels, les savoirs d'action,*

³⁰ A. Geay, J. C. Salaberry, *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?*, Revue Française de Pédagogie, janv. févr. Mars, N°102, pp

*les compétences hors programme*³¹». La troisième tempère la dimension pédagogique « *qui ne voit dans l'alternance qu'un moyen de remédier aux carences de l'école* »³².

Enfin, la dernière tente de « *capter la signification des pratiques d'alternance dans leurs relations dialectiques entre les individus qui les vivent et les structures institutionnelles* »³³.

Nous pouvons distinguer trois types d'alternance, caractérisés chacun par un mode de régulation/récursion : l'alternance juxtapositive qui découpe la vie de la personne suivant un rythme régulier où l'institution a posé ses cours à côté de ses activités journalières. La forme suivante, associative, s'appuie sur la renversabilité, la possibilité de retour ou de transformation rétro-active, qui semble mettre en avant une communication constructrice. Enfin, l'alternance copulative, réguler par la réversibilité, dans laquelle activité et étude peuvent se compénétrer intimement selon les normes d'organisation de la personne.

Concevoir et conduire des formations en alternance exige d'introduire non seulement de la complexité, mais aussi du contradictoire et du paradoxal.

Ainsi, dans cet esprit, nous envisagerons tout d'abord le concept de distance puis celui de présence.

4.3. Concept de distance

La distance est un concept aux nombreuses facettes ; nous les présenterons et tenterons de montrer de quelle manière elle nous aide à analyser notre recherche.

Parler de distance, c'est donc s'interroger sur différents emplois du terme. Ainsi, nous verrons à le définir en l'envisageant dans différentes dimensions, puis nous verrons ce qu'il recouvre

³¹ *Ibid*

³² *Ibid*

³³ *Ibid*

lorsqu'on l'utilise avec le terme formation, comme dans l'expression formation à distance. Ensuite, nous envisagerons de quelle façon le terme « distance » s'apparente à l'« absence ».

Ainsi, dans le cadre de la formation à « distance », ce terme prend différentes dimensions.

4.3.1. La distance peut être ... spatiale

Elle peut être en tout premier lieu d'ordre spatial. La cause en est souvent l'impossibilité de se déplacer et cela, pour différentes raisons : impossibilité de se déplacer jusqu'au centre de formation, mais aussi la maladie, l'emprisonnement, ou plus simplement du fait des durées de déplacements. La distance géographique ne joue pas un rôle que pour celui qui apprend, mais aussi pour celui qui enseigne. Cet ensemble de raisons conduit depuis quelques années à la constitution de réseaux permettant de mettre en commun des compétences sans se déplacer, mais aussi de plate-forme d'apprentissage ou de formation à distance.

4.3.2 ... temporelle

Tout d'abord, la distance est temporelle par la liberté du choix du moment et du rythme d'apprentissage. Ce peut être une opportunité mais aussi un handicap lorsque sont concernés des publics qui ont des difficultés de gestion de leur travail personnel et qui obligent à organiser un suivi particulier. Il ne faut pas oublier non plus que la distance temporelle est une des caractéristiques de la qualité de l'encadrement et du suivi par le temps de réponse entre les demandes de l'apprenant et les réponses de l'institution.

4.3.3 ... technologique

En effet, la distribution des savoirs et l'accompagnement des apprenants s'appuient sur des moyens nouveaux et en constante évolution. Cependant, si tout ou presque est possible il faut garder à l'esprit que l'important est de « *prendre en compte l'accessibilité des matériels, leur adaptation aux besoins pédagogiques et leur intégration pertinente* »³⁴.

³⁴ G. Jacquinot, *Apprivoiser la distance ou supprimer l'absence*, Revue française de pédagogie, n°102, 1993, p.58

4.3.4 ... socioculturelle

Selon Geneviève Jacquinot, la distance socio-culturelle est « *un des défis majeurs des décennies à venir... car c'est le lieu du leurre par excellence* »³⁵. En effet, il semblerait que les inscrits à distance qui profitent le plus et réussissent par la même occasion, sont les personnes appartenant à des catégories socioprofessionnelles élevées alors que certains programmes sont prévus à l'attention des exclus ou des déçus du système éducatif ou universitaire. D'autre part, il est souvent mis en avant l'importance des pairs et la dimension sociale dans l'apprentissage en milieu scolaire. L'apprenant isolé serait-il alors de fait en difficulté ? Cela pose certainement la question de l'analyse des conditions susceptibles de faciliter ou d'inhiber l'apprentissage. Si l'isolement est en partie compensable, la difficulté réside aussi dans l'image que l'apprenant a de lui-même, de son apprentissage, donc aux pressions sociales et culturelles qui s'exercent sur lui.

4.3.5 ... socioéconomique

A cette dimension socio-culturelle viennent s'ajouter des dimensions économiques qu'il s'agisse de permettre la promotion sociale d'un individu, mais aussi de récupérer l'ensemble du potentiel humain disponible pour relancer la compétition et répondre aux défis industriels et aux différentes exigences du marché de l'emploi.

4.3.6 ... pédagogique

La distance la plus difficile à apprivoiser dans un système d'enseignement à distance, c'est celle qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait, c'est-à-dire la distance pédagogique. C'est celle qui fait débat quand on tente d'opposer formation en « présentiel » et formation à « distance », car la première fait souvent le pari d'une relation duelle, riche et productive s'appuyant sur la présence physique de l'enseignant alors que la seconde tenterait de pallier l'absence physique du professeur et des pairs par des technologies appropriées.

³⁵ G. Jacquinot, *op. cit.*, p.58

4.3.7 ... transactionnelle

Moore, empruntant à Dewey le concept de transaction, a contribué à clarifier cette notion en fondant le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle, et non spatiale ou temporelle : toute expérience formative intègre un degré de distance dans les transactions existantes entre l'apprenant et son environnement éducatif. Il définit la distance transactionnelle comme un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle.

La suite de notre propos s'appuiera sur un article d'A. Jézégou³⁶. Elle indique que selon Moore, le degré de distance transactionnelle est déterminé par les deux variables clés que sont la structure et le dialogue. La théorie de la distance transactionnelle s'appuie sur deux axes : la *structure* ou le niveau d'ouverture de l'environnement éducatif et le *dialogue* ou le niveau de présence sociale, cognitive et éducative.

Dans un autre article elle nous indique que tout environnement éducatif intègre treize composantes susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix se répartissant en trois grandes catégories. Nous reproduisons ci-après le tableau qu'elle nous propose :

Les 3 Catégories	Composantes associées
Composantes spatiotemporelles	Temps, lieu, accès, rythme
Composantes purement pédagogiques	Cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Ressources – humaines Moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Catégorisation des composantes d'un environnement éducatif

³⁶ A. Jézégou, La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle, *Distances et savoirs* 2007/3, Volume 53, p. 341-366.

Nous reviendrons plus tard sur cette notion de *présence*.

Toutefois, rien ne permet de dire que ces efforts de réduction de la distance transactionnelle puissent avoir un effet positif sur l'autodirection des apprenants. En effet, il ne suffit pas de leur ouvrir des libertés de choix pour qu'ils dirigent par eux-mêmes leurs apprentissages. Une autre dimension entre en jeu : celle liée au contrôle psychologique qu'ils exercent sur leur formation. Ce contrôle psychologique est soutenu par deux dynamiques. La première est la motivation des apprenants à l'égard de la formation tandis que la seconde renvoie aux stratégies d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre. Ces deux dynamiques ont un rôle prédominant dans la réussite des apprentissages autodirigés.

4.3.8. Faire référence à l'absence

Revenons quelques instants sur cette tension que nous exprimions auparavant entre *présence* et *absence*. Cette dernière nous renvoie à la dimension pédagogique de la distance. Ainsi, comme nous l'avions indiqué plus haut, nous appellerons, de la même manière que le fait G. Jacquinot, « distance pédagogique », la distance qui sépare celui qui veut ou qui doit apprendre. Cette distance est pédagogique au sens d'une « absence » humaine. Ainsi, l'absence est posée : c'est l'absence des apprenants, le tiers social « à distance proximale », mais aussi celle de l'enseignant ou du tuteur³⁷, médiateur du savoir et de l'apprentissage.

Cette absence est humaine, mais elle est aussi symbolique.

S'il existe de la distance et que celle-ci s'apparente à de l'absence, notre approche contradictoire ou paradoxale nous invite alors à aborder le concept de présence.

³⁷ Nous utiliserons pour l'instant ce terme, mais nous y reviendrons ultérieurement

4.4. Concept de présence

Comme nous l'avions évoqué précédemment, la distance transactionnelle se caractérise par le degré d'ouverture de la *structure* mais aussi par le *niveau de présence* de l'accompagnement individuel, entre autres.

Plusieurs présences peuvent être définies.

Garrison, Anderson et Archer définissent la présence sociale comme « *la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent* »³⁸.

La présence cognitive, quant à elle, renvoie au « *degré auquel les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage* »³⁹.

La présence éducative, telle que définie par Garrison et Anderson, a trait à « *la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif* »⁴⁰. La présence éducative renvoie au rôle joué par le formateur dans l'animation de la communauté d'apprentissage.

Cette distance transactionnelle peut s'analyser autant dans l'environnement éducatif que dans l'accompagnement individuel. On recherchera le niveau de présence dans chacune des dimensions pour repérer dans laquelle ce degré de présence est le plus élevé.

Cette mesure permettra, si cela est souhaité, de faire des choix pour tenter de la réduire.

³⁸ Garrison D.R., Anderson T., Archer W., "Critical inquiry in a text based environment computer conferencing in higher education", *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n° 2/3, 2000, p. 87-105., cité par A. Jézégou in *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, p. 341-366.

³⁹ Garrison D.R., Anderson T., *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*, New York, Routledge, 2003. cité par A. Jézégou in *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, p. 341-366.

⁴⁰ *Ibid*

Chapitre 5 : L'autoformation

Introduction

Nous allons dans un premier temps nous intéresser au concept d'autonomie. Le propos n'est pas ici de définir totalement le concept d'autonomie mais d'en donner quelques contours et de voir ce qu'autonomie et indépendance, d'une part, et autonomie et liberté, d'autre part, ont en commun. De plus, il nous semble nécessaire de croiser l'autonomie de la personne et l'influence de l'institution dans la construction de cette autonomie. Enfin, il nous paraît intéressant de nous interroger au rôle des autres et de l'environnement dans l'autonomie de la personne, de manière à faire le lien avec la théorie tripolaire de la formation.

5.1. Autonomie et Autonomisation

Étymologiquement, « autonomie » vient du grec ancien *autonomia* et *autonomos*, *autos* signifiant « soi même » et *nomos* « lois ». Dans le dictionnaire Larousse, la définition de ce terme est « *se régir selon ses propres lois* » et selon le Grand Robert, « *par le droit pour un individu de se gouverner par ses propres lois* ». Dans le Dictionnaire encyclopédique de la formation, l'« autonomie » est définie comme « *la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi* ». Historiquement et d'un point de vue politique, les grecs parlaient de lutte pour atteindre l'indépendance, l'autonomie.

Ces définitions nous indiquent donc deux caractères : la dimension personnelle et le fait qu'elle ne peut exister qu'en rapport avec autre chose. D'autre part, le terme « autonomie » se rapproche de celui d'indépendance ou, tout au moins, cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à

d'autres lois que la sienne (hétéronomie). Nous pouvons noter aussi que ces définitions sont très liées à la notion de liberté.

Nous avons souhaité interroger ce terme dans divers domaines et, plus précisément, la philosophie, la sociologie, la psychologie, la médecine, la biologie et le champ du travail social.

Que nous apportent-ils ?

Les Grecs et, plus particulièrement Aristote, nous indiquent que si l'objectif de l'Homme est d'accéder au « bien moral » (« le bien moral se suffit à lui-même et est sa propre fin »), il le fait dans le respect de la Nature. L'Homme effectue ses choix en toute liberté mais aussi en toute responsabilité de se conformer aux choses qui sont bel et bien conforme à la Nature.

Pour Rousseau, l'Homme est doté de facultés qui lui permettent en toutes circonstances de faire un choix, de s'autodéterminer et il pose là un principe de vie : la vie ne vaut rien sans la liberté de choisir et d'organiser sa vie sans influence ni pression extérieure. Mais, cependant, il existe une limite à cette autonomie : si l'Homme est en quête du bonheur, du fait de sa nature sociale, il ne l'est pas que pour lui même mais aussi pour les autres. De plus, l'« autonomie » diffère de l'indépendance car, si l'Homme est libre de choisir les règles auxquelles se conformer, il n'est pas indépendant de la société dans laquelle il vit.

Si Kant parle de l'autonomie de la volonté, c'est pour affirmer que l'Homme ne peut être régi que par quelqu'un d'autre que lui-même tout en se soumettant à la loi. Nous retrouvons donc la limite que fixe Rousseau qui veut qu'une personne ne doive se soumettre qu'à sa propre loi, choisie seule ou de concert avec les autres personnes vivant avec elle.

Donc, la philosophie considère que l'autonomie existe, bien que connaissant des limites, la Nature (les choses, le monde), le bien être général (les autres).

Du côté de la sociologie, Habermas, Castoriadis ou Goffman nous apportent quelques précisions. Le premier pense que le consensus nécessaire à la mise en place de la loi peut être le fruit d'une discussion entre différentes personnes vivant en société. Le second définit l'autonomie comme la capacité de l'individu et de la société à pouvoir se transformer l'un l'autre afin d'être en mesure de se transformer soi-même. Ainsi, l'autonomie est plutôt le fait d'élaborer des règles avec les autres personnes vivant autour de nous ce qui implique que

l'autonomie de l'individu va de pair avec celle de la société, donc elle se construit dans un rapport individu/société.

Cela nous amène à réfléchir sur le sens de l'expression « autonomie de la personne » dans une société dont le but est, par la loi ou l'éducation, de faire acquérir à ses membres des règles sociales. Le paradoxe tient en peu de mots: la société a des normes, des lois et elle veut que les gens les respectent. Néanmoins, elle demande à des professionnels d'aider à la construction de cette autonomie. Cependant, en construisant cette autonomie, on offre à la personne la possibilité de s'affranchir des règles qu'elle ne trouverait pas morales ce qui pourrait être contraire aux attentes de la société. Nous pouvons donc nous poser la question de la légitimité et/ou de la pertinence qu'a l'institution à aider au développement de l'autonomie d'autres personnes.

Dans un autre domaine, Piaget parle plutôt d'adaptation à l'environnement, résultat d'un processus de transformation de la personne tendant vers un équilibre. Comme cet équilibre n'est pas permanent, cela implique une réadaptation continue. Son degré d'autonomie varie donc en fonction de sa volonté, de ses capacités, de son histoire, de son éducation...

Les biologistes nous apportent des éléments intéressants en ce qui concerne l'« identité » : l'autonomie, loi interne d'un système, se définit comme production de soi de son identité. Pour eux, une cellule existe parce qu'elle a une identité créée par la frontière avec l'environnement. Pour exister, une cellule doit avoir une identité, être différenciée de ce qu'elle n'est pas. Cette identité est créée par la *clôture opérationnelle*. Cette clôture est créée par les molécules constitutives de la cellule qui ont elles-mêmes besoin de la clôture pour pouvoir être générées de façon cyclique et permanente.

Dans le champ du travail social, quelque chose d'important pour la compréhension du concept d'autonomie est à souligner : l'autonomie ne se fait qu'en altérité, qu'en relation avec l'Autre. En effet, comme on vient de le voir, c'est sa frontière qui donne son caractère autonome au système social. Or, qu'est-ce qu'une frontière à part une séparation d'avec l'autre, l'étranger, ce que l'on n'est pas? Le fait d'être autonome du point de vue d'un système social réside donc dans sa capacité à se définir par rapport à l'autre, à se différencier.

Dans d'autres cas, l'autonomie n'est plus associée à la liberté, à l'indépendance mais, au contraire, à la responsabilité et à l'aptitude à remplir correctement le statut et le rôle social que l'on a. L'autonomie visée par le service social est une autonomie qui permettra aux personnes de savoir comment se comporter, comment s'intégrer à la société afin de pouvoir évoluer dans cette société sans une aide extérieure, évoquant ainsi le rôle du contrôle social.

Même si les individus composant nos sociétés sont soumis à des règles extérieures à leur propre volonté, ils restent malgré tout autonomes dans la manière dont ils évoluent au sein de ces mêmes sociétés.

En conclusion, tous ces apports nous permettent de relever certains attributs du concept d'« autonomie » :

- Il est souvent associé aux notions d'indépendance et de liberté
- L'Homme voit son autonomie restreinte par le respect de règles communes
- L'autonomie d'une personne se construit dans son rapport à l'autre, à la société
- L'autonomie se construit dans un équilibre entre liberté et contrainte dans un but d'adaptation au monde
- L'Homme se distingue de ce qu'il n'est pas en créant une frontière qui engendre la création de son identité
- L'autonomie ne se construit pas individuellement mais dans des échanges réciproques avec l'environnement ; elle n'est pas individuelle mais collective et sociale

Intéressons-nous pour terminer à ce concept dans le domaine pédagogique à partir des propos de N. Leselbaum.

Dans le domaine des méthodes pédagogiques, l'autonomie est une notion centrale souvent au cœur des différences de conception dans l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent : lorsque le but de l'éducation d'un enfant ou d'un élève est de le préparer à être autonome, on le traitera comme un sujet dès l'enfance et on lui laissera prendre des initiatives pour le préparer à être un homme libre.

En pédagogie, ceci conduit à départager les méthodes et les processus d'apprentissage mis en œuvre ; ainsi, quand la progression vers l'autonomie, c'est-à-dire l'autonomisation, est la finalité de l'éducation et de la formation, les élèves sont placés en situation de prendre des initiatives et de faire des choix dans le cadre de leur travail scolaire.

Il est important de ne pas confondre autonomie et non directivité. Parler de non directivité, c'est : éviter que les individus, trop protégés contre leurs angoisses, collent affectivement à une personne, refoulant des sentiments et les angoisses qui peuvent réapparaître agressivement et à l'improviste et ne se bloquent pas dans des conduites stéréotypées, rapidement inadaptées, la plupart du temps non assimilées intérieurement et plus ou moins irresponsables.

Dans le cas de l'enseignement et de l'éducation, la non directivité peut inciter à offrir des chances de préférence ou de débat aux élèves par rapport à des objectifs à préciser, à des tâches à accomplir, des lectures à faire ou à des méthodes variées entre lesquelles choisir, mais aussi à raison de rôles à assurer, d'options à décider, d'orientations à élire. De même l'enseignant peut moduler ses propres interventions ou apports de savoirs en les allégeant, en durée et en insistance, en réduisant par conséquent sa position privilégiée et en encourageant l'expression responsable des élèves.

En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'autoévaluer. Elle engage une redéfinition des tâches et des rôles de l'enseignant quand elle est pratiquée dans le cadre scolaire. Ainsi, se sont développées des pédagogies de l'autonomie intitulées en France, travail indépendant, travail autonome, pédagogie de contrat, auto-formation dans le domaine de l'éducation des adultes. Ces pédagogies renvoient à toutes les formes de méthodes actives, s'appuyant sur la différenciation, le travail de groupe, un enseignement plus individualisé, adapté aux besoins et aux capacités de chaque élève.

Nelly Leselbaum, auteur de cet article, conclut : « *en régime démocratique, la finalité de l'éducation, ce qui lui donne sens, c'est l'acquisition de l'autonomie par chaque éduqué* »⁴¹.

⁴¹ N. Leselbaum, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, article consacré à l'autonomie

5.2. L'autoformation

5.2.1. Évolution du concept

N. Tremblay s'est intéressée à une évolution du concept depuis 1960. Dans une première partie, allant de 1960 à 1979, elle parvient à une définition assez univoque de la réalité. *« Sous des vocables différents tels que autodidactique, autoformation, étude indépendante, apprentissage autoplanifié, on réfère à des situations du milieu social réel, hors de l'institution scolaire, où l'individu jouit d'autonomie par rapport aux diverses dimensions de son activité éducative. La personne est libre de choisir son contenu d'apprentissage, d'en préciser les objectifs et la démarche et de choisir les ressources qui l'aideront à apprendre »*⁴²

De 1980 à 1989, elle souligne que le terme « autoformation » devient plus usuel pour parler de l'autonomie du sujet dans une situation éducative. On parle de *self-directed learning*, mais aussi de *independant learning* (« autodidaxie ») : ces deux termes renvoient à deux réalités : l'individu ne jouit que d'une autonomie relative ou de très peu de marge de manœuvre, ou bien, l'individu peut être pleinement autonome dans chacune des dimensions de son activité éducative. Le terme *self-directed learning* et celui d'« autoformation » servent désormais à nommer des situations différentes comme l'autodidaxie, l'enseignement individualisé ou le développement personnel.

Dans la période allant de 1990 à 1998, elle remarque que durant ces années, on s'intéresse beaucoup au monde du travail et à celui de l'enseignement. Cette décennie est celle de l'autoformation avec de nouvelles conceptions de l'organisation du travail, alors que la précédente avait été le lieu de nouvelles approches et de nouvelles méthodes (approches par problèmes, tutorat, mentorat, coaching).

5.2.2. Quelques définitions

Une première nous est donnée par G. Le Meur, dans la Revue Française de Pédagogie. *« Lorsque nous parlons d'autoformation, il faut entendre qu'il s'agit d'un processus éducatif non imposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives*

⁴² Tremblay N.(2003), *L'autoformation Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 70

ou celles qui ne sont pas considérées comme telles... Nous proposons de voir l'autoformation comme « procès d'appropriation de sa formation par l'acteur social »⁴³, et/ou également comme une « éducation systématique que l'individu se donne à lui-même »⁴⁴.

Selon P. Carré, dans l'article qu'il consacre à ce terme dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le terme d' « autoformation » recouvre les pratiques de formation réalisées pour tout ou partie par soi-même, par opposition aux formations réalisées par d'autres (ou hétéroformation selon Gaston Pineau). Cette notion est définie avant tout en creux, par contraste avec les modèles transmissifs - didactiques, du type de la leçon. La notion d'autoformation traduit donc un renversement de perspective pédagogique, par lequel on substitue à la relation transmissive classique, une relation inverse, d'appropriation du contenu par le sujet.

Pour N. Tremblay, c'est « une situation éducative ① (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire favorable à la réalisation d'un projet ② pendant lequel la plus grande motivation d'une personne ③ est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant ④ en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet ⑤ : contenu, objectifs, ressources, démarche, évaluation »⁴⁵.

⁴³ PINEAU G. (1983). - Produire sa vie: autoformation et *autobiographie*, Paris: Edilig, p. 190, cité par Le Meur in, *Quelle autoformation par l'Autodidaxie*, Revue Française de Pédagogie, N°102, 2000, pp 35 - 43

⁴⁴ DUMAZEDIER J., *Encyclopedia Universalis*, p. 660, cité par Le Meur in *Quelle autoformation par l'Autodidaxie*, Revue Française de Pédagogie, N°102, 2000, pp 35 - 43

⁴⁵ Tremblay N. (2003), *L'autoformation*, Presses de l'université de Montréal, p. 80

Voici quelques précisions pour éclaircir cette définition :

- ① une situation pédagogique est l'ensemble des relations concrètes qui se tissent entre un sujet ou un groupe et les circonstances et le milieu dans lesquels ils tenteront d'apprendre.
- ② un projet d'apprentissage est tout simplement cet effort important et hautement intentionnel pour acquérir une certaine connaissance ou une certaine habileté ou pour changer d'une certaine façon.⁴⁶
- ③ (Citant P ; Carré) [A propos de la motivation] Le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.
- ④ Plutôt que de parler de direction ou de planification, il est souhaitable de parler de contrôle ; ce terme rend compte du pouvoir et de la capacité d'en user de manière à bien servir le projet en cours. Le contrôle est prépondérant pour indiquer que même si la situation est hétéroformatrice, le contrôle du sujet reste prépondérant tant que celui-ci en est l'initiateur et que l'activité s'inscrit dans un projet plus large qui, lui, est sous le contrôle du sujet.
- ⑤ Les dimensions du projet sont le contenu, les objectifs, la démarche, les ressources, l'évaluation.

Avec P. Galvani, c'est l'acte de la personne qui se forme par elle-même⁴⁷. Le terme s'oppose à l'hétéro-formation (formation donnée par les autres). L'étymologie de ce mot composé renvoie aux notions de « contour, d'apparence » et de « principe interne d'unité » (Petit Robert) pour le mot *forme* ainsi qu'au double sens d'*Auto* « soi-même, lui-même » (Petit Robert) qui désigne en grec : à la fois l'intériorité consciente en acte (« auto-ipse », je suis moi-même) et la constance subjective dans le temps (auto-idem, je suis le même).

⁴⁶ Tough , *The adult's learning projects* , p.1 cité par N. Tremblay in *L'autoformation*, Presses de l'université de Montréal, p. 80

⁴⁷ P. Galvani (1991), *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale, 1991, p. 17

Voici sa présentation des différents courants de l'autoformation.

Les courants de l'autoformation		
Bio-épistémologique	Socio-pédagogique	Technico-pédagogique
Concepts clés		
Autoformation Personne	Éducation Société	Apprentissage individualisé
Définitions de l'autoformation		
L'autoformation c'est la formation de soi par soi : se former, se créer, se donner une forme, s'approprier et s'appliquer à soi-même le processus de formation	L'autoformation c'est, dans l'apprentissage de savoirs définis, la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens	L'autoformation c'est une situation d'acquisition de savoirs sans la présence du formateur dans un dispositif de formation individualisée pré-organisé par celui-ci
Définitions de la formation		
C'est la fonction de l'évolution humaine C'est un processus géré par trois pôles : auto-soi/hétéro-autres/éco-choses	La formation c'est « l'action éducative » exercée par des institutions éducatives ou par les individus	La formation c'est l'acquisition de savoirs structurés dans le cadre institutionnel de la formation continue

5.2.3. La galaxie de l'autoformation

Pour terminer, nous nous appuyons sur P. Carré pour tenter de définir l'autoformation.

Il y a cinq grandes conceptions : c'est ce qu'on appelle la galaxie de l'autoformation pour évoquer que tout ça c'est en mouvement. Pour rejoindre ce que dit Gaston Pineau à propos de la temporalité nocturne, une galaxie ce n'est visible à l'œil nu que de nuit ; il y a cette image un peu poétique aussi qui nous amène à penser qu'il y aurait cinq conceptions, cinq espèces de planètes autour desquelles graviteraient les conceptions dominantes de l'autoformation.

Pour commencer, nous aborderons la plus traditionnelle : si nous demandons à l'homme de la rue ou à la femme de la rue ce qu'il ou elle entend par autoformation, nous

récolterions des représentations tournant autour de l'autodidaxie, c'est-à-dire, le fait d'apprendre en dehors de tout système éducatif organisé, en dehors de toute institution, en dehors de tout agent éducatif formel. C'est l'image classique traditionnelle de l'autodidacte qui reprend avec les travaux de Georges Le Meur, sous l'étiquette néo-autodidaxie.

Seconde conception, ce serait une conception plus héritée de la philosophie, qui dirait que s'autoformer c'est construire sa vie, c'est produire son existence ; c'est tout un courant qu'on pourrait qualifier de phénoménologique, autour du sens de l'existence. Pascal Galvani parle d'anthropogenèse, c'est-à-dire, de quelle façon se construit le sujet.

Troisième conception, une conception plus sociale ou organisationnelle qui serait finalement toutes les formes de formations que les sujets sociaux développent pour eux-mêmes et par eux-mêmes dans et par des groupes organisés ; nous pouvons penser à l'entreprise, aux syndicats, aux associations, à tous ces lieux y compris d'animation socioculturelle et autres qui ne sont pas explicitement éducatifs. Ce ne sont pas des instituts de formation mais des lieux où les sujets sociaux développent pour eux-mêmes et par eux-mêmes des apprentissages, des formations.

Quatrième conception, nous avons une vision qui serait plus psychologique ou cognitive et qui recouvrerait tous les mécanismes que l'on utilise consciemment pour apprendre avec ses propres moyens, c'est-à-dire, par exemple le fait de développer des stratégies d'apprentissage, le fait d'apprendre à apprendre ; là, c'est tout l'univers de ce que l'on appelle l'éducabilité cognitive ou la métacognition, tout ce qui évoque la dimension psychologique ou cognitive de l'acte d'apprendre qui, par définition se passera par soi-même.

Cinquième dimension, qui est certainement celle qui concerne le plus les formateurs et intervenants, c'est une conception éducative. Alors, il pourrait y avoir un paradoxe à parler d'autoformation éducative ; c'est une façon de dire, les institutions éducatives, les dispositifs peuvent être organisés de telle sorte qu'ils laissent la place maximale à l'autonomie des sujets. Donc, c'est l'univers des formations ouvertes que l'on va découvrir, mais des formations ouvertes conçues comme des dispositifs au service des sujets apprenants et non pas comme de simples transformations de dispositifs magistraux de transmission de savoir(s).

5.2.4. Autoformation et autodidaxie

Elle se distingue de l'autodidaxie ou autoformation intégrale, qui désigne le seul usage de ressources pour apprendre, en dehors de tout dispositif éducatif formel [...] et sans l'intervention d'un agent éducatif institué.

En théorie, donc, l'autodidacte apprendrait complètement seul, dans une approche essentiellement informelle et indépendamment d'un contexte organisé de formation.

L'existence d'une autodidaxie absolue est cependant souvent mise en cause. Pour la plupart des spécialistes de l'autoformation, le sujet n'apprend jamais tout à fait seul. L'intervention indirecte du producteur de la ressource éducative utilisée, ainsi que l'environnement social, professionnel et relationnel dans lequel le sujet apprend, influent sur son apprentissage.

L'image de l'autodidacte a été valorisée par un courant humaniste, notamment représenté dans l'éducation ouvrière et populaire, qui l'associe à la capacité d'autonomie, de liberté, au désir d'apprendre et de progresser, d'affirmer son pouvoir sur soi-même et sur son devenir social. Elle a aussi souvent été caricaturée, et ce mot a parfois pris un sens péjoratif. Ainsi, un célèbre exemple d'autodidacte se trouve dans « La nausée » de Jean-Paul Sartre, où un personnage apprend par cœur le dictionnaire de la lettre A à la lettre Z.

Enfin, le terme « autodidacte » a longtemps été utilisé, de manière plus neutre, pour désigner des personnes qui n'ont pas suivi un cursus « normal » et ont repris des études à l'âge adulte, après un temps d'interruption plus ou moins long, que ce soit ou non en lien avec une institution éducative. On peut encore le trouver avec ce sens dans des ouvrages anciens, mais ce mot a aujourd'hui presque totalement perdu cette signification et renvoie principalement, notamment dans un contexte scientifique, à l'autoformation intégrale.

5.2.5. Autoformation et individualisation

Ces différentes approches permettent de différencier le concept en tentant d'éviter la confusion avec l'individualisation, l'apprentissage par l'expérience et l'éducation à distance.

Dans le premier cas, s'appuyant sur les apports de la pédagogie différenciée, la préoccupation de l'individualisation est de permettre à des apprenants divers d'atteindre par des voies différentes, des objectifs et des savoirs communs. Si la priorité est celle de l'autonomie de l'apprenant, l'individualisation n'est pas une situation obligée d'autoformation mais elle peut en constituer un lieu privilégié.

Dans le second cas, l'expérience représente une voie privilégiée dans l'acquisition de certains savoirs qui y sont reliés et, dans ce sens, elle est proche d'une démarche de l'autoformation de type existentiel. Ainsi, la *praxis* est une stratégie adaptée et utilisée en autoformation.

Dans le dernier cas, en s'appuyant sur les thèses de V. Glikman, elle indique que l'éducation à distance présente le même cas de figure que l'individualisation, dans le sens où l'éducation à distance n'est pas une situation obligée d'autoformation mais qu'elle peut en constituer un lieu d'exercice privilégié.

L'absence d'une collectivité permanente d'apprenants et l'utilisation individuelle des ressources éducatives conduisent souvent à définir la formation à distance comme une formation individualisée. Cependant, les inscriptions à date fixe, la durée imposée du cursus, l'existence d'un contenu didactique prédéfini, le caractère uniforme des tests et des examens, etc., qui caractérisent la plupart des dispositifs institutionnels de FAD, ne répondent pas aux critères d'une réelle individualisation, qui impliquerait que tous les éléments de la formation (objectifs, moyens, méthodes, rythmes, etc.) soient adaptés aux demandes et aux contraintes de chaque apprenant. Lorsque ces conditions sont, dans la mesure du possible, remplies, on parle parfois de formation, ou de pédagogie, « personnalisée ».

Dans un même ordre d'idées, la formation à distance est souvent décrite comme plaçant l'apprenant au centre (ou au cœur) du dispositif. Ici encore, tout dépend du sens qu'on donne à cette formule. Elle convient probablement s'il s'agit d'exprimer ainsi le fait que l'apprenant se trouve face à un ensemble de ressources pédagogiques et d'outils technologiques qui sont mis à sa disposition et dont il doit s'approprier l'usage. En revanche, elle correspond sans doute plus à une affirmation promotionnelle qu'à une réalité observable

si l'on prétend signifier ainsi que tout le dispositif est organisé au service de l'individu et pour répondre à ses besoins.

Nous verrons plus loin que l'emploi du terme individualisation ou de l'expression au cœur du système utilisée à propos de l'apprenant est sans doute plus pertinent dans le cadre des formations ouvertes que dans celui des FAD classiques.

L'individualisation, c'est l'acte du formateur qui adapte sa pratique aux caractéristiques des individus auxquels il s'adresse. Le terme « individu » (étymologiquement : corps invisible) (Petit Robert) s'applique à « *tout être formant une unité distincte* » (Petit Robert) et s'oppose à « genre » ou « espèce ». L'individualisation pédagogique peut s'appliquer au niveau des objectifs, comme à celui des moyens ou encore celui des méthodes.

La personnalisation, c'est le caractère d'une formation dont les composantes (objectifs, moyens, méthodes) sont contrôlées par la personne qui se forme. On pourrait dire que c'est la tentative perpétuelle pour le formateur de se mettre au service de l'autoformation de l'apprenant. A la différence de l'individu qui est un donné, la personne est toujours un projet, elle est toujours à réaliser. D'autre part, elle est aussi sociale et se construit dans et par la relation.

5.3. Notion d'autodirection

5.3.1. Les origines historiques

On trouve les racines de la notion d'autodirection dans le domaine de la formation des adultes sous la plume d'auteurs-pédagogues américains au cours de la première moitié de ce siècle. Et ce sont deux autres américains, Allen Tough et Malcom Knowles qui ont permis le développement de l'idée d'autodirection en formation, dans le sillage ouvert par le terme d'apprentissage autodirigé (self-directed learning), équivalent anglais du terme d'autoformation, depuis le début des années soixante-dix.

Les deux tendances majeures de recherche et d'opérationnalisation repérables à l'heure actuelle autour du concept d'apprentissage autodirigé sont à rapprocher des travaux de ces derniers auteurs.

Le premier, Allen Tough a déclenché dès 1971 des dizaines de recherches sur les « projets d'apprentissages de l'adulte » à partir de sa méthodologie originale, ce qui a permis de faire émerger dans toute sa force la face immergée de « l'iceberg de la formation des adultes ». Selon ces résultats, les adultes passent de nombreuses heures à mener des projets d'apprentissages autodirigés, pour la plupart indépendant des institutions.

Malcolm Knowles, quant à lui, a formalisé les méthodes d'accompagnement de l'apprentissage autodirigé en 1975, dans un livre dont le titre illustre la portée de cette notion pour les formateurs : « *L'apprentissage autodirigé : un guide pour les apprenants et les enseignants* ».

5.3.2. L'autodirection en formation

Dans la littérature anglophone, l'autodirection en formation peut aujourd'hui être considérée comme un phénomène à trois niveaux.

5.3.2.1. *Un niveau psychologique*

Dans la foulée des travaux sur la motivation à la formation, la métacognition et les projets d'apprentissage des adultes, il s'agit de mieux comprendre la dynamique autonome du sujet eu égard à la formation. C'est l'approche que nous privilégions en France sous l'étiquette d'autoformation cognitive, le terme étant entendu au sens large.

5.3.2.2. *Un niveau pédagogique*

Celui-ci recouvre la question de l'instrumentation pédagogique et de l'accompagnement en milieu éducatif des apprentissages autodirigés. Il s'agira alors, sur un mode plus opérationnel, d'élaborer peu à peu une ingénierie et une technologie des apprentissages autodirigés favorisant la prise de contrôle par le sujet des ressources

pédagogiques disponibles. Dans le cadre du colloque du CNAM⁴⁸, ce niveau renvoie à l'approche éducative de l'autoformation.

5.3.2.3. *Les apprentissages sans médiation pédagogique*

Enfin, un troisième aspect de l'investigation de la notion d'autodirection en formation touchera au domaine des apprentissages autodirigés non - ou peu - accompagnés, donc en milieu social, naturel, sans médiation pédagogique. Dans un environnement de travail, il s'agira de repérer, afin de mieux les connaître et les exploiter, les apprentissages au quotidien, réalisés et contrôlés par les sujets eux-mêmes dans et par l'organisation. Nous recoupons ici bien sûr l'approche autodidactique de l'autoformation.

5.3.2.4. *Les facteurs conatifs*

Sont regroupés ainsi sous l'approche cognitive de l'autoformation, les travaux traitant de la dynamique psychologique du sujet apprenant, en privilégiant l'étude des facteurs conatifs (ou motivationnels) et métacognitifs.

Les facteurs conatifs regroupent l'ensemble des aspects de mise en mouvement du sujet ; on y croisera les thèmes de l'engagement, du projet, de la proactivité, mais aussi de l'estime de soi et de la perception de compétence. Plus directement reliés à la thématique de l'autoformation sont les nouvelles théories sociocognitives de la motivation.

5.3.2.5. *Les facteurs métacognitifs*

Les facteurs métacognitifs regroupent les aspects de réflexion et d'analyse sur ses propres processus cognitifs. Les recherches sur l'éducabilité cognitive, les techniques d'étude, l'autodocumentation, les méthodes de travail trouvent ici leur raison d'être ainsi que la thématique de l'autorégulation.

5.3.3. L'autodirection en formation : un projet de l'apprenant

La notion d'autodirection s'inscrit donc dans une approche psychologique intentionnelle typiquement humaine, centrée sur « *un comportement orienté intentionnellement vers un*

⁴⁸ Conservatoire Nationale des Arts et Métiers

but »⁴⁹. S'appuyant sur les travaux de M. Linard, P. Carré nous indique qu'un schéma élémentaire posant les motifs, intentions et buts conçus par le sujet selon les ressources et les contraintes de son contexte social, structure nos actions et nos interactions.

Cela définit cinq points de passage obligés de la dynamique de l'apprentissage autodirigé :

- Le rôle déterminant des *représentations de l'avenir*, comme balises de l'autodirection,
- La place stratégique du *projet d'apprendre*,
- La notion de *proactivité* comme capacité à s'engager dans l'action autodéterminée,
- Le caractère transversal du concept de *contrôle*,
- Le rôle des *activités métacognitives* dans l'instrumentation des dynamiques intentionnelles.

5.3.3.1. Les représentations de l'avenir, point d'ancrage de l'autodirection

Comme l'affirme P. Carré, « *les représentations de l'avenir traversent l'ensemble des théories de la motivation humaine* »⁵⁰ élaborant de manière cognitive buts, plans et projets, permettant une représentation pour chacun de ses compétences et l'organisation des désirs et des aspirations. « *Elles [les représentations de l'avenir] traversent également l'ensemble des théories du contrôle* »⁵¹. Le champ de l'orientation ou de la cognition renforce ce rôle prépondérant des représentations de l'avenir. En définitive, ce qui ressort de ces différentes théorisations sur l'action humaine, c'est « *le lien établi entre l'action d'entreprendre et la représentation anticipée du résultat* »⁵². Les représentations de l'avenir sont bien le point d'ancrage de l'ensemble des processus motivationnels (ou conatifs). La notion de projet apparaît alors comme centrale dans ces conceptions de la motivation.

5.3.3.2. Le projet d'apprendre

Comme l'a indiqué J.P. Boutinet, les dimensions motivationnelle, cognitive et opératoire déterminent les étapes entrecroisées d'un projet qui se révèle être « *une surface de projection des aspirations des individus* »⁵³. L'authenticité du projet nécessitera autodétermination de la conduite et mobilisation des dispositions motivationnelles. Volonté et

⁴⁹ Boutinet J.-P. , 1993, cité par P. Carré, 1997, *L'Autoformation* p. 85

⁵⁰ Carré P. Moisan A. Poisson D. (1997), *L'autoformation Psychopédagogie Ingénierie Sociologie*, Paris : PUF, p. 86

⁵¹ *Ibid* p. 87

⁵² *Ibid* p. 89

⁵³ Boutinet J. P. (1993), *Psychologie des conduites à projet*, Paris : PUF, cité par Carré P. in *L'autoformation*, Paris : PUF, p. 89

programmation caractérisent le processus de projection, s'appuyant sur les caractères de proactivité et de métacognition du sujet.

5.3.3.3. *La proactivité*

La proactivité, base de l'autodirection en formation, se construit au croisement de l'autodétermination et de la mobilisation effective des dynamismes du comportement et se manifeste par un engagement actif, dirigé vers le but à atteindre. Elle est formée à la fois de volonté de formuler un projet personnel et de la capacité d'y engager ses ressources cognitives et affectives.

5.3.3.4. *Le contrôle*

C'est un concept central. L'apprentissage est défini selon une vision ternaire du contrôle : psychologique (du projet), pédagogique (des ressources éducatives), et socio-organisationnel (des conditions sociales, institutionnelles et économiques d'exercice de l'activité de formation). Les perceptions de contrôle influencent directement le comportement intentionnel (l'effort, la persistance, la réaction aux succès et aux échecs), ainsi que les démarches cognitives (hypothèses et stratégies d'action, recherche d'information, planification) et représentent un aspect primordial de la régulation de l'action (motivation).

Long est certainement l'auteur qui a le plus contribué à affiner le concept d'apprentissage autodirigé en l'étayant par la notion de contrôle. Cette notion revêt deux dimensions. La première renvoie à l'autodirection de l'apprenant ou au « contrôle psychologique » qu'il exerce sur sa formation et sur ses apprentissages. La seconde dimension se réfère au « contrôle pédagogique » exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage.

Le contrôle psychologique – ou l'autodirection de l'apprenant – renvoie à deux dynamiques fondamentales : la motivation d'une part, et l'autorégulation d'autre part. D'une manière générale, la motivation est un état dynamique qui se construit dans l'interaction continue avec l'environnement. Elle trouve « *ses origines dans les perceptions que la personne a d'elle-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y*

*engager et à persévérer afin d'atteindre un but »*⁵⁴. Par perception, on entend ici l'interprétation subjective qu'elle a de son environnement, d'une action à mener, de ses comportements, de ses caractéristiques personnelles, etc.

La seconde dynamique du contrôle psychologique est l'autorégulation. Elle s'appuie sur des stratégies de surveillance, de pilotage et d'évaluation de ses propres apprentissages. D'une manière plus spécifique, ses stratégies d'autorégulation concernent tout aussi bien le contrôle de ses états émotifs, socio-affectifs et motivationnels (autorégulation interne), le contrôle de ses comportements d'apprentissage (autorégulation comportementale) que le contrôle des différentes composantes de son environnement d'apprentissage (autorégulation environnementale).

Le contrôle pédagogique, également nommé « *contrôle structurel* » par Long⁵⁵, porte sur les possibilités offertes par le dispositif pour que l'apprenant puisse structurer lui-même ses situations d'apprentissage. D'une manière plus spécifique, le contrôle pédagogique varie en fonction du degré de liberté de choix accordé à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de ses situations

Sur le plan cognitif, cette notion intervient à toutes les étapes du déroulement de l'action : sélection (ou fixation) des tâches, planification de l'activité et évaluation de la réalisation de la tâche. D'où l'importance en matière d'apprentissage autodirigé des activités de prise de conscience et de métacognition.

5.3.3.5. Les compétences métacognitives

Les activités métacognitives sont des activités de contrôle et de gestion des opérations cognitives de base, au service des intentions globales de l'action. Ces activités font appel à des méta-compétences d'apprentissage illustrées par la formule « apprendre à apprendre ». Ce sont des capacités d'autogestion de ses propres processus cognitifs.

⁵⁴ Viau R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck. 2e édition, 1997, cité par Jézégou A., in *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, p. 341-366

⁵⁵ Long H., *Self-directed learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma, Norman, 1989, cité par Jézégou A. in *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, p. 341-366

Le tableau ci-dessous regroupe quelques-unes de ses compétences.

Gestion de
l'apprendre

Activités cognitives ou activités de « 1^{er} rang » ou activités de base	
Perception	écouter, regarder, lire
Langage	interpréter, émettre des messages verbaux
mémoire	apprendre au sens strict
Raisonnement	classer, calculer, résoudre des problèmes, analyser, ...
Activités métacognitives ou activités de 2^e rang	
Analyse des besoins	Analyse des conditions d'émergence du projet, évaluation des pré-requis, production d'objectifs, prise de conscience des moyens disponibles et/ou nécessaires
Gestion de projet	Gestion du temps, sélection des priorités, analyse des contraintes et des ressources, planification, ...
Autodocumentation	Identification et localisation des ressources pédagogiques humaines et matérielles disponibles (documents, lieux, personnes, aides, ...)
Communication pédagogique	Savoir poser des questions, demander conseil, formuler des attentes, reformuler des réponses, rechercher du feedback, ...
Stratégie d'apprentissage	Sélection des modes de travail adaptés, prise de conscience des styles d'apprentissage et modes de mémorisation, tactique
Auto-évaluation	Contrôle et analyse de ses propres résultats, recherche de modalités d'évaluation, interprétation, régulation et éventuellement réajustement ou changement de stratégie

Gestion de l'« apprendre à apprendre »

Conclusion

L'autoformation cognitive réunit différentes conceptions de l'acte d'apprendre par soi-même, envisagées sous l'angle des mécanismes psychologiques mis en jeu. La notion d'autodirection de l'apprentissage, particulièrement répandue en Amérique du Nord, recouvre ainsi, d'après H. Long, « *un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné par des comportements d'identification et de recherche d'information* »⁵⁶. Les notions de projet d'apprentissage de l'adulte, de capacités d'autoformation, de disposition à l'apprentissage autodirigé ont graduellement contribué à la popularisation de la notion d'apprentissage autodirigé et de l'instrumentation qu'elle permet. De plus, l'aspect métacognitif de l'autoformation renvoie à l'expression désormais bien connue d'apprendre à apprendre et aux problématiques globales de l'acquisition autonome des savoirs et de l'éducabilité cognitive.

La notion d'autodirection en formation recouvre la capacité de traitement cognitif des dynamismes du comportement, grâce à laquelle le sujet va concevoir et mettre en œuvre ses propres buts, plans et projets personnels d'apprentissage. Elle se construit à l'articulation de ses dispositions motivationnelles, de ses capacités cognitives et de ses capacités métacognitives. Le projet d'apprentissage assure la liaison entre proactivité et métacognition et mène de la formation de représentations de l'avenir à l'acte d'apprendre soit dans une forme autodirigée en milieu institué (autodirection éducative) ou dans une forme en milieu dit naturel (autodirection informelle). Au cours de l'apprentissage, c'est le niveau de contrôle du processus par le sujet apprenant qui définit le degré d'autodirection de l'apprentissage : contrôle psychologique (lié au sentiment de compétence), contrôle pédagogique (degré de maîtrise par le sujet des ressources pédagogiques), contrôle socio-organisationnel (pouvoir du sujet sur les conditions sociales, institutionnelles et économiques d'accès aux moyens de formation).

L'autodirection en formation est contingente à la situation de vie de l'individu, progressive du comportement éducatif de l'apprenant, éducable au sens métacognitif du terme mais indécidable sous l'angle de l'engagement proactif du sujet.

⁵⁶ Long H., *Self-directed learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma, Norman, 1989, cité par Jézégou A. in *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, p. 341-366

Chapitre 6 : L'accompagnement

6.1. Définition et étymologie

Le verbe accompagner lorsqu'il indique un mouvement réel signifie « *se déplacer avec* ». Lorsque cette idée de déplacement est précisée par un but, elle peut exprimer différents sens : « *servir de protecteur, de guide à une personne* », « *servir de compagnon à une personne* ».

Si nous allons plus loin dans la recherche des définitions de termes employés dans ces définitions, nous trouvons ceci ; pour « guide », par exemple, « *personne qui dirige, protège la marche de quelqu'un* », mais aussi dans un sens figuré « *personne qui conduit d'autres personnes, qui les soutient dans l'existence, les inspire dans leur art* ».

En ce qui concerne le mot « compagnon » dans la seconde proposition, nous trouvons une provenance du latin *cum* « avec » (préfixe *con*-*) et de *panis* (*pain**), attesté dans la *Loi Salique* (éd. Eckhart, I, 99), calque d'un mot germanique du type du gothique *gahlaiba* « compagnon », littéralement : « *celui qui partage le pain avec* ». Au sens usuel, c'est « *celui qui partage les occupations, les aventures, le sort d'une autre personne* ». Dans un sens plus figuré, il peut y avoir l'idée d'un « égal », d'un « camarade », de « *ce qui va (de pair) avec* »⁵⁷.

Ces quelques approches nous permettent de relever certaines caractéristiques du verbe « accompagner » : l'idée d'un mouvement (d'un déplacement), mais aussi l'idée de « protection » ou encore de « soutien ». Le « guide » peut être là pour donner le sens ou l'orientation (il « dirige »), mais il est là encore une fois pour « soutenir » la personne dans son existence ; ajout important à nos yeux : l'idée qu'il peut être un modèle ou tout au moins quelqu'un qui « inspire » d'autres personnes.

En nous intéressant au mot « compagnon », nous relevons la notion de « partage », de « parité », mais nous notons surtout la notion d'altérité : un « égal », voir un « camarade »

⁵⁷ Toutes ces définitions sont extraites des propositions du Centre de Ressources Textuelles et Lexicales, à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/portail/>

dont nous partageons jusqu'au sort en retrouvant ici l'idée de soutien quelles que soient les circonstances.

C'est peut être ce qui laisse à penser de façon habituelle, qu'on ne peut accompagner que les personnes en fin de vie ou celles en difficulté scolaire par exemple. La question qui vient alors : existe-t-il d'autres cas, d'autres formes ou d'autres situations d'accompagnement ?

La difficulté pour aborder ce concept, c'est la multiplicité des champs d'application et les nombreuses approches que l'on peut trouver.

6.2. L'accompagnement dans l'éducation et la formation

Le propos n'est pas de faire une présentation exhaustive mais de repérer les caractéristiques des diverses formes, les similitudes et les différences. Cela nous permettra peut-être d'analyser le fonctionnement des personnes observées et/ou interviewées.

6.2.1. Le tutorat pédagogique

6.2.1.1. *Le tutorat dans l'enseignement*

L'étymologie latine nous renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ». Le tuteur est donc une personne protectrice qui veille sur une autre personne, qui s'assure qu'elle ne manque de rien. En formation initiale, cette fonction est assurée le plus souvent par un autre élève, la notion de pair a une grande importance puisque tuteurs et tutorés occupent des positions semblables. Ce peut être aussi des adultes mais ils pourront être des non professionnels et l'intérêt de faire appel à eux réside dans leur approche moins formelle des contenus enseignés et qu'ils sont susceptibles de contrebalancer un excès d'académisme. Si l'on souhaite parler d'interaction de tutelle, il faut entendre par tutorat, l'aide que peut apporter un sujet qui sait ou qui sait mieux à un autre sujet pour réaliser une tâche. L'aide est au cœur de l'activité tutorale et la liste de toutes ces aides serait longue si nous voulions recenser tout ce qui est demandé aux tuteurs dans le champ de l'éducation.

Pourtant, la mission du tuteur n'a pas toujours été de cet ordre. Elle a pris la forme du préceptorat qui consistait à éduquer, de façon individualisée, des enfants appartenant à des familles privilégiées. Elle a pu prendre aussi la forme du monitorat présente dans les formes d'enseignement dites « enseignement mutuel » ou des élèves plus âgés et compétents. Comme il était pensé dans l'enseignement mutuel, l'effet-tuteur, c'est-à-dire l'amélioration des compétences du tuteur peut être recherchée.

Différence d'âge entre les protagonistes, individualisation de l'enseignement, formation et choix des tuteurs sont des questions importantes à poser.

Il s'agit d'abord d'une aide individuelle, contractualisée entre un tuteur et son pupille, ce qui crée une situation différente de la classe. L'objectif du tutorat est à la fois de mieux prendre en compte les contraintes scolaires et de développer le sens de l'autonomie. En général, le terme tuteur est plutôt employé pour désigner un adulte, alors que ce sera le terme moniteur qui permettra de désigner le monitorat, ou relation d'aide individuelle, entre un aîné et un cadet, quel que soit le niveau de formation. Tuteur ou moniteur offrent davantage une relation d'aide individualisée que strictement individuelle : ainsi, un tuteur peut prendre en charge des petits groupes où chaque pupille est considéré comme un cas particulier. Dans cette configuration, le terme tuteur se rapproche du sens de “*tutor*” en anglais, qui désigne un enseignant donnant des cours particuliers.

6.2.1.2. *Le tutorat en formation d'adultes*

Dans un article intitulé « *L'accompagnement : une nébuleuse* », Maela Paul identifie différentes formes du tutorat⁵⁸.

La première, traditionnelle, reposant sur une relation forte type maître-apprenti, s'inscrit dans une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier, une valorisation du modèle à imiter. Ce modèle de formation fondé sur l'exemplarité⁵⁹ véhicule l'idée de la transmission comme seule source d'accès au savoir, normative et de prescriptive.

⁵⁸ Paul M., *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, N°153, 2002/4, pp. 43-56

⁵⁹ En anglais : *influencing by example* ou *modeling*

Citant A. Baudrit, elle identifie dans ce processus de tutelle⁶⁰, lié à une asymétrie des compétences, deux sortes d'aide ou de soutien : une aide psychologique (pour encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller...) et une aide pédagogique (pour guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former...).

On y repère les deux fonctions du tutorat : socialisation et formation, la première mettant en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification, la seconde constituant une aide directe à autrui (caractéristique de l'attitude pédagogique) et reposant sur la transmission de pratiques professionnelles.

S'appuyant sur F. Vincent, elle nous propose une autre conception du tutorat dans laquelle le tuteur a une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur », aidant un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre⁶¹. La relation tend à se déplacer d'un mode hiérarchisé, vertical, à un mode de partenariat, horizontal, le centre de gravité s'en trouvant déplacé de l'action du tuteur à l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire.

Elle conclut cet article en proposant trois composantes pour la pratique :

- une dimension praxéologique : l'expérience pratique sur le terrain, l'action, constitue l'élément fondamental comme espace de développement et d'apprentissage,
- une dimension relationnelle : la relation, qui n'est justifiée qu'au regard du dispositif, se donne l'entretien comme instrumentation, contribuant à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive
- une unité temporelle : définie a priori par le dispositif, elle est à construire à partir d'une succession de séquences « alternées ».

6.2.1.3. Le tutorat dans les formations à distance

Dans le cadre de formations ouvertes ou à distance, le tuteur doit moins s'employer à transférer une expertise que s'attacher à organiser le suivi et l'accompagnement de

⁶⁰ Défini comme « un ensemble de moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un »

⁶¹ F. Vincent, *La pédagogie du tutorat*, Éducation permanente, N°65, 1982, cité par Paul M., in *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, N°153, 2002/4, pp. 43-56

l'«e-pupille». Ce type de formation s'appuie sur une approche contractuelle où se jouent le parcours individuel de l'apprenant, l'analyse de sa progression et le soutien de sa motivation. Il s'agit de mettre en place une forme de médiation d'apprentissage qui se substitue peu à peu au modèle académique professeur - élève. Cette activité s'effectue à partir d'un dispositif de formation ou à partir d'autres espaces, comme des centres de ressources.

En conclusion, on voit que le tutorat peut prendre des formes très contemporaines et que le terme de tuteur a bien évolué. Il évoquait le soutien par le redressement, que ce soit dans le registre horticole avec les tuteurs de plantes ou dans celui de la médecine avec les tuteurs orthopédiques que formaient les corsets et autres instruments de remise à droit. Désormais, le tuteur n'est plus là pour adapter et corriger mais pour aider en tenant compte du profil spécifique de son pupille.

6.2.2. D'autres formes d'accompagnement dans la formation des adultes

6.2.2.1. Le compagnonnage

Le compagnon en dehors des précisions que nous avons déjà mentionnées, est un « ouvrier qui a fini son apprentissage mais n'est pas encore maître, et travaille encore pour le compte d'un maître ». C'est un artisan qui fait partie d'une société de gens de métier.

Le compagnonnage définit donc, dès l'origine, le fait de se regrouper entre gens d'un même métier, constituant des confréries ou des fraternités s'appuyant sur des fondamentaux que sont l'accueil, le métier, les rencontres, la communauté, la transmission, l'initiation et le chef d'œuvre. Le compagnonnage est donc un lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire. Le but du compagnonnage est le chef-d'œuvre, c'est dire faire de sa vie un chef d'œuvre, « *une vie de paix, de travail et d'étude* »⁶². Si l'apprentissage lui-même concerne l'activité ouvrière, l'accompagnement, par l'initiation et la transmission, consiste à stimuler en chacun ce qu'il a de meilleur, à le tirer vers le haut et lui permettre l'appropriation d'un héritage. Le compagnonnage a en effet pour principe que « *la discipline du métier est propre à forger une*

⁶² Source Site des compagnons du devoir, <http://www.compagnons-du-devoir.com>

sagesse humaine » : le métier « fait » l'homme, « *le métier est porteur d'identité* » et porte un caractère sacré. Il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines.

Celui qui est reçu compagnon s'engage à son tour à transmettre. « Le secret » des compagnons est dans la force de cette transmission. Cependant, même s'il appartient à une communauté, « *cet esprit de corps ne signifie pas que chacun doive renoncer à sa singularité* ». Il reçoit un patrimoine qu' « *il a à cœur de léguer* ». On est bien ici non dans une intervention « sur » mais dans une relation « avec ». Ainsi peut-on concevoir que l'apprentissage des vertus d'un métier s'acquiert « *en les pratiquant chaque jour sous le conseil fraternel d'un ancien* », et c'est cet apprentissage qui est initiation. Dans cette relation de maître à disciple, d'ancien à apprenti, l'apprenti est accompagné techniquement et moralement, et progresse à partir de sa propre expérience⁶³.

6.2.2.2. Le conseiller

Voici tout d'abord quelques définitions qui nous éclairent sur les caractéristiques du conseiller : c'est « *une personne qui donne des avis à quelqu'un en vue de sa conduite* », mais aussi « *une personne dont la fonction est de servir de guide ou d'assister une ou plusieurs autres personnes dans certains domaines* »⁶⁴. Nous retrouvons ici le terme « guide » pour lequel nous avons précisé qu'il pouvait diriger, protéger la marche de quelqu'un, mais aussi dans un sens figuré soutenir dans l'existence, ou inspirer ces mêmes personnes dans leur art⁶⁵.

Qu'il s'agisse d'Ardoine, de Lhotellier ou Maela Paul, leurs réflexions sur la question nous aident à définir cette facette du concept d'accompagnement.

Ainsi, le conseil consiste à « *accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème* »⁶⁶.

La consultance n'a pas pour seule visée la résolution du problème, mais elle implique des changements du comportement, de la capacité d'action, des modes de raisonnement, d'imagination ou de relation. Autrement dit, elle vise à restaurer le pouvoir d'agir en situation.

⁶³ Les citations de ce paragraphe proviennent du Source Site des compagnons du devoir, <http://www.compagnons-du-devoir.com>

⁶⁴ Définitions obtenues sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/>

⁶⁵ On peut s'interroger sur l'extension de cette dernière remarque à la profession ou au métier.

⁶⁶ Lhotellier, A. 2001. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan, cité par Paul M., in *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, n°153, 2002, pp. 43-56

Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune et apparaît comme un processus, une démarche, un cheminement, donc un rythme continu d'opérations, de méthodes, de procédures, d'instrumentalisation, dont les outils ne peuvent être conçus que dans l'écoute de ce qui se joue⁶⁷.

La relation suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique. Cette conception accorde donc plus d'intérêt à reconstituer des repères dans le temps qu'à justifier et respecter des positions dans l'espace, et c'est bien parce qu'elle vise la réappropriation des repères temporels qu'elle est durable. Sa visée reste praxéologique : ce qui change est relatif au statut des partenaires⁶⁸.

Cette posture fait aujourd'hui du conseil un « accompagnement » à deux dimensions : relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, et temporelle dans la prise en compte d'un temps de maturation et de l'inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis.

6.2.2.3. *Le coaching*

Nous trouvons les définitions suivantes lorsque nous nous intéressons au *coach* ou au *coaching*. Dans le Robert le *coach* est « une personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif », l'origine de ce terme pouvant être, dans l'argot universitaire du 19^e siècle, le « répétiteur qui aide un étudiant en vue d'une épreuve » (l'entraînant comme une voiture)⁶⁹.

Dans un article de la revue Éducation permanente, Maela Paul ajoute que le *coach* est un « catalyseur », un « donneur de souffle » ou encore un « accoucheur de talents », un « développeur de potentiels »⁷⁰...

En ce qui concerne le *coaching*, ce terme est présenté par la Société française de coaching comme « l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire »⁷¹. Basé sur une relation constituant une formation par *modeling*, un objectif de centrage du processus et un soutien méthodologique et personnel entre compétence et mise en œuvre, ce type d'accompagnement

⁶⁷ Paul M., *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, N°153, 2002/4, pp. 43-56

⁶⁸ Ardoino J. *Les postures [ou impostures] respectives du chercheur, de l'expert et du consultant*, Les Cahiers du conseil. N° 4, 1996, cité par Paul M., in *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, n°153, 2002, pp. 43-56

⁶⁹ A partir du portail du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

⁷⁰ M. Paul, *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, n°153, 2002, pp. 43-56

⁷¹ Queuniet, V. « *Le coaching acquiert sa légitimité* ». Entreprises et carrières. N° 597, pp. 12-17, 2001, cité par Paul M. in , *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, n°153, 2002, pp. 43-56

est centré principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats.

6.2.2.4. Le mentoring

Le mentor, qui est à l'origine du « mentorat, est un nom commun de *Mentor*, nom du héros de l'*Odyssée*, ami d'Ulysse, dont Athéna emprunta les traits pour accompagner et instruire Télémaque et que Fénelon rendit célèbre en 1699 dans les *Aventures de Télémaque*. Si l'on fait allusion à ce personnage de l'*Odyssée* d'Homère, nous donnerons alors cette définition : « *personne servant de conseiller sage et expérimenté à quelqu'un* ».

Le contact n'est pas établi avec les pairs mais avec les aînés. Tout l'art du mentor consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment du parcours d'accompagnement grâce à douze fonctions⁷² lui permettant d'accomplir sa mission.

Comme tout processus, le mentorat se divise en trois phases :

- un commencement au cours duquel s'instaure la relation dans la « fusion » signe d'un investissement affectif conditionnant le *modeling*,
- un déroulement permettant l'émergence de changements au niveau des attitudes et des compétences,
- un dénouement qui signe la fin de la transition et de la relation, l'objectif étant que le « protégé » puisse désormais voler de ses propres ailes.

La relation définit à elle seule le mentorat et présente les caractéristiques suivantes. Elle est faite de réciprocité et de solidarité intergénérationnelle, s'est construite dans la rencontre et s'est développée dans l'interdépendance et l'autonomie. Elle est marquée par un changement des postures de chacun et fait la preuve de l'interactivité.

6.3. Que peut-on tirer de cette présentation ?

Les termes étudiés montrent une évolution historique des fonctions, passant d'une situation de transmission de savoirs, d'un apprentissage par l'exemplarité, à une transformation de la personne au contact d'une autre, d'un tiers formant un individu à un sujet

⁷² Accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du *feed-back*, soutenir, sécuriser : ces douze fonctions, comme on le voit, recouvrent les fonctions par ailleurs identifiées du *coaching*, du tutorat, du parrain, du formateur...

apprenant se transformant au contact d'un tiers accompagnant, du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'accompagnement.

En ce qui concerne précisément l'accompagnement et les différentes formes présentées, nous notons cependant certaines similitudes que nous pouvons lister.

L'accompagnement s'inscrit dans un processus au sens d' « *un enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à un résultat indéterminé* »⁷³. Il comprend au minimum un début, un milieu et une fin (ou un commencement, un déroulement et un dénouement), mais ce processus est non linéaire et répond à une logique de mouvement, comprenant aléas et incertitudes et s'apparente au projet.

L'accompagnement nécessite un cadre méthodologique et des outils.

L'accompagnement est une mise en présence de deux personnes, l'une apprenant au contact de l'autre. Cette mise en présence est une rencontre, un acte pédagogique au sens d'A. Jacquard décrivant la pédagogie comme l'art de la rencontre, lors d'une conférence en 2001⁷⁴.

L'accompagnement a une fonction de transformation ; en effet, la rencontre n'a pas seulement un but d'acquisition, qu'il soit d'ordre scolaire ou professionnel. Il s'agit aussi de se transformer pour acquérir de nouvelles façons de penser, ressentir, agir.

L'accompagnement s'exprime dans une interaction au sens influence interpersonnelle et réciproque. Cela se caractérise par l'implication du professionnel et un engagement partagé, et même quelquefois contractualisé, de travail réciproque, définie par une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode.

L'accompagnement relève d'une stratégie de l'ajustement. En effet, comme nous l'avons déjà dit, le professionnel va devoir s'adapter, ou plus précisément s'ajuster à chaque situation. L'accompagnement s'invente « chemin faisant ».

Cette présentation nous incite aussi à nous questionner quelquefois de manière provocante :

Dans quelle mesure peut-on tolérer une diversité des demandes d'aide ? En effet, si l'on souhaite prendre en compte la disparité des capacités d'autonomisation des personnes accompagnées, comment adapter les étayages ?

⁷³ Le Petit Larousse illustré, 1996

⁷⁴ Extrait d'une conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs

Comment l'accompagnant peut-il exercer une pluralité de rôles pour s'adapter à la demande ? Si l'on souhaite prendre en compte les besoins de la personne accompagnée, mais aussi les nécessités du parcours, comment être soi-même « protéiforme » ?

Comment conjuguer des logiques d'apprentissage, de développement, de formation, etc. ?

Dans le même ordre d'idée, dans un souci d'adaptation et d'une relation interpersonnelle dynamique, comment convoquer différentes logiques au service de la transformation de la personne ?

Toutes ces questions pourraient prendre comme point d'ancrage un premier questionnement tourné vers le pourquoi. Cependant, ayant proposé l'accompagnement comme l'art de l'ajustement, il nous paraît assez évident que la prise en compte de différents facteurs doit être inhérente à la fonction et nécessiter adaptation à la personne donc choix parmi des possibles.

Terminons par celle-ci qui sera une question centrale de notre cheminement réflexif : comment pratiquer un jeu constant entre distance et proximité, entre présence et absence ?

Chapitre 7 : Problématique

A la lumière du contexte et des concepts ainsi que des questionnements sous-jacents à chacun d'entre eux, nous pouvons établir une problématique.

Celle-ci s'inscrit dans la continuité du contexte et des apports théoriques autour des trois concepts dégagés. La combinaison de ces deux étapes a conduit à des questionnements qui n'étaient pas présents dans la question de départ. Ainsi, la complexification du sujet de recherche passe par une approche systémique. En effet, le système se définit comme un ensemble d'éléments interdépendants, tel qu'un changement d'un des éléments affecte automatiquement tous les autres, de telle sorte que l'ensemble du système se recompose. Tel est ce qui se passe autour des trois concepts : alternance, autoformation et accompagnement. De quelle manière s'organisent-ils ? Quels sont leurs liens ?

De façon à reprendre cette question en s'intéressant, dans un cadre institutionnel, à l'apprenant confronté à des situations en présentiel et à distance organisées par un dispositif de formation, il est possible de formuler le questionnement de la façon suivante :

Comment l'accompagnement tutoral peut-il servir l'autonomisation de l'apprenant (et pas une mise sous tutelle) ? Distance et présence dans l'acte de formation (ou le dispositif de formation) : une alternance nécessaire ?

Dans cette formulation, on peut noter deux points de convergence, mais aussi deux tensions entre les notions suivantes :

- une première entre les termes « accompagnement tutoral » et « autonomisation »,
- une seconde entre les termes « distance » et « présence ».

En interrogeant l'alternance, dans le cadre d'une formation à distance, on retrouve la notion de distance (peut être de « bonne distance », donc de proxémie) et plus particulièrement celle du tuteur avec son « tutoré » ce qui nous conduit à une autre question que nous pouvons poser comme une première hypothèse de travail sous forme de questions préalables :

Les formes d'alternance d'une formation à distance : la bonne distance établie par le *tuteur* vis-à-vis du *tutoré* vise-t-elle à la disparition du tutorat ?

Ou bien, la bonne distance établie par le *tuteur* vis-à-vis du *tutoré* peut-elle viser sa propre disparition (dissolution) ?

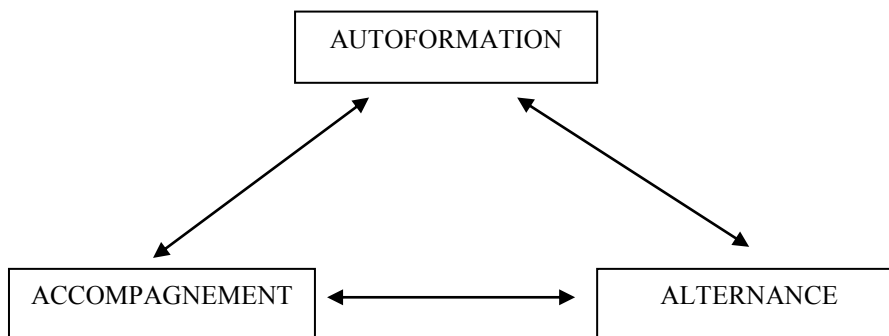
Ou encore, la bonne distance [...] conduit-elle à l'absence (la non présence) ?.

En procédant de la manière suivante, nous envisageons une relation interdépendante entre l'accompagnement et l'alternance. Cependant, ce serait oublié le troisième concept, l'autoformation. Nous devons donc envisager les relations entre deux concepts à l'éclairage du troisième. Ainsi, pour reprendre le titre, par exemple, nous pourrions schématiser cette approche de la manière suivante selon un axe représentant le niveau de présence :



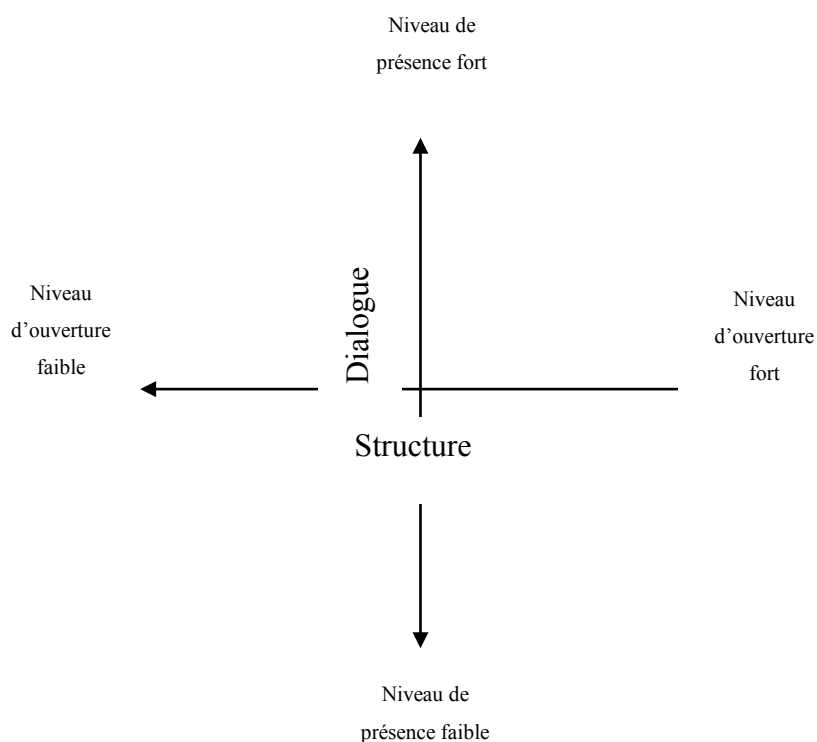
Nous pourrions imaginer de produire deux autres schémas mettant en tension « alternance » et « autoformation » au regard de l'accompagnement, ou encore une dialectique « autoformation » et « accompagnement » sous l'éclairage de l'« alternance ».

Dans ce cas, pourquoi ne pas représenter tout cela dans le cadre d'une approche ternaire où les trois concepts seraient en tension les uns par rapport aux autres, de manière à construire un système en équilibre ? Nous pourrions alors obtenir le schéma suivant :



Cependant, les concepts de présence et de distance nous invitent aussi à tenter une autre approche prenant en compte le dispositif de formation et l'apprenant. Nous prendrons comme variables la structure du dispositif et le recours au dialogue, l'environnement se trouvant à la convergence de ces deux axes. La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs, des stratégies et des méthodes d'évaluation. Le recours au dialogue porte sur les interactions améliorant la compréhension des savoirs par l'apprenant. Pour reprendre les concepts de présence et de distance, nous pourrions considérer que le recours au dialogue indique un niveau de présence, la structure un degré de distance par l'ouverture plus ou moins forte qu'offre le dispositif. Nous aurions alors deux axes, l'un lié à l'accompagnement, l'autre au dispositif, les espaces ainsi créés par les deux axes étant relatifs aux types de formation envisageables.

A quelle modélisation cela peut-il nous conduire ? Peut être à celle-là :



Ces schématisations nécessitent d'être mises à l'épreuve du terrain et ne pourraient réellement prendre forme qu'après observation et analyse du dispositif et des acteurs.

Ces premières réflexions nous conduisent cependant à une problématique qui s'interroge sur quel accompagnement pour quelle formation, dans un contexte d'alternance présence distance.

Tous ces questionnements peuvent se rassembler sous la formulation de trois hypothèses qui guideront l'analyse et l'interprétation.

Une alternance présentiel – distantiel est efficiente si elle s'articule de manière intégrative entre transmission des savoirs et production de savoir.

La formation à distance ne propose pas à l'apprenant de s'autoformer, car elle n'est qu'une copie d'un modèle d'enseignement traditionnel en présentiel qui, lui, ne l'autorise pas.

L'accompagnement des apprenants en FAD est engagé dans un processus de mise à distance pensé par l'organisation apprenante.

Partie 2 : Analyse de contenu

Chapitre 7 : Méthodologie

Introduction

Nous commencerons tout d'abord par quelques rappels concernant le terrain de recherche.

Il est constitué d'un groupe d'étudiants préparant le concours d'entrée à l'IUFM dans le cadre d'une formation à distance. Les formateurs sont au nombre de quatorze et remplissent tous la fonction de « tuteur référent ».

Ce contexte d'enquête s'est imposé de par notre participation à la formation, en tant que formateur, à distance ou lors des regroupements, ou bien en tant que tuteur. D'autre part, ayant sollicité l'IUFM pour faire une partie de notre stage dans ses locaux, nous avons pu jouer un rôle d'observateur du déroulement de la formation, cette observation s'étant révélée participative par la suite.

Cette participation s'est faite sur une durée relativement courte, quatre périodes d'une semaine, à trois semaines environ les unes des autres. Cette discontinuité qui aurait pu être un inconvénient, nous a fait entrer dans une alternance intéressante permettant dans les périodes hors contexte la construction d'un retour réflexif sur l'évolution de cette formation.

Cependant, une arrivée tardive dans la formation ne nous a pas permis de prendre toute la mesure de l'entrée en formation des étudiants et des premiers regroupements organisés.

7.1. Le recueil des données

Les différentes étapes du recueil des données ont été les suivantes :

- de manière à mesurer la pertinence de la question de départ et appréhender le plus précisément possible le milieu dans lequel allait être effectuée l'enquête, un entretien exploratoire a été mené,
- la participation à une rencontre avec les tuteurs s'est avérée nécessaire,
- à la suite de cette réunion, un questionnaire a été envoyé à tous les « tuteurs référents » intervenant dans la formation,
- trois entretiens furent menés avec trois des « tuteurs référents ». Ils ont été choisis, d'une part, en raison de leur place dans l'institution et, d'autre part, pour leur parcours personnel de formation. Ainsi, un formateur en TIC, professeur des écoles maître formateur et ancien conseiller en informatique de circonscription, un professeur des écoles maître formateur, actuellement en thèse, une professeure de français de l'IUFM, ont été sollicités.
- la récupération des courriels émis entre « tuteurs » et étudiants a été effectuée auprès des « tuteurs ».

7.2. Une phase d'exploration du contexte technique et humain

Le souci de percevoir au mieux le contexte d'exercice et du public nous a conduit à mener dans un premier temps une phase exploratoire avant de fixer une méthode de recueil de données et ensuite la mener. Cela a donc donné lieu à un entretien avec le directeur de l'IUFM et la participation à une réunion des formateurs intervenant dans la FAD. Cette étape nous a permis de clarifier notre propos, d'affiner la question de départ et de comprendre un peu plus la genèse de cette formation ; d'autre part, elle nous a confirmé l'orientation précédemment choisie d'interroger les formateurs plutôt que les formés.

7.2.1. La prise en compte des milieux d'accueil

De façon à connaître l'histoire de la construction des plates-formes sur lesquelles nous allions travailler et percevoir les problèmes rencontrés par les concepteurs pour les rendre fonctionnelles, nous avons sollicité le responsable de la formation à distance de l'IUFM. Ainsi, nous avons rencontré Mr M, directeur de l'IUFM de L, principal concepteur de cette formation à distance. Cet entretien s'est déroulé avant le stage et avait pour but de connaître les objectifs visés pour la formation à distance de manière à appréhender aussi précisément que possible l'ingénierie de formation qui avait prévalu.

7.2.2. Les formateurs de la formation à distance

La rencontre avec les formateurs de la FAD s'est faite lors d'une réunion dont l'objectif était double :

- faire l'état du suivi des étudiants,
- effectuer une évaluation formative de l'accompagnement tutorial mis en place.

La description qui va suivre s'appuiera sur la présentation de la démarche d'observation faite par A-M Arborio et P. Fournier dans leur ouvrage consacré à ce sujet⁷⁵. Elle comprendra une première partie consacrée à l'explicitation des choix opérés en amont pour préparer cette enquête, une seconde s'intéressant à la collecte des informations, tant du point de vue de la préparation et de l'organisation de l'observation que du recueil d'informations.

7.2.2.1. La préparation de l'enquête

Elle s'est faite dans un premier temps par la délimitation du terrain. C'est tout autant la réflexion que les circonstances qui ont conduit à cette observation. En effet, il nous paraissait relativement évident que cette recherche ne pouvait se priver d'une observation des référents. En effet, sachant auparavant que l'objet de cette réunion ne comptait pas seulement l'accompagnement tutorial mais aussi l'évaluation de la première partie du parcours des étudiants en préparation au concours d'entrée à l'IUFM, nous avons posé comme hypothèse que ce temps confrontation nous permettrait d'appréhender les représentations des formateurs à propos des étudiants, mais aussi de leur fonction. D'autre part, cette situation semblait répondre à des critères de pertinence pratique, dans le sens où le nombre de personnes observables ainsi que la durée de l'observation étaient limités ; nous avons ici encore posé

⁷⁵ A.-M. Arborio, P. Fournier, (1999), *L'observation directe*, Nathan, (2^e rééd., Armand Colin, 2008), 128 p

une hypothèse, à savoir qu'une contextualisation plus étendue n'aurait pas modifié le recueil d'informations ce qui resterait à analyser ultérieurement.

7.2.2.2. *Le mode d'observation*

C'est donc en tant que formateur pour le domaine « Connaissance du système éducatif » et tuteur référent que nous avons participé à cette réunion. Ce choix relève de l'intention de nous imprégner du cadre de fonctionnement des formateurs et ainsi, comprendre plus aisément leur choix et leurs actes. D'autre part, cette familiarisation nous permettait aussi d'affiner notre choix quant aux personnes à interroger dans le futur.

7.2.2.3. *Le déroulement*

Du point de vue des temporalités, deux points nécessitent d'être précisés : le moment de l'observation dans la durée que représente une année scolaire, et la durée de l'observation qui n'a pas excédé celle d'une réunion à savoir un peu plus de une heure trente minutes.

Notre présentation fut relativement aisée car certaines personnes présentes nous étaient connues et leur accueil permit une présentation des objectifs de cette investigation ce qui permettait de solliciter ce public de façon à ce que nous ne nous limitions pas à une seule observation mais qu'un questionnement puisse être mis en place dans le souci d'une explicitation la plus précise possible.

Comme nous l'avons dit précédemment, cette phase exploratoire avait pour but de déterminer précisément quelles personnes interviewer, nous avons décidé de proposer un questionnaire espérant à travers celui-ci l'émergence des représentations des formateurs.

7.3. Un questionnaire

A la suite de cette réunion, un questionnaire a été proposé à tous les « tuteurs référents ». Le but de cet envoi était de recueillir des informations précises sur les modalités mises en place par les tuteurs. En effet, le degré de liberté des référents nous semblait une opportunité dont ils s'étaient saisis pour organiser l'accompagnement. De plus, des questions portant sur les représentations de la fonction d'accompagnement avaient été ajoutées.

Ainsi, une première série de questions portait sur le nombre de tutorés pour chaque tuteur, leur appréciation quant à ce nombre, les outils utilisés pour communiquer et/ou travailler (blog, courriel, classe virtuelle, communication téléphonique, forum, rencontre,

réseau social, visioconférence), leurs préférences par rapport un ou plusieurs de ces outils et les modalités de cette communication, le partage ou non de leur point de vue avec d'autres référents et l'influence sur leur fonctionnement de ces échanges.

Enfin, d'autres questions avaient pour but de recenser leurs représentations quant à la fonction d'accompagnement. Pour cela, il était proposé douze termes représentant un aspect de l'accompagnement ou considérés comme synonymes (accompagnateur, compagnon, conseiller, coach, enseignant, entraîneur, formateur, guide, médiateur, mentor, référent, tuteur). Les définitions de ces termes n'avaient pas été proposées, supposant que s'il était nécessaire, les personnes interrogées chercheraient leur définition ou nous interrogeraient. En fait, aucune interrogation n'a émergé et nous avons dû faire la supposition que les définitions seraient proches et permettraient ainsi, au besoin, une comparaison des résultats.

Suite à ce questionnaire, et de façon à expliciter les réponses obtenues aux questions concernant l'image de leur rôle dans l'accompagnement, d'autres questions furent adressées aux tuteurs. Celles-ci les invitaient à préciser leur choix et la plus ou moins grande importance qu'ils donnaient à l'un ou l'autre des termes choisis.

Après cet envoi, il nous a semblé que nous avons commis une erreur en ne demandant pas les raisons qui avaient conduit à ne pas choisir certains termes. Cependant, nous avons pensé à ce moment-là que nous pourrions aborder cette question lors des interviews auprès des personnes que nous interrogerions plus longuement.

Ce questionnaire fut placé sur la plateforme de la formation à distance et un accès créé pour les tuteurs référents. Les résultats furent importés dans un tableau Excell de façon à pouvoir traiter ; il est évident que le faible nombre d'utilisateurs ne nécessitaient peut être pas un tel outil, mais nous avons préféré cela dans le cas où nous devrions communiquer ces résultats ou bien reprendre cette enquête dans un autre contexte ou pour un plus grand nombre de répondants. De plus, cet outil étant censé faire le lien entre les différents intervenants, il paraissait logique de l'utiliser pour la communication des données.

Sur quatorze formateurs, neuf réponses nous parvinrent. Ce questionnaire était constitué de question à choix multiples ou de questions ouvertes. Quatre retours ne contenant pas de réponse à ces questions ouvertes, nous avons décidé de nous tourner plutôt vers les cinq personnes restantes. Le choix que nous avons effectué a été alors conduit par leur profil :

leur connaissance technique des outils numériques en tant que formateur ou utilisateur, leurs expériences personnelles de la formation à distance.

Cette phase exploratoire, surtout dans le choix des personnes à interroger, fut assez longue.

Il est à noter que le stage dans les locaux de l'IUFM a été plusieurs fois l'occasion de rencontres avec les personnes interviewées et nous avons pu constater lors de ces contacts informels une transformation des discours des uns et des autres qui, sans donner le caractère d'une recherche-action-formation, a cependant permis de noter des différences de fonctionnement que nous n'avons pu analyser faute de recueil de données et de caractère scientifique à nos interrogations dans ces moments.

7.4. Une enquête par entretien

Le choix définitif de la technique du recueil de données s'est fait en direction de l'entretien et pas du questionnaire en raison des difficultés à obtenir des réponses complètes au questionnaire exploratoire et au trop faible nombre de répondants possible. D'autre part, il nous paraissait inapproprié de réutiliser la méthode du questionnaire pour les raisons précédentes mais aussi par la nature des informations recherchées. En effet, le dialogue et l'échange nous semblaient plus à même de collecter des expériences et les méthodes d'entretien, au travers des processus de communication et d'interaction, permettent le recueil de données dont nous pensions « *retirer des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés* »⁷⁶.

7.4.1. Un questionnement tourné vers les formateurs

Nous avons décidé de donner une forme qualitative à l'enquête que nous souhaitons mener en respectant les caractéristiques suivantes :

- structuration minimum,
- un entretien ouvert sur un thème,
- des questions préparées mais qui pouvaient être modulées d'un interviewé à l'autre,

⁷⁶ Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod (réed 2006)

- la libre expression du répondant,
- un nombre réduit d'enquêtés.

La forme de questionnement la plus appropriée à cette procédure nous a semblé être un entretien non-directif de façon à mener une étude que l'on pourrait qualifier d'exploration. Il nous semble que ce type d'entretien convient à la compréhension en profondeur des phénomènes complexes comme l'est l'accompagnement tutoral. Cela devrait permettre au répondant de livrer ses conceptions et ses croyances de ce sujet, ainsi que le sens qu'il attribue aux interactions en jeu dans cet accompagnement. Ainsi, les questions posées en regard de notre problématique étaient les suivantes : « Quel est le rôle de l'accompagnateur ? En quoi ses interventions concourent-elles à l'autonomisation de l'apprenant ? »

Des interviews de trois tuteurs ont été envisagées et se sont déroulées soit en présentiel, soit par communication téléphonique. Le choix s'est porté sur trois tuteurs formateurs participant à l'élaboration de divers cours : une professeure de français de l'IUFM de P., tutrice de deux étudiants ; un formateur en TICE de l'IUFM de L, tuteur d'un étudiant ; un professeur des écoles, maître formateur auprès de l'IUFM de L. Nous leur avons proposé de les interroger sur la mise en œuvre de l'accompagnement dans la formation à distance.

7.4.2. La grille d'entretien

Une grille d'entretien a été construite de manière à aborder les points suivants :

- les rôles joués par les personnes interrogées dans la formation à distance,
- l'alternance présentiel – distantiel,
- l'autoformation des étudiants,
- l'autonomie des apprenants,
- les modèles pédagogiques sous-jacents à la mise en œuvre des actions de formation.

Les tableaux suivants présentent les thèmes abordés au cours des entretiens et quelques questions dont la formulation a pu être modifiée en fonction de l'orientation que prenait l'entretien :

Alternance	Pouvez-vous me parler de l'alternance entre présentiel et distantiel ?
	A quelle (s) étape(s) de la formation, les temps de présence sont-ils organisés ? En quoi cette ingénierie vous paraît-elle pertinente/significative/ intéressante/souhaitable ?
	En quoi la distance vous semble influencer sur la formation ?
	Pourriez-vous présenter/caractériser la FAD dans laquelle vous intervenez ?
Autoformation	La FOAD est-elle un outil qui favorise l'autoformation ? Puis :
	« dans quelle mesure la FOAD favorise-t-elle l'autonomie ? » Puis éventuellement : « peut-on parler d'autoformation ? »
Autonomisation	Quelles compétences l'apprenant doit-il posséder pour entrer en formation à distance ? Quels indicateurs vous permettent de « mesurer » l'autonomie d'un apprenant ? à l'entrée en formation ? en cours de formation ?
Place de l'apprenant et les modèles pédagogiques	Quelle place est donnée à l'apprenant dans la FAD ? A quelle modèle pédagogique, la formation à distance vous semble-t-elle s'apparenter ?

7.4.3. La conduite des entretiens

Nous étions relativement inquiet de pratiquer cet exercice pour deux raisons :

- la proximité que nous pouvions avoir avec deux des personnes interrogées avec lesquelles nous avons déjà échangé de façon informelle sur le sujet de ce mémoire,
- les conditions dans lesquelles devaient se dérouler les entretiens, à savoir des entretiens téléphoniques. Il s'est donc avéré nécessaire de pratiquer ces interviews par téléphone dans

deux cas sur trois. Nous aurions pu utiliser un autre média (visioconférence) mais la lourdeur d'organisation aurait pu être un frein à l'expression voire à la participation. D'autre part, les rendez vous n'ont pu être pris que pour la même date et nous craignons un effet de fatigue ou d'implicite dans notre gestion des entretiens.

Si mener les trois entretiens dans la même journée pouvait être une difficulté pour l'intervieweur, il nous semblait que le questionnement conserverait plus de rigueur du fait d'un manque de temps entre chaque entretien, souvent consacré à la retranscription des précédents et conduisant quelquefois à des questions abordées sous des angles différents.

7.4.4. Le corpus constitué par les trois entretiens

Le corpus est donc constitué de trois entretiens réalisés avec des enseignants choisis pour la diversité de leur fonction : deux professeurs d'IUFM, l'un issu du premier degré et l'autre du second degré, et un professeur des écoles maître formateur auprès de l'IUFM. Ce groupe d'enseignants se compose de deux hommes et une femme. Ils présentaient tous des points d'ancrage intéressants par rapport à notre sujet : la formation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, des expériences d'enseignement à distance en tant qu'« apprenant ».

Le matériel fut préparé, c'est-à-dire les entretiens transcrits et présentés ensuite de façon à être traités, tels qu'ils sont présentés dans les annexes.

Chapitre 8 : Les entretiens au crible de l'alternance

Dans la présentation des entretiens, de leur contenu et l'analyse qui suivra, les références aux propos des personnes interviewées seront indiquées de la manière suivante : (A ; 25) ou (B ; 45 – 46), la lettre désignant la personne interrogée et le (ou les) nombre(s) la (ou les) lignes où pourront être retrouvées ces références dans la transcription de l'entretien.

Tout d'abord, il nous semble important de donner quelques précisions sur une impression générale à la lecture des trois entretiens. Si nous cherchons à mettre en valeur les temps composant cette alternance, à savoir une temporalité marquée par la présence des étudiants et une temporalité où ils sont « à distance de » l'institution, il est à noter que les personnes interrogées même lorsque la question leur est explicitement posée, restent plutôt proches d'une présentation de la temporalité « en présence de ». Une pensée nous est alors venue questionnant l'alternance comme modalité pédagogique : pour les personnes interrogées, est-ce que l'alternance a du sens ou est-ce que ce sont simplement les temps en présence qui sont intéressants à juxtaposer à des temps à distance incontournables ?

Ils semblent tous s'accorder sur le fait que l'alternance entre temps « en présence de » et temps « à distance » sont nécessaires. On peut être en « *mode présence partagée* » (une question : peut-on être en « mode distance » ? Peut être pas, mais en mode « off présence », comme il pourrait y avoir un mode « in présence »). Cette façon d'envisager les choses présenterait un aspect statique, alors que l'alternance semble plutôt présenter un caractère dynamique.

Avant d'aller plus loin dans l'interprétation des propos, voyons ce que les personnes interrogées nous indiquent et intéressons-nous tout d'abord à la « phase » de présence.

8.1. Une phase « en présence »

La présence, c'est l'espace de la connaissance visible, du dialogue incarné, ou du moins les moments « *en présence de* » sont marqués par la « *vue* » : « *tu t'aperçois tout de suite* » (A ; 118). On utilise des méthodes utilisant des outils permettant de « *voir comment* » (A ; 26) : on analyse « *un fonctionnement de classe par vidéo* » (A ; 25). « *On mettait les mêmes documents en ligne* » (A ; 64), c'est-à-dire qu'on les rendait « *visibles* » pour tous. C'est un espace dans lequel tous les indices perceptibles peuvent être utilisés, tous ces éléments qui concourent à la réussite d'une conversation comme peut le décrire Goffman ; ainsi, on « *on adapte ce qu'on a à dire en fonction de gestes d'attitudes du corps du regard* » (C ; 212 – 213), c'est « *une question d'attraper le regard de l'autre de voir des réactions* » (C ; 204).

C'est aussi l'espace temps dans lequel on constate qui sont les autres, ce qu'ils font, comment on peut se positionner par rapport à eux : « *j'ai l'impression que ça permet à chacun de... mesurer ou relativiser sa position... relativiser dans le sens de la mettre en relation avec la position des autres* » (B ; 64 – 65) et de partager des expériences : « *parler des difficultés qu'on rencontrait par rapport à la préparation... des difficultés de gestion en fait pour ce public-là de gestion après leur travail leur famille et la préparation au concours* » (C ; 167 – 169), « *on a l'impression d'être le seul à avoir... à avoir des soucis... à affronter des problèmes à ne pas pouvoir surmonter les obstacles* » (A ; 73 – 74)

C'est donc le lieu de l'existence. Dans un premier temps, c'est le lieu et le moment où l'on mesure son degré d'existence par rapport aux autres : « *on a du mal à vivre correctement dans un groupe sans être capable de se situer dans ce groupe* » (B ; 59 – 60). On vit ce temps informel, « *un moment un peu informel où on a discuté* » (C ; 169), dans une ambiance conviviale, comme dans la vraie vie : « *ils aiment bien se retrouver effectivement là devant la machine à café avec leurs pairs et même avec les formateurs pour échanger* » (A ; 70 – 71), « *on a déjà commencé par prendre un café tous ensemble* » (C ; 166 – 167)

La présence, c'est semble-t-il le lieu de l'« assistance » : elle peut être technique, « *lors de rassemblements de formateurs pour mettre en place la plate-forme numérique* » (A ; 31) ou pour « *faire une information très précise sur les TICE dans le système éducatif* » (A ; 61 – 62) ce qui permet « *d'aller plus loin que eux n'étaient allés jusqu'à maintenant dans leur travail sur le C2I* » (A ; 84). Elle peut aussi être psychologique en permettant de lever des doutes des angoisses comme nous l'avons mentionné plus haut, mais elle renforce les qualités pré requises à l'entrée en formation « *dans l'entretien de l'importante dimension conative* » (B ; 50) de façon à « *redynamiser les troupes en quelque sorte et donc remotiver les gens leur permettre de rebondir de repartir* » (B ; 55 – 56).

La présence, c'est encore la « compagnie » : « *ils aiment bien se retrouver effectivement là devant la machine à café avec leurs pairs et même avec les formateurs pour échanger* » (A ; 70 – 71).

8.2. Une phase « à distance »

Tentons maintenant d'approcher la notion de « distance ». Nous emploierons dans les lignes qui vont suivre plusieurs termes et expressions ; nous utiliserons le terme « distance » pour respecter l'utilisation qu'en font les personnes interrogées dans ses dimensions spatiale et temporelle, et les expressions « être à distance » et « mise à distance ». La première nous permettra d'indiquer l'état que représente les temps suivant ou précédant ceux de présence, mais aussi la situation dans laquelle se trouve placé l'étudiant de son fait ou par obligation de la formation. La seconde nous aidera à traduire l'idée d'un mouvement de l'apprenant ou de l'organisme de formation.

Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué au travers de la notion de « présence », lorsque les personnes évoquent la « distance », c'est d'abord pour indiquer une distance spatiale ou temporelle. Pourtant, d'autres aspects sont abordés ; tout d'abord, l'une évoque la distance sociale ou économique qui peut exister en prenant en compte le « cadre » au sens de conditions socio-économiques et socio-culturelles. En effet, les conditions dans lesquelles se trouvent certains étudiants leur causent des difficultés de gestions de temps, d'espace, un manque de disponibilité : « *il y a des éléments qui relèvent du cadre... des arrières-plans qui*

constituent la vie quotidienne de l'apprenant... ses conditions familiales ses conditions de travail... tout ça c'est absolument déterminant » (B ; 213 – 218).

Dans une dimension plus symbolique, les temps à distance révèlent des difficultés dues à l'angoisse que provoquent l'isolement et l'absence de l'autre (formateur ou étudiant). Ceci est relatif au fondement de la relation pédagogique dans une approche traditionnelle de l'apprentissage, ou plutôt de l'enseignement : un lieu, un temps, une salle de classe, un cours (nous ne citerons pas de passages, mais nous invitons à se reporter à ceux illustrant les regroupements en présentiel).

Il me paraît important de souligner la nécessité de prendre en compte la tension distance/proximité (sans se limiter à la dimension spatiale) et la tension présence/absence.

Cependant, sur ce point, il paraît difficile d'interpréter les entretiens, car cela semble peu lisible. En fait, l'alternance qui a été imposée dès le départ ne prend en compte qu'un état présence/distance. On a en fait différentes alternances : individuel/collectif, présent/absent, distant/proche. Nous nous trouvons face à des situations qu'il va falloir apprendre à gérer. L'isolement, l'absence de l'autre, la distance sont des caractéristiques d'une situation imposée par les circonstances ou les conditions sociales du moment, mais aussi par la formation qui structurent le parcours de formation. La distance, mais surtout l'absence de repères (absence du visible de la relation pédagogique) pose problème. Pour « supprimer » cette absence de repères, on va rapidement recréer de la rencontre, de la proximité, de l'interaction visible et analysable. La question serait peut être : doit-on « *supprimer* » l'absence ou bien « *l'apprivoiser* » ou encore l' « *assumer* », c'est-à-dire faire de cette « *mise à distance* » une opportunité :

- de retour réflexif,
- de bricolage personnel pour se construire ou s'approprier des démarches,
- de repérage de compétences,
- d'une reprise ou d'une découverte de pouvoir sur soi.

Ce qui peut sembler paradoxal, c'est que les étudiants se servent peu de l'absence : en effet, si le regroupement protège par l'existence d'un groupe à l'intérieur duquel je peux me fondre, il serait envisageable que d'être absent, à distance, libère des contraintes du groupe et

autorise l'écriture ou la demande. Il n'en est rien et c'est l'échec du forum « ... *ils n'osent pas peut être s'exposer... du fait que ce soit de l'écriture que ce soit inscrit que ce soit visible par tous sur une plateforme où on peut relire...c'est quelque chose qui est inscrit et si tu écris une bêtise et bien tout le monde va le voir* » (C ; 197 – 200).

Peut être doit-on aussi l'envisager du point de vue des tuteurs comme une résurgence de la relation pédagogique traditionnelle et une difficulté à investir et s'approprier ce type de média ?

8.3. Une tension « présence – absence »

Quand on s'intéresse à la tension présence absence, la recherche des termes en proxémie avec celui d'absence nous éclaire sur certaines remarques. Ainsi, quand l'absence est « défaillance », il est notable que les personnes interrogées le relèvent : « *c'est vrai que c'est aussi un peu frustrant pour le formateur de se dire ouh la la... je pense à ma stagiaire finalement elle est un peu plantée je ne me suis pas du tout intéressé à cet aspect-là je n'avais pas du tout envisagé cet aspect-là des choses* » (A ; 123) ; donc recréons de la proximité puisque la mise à distance me met en situation de ne pas remplir mes fonctions. D'autre part, c'est la distance qui est génératrice de défaillance pas la personne : « *la distance m'a empêché de mieux cibler ses besoins* » (A ; 124).

8.3.1. « Être à distance »

Etre à distance de la formation en présentiel, celle des regroupements, celle des « PE1 classiques », c'est se trouver dans l'espace du silence, de l'isolement, des mots écrits, de la connaissance en pensée ; c'est être en « solitude » (je l'écris ainsi pour faire état d'un manque de mouvement, d'une statique qui pèse et empêche de réagir) : « le problème de la formation à distance c'est qu'on est effectivement tout seul » (A ; 72). C'est une situation pesante, déprimante, qui empêche toute dynamique, qui inhibe le processus d'apprentissage, qui révèle les peurs et les doutes : « *être tout seul c'est quelquefois angoissant* » (A ; 73), et « *on a l'impression d'être le seul... à avoir des soucis... à affronter des problèmes à ne pas pouvoir surmonter les obstacles* » (A ; 73 – 74).

Être à distance c'est être dans le mode de l'erreur possible : « *le fait d'être à distance il y a quelquefois des quiproquos des ambiguïtés* » (A ; 83).

8.3.2. « (se) Mettre à distance »

Toujours en considérant la « mise à distance » comme une « mise en absence »⁷⁷ de quelque chose, cela peut conduire au « manque », au « vide » : ce peut être le manque de l'autre, ce peut être le manque d'aide ou d'« assistance » (que nous avons abordé lorsque nous avons évoqué le mode « présence »).

En allant plus loin dans le symbolique, la mise à distance en tant que mise en absence, c'est l'exclusion, l'abandon : [à propos d'un autre dispositif d'EAD] « *on est complètement largué avec la documentation* » (A ; 129).

En allant encore plus loin, ce peut être le néant, c'est-à-dire, l'exclusion et la négation de ce que je suis, donc de mon existence.

C'est le lieu de tous les dangers : « *on est moins protégé que dans la formation à l'IUFM* » (A ; 155).

Mais, à distance, l'étudiant est invisible : il peut observer ce que font les autres sans se montrer ; l'exemple du forum me paraît tout à fait probant, car il est aisé de constater que le nombre de personnes ayant cliqué sur certains messages est dix fois supérieur aux nombre de personnes qui participent réellement aux discussions.

Pourtant, être à distance, cela peut être grandement positif en termes de construction de la personne, d'autoformation ; la distance donne de la liberté de choix et d'organisation : « *c'est toi qui choisis où aller quand y aller... quelle va être ta fréquence de contacts avec ces outils... comment tu vas t'y prendre* » (A ; 140 – 141). Cela « *implique l'individu* » (A ; 103) ; c'est de sa « *volonté* » (A ; 104).

Pour la personne en formation, « *il faut s'accrocher* » (A ; 109) ; mais cette difficulté va être l'occasion d'un apprentissage par le fait « *qu'on s'y accroche... qu'on s'organise... qu'on structure* » (A ; 110)

⁷⁷ Certains termes ou expressions n'existent pas dans la langue française mais ont été choisis pour qualifier de manière *concise*

En conclusion

Nous avons parlé de présence, de distance, mais comme nous le soulignons dès les premières lignes, nous n'avons pas développé l'alternance, car elle est peu abordée dans sa dimension de processus. Pourtant lorsqu'ils en parlent, les interviewés indiquent, par exemple, qu'elle permet de créer du lien : entre les phases d'apprentissage et de travail « *dans la création d'un lien qu'il permet de faire entre les différentes phases de travail qui sont essentiellement réalisées en virtuel* » (B ; 48 – 50), mais aussi entre les personnes (comme nous l'avons évoqué plusieurs fois, par les échanges à propos des difficultés rencontrées ou par les notions abordées).

Nous avons abordé dans ce premier ce qui semble être le fondement de ce type de formation, à savoir la distance et nous avons pu ainsi remarquer l'importance des temporalités. Il serait temps maintenant d'aborder la question des contenus et du type de formation autorisée par l'organisation pédagogique.

Chapitre 9 : Les entretiens au crible de l'autoformation

Introduction

La formation à distance met essentiellement l'apprenant en contact avec un environnement médiatisé. Ainsi, il est proposé « *une plate-forme numérique* » sur laquelle sont déposés les cours. Il est possible aussi de profiter d'un « *forum* », d'un « *chat* » ou du courriel. Quelquefois, une « *classe virtuelle* » peut se dérouler. Les situations de travail collaboratif ou coopératif sont peu ou pas présentées par les personnes interviewées.

Cette formation n'étant pas une formation tout à distance ; comme nous l'avons déjà indiqué dans la partie précédente concernant l'alternance, le présentiel est envisagé et permet de mettre en place des regroupements.

Les contenus de formation sont plutôt à l'initiative des formateurs : « *je leur ai proposé une formation* » (A ; 15), « *une partie C2I... préparation à l'examen sur le traitement de texte* » (A ; 19) ; elles sont essentiellement liées à l'examen (au concours) : « *la connaissance du système éducatif... les TICE dans les programmes... le B2I...* » (A ; 24) qu'il s'agisse de connaissances ou de pratiques pédagogiques « *un fonctionnement de classe par vidéo qui utilisait les TICE pour voir les organisations pédagogiques quand on avait un, deux trois quatre ou cinq ordi au fond de la classe ou une salle informatique* » (A ; 25 – 27).

9.1. Les personnes engagées dans la formation

9.1.1. Les étudiants

La formation est une formation à distance concernant des personnes qui ont un emploi. Ce qui semble caractériser l'attitude des étudiants de la formation à distance, c'est la motivation, l'implication, la volonté, la solitude ce qui ne serait pas le cas pour les étudiants composant les groupes de formation en présentiel qui sont plutôt « *au chaud dans un groupe face à un formateur* » (A ; 105), ce qui traduit plus naturellement le cadre d'une forme plus traditionnelle de formation ou d'enseignement.

9.1.2. Les formateurs

Les formateurs ont une représentation de leur fonction que l'on pourrait nommer le rôle prescrit : « *à part celui quelquefois de conseiller technique... effectivement je suis formateur... j'accompagne une étudiante* » (A ; 30 – 33) - « *je suis l'un des formateurs de la formation à distance* » (B ; 3), « *nous avons aussi une fonction de tuteur* » (B ; 18) – « *je suis formatrice de français* » (C ; 6), « *et puis, il y a le rôle de tutorat* » (C ; 26).

A ce rôle prescrit s'ajoute un autre rôle qu'on pourrait qualifier de réel. Chacun expose sa manière de pratiquer selon le rôle qu'il a à remplir institutionnellement.

Pour A lorsqu'il est « tuteur », « *je lui réponds* » (A ; 39), « *je la sollicite* » (A ; 41), « *je l'interroge* » (A ; 44). Pour B lorsqu'il occupe la même position, « *je suis en position d'échange... je ne me considère plus comme le professeur* » (B ; 18 – 19). Enfin, pour C, dans le même rôle, « *on est là pour les guider* » (C ; 98). Lorsqu'ils jouent le rôle de formateur, cela consiste « *à jouer le rôle que peut jouer un professeur dans une formation en présentiel* » (B ; 12), « *à mettre les cours en ligne répondre aux questions animer les forums tout ce qui concerne la préparation du concours en français* » (C ; 14 – 15). Cela peut se traduire par une attitude très présente « *des relances des sollicitations* » (A ; 47) mais aussi pour remplir le rôle de guide « *morceler les apprentissages envoyer des emails tous les quinze jours, [dire] il faut travailler tel truc... vous faites tel exercice... [envoyer] des courriers de rappel* » (C ; 107 – 109). L'un des tuteurs qualifie son fonction de tuteur « *d'accompagnateur facilitateur au travail d'autrui* » (B ; 22). Lorsqu'un formateur prend de lui-même un rôle de coordination, l'ensemble de toutes ces fonctions l'apparente à un « *chef d'orchestre* » (C ; 51).

Nous reviendrons dans la synthèse sur l'aspect paradoxal de certaines déclarations.

92. Les lieux ou les outils de la FAD

Nous considérons que les outils sont des lieux, des espaces où les étudiants sont invités à venir : il y a bien sûr les quatre sites constitués des quatre antennes de l'IUFM. A cela, il faut ajouter la plate-forme et les espaces qu'elle propose : des lieux de cours, des lieux de communication synchrone, le chat ou la visioconférence (peu utilisée), ou asynchrone, le

courriel ou le forum. Ce-dernier possède une caractéristique supplémentaire, celle d'être un espace de mutualisation et de communication.

Il est mis à leur disposition des ressources : « *[à propos des TICE] je mets à leur disposition sur une station numérique de travail un certain nombre de documents d'exercices préparant à cela* » (A ; 10 – 12), « *je mets également à leur disposition les cours que je fais avec les PEI classiques* » (A ; 13 – 14).

Ils ne produisent pas du savoir : ils reçoivent de l'information qu'ils sont censés transformer en connaissance que l'on soit dans des situations de regroupement ou que les personnes soient à distance de l'organisme de formation : « *faire une information très précise sur les TICE dans le système éducatif* » (A ; 61 – 62) ; « *on mettait les mêmes documents en ligne* » (A ; 64).

9.3. Les temporalités

Ces temporalités sont au nombre de deux. Comme le présente G. Pineau, deux temps, nocturne et diurne, un temps de l'autoformation et un de l'hétéroformation, c'est-à-dire un temps où l'étudiant est à distance de l'IUFM et un temps de regroupement « *où on se retrouve avec les étudiants sur un des sites* » (C ; 163). Il existe aussi une autre dimension, celle portée par la rencontre et qui organise deux nouvelles temporalités, l'asynchronie et la synchronie.

La nature de ces moments n'est pas la même selon que l'on se trouve en présentiel ou que l'on est éloigné de l'IUFM. En présentiel, il y a les temps « *un peu informels* » et les temps de « *cours* » : les premiers permettent de « *prendre un café ensemble* » de « *parler des difficultés* » (nous l'avons déjà développé), puis viennent les seconds, des moments de « *cours* ». Cependant, et nous le reverrons, si le temps de la distance est très séquencé, « *sur site* » on peut partir « *de choses qui n'étaient pas prévues* » (C ; 172).

9.4. Les effets de la formation à distance

Lorsque nous avons posé la question de l'influence de la distance sur la formation, ainsi que sur le travail du formateur et de l'apprenant, les réponses ont porté sur les points suivants : l'organisation, la motivation, l'autonomie, les conditions de vie.

En ce qui concerne le premier point, tous les formateurs s'accordent pour relever la « *grande liberté d'organisation* » que donne la distance, « *une grande liberté de manœuvre* » (B ; 105), et dire que les compétences organisationnelles sont essentielles.

En ce qui concerne le second point, de la même façon, les trois personnes indiquent l'aspect incontournable de la motivation, d' « *une forte volonté* ». Il faut entretenir l' « *importante dimension conative* » du projet de l'apprenant qui se mesure dans la capacité à « *se débrouiller tout seul* ». On peut même s'interroger : la motivation est-elle une compétence ? Peut être pas ; mais posséder des capacités de « *se mobiliser* » au sens de se motiver comme le propose P. Carré⁷⁸, cela peut en être une.

A propos de l'autonomie, les acceptions du terme semblent différentes. Être autonome, c'est « *faire des choix* » (A ; 147). C'est aussi « *se débrouiller seul* » (A ; 152), c'est « *utiliser l'outil numérique en régularité* » (A ; 159) ou « *différents outils numériques* » (A ; 160) ou « *sauter d'un outil à l'autre* » (A ; 162), mais c'est encore « *aller chercher l'info communiquer* » (A ; 163). Donc, deux des présentations peuvent poser problème : est-ce qu'être autonome, c'est être compétent, et, être autonome, est-ce être seul ?

Au vu de ce qu'on nous avons présenté dans la partie conceptuelle, les propos de B, même si la présentation est « en creux » dans le sens où il nous indique ce que ce n'est pas, répondent d'une certaine façon à ces questions : « *à mon sens la liberté de choix de l'apprenant dans la formation ou du formé elle ne veut pas dire qu'il est autonome... le fait qu'on t'offre un choix ça fait pas de toi un être autonome* » (B ; 167 - 168). Les connaissances méthodologiques et organisationnelles permettent à l'apprenant de développer efficacement son autonomie.

Pour C, être autonome, c'est ne pas subir la guidance du professeur, ne pas être « *cadré* » (au sens d'organisé) (C ; 112) par le formateur.

Enfin, ce qui peut mettre à distance les étudiants et qui peut influencer leur parcours ce sont les conditions sociales de chacun.

⁷⁸ P. Carré, *L'apprenance*, 2004,

Un effet recherché et qui semble ne pas être suffisamment repérable, c'est la mutualisation ou le travail collaboratif. Nous souhaitons apporter ici quelques précisions sur cette expression de façon à différencier le travail collaboratif du travail coopératif. Nous pensons que notre proposition pourrait être controversée, mais nous avons essayé d'être le plus précis possible.

Le travail coopératif est une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun mais se partagent les tâches. Par contre, le travail collaboratif se fait en collaboration du début à la fin sans division fixe des tâches. Il associe trois modalités d'organisation : l'amélioration continue de chaque tâche et de l'ensemble du projet, l'organisation du travail en séquences de tâches parallèles, une information facilement exploitable sur l'environnement de la réalisation. Son résultat dépend de la motivation de ses acteurs à collaborer, du nombre de ces acteurs, du temps qu'ils peuvent consacrer à ce travail et de leurs compétences.

A partir de ces précisions, nous pouvons nous intéresser aux outils de mutualisation.

Pour A, « *à distance je ne vois pas de collaboration... de coopération même* ». Pour C, si le travail collaboratif ne peut se mettre en place, particulièrement avec le forum, en raison peut être de l'exposition de l'écriture, du fait que ce soit inscrit, visible par tous. Nous avons eu effectivement confirmation de cela lors d'un regroupement lors d'échanges avec les étudiants qui justifiaient leur absence de participation par la légitimité de leur intervention et la difficulté à « *poursuivre la discussion ouverte* ». Cela vient-il d'une perception inadéquate du forum, si l'on en juge par cette appréciation de C « *je pensais que les questions allaient partir à tout bout de champ* ». Certes, le principe de départ est l'ouverture d'un fil de discussion, mais les échanges qui devraient suivre, organisent la collaboration et la construction d'un propos commun. Cela vient-il de l'objectif de cette formation se préparer à un concours ? Ou encore, d'un manque de connaissance de l'autre, ce qui renforcerait à la nécessité de construire le groupe d'étudiants même s'il est peu amené à se rencontrer ?

Cependant, l'une des personnes indique que la formation s'inscrit dans un projet plus large et personnel ; ainsi, à propos de l'individualisation du parcours à partir d'un état des besoins et d'une contractualisation, la formation ponctuelle qui va se mettre en place va s'inscrire dans un projet plus large et plus personnel : nous sommes en présence d'une

formation qui va permettre de produire sa vie « *c'est un double travail pour le formateur... ça va être un travail sur la personne et sur la demande particulière de la personne* » (B ; 155 – 156).

9.5. Autoformation, hétéroformation ou écoformation

En quoi la formation propose-t-elle à l'apprenant de s'autoformer ?

Les avis sont partagés quant à la possibilité qu'un apprenant soit en autoformation dans le cadre qui est proposé.

9.5.1. Ce que les formateurs en disent

Les formateurs tuteurs ont été interrogés sur la formation à distance et sur la possibilité de s'autoformer en posant une question très précise sur le sujet (en général : « *La formation à distance favorise-t-elle l'autoformation et de quelle manière ?* »). Dans les réponses fournies, les avis sont partagés.

Certains penchent plutôt pour l'affirmative et ce pour plusieurs raisons ; ils pensent que les conditions et la méthode sont dévolues à l'apprenant : « *tu es l'étudiant et le formateur* » (A ; 140), et ces conditions sont spatiales ou temporelles « *c'est toi qui choisis où aller quand y aller... quelle va être ta fréquence de... comment dire de contacts avec ces outils...* » (A ; 140 – 142), mais concernent aussi la méthode « *comment tu vas t'y prendre* » (A ; 142).

Cela peut aussi s'exprimer par les choix « *tu fais le choix d'aller vers telle formation faire des sciences aujourd'hui des maths demain* » (A ; 147 – 148).

Voilà cependant un autre avis. A notre question, la réponse est claire : « *Dans une formation comme celle-ci à mon sens pas du tout* » (B ; 191). D'ailleurs, l'argumentation proposée va bien dans le sens de la présentation d'une hétéroformation : « *on leur propose un cadre de travail on leur propose des supports de travail on leur propose un contenu* » (B ; 199 – 200).

Pourtant, la présentation du travail de préparation montre une forte structuration qui nous orienterait plutôt vers l'hétéroformation : le formateur « *est obligé de présenter les choses de manière organisée* » (B ; 115), ce qui ne veut pas dire que les apprentissages de l'apprenant sont structurés par d'autres et pourtant « *il est assez contraint dans un cadre* » (B ; 120), « *un cadrage plus important* » (B ; 137). Même lorsque la demande des besoins de l'apprenant peut être prise en compte, elle va se trouver « *hors d'un cadre préparé pour le formateur* » (B ; 157) ce qui nécessitera « *de reprogrammer un cadrage particulier* » (B ; 158). Il est vrai qu'il semble difficile de ne rien préparer mais le questionnement que nous devons avoir interrogera nécessairement la notion de préparation de l'activité et celle d'antériorité par rapport à la demande potentielle de l'apprenant.

Cela nous paraît encore plus net au travers des réponses fournies par C. Le parcours et son cadrage sont très précisément définis ; ce guidage est prévu. Les contraintes ont pour but d'optimiser la préparation en s'appuyant sur l'expérience personnelle des formateurs qui leur permet de tenir un langage d'expert. Cela conduit à « *morceler les apprentissages* », « *à envoyer des mails de rappel* », à indiquer ce qu'il faut « *travailler* » et comment, « *à des dates fixées* ».

9.5.2. Les modèles pédagogiques sous-tendus

La question des modèles pédagogiques sous-tendus par les pratiques mises en œuvre dans la formation doit être posée.

Il est souvent évoqué un modèle constructiviste de par la posture de l'apprenant : « *on peut estimer qu'ils construisent leur(s) savoir(s) tout seul* » (A ; 194 – 195), « *c'est bien eux qui font la démarche d'aller chercher les informations de se les approprier de les régurgiter ensuite sous forme de travaux* » (A ; 196 – 197) (il est à noter dans cette phrase la prégnance d'un modèle applicationniste par le terme « *régurgiter* »). Les modalités d'apprentissage semblent être dévolues à l'apprenant : « *tant que ce n'est pas l'ordinateur ou la plateforme numérique qui impose les choix de façon prégnante et... qui agit comme un logiciel éducatif quoi... c'est-à-dire qui serait plus comportementaliste* » (A ; 198 – 200), en prenant bien soin de ne pas être dans un modèle behavioriste qui serait induit par le média.

Pourtant, la réponse ne semble pas aussi simple et sa complexité se traduit par une réponse de B qui recherche différentes influences. S'appuyant sur trois « *grands* » modèles, considérés comme des cribles pour les situations éducatives observables, un modèle « *traditionnel* », un modèle « *puéro-centré* » et enfin un modèle « *de maîtrise* », B présente le « *tiraillement* » que connaissent les structures de formation entre ces trois modèles qui sont « *dans un modèle traditionnel par structure... un modèle d'éducation nouvelle par culture... un modèle par objectifs ou un modèle de maîtrise par nécessité* » (B ; 350 -353). D'autre part, si ces trois modèles semblent être représentés dans les actions menées, il n'en reste pas moins vrai que deux prédominent : le modèle traditionnel et le modèle de maîtrise qui dirige l'action de tous par les objectifs très précis de préparation au concours et que le modèle type « *éducation nouvelle* », le « *côté centré sur l'apprenant* » a plutôt tendance « *à passer sous le tapis* ».

De manière à tenter d'aborder le sujet par un autre biais, nous souhaitons poser la question suivante : qu'est-ce qui peut être dévolu à l'apprenant ? Nous posons cette question car nous essayons de déterminer si dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre, il est prévu, à un moment ou à un autre, de rendre la main à celui qui apprend. En effet, si l'autonomie est une valeur phare de la pédagogie, l'élève (ou l'apprenant) est cependant dépendant de l'éducateur. Dans ce double jeu de celui qui enseigne et de celui qui apprend, si « *être enseigné c'est recevoir des informations et apprendre c'est les chercher* » et « *si le maître veut que l'élève apprenne, il doit s'abstenir d'enseigner* »⁷⁹, qu'est-ce que l'apprenant va pouvoir gérer que ce soit du point de vue ?

- des objectifs,
- des conditions,
- du contenu,
- de la méthode,
- de l'apprendre.

Si l'on reprend les réponses fournies par les personnes interrogées, la possibilité d'influencer sur le contenu d'une session ne peut avoir lieu qu'en présentiel. En effet, comme

⁷⁹ Altet (1997) cité par P. Carré in « *L'apprenance* »

nous l'avons dit dans la présentation, il n'y a pas de situation synchrone d'enseignement médiatisée.

Nous pouvons tirer une première conclusion de ces entretiens : le type de formation proposée dépend de la structure du dispositif qui est fortement inspirée de celle de l'institution qui l'a créée, de la culture de ceux qui y participent par leur rapport à l'apprendre et à la construction de la relation pédagogique, et aux enjeux et contraintes de la certification.

Voyons alors ce qu'il en est de l'apprenant et de l'accompagnement qui lui est proposé.

Chapitre 10 : Les entretiens au crible de l'accompagnement

Pour aborder les entretiens au crible de l'accompagnement, nous essaierons tout d'abord de comprendre au travers des propos des personnes interrogées ce qu'ils font en tant que formateur et en tant que tuteur. Dans un second temps, nous tenterons de repérer dans le même corpus ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire. Par ce biais, nous essayons de mesurer l'efficacité du dispositif et leur posture face aux apprenants.

10.1. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que formateur ?

10.1.1. Un mode de communication asynchrone

Nous nommons de cette façon les moyens utilisés pour entrer en contact avec les étudiants. La question que nous nous poserons, consistera dans la vérification d'une réelle interaction en tant que formateur ou d'une simple transmission des savoirs comme nous l'avons entrevu dans les précédentes approches.

Sous quelles formes les actions des intervenants sont-elles repérables ?

10.1.1.1. *Un travail de dépôt de cours sur la station numérique*

Le travail du formateur consiste en plusieurs actions. Tout d'abord, « *mettre les cours en ligne* » (C ; 14), « *mettre à disposition les cours* » qui sont menés « *avec les PEI classiques* » (A ; 14) (c'est-à-dire en présentiel) pour les étudiants qui ont le C2I. Pour « *ceux qui n'ont pas le C2I* », un « *certain nombre de documents d'exercices préparant à cela* » (A ; 11 – 12) sont mis à leur disposition sur « *une station numérique* » (A ; 11). Ce « *rôle de formateur* » dans la FAD, « *c'est un petit peu le rôle que peut jouer un professeur dans une formation en présentiel* » (B ; 11 – 12). Cela s'exprime par un « *fonction d'enseignement* ». Comme cette fonction s'exerce « *dans des systèmes cadrés* » (B ; 197), elle s'appuie sur une

organisation très précise « *un système de cours... tous les jours... toutes les semaines... des dossiers à rendre* » qui permet de se représenter le travail du formateur.

Quelques précisions supplémentaires sont apportées sur le fait que le formateur a « *une certaine liberté pédagogique* », mais pas « *didactique* » ; elles nous permettent d'envisager la forme que peut prendre le travail du formateur : celui-ci est « *obligé de présenter les choses de manière organisée* » et son travail sera d'autant plus cadré que la liberté du formé sera importante. Ainsi, « *la distance... demande un cadrage pour le formateur encore plus important que la présence* » (B ; 136) n'autorisant une liberté de choix qu'au formé.

En dehors de ce travail de préparation et d'exposition du cours, le formateur est aussi amené à « *répondre aux questions* » (C ; 14) ou « *animer les forums* » (C ; 15).

Pour en revenir à la préparation aux épreuves du concours, il est organisé des concours blancs. A ce titre, les formateurs vont « *fournir des sujets ... et un barème* » (C ; 22 – 23). De même, pour les épreuves d'admission, et plus précisément l'oral professionnel, des dossiers sont préparés par les formateurs concernés par la préparation à cette épreuve.

10.1.1.2. Des compléments individualisés

Le travail de formateur ne se limite pas au simple dépôt de cours en ligne.

Nous pouvons donner des éléments d'information en analysant les courriels que les personnes ont accepté de nous transmettre et plus précisément ceux entre B, C et les étudiants qu'ils accompagnent.

Nous avons pu ainsi mesurer deux types d'informations :

- des informations transmises à un groupe de tutorés, mais pas à l'ensemble des étudiants,
- des informations transmises à un seul étudiant.

Nous pensons que ces « correspondances » ne relèvent pas de la même démarche. La première consiste en une proposition de complément relevant de la régulation de la formation sur laquelle nous reviendrons plus tard et qui pourrait intéresser tout le monde ; au travers de cette diffusion auprès de trois personnes, c'est cette intention qui nous semble identifiable. La seconde par contre, relève de l'individualisation du suivi que B nous a indiqué (B ; 78 – 79). En effet, la réponse apportée ne relève pas de la mutualisation des savoirs utiles aux apprentissages, mais d'une réponse adaptée aux difficultés d'une seule personne.

Ainsi, pour B, au travers de la diffusion d'une bibliographie, nous nous trouvons dans cette première situation. Comme nous venons de le dire, cela peut être une bibliographie, mais cela peut être aussi un ensemble de conseils en vue de l'épreuve orale. Nous pouvons nous interroger sur ce mode de fonctionnement, mais difficilement en portant un jugement ; cela nous semble plutôt relever d'une régulation nécessaire entre tuteurs et formateurs.

En ce qui concerne C, nous sommes plutôt dans le second mode de communication où la réponse est totalement dirigée vers une seule personne : dans les courriels, seule une personne est référencée après le *A* :... et aucune personne n'apparaît en copie (Cc ou Cci).

10.1.1.3. *Un travail de correction par mail.*

De la même façon, nous n'avons pu repérer qu'un courriel particulièrement significatif à ce propos. Le contenu fait effectivement apparaître ce sujet (« *j'affine les corrections du test CSE* »), mais indique plus une réponse à un souci d'équité ou de régulation administrative que d'une correction d'ordre pédagogique. La question que nous poserions serait plutôt la suivante : l'absence de ce type de courriels ne reflète-t-elle pas l'absence de travaux ou d'exercices ? Pas du tout, et cela, nous semble-t-il, en raison des disparités de fonctionnement selon les disciplines et leur forme d'évaluation au concours. Ainsi, dans les disciplines plus académiques, type français ou mathématiques, les cours, exercices et entraînements conduisent à des productions assez traditionnelles qui nécessitent une production de l'étudiant et donc une correction du formateur. Il se trouve que, même si la proposition est faite par courriel, la solution devait être donnée en « présentiel ».

Les actions qui sont menées ne le sont pas seulement sur un mode asynchrone.

1012. Une mode de communication synchrone

L'essentiel des remarques concernant ce sujet sont relatives aux moments de regroupement en présentiel sur les sites des antennes de l'IUFM, car les trois personnes, quelle que soit leur discipline, ne nous ont pas renseigné sur ce sujet.

Selon leurs dires, ces temps permettent « *un échange direct, visuel... une intervention immédiate* » (A ; 80 – 82). Comme sembleraient l'indiquer les étudiants à travers les propos de A, le rôle du formateur est de remettre sur les rails, de « *rediriger plus vite* » (A ; 116).

Cette communication est apparentée à « *un dialogue* » (A ; 118) qui permet de modifier la « *représentation* » de l'étudiant, « *d'infléchir sa pensée* » (A ; 120).

D'autres types de formations peuvent avoir lieu en présentiel où les étudiants sont interrogés sur « *leurs besoins pour l'oral professionnel* » (A ; 16) ; nous sommes donc en présence « *surtout d'une préparation à l'examen* » (A ; 19) en proposant « *une connaissance du système éducatif* » (A ; 24), la place « *des TICE dans les programmes* » (A ; 24) mais aussi les « *organisations pédagogiques de classe* » (A ; 26) en visionnant des « *vidéos* » sur le sujet.

Il est intéressant de noter les raisons qui sont données pour privilégier les situations en présentiel. S'appuyant sur des expériences personnelles dans la plupart des cas, c'est « *l'écran qui fait écran* » qui est mis en cause et qui conduit à préférer une relation éducative en présentiel, en trois dimensions. « *C'est une question d'attraper le regard de l'autre de voir ses réactions* » (C ; 204 -205). Cependant, au fur et à mesure de l'entretien, nous nous apercevrons que cela n'est pas aussi assuré que cela : « *je ne sais pas il y a des choses qui passaient pas aussi bien que dans un entretien en visu* » (C ; 207 – 208). Ces choses, ce sont « *les mouvements d'yeux* », des « *gestes* », des « *attitudes du corps du regard* » qui permettent d'avoir un « *retour de la façon dont est reçu le message* » (C ; 214). En fait, même si le contenu de la question est clair et compris, il manque « *tout ce qui peut être véhiculé par la présence de l'autre* » (C ; 215 – 216). A partir de ce moment-là, « *la communication est biaisée* » (C ; 216)

10.2. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que tuteur ?

Prenons quelques instants pour définir de manière générale cette fonction de tuteur, nous reviendrons ensuite en détail sur les tâches ou actions qu'elle nécessite. Si l'on s'intéresse aux propos de C, trois rôles sont soulignés : un « *rôle de coaching soutien moral encouragement* » (C ; 37), un autre de « *tuteur pédagogique vraiment lié à des savoirs disciplinaires* » (C ; 33), et enfin, un « *rôle administratif* » (C ; 40). Cela prend donc l'aspect d'un travail d'articulation de mis en harmonie, comme celui d'un « *chef d'orchestre* ». Mais ce n'est pas lui qui résout tous les problèmes ; en effet, lorsque la question sort de son champ de compétences, il renvoie la question vers les formateurs ou la personne la plus qualifiée sur le plan administratif.

Si l'on reprend les propos de B, le rôle de tuteur diffère de celui de formateur par la position d'échange qui caractérise la posture de tuteur qu'il qualifie de « *fonction d'accompagnement de soutien* » (B ; 22) dont « *la tâche principale est facilitateur du travail d'autrui* » (B ; 24).

Le tuteur peut proposer à ses tutorés une forme d'organisation particulière qui recouvre l'ensemble des actions menées en tant que formateur et en tant que tuteur : « *un cours un échange par mois y compris les tests et les commentaires sur les tests* » (B ; 382)

Lorsqu'ils sont tuteurs, les personnes rencontrées précisent qu'elles communiquent avec leurs tutorés « *essentiellement par mail* ». Cette communication peut s'opérer uniquement avec ce média, mais peut aussi être « *initié avec le forum* ».

Pour A, les actions menées pour remplir cette fonction de tuteur, dans ce type de communication, sont les suivantes : « *solliciter* », « *interroger* », « *relancer* », mais aussi « *répondre* » aux inquiétudes des étudiants.

Quelles que soient les personnes, elles soulignent le fait qu'elles soient le plus souvent « *à l'initiative de l'échange* » (B ; 378) par un questionnement en direction des tutorés.

10.3. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que conseiller technique ?

L'un des interviewés étant formateur dans les TIC, son rôle est aussi d'être « *conseiller technique* ». Pourtant, il nous indique peu de choses sur ce qu'il fait auprès des étudiants et ce qu'il nous précise est difficile à classer. Ainsi, lors du premier regroupement en présentiel, les « *outils de la formation à distance... les outils numériques* » (A ; 58) ont été présentés, mais la remarque n'est pas aussi précise que cela. Par contre, il nous indique que ses interventions sont plus tournées vers les autres formateurs, lors des « *rassemblements de formateurs* » pour « *mettre en place la plate-forme numérique* ». En effet, en assistant à une des réunions, nous avons pu observer ce type d'interventions consistant sous le mode question réponse, à élucider des problèmes techniques d'utilisation des outils de la plate-forme.

En ce qui concerne ce sujet, les deux autres formateurs interrogés ne donnent à aucun moment d'indications sur des interventions d'ordre du conseil technique.

A propos du manque d'interrogations ou d'échanges d'ordre pédagogique, les réponses possibles envisagent que les étudiants ont déjà passé le concours, donc leur besoin c'est de travailler (au sens d'un entraînement à l'épreuve) à partir des contenus proposés. Il est supposé que ceux-ci sont suffisamment clairs puisque les étudiants semblent ne pas avoir de questions à poser.

Nos interlocuteurs ont répondu à nos questions concernant les actions qu'ils menaient dans leurs différentes fonctions. Cependant, à notre initiative ou à la leur, des remarques ont été faites quant à d'autres modes de fonctionnement possibles. Nous allons essayer de les présenter en sachant bien que certaines appréciations relèvent de notre interprétation.

10.4. Ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire en tant que formateur

C'est plutôt la formation qui est interpellée dans les entretiens mais nous allons essayer de transposer ces remarques pour les actions à mener par le formateur. Un présupposé tout d'abord : « *les relations entre tuteurs et tutorés* » doivent être développées « *parce qu'on pense qu'en termes d'objectifs c'est quelque chose qui peut être intéressant pour le futur professeur* » (B ; 397). Cela pourrait se décliner de la façon suivante en termes d'objectifs :

« *développer des capacités à échanger des points de vue à construire des points de vue* » (B ; 397 – 398). Quelles actions permettraient cela ? Les avis ne sont pas précisément affirmés mais des pistes sont proposées : mettre réellement l'échange tutoral dans un forum ou par courriel, de manière à solliciter de réelles capacités de réflexion. S'appuyant sur une proposition de travail que nous avons tenté de mettre en place sur le forum, il est fait référence à cela pour souligner la nécessité de « *faire le lien à l'intérieur du cours entre les idées les points de vue les questionnements que les gens pourraient avoir* » (B ; 408 – 409).

Des remarques sont formulées quant à l'attitude réflexive que devraient avoir les étudiants. Leur manque de curiosité et de réflexion « *face à leur métier* » est souligné. La proposition qui est faite (sans qu'il soit clairement fait état d'une ingénierie de cet aspect de la formation), consisterait à « *avoir un cadre pour avoir des apprentissages disciplinaires chronométrés dans l'espace temps avant le concours... faire le lien avec ses propres expériences de professionnel ou de parent* ». L'idée sous-tendue est de dépasser le cadre très formel de la transmission des savoirs disciplinaires par une analyse réflexive de son expérience.

Cette approche réflexive peut être menée de différentes façons : en ligne ou lors des regroupements. Aux dires des interviewés, ceci serait plutôt à mettre en œuvre dans les moments de regroupements en essayant de « *faire confronter les expériences des uns et des autres... pour essayer de prendre de la hauteur* ». Il est toutefois noté que cette proposition se fait sur la base de ce qui est actuellement vécu ; l'utilisation des outils numériques n'est pas envisagée pour cela car il ne semble pas aux yeux des personnes que cela soit possible.

10.5. Ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire en tant que tuteur

Pour certains d'entre eux, le tuteur pourrait intervenir dans la facilitation ou le développement des compétences de « *communication* », l'« *envie d'aller vers l'autre* » (C : L279). Pour s'en rendre compte « *ils pourraient y avoir des entretiens* » (C : L278) et il serait possible ensuite de mettre en place un programme.

En ce qui concerne B, nous retiendrons ces propos car, évoquant la fonction de tuteur, il nous indique qu'elle est « *annoncée comme tel* ». Nous supposons donc que ce qu'il propose ensuite, peut être interprété comme ce qui serait souhaitable. La principale caractérisation de cette fonction est moins une fonction de soutien qu'une posture de « *facilitateur du travail d'autrui* » tout en étant aussi « *accompagnateur* » (B : 25).

10.6. Un complément d'informations issu des courriels

Nous proposerons dans un premier temps une analyse du contenu des courriels en exemplifiant notre discours d'extraits de ces échanges « épistolaires » numériques. Nous rappelons que ces courriels reflètent la correspondance entre trois tuteurs, par ailleurs formateurs à distance, et leurs tutorés. Cependant nous inclurons de temps à autre des remarques personnelles puisque nous avons, nous aussi, été amené à « tutorer » deux étudiants.

Ils ont tous été à l'origine de ces échanges par un premier envoi dont l'objet était d'entrer en contact ou de « *voir si le poisson mord* », aux dires de C. Ensuite, les échanges ont pu être organisés dans le temps, puisque B avait décidé de fournir une « *info* » par mois ce qui permettait ainsi d'installer les étudiants dans une continuité. Il semble que les échanges n'aient pas été interrompus entre les trois tuteurs et leurs tutorés. Pour notre part, par contre, les échanges n'ont pas eu de caractère continu, voire se sont interrompus avec l'un des deux tutorés dont nous avons la charge. Quelles que soient les relances, l'absence de contact depuis quelque temps est à noter.

Nous nous intéresserons tout d'abord au contenu des courriels, du point de vue des étudiants.

10.6.1. Les types de demandes des étudiants

Nous notons trois types de demandes pour lesquelles nous donnerons quelques exemples.

- Des questions de type administratif, assez nombreuses : « *on entend pas mal de choses complètement différentes au sujet des masters. En savez-vous plus ?* », « *existera-t-il un master de l'enseignement ?* », ou « *est-ce que cette année en FAD nous permet de valider le master 1 pour le concours ?* », ou encore « *est-ce que vous savez quand on aura nos notes ?* » ; nous nous arrêterons là, les exemples étant relativement nombreux et ceux choisis nous paraissant suffisamment précis.
- Des questions, peu développées dont le propos peut être sujet à interprétation : « *est ce que les étudiants PEI sur site ont accès à nos cours et autres petits coups de pouce que vous nous proposez en ligne ???* » ; cette interrogation relève-t-elle de l'inquiétude, du sentiment d'être avantagé ?
- Des questions portant sur les ressources à utiliser, assez rares ; en effet, une seule a pu être repérée sur l'ensemble des échanges que les trois tuteurs nous ont fait parvenir :

« [à propos des textes officiels] lesquels doit-on lire à fond ? Desquels doit-on s'imprégner pour voir la progression des programmes ? ». Ce type de question montre à quel point les étudiants sont « *tirillés* » entre le souci de se documenter et le « *comment parer au plus pressé* ».

On peut assimiler certaines demandes à des tentatives de négociation et d'aménagement des modalités de la formation ; il est à noter que c'est une difficulté pour les deux parties dans le sens où une contractualisation n'a pas été prévue dans l'organisation de la formation : « *Serait il possible pour vous de m'envoyer les sujets après les regroupements pour que je puisse néanmoins les travailler?* » (B ; conversation 3, *From Et3 to B*). On prend le risque d'être alors dans le don et le contre-don, plus générateurs de dépendance que d'autre chose.

10.6.2. Les sujets abordés par les tuteurs

De la même manière, pour aborder cette analyse du point de vue des tuteurs, nous indiquerons les sujets qu'ils abordent que nous essaierons d'illustrer de quelques exemples.

- Des exemples d'organisation du travail ; nous ne citerons ici que l'emplacement de ces propos dans les courriels, car leur présentation exhaustive serait trop longue.
- Des questions administratives,
- Les ressources à utiliser.

Cependant, les contenus des mails nous indiquent aussi que le questionnement est le plus souvent à l'initiative du tuteur. D'autre part, sur le plan organisationnel, plutôt que de répondre par une interrogation pour conduire l'étudiant à produire sa réponse, le tuteur est plutôt enclin à donner un conseil plutôt que de tenir conseil. Par contre, en ce qui concerne l'émergence des besoins, les méthodes sont partagées. Il peut exposer en détail sa proposition, l'argumenter en utilisant sa propre expérience. Il arrive que ces conseils ne soient pas une injonction mais la présentation d'une procédure, d'un savoir communément admis et reconnu, voire d'un savoir faire : (B ; conversation 2, réponse de B). Dans cet exemple, la réponse se décompose en 3 parties : une première qui est de l'ordre de la mobilisation des ressources, la seconde qui est de l'ordre des procédures à suivre et à mettre en œuvre, la troisième et dernière étant une série de conseils dont il est à noter que la construction des phrases est négative dans quatre cas sur cinq. Dans ce cas, nous sommes dans la posture de l'expert.

Mais, il peut aussi solliciter l'étudiant de façon à ce qu'il formule ses besoins ce qui aura nécessité une auto-évaluation : « *As-tu identifié des manques dans cette FAD pour ta propre formation ?* » (A ; conversation 2). Le ton du questionnement (ce qui reste essentiellement de l'ordre de l'interprétation) semble révéler plutôt une attitude de soutien, d'aide bienveillante ; on pourra noter l'utilisation du tutoiement dans les échanges ce qui peut être interprété comme une recherche de proximité (entre collègues ou futurs collègues), peut être pas comme un signe de condescendance.

On serait tout à fait dans « *la part d'autrui dans la construction de soi* »⁸⁰.

10.6.3. Un échange réel ?

Il semble que pour les trois tuteurs, une seule étudiante entretient une « correspondance » par courriel qui relève de l'échange, les autres n'étant pas le plus souvent à l'origine d'une demande. Il s'avère que cette étudiante avait participé à la formation en présentiel l'année précédente, connaissait le formateur qui se révèle être cette année son formateur et qui de plus a sollicité l'institution pour être sa tutrice. Il semblerait que ce cas soit un peu particulier, mais il nous permet de mesurer la part des rencontres en amont de la formation ou tout au moins à l'entrée en formation. Il semblerait donc que la relation tuteur-tutoré fonctionne plus simplement et plus facilement lorsqu'elle n'est pas seulement fonctionnelle. Si l'ensemble des interactions nous semble plutôt être de l'ordre du « réactif », cette relation plus particulière ne semble pas relever d'une dimension « proactive ».

Au vu de la position des tuteurs dans l'institution, les conseils qui sont donnés peuvent être perçus comme des injonctions. Qu'advient-il pour les étudiants si leurs tentatives pour les appliquer conduisent à un échec ? De la culpabilité, du découragement. Comment solliciter de nouveau quelqu'un sur ce sujet, alors que la personne interrogée vous a signifié que cela fonctionnait pour elle. Il se construit certainement un rapport au savoir et à l'apprendre qui peut rappeler celui de l'école. D'autre part, cette relation peut conduire aussi à un rapport essentiellement identitaire au savoir.

⁸⁰ Eneau J. (2005), *Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*, Paris : L'Harmattan,

Les remarques faites par les étudiants semblent montrer un certain degré de culpabilité dû peut être à l'échec connu lors d'un précédent passage du concours. Dans un seul cas, ne faisant pas partie des courriels entre les tuteurs et les tutorés qui nous les ont fait parvenir, la teneur du message laisse apparaître une forme de « rébellion » ou de « contestation ».

Chapitre 11 : L'interprétation

Dans cette étape, nous allons tenter de répondre le plus précisément possible aux questions formulées au départ, en validant ou non, tout ou partie des hypothèses. Nous essaierons de « faire du lien » entre les concepts de manière à éclairer les hypothèses. L'enjeu principal semble être, cependant, de découvrir des nouveautés, c'est-à-dire d'apporter des nuances, d'aller au-delà, permettant ainsi d'affiner le questionnement par des hypothèses interprétatives.

Rappelons tout d'abord la question de départ puis les hypothèses :

- Comment l'accompagnement peut-il servir l'autonomisation de l'apprenant (et pas une mise sous tutelle)? Distance et présence dans l'acte de formation (ou le dispositif de formation) : une alternance nécessaire ?
- Une alternance présentiel – distantiel est efficiente si elle s'articule de manière intégrative entre transmission des savoirs et production de savoir.
- La formation à distance ne propose pas à l'apprenant de s'autoformer, car elle n'est qu'une copie d'un modèle d'enseignement traditionnel en présentiel qui, lui, ne l'autorise/ne le permet pas.
- L'accompagnement des apprenants en FAD est engagé dans un processus de mise à distance pensée par l'organisation apprenante

Nous organiserons notre interprétation en nous attachant tout d'abord à tenter de répondre aux hypothèses puis dans un second temps d'en tirer un bilan.

11.1. Une alternance présentiel – distantiel est efficiente si elle s’articule de manière intégrative entre transmission des savoirs et production de savoir.

Comme nous l’avons déjà souligné à partir des propos des trois personnes, il s’avère que la nécessité d’une alternance présentiel distantiel relève de l’évidence. Il est difficile d’en rester là et il nous paraît nécessaire de rappeler une distinction importante à faire entre les termes employés. Ainsi, les termes « présence » et « distance » sont utilisés de manière à créer une dialectique à partir de ce qui pourrait être une opposition.

Nous rappellerons donc en quelques mots le choix de termes que nous opérons : nous parlons plutôt de « présence » et d’ « absence » que de « présence » et « distance ». Il est important de souligner ce qui ressort des entretiens : ce qui caractérise les relations humaines et qui est associé à la notion de présence, aux regroupements, c’est le partage commun de *l’ici et maintenant*⁸¹. S’appuyer sur les interrogations des personnes interviewées, et poser ainsi la caractéristique de l’interaction entre deux ou plusieurs personnes, nous amènent à nous demander si l’on peut partager l’ici et le maintenant à distance ; ce qui s’oppose dans le langage, c’est la présence et l’absence et non présence et distance. Distance n’est pas synonyme d’absence, puisque la distance sociale peut se manifester dans un lieu où des personnes sont en présence les unes des autres. D’autre part, grâce aux technologies qui visent à pallier les effets de la séparation, entre la présence en face à face et l’absence, se construisent des degrés plus fins. De la même manière que nous pouvions écrire « distances » au pluriel, nous pouvons écrire « présences » au pluriel, de façon à indiquer différentes modalités de présence permettant de partager des « ici » et des « maintenant ». Chacune de ces modalités de présence autorise la mise en œuvre de certains comportements ou de certains rituels. S’il ne peut y avoir d’ajustement, il est possible que se créent des « *quiproquos* » et ainsi accroître les difficultés à établir un compromis de travail nécessaire à l’établissement d’une relation pédagogique. Dans cette dernière, l’implicite et le présupposé dans les interactions asynchrones prend une importance considérable, la modalité de présence étant celle d’échanges de messages par courrier électronique, avec « ici » et « maintenant » différents pour chaque participant. D’où peut être cette difficulté « à faire du pédagogique », à travailler avec les étudiants de manière plus collaborative.

⁸¹ J. – L. Weissberg, *Entre présence et absence*, Poitiers, 2000. Accédé le à partir de site <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=429>

Que la distance soit pensée ou subie, que l'on soit dans une dimension proactive ou réactive de cette mise à distance, il s'avère nécessaire de penser cette mise à distance et surtout ces « ici » et « maintenant », ce qui permettrait peut être de penser l'alternance de manière intégrative et non juxtapositive. Reprenons rapidement, ces modalités : face à face ou mode présentiel, présence virtuelle, à distance synchrone, à distance asynchrone, qui mettent bien en valeur des interactions possibles se déroulant dans un espace temps particulier dans chaque cas. Ne plus associer « présence » et « regroupement(s) » relève donc de l'indispensable pour penser différemment cette notion. De même, ne penser la distance que par l'extériorité à l'organisme de formation n'est pas suffisant. Les propos recueillis nous ont semblé relever pourtant de ce schéma et moins de l'ordre des modalités diverses de « présence » et d' « absence ».

Mais tout cela ne provient-il pas du rapport à l'apprendre des accompagnateurs et/ou des formateurs ? En référence à leur réponse concernant notre interrogation sur les modèles pédagogiques mis en œuvre dans la formation, nous avons pu mesurer la difficulté à se situer par rapport aux exigences de l'institution. Il serait donc un peu rapide de penser que tout est dû à une conception de l'apprendre qui fait la part belle au face à face de la relation pédagogique dans un modèle traditionnel d'enseignement. Le recours à la présence de préférence, ou à une structure de transmission de savoir, indique peut être la nécessité de recréer les conditions d'une « conversation » au sens de Goffman, ou plus précisément les interactions conversationnelles que le face à face en présentiel autorise. Comme les outils numériques permettant ce type d'interactions sont peu ou pas utilisés, par méconnaissance de leur nature ou par facilité, c'est le face à face qui est privilégié.

Lorsque nous indiquons dans l'hypothèse « de manière intégrative », et non « de manière juxtapositive », sur quoi voulons-nous essentiellement insister ? Nous pouvons supposer que dans une démarche intégrative, l'apprenant soit amené à prendre en compte, à partir d'une mobilisation interne, tous les éléments émanant des autres ou de l'environnement. C'est par l'accès aux ressources et leur intégration dans une démarche de pensée autodirigée que l'apprentissage va s'opérer. Dans une démarche juxtapositive, l'organisation technopédagogique est au service de l'organisation, du respect de ces objectifs et renforce la linéarité des apprentissages. Nous passons d'une mobilisation interne à une sollicitation extérieure au sujet. C'est cet aspect de l'alternance que nous avons eu du mal à percevoir dans

les propos ; cependant, une présentation assez précise et explicite de modèles plus traditionnels d'enseignement nous laisse à penser que l'alternance présentiel distantiel est plutôt envisagée de manière juxtapositive.

Pour terminer, intéressons-nous à cette distinction importante entre « transmission des savoirs » et « production de savoir ». Lorsque nous avons formulé cette hypothèse, nous envisagions deux postures totalement différentes de l'apprenant. Les entretiens nous ont renseigné sur sa place dans la formation et donc sur la posture privilégiée qui lui est offerte, à savoir plutôt celle d'un « consommateur » de savoirs. Nous reviendrons dans la partie suivante plus précisément sur les méthodes mises en œuvre dans la formation, mais nous pouvons ici donner quelques éléments en regard de la discussion menée à partir de cette première hypothèse. De la même manière que l'alternance présentiel distantiel ne peut être envisagée simplement comme une juxtaposition de situation de face à face et de séparation, les deux modes d'apprentissage indiqués précédemment ne peuvent être disjoints voire opposés. Ils peuvent être deux modalités au service du projet d'apprentissage de l'apprenant et renforcer cette dimension intégrative. Ainsi, ce sera au travers d'une ingénierie intégrative que ces deux modalités seront utilisées : la transmission de savoirs, par l'accès aux ressources et la production de savoir, comme mobilisation de ressources internes et externes au service du projet de l'apprenant.

11.2. La formation à distance ne propose pas à l'apprenant de s'autoformer, car elle n'est qu'une reproduction d'un modèle d'enseignement traditionnel en présentiel qui, lui, ne l'autorise pas.

Pour former, il faut commencer par « déformer » ou plutôt « déconstruire ». Il y a apport mais pas transmission, et cet apport a pour vocation d'être un support à la co-construction de savoir qui va être possible en fonction de l'accompagnement. Puisque nous avons essayé d'aborder avec les personnes interrogées l'autoformation, il est nécessaire de positionner deux individus participant au processus d'apprentissage : l'apprenant et un tiers qui pourra jouer un rôle de formateur, de tuteur ou autre. Nous poserons comme point de repère un modèle d'apprentissage, d'inspiration constructiviste interactionniste, basé sur quatre phases : action – interaction(s) – transaction - institutionnalisation, la première phase étant celle de la mise en œuvre des compétences, la seconde celle des échanges, la suivante celle de la mise en place du conflit socio cognitif, sans oublier la dernière, lieu d'un retour réflexif des apprenants et d'un apport conceptuel structuré de l'enseignant. Nous utiliserons ce modèle pour passer au crible les actions mentionnées par les formateurs et que nous tentons d'analyser.

Dans l'enseignement traditionnel, l'autoformation n'est pas envisagée. Nous sommes plutôt dans une situation hiérarchisée entre une personne qui sait institutionnellement légitimée et une personne qui ne sait pas. La transmission des savoirs est l'essentiel de l'accès à la connaissance, l'apprentissage étant décalé dans le temps dans une phase d'exercice, d'entraînement pour acquérir les savoirs faire nécessaires au réinvestissement des acquis notionnels. Lorsque nous avons analysé les propos des formateurs tuteurs, nous avons pu constater que les supports employés modifiaient peu la structure que nous venons de décrire.

Ce qui pose donc problème dans la formation à distance c'est de remplacer cette relation radiale entre le maître et l'élève puisque la séparation tendrait à diluer ce lien.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Alors, si nous cherchons à percevoir d'autres modèles d'apprentissage dans les propos de nos interviewés, que trouvons-nous ?

Apprendre n'est pas seulement une accumulation organisée de connaissances (et c'est pourtant ce que relèvent les formateurs ou les étudiants) ou une activité intellectuelle rationnellement définie : donc, apprendre ne consiste pas seulement à capitaliser des connaissances selon certains modèles canoniques (c'est ce que décrit C en parlant de tête bien faite et de tête bien pleine).

Comme l'ont indiqué A, B ou C, apprendre ce n'est pas simplement mettre en forme de l'extérieur une succession de comportements observables.

Enfin, dans une logique cognitiviste, connaître et apprendre ce n'est pas seulement traiter de l'information symbolique de façon rationnelle.

C'est de cette interrogation qu'il va falloir repartir : comment rendre au sujet un rôle d'acteur ? Que l'on soit en présentiel ou à distance, si l'on considère que les apprenants sont avant tout des acteurs, c'est-à-dire des agents intentionnels qui jouent un rôle actif dans les événements et les activités auxquels ils participent, comment mettre en œuvre cette dynamique ? Peut être en considérant que connaître et apprendre relèvent d'une interaction intentionnelle entre des sujets et des objets.

Pour compléter ce que nous évoquions à propos d'alternance, la connaissance est un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement qui se développe lentement dans le temps. Pour revenir sur Piaget et Vygotsky, la connaissance commence par s'enraciner dans l'action pratique en relation avec le milieu pour évoluer ensuite vers l'abstraction en dépassant ce premier stade.

Une autre formulation de la question pourrait être : la formation à distance telle qu'elle est proposée, a-t-elle le souci d'une autonomisation de l'apprenant ? Si la réponse est positive, comment l'activité réelle peut-elle être instrumentée ? et comment favoriser le passage de cette activité pratique à une activité conceptuelle ?

Les conditions d'une autoformation réussie passent par des pédagogies interactives et une autonomisation de l'apprenant, en respectant deux moments du parcours d'apprentissage particulièrement délicats : l'entrée dans l'activité qui impose des outils disponibles immédiatement et aisément accessibles ; la reprise des résultats de l'activité par un travail d'explicitation et passage au concept. Une pédagogie interactive permet ainsi d'accompagner

la transition de l'action au concept. Si nous revenons sur les propos recueillis, la première phase peut être reconnue dans ce qui nous a été dit par les ressources mises à disposition et les réponses apportées pour faciliter le démarrage de l'activité. Par contre, on peut s'interroger sur la nature de celle-ci. Il semble qu'elle soit de l'ordre de la lecture, de la mémorisation et de la restitution, cette dernière étant plutôt contrôlée qu'évaluée. On se trouve donc en présence d'un modèle applicationniste s'appuyant sur un paradigme positiviste des sciences appliquées. Pour en revenir à ce que nous disent nos interlocuteurs, les interactions sont rares, n'ont lieu qu'en présentiel. C'est la conclusion que nous pouvons actuellement apporter.

11.3. L'accompagnement des apprenants en FAD est engagé dans un processus de mise à distance pensée par l'organisation apprenante.

Nous donnerons tout d'abord quelques précisions concernant des termes ou expressions employés dans ce libellé.

Qu'entendons-nous par « mise à distance » ? Pourquoi utiliser une expression plutôt que le terme « distance » ?

La « distance » est un état pluriel caractérisé par des différences, des écarts, des éloignements, pouvant signifier des séparations. Les formes de la distance sont plurielles et concernent les lieux, les temps, les choses et les êtres : les autres et moi. Comme le propose, Michel Bernard, « *la distance... peut s'exprimer sur deux axes : un axe horizontal, dit axe des situations : distances imposées et distances produites, un axe vertical, dit axe des significations : séparation – réparation. Dans cette perspective, la distance n'est ni à vaincre, ni à supprimer : elle est à assumer* »⁸².

Toujours pour le même auteur, la mise à distance en formation est une démarche qui : prenant en considération la distance et sa pluralité selon les deux axes prédéfinis et qui a recours aux possibilités de la technologie pour la formation en fonction des démarches, des situations et des enjeux (une formation « à », « par », « pour »). C'est donc une démarche qui est à la fois processus, procédure et procédé.

Qu'entendons-nous par « organisation apprenante » ?

A partir de notre rencontre avec le responsable de l'organisme, au vu de ses objectifs et de notre expérience lors du stage à l'IUFM, nous pensons que l'objectif de l'organisation est d'apprendre à apprendre de son expérience tant pour les structures que pour les personnes ; cette mise en œuvre d'une logique de développement des personnes, des structures et des outils conformes aux besoins d'évolution progressive, nous semble relever de celle d'une organisation apprenante, c'est-à-dire d'« *une organisation capable de créer, acquérir et*

⁸² M. Bernard (1999), *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan

transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances »⁸³.

Un autre document nous confirme cette première approche.

« Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification. Les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage. Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés. L'évaluation fait partie des pratiques courantes, elle est reconnue comme source de connaissances. L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à mettre en cohérence management de la formation et management des compétences »⁸⁴.

Nous relevons ici ce que nous avons plusieurs fois soulevé : l'apprentissage collectif, le travail en réseau, l'évaluation. Cependant, la question que nous nous posons serait celle-là : l'expression « organisation apprenante » était-elle la plus appropriée pour formuler cette hypothèse ? Certainement plus que celle de « dispositif de formation », car la conception et la mise en œuvre, dans les délais impartis, ne l'autorise pas. Il serait abusif de porter un jugement sur la structure et la dénommer « dispositif » alors que l'un des enjeux de sa création était certainement de fournir l'opportunité d'expérimenter une autre formation des professeurs des écoles. Cependant, la question reste entière : cette expression reste-t-elle la plus appropriée ?

Les rôles des tuteurs ?

Nous avons pu repérer différents rôles occupés par les tuteurs dans cette formation où les communications sont médiatisées, la tâche est le plus souvent de nature individuelle, dans une dimension temporelle durable.

Au niveau des « communications médiatisées », le tuteur joue un rôle social important en créant un environnement convivial dans lequel les étudiants sentent que l'apprentissage est possible : il envoie des messages de bienvenue, donne des retours sur les interventions des apprenants, utilise un ton accueillant. Cependant, il a été plus difficile de repérer une gestion collective de la communication entre apprenants, de leur participation ou des interactions qu'ils pourraient connaître.

⁸³ Garvin, Harvard Business Review, juin-juillet 1993

⁸⁴ Fiche technique n°16. L'organisation apprenante. En ligne : http://www.cedip.equipement.gouv.fr/arTICEle.php3?id_arTICEle=63.

Il agit tout autant sur le plan intellectuel en posant les questions et en incitant les étudiants à discuter et à critiquer. Nous pouvons remarquer dans l'entretien avec C que cette possibilité a été tentée mais qu'elle n'a pas répondu aux attentes de la tutrice qui à ce moment-là jouait un rôle de formatrice et s'adressait à l'ensemble des étudiants. Nous avons eu l'occasion de la même manière de proposer des discussions autour de questions devant permettre aux étudiants de faire du lien avec les cours proposés. Nous avons un avis partagé sur la qualité de cette expérience dans le sens où des discussions ont existé mais ont eu un caractère duelle ; la question du média employé s'est alors posée, mais nous avons pensé que la difficulté provenait peut être plus du manque de contractualisation dans cette pratique pour aborder une notion ou un thème, d'un rapport à l'apprendre prenant peu en compte la dimension collaborative et la nature de la formation préparant à un concours. Dans les communications entre tuteur et étudiant, nous nous sommes aussi intéressé à repérer le développement des compétences métacognitives : nous pensons pouvoir répondre par la négative.

Enfin, nous pouvons affirmer que le tuteur remplit bien un rôle d'accompagnateur technique. C'est un familier des TIC, voire un formateur dans ce domaine. Nous avons aussi repéré que ces compétences pouvaient être sollicitées par les autres tuteurs ou formateurs.

En ce qui concerne la nature de la tâche, nous avons essentiellement repéré une action interindividuelle plutôt que collective. Même si l'un des tuteurs communique à l'ensemble des étudiants dont il a la charge, des informations qu'il juge utiles pour tous et module ainsi ses communications, des activités d'apprentissage collaboratif sont peu ou pas présentées. Cependant, nous pensons que les activités individuelles ou collaboratives nécessitent de la part du tuteur d'être pédagogue, expert du contenu, concepteur et engagé dans une démarche qualité.

Ainsi, nous avons pu repérer des interventions pédagogiques ayant pour but de clarifier des points de méthodologie, fournir des ressources liées au contenu de la discipline concernée (B ; bibliographie). De la même manière que précédemment, nous n'avons pas pu repérer, ni dans les entretiens ni dans les courriels, de sollicitation à la mise en relation des différents contenus ou au partage des ressources entre apprenants.

Même s'ils ne le disent pas, les tuteurs sont experts du domaine pour pouvoir adapter leurs contenus aux apprenants et créer le cours détaillé.

Ils sont aussi « concepteur pédagogique » dans le sens où ils savent sélectionner un ensemble de ressources pédagogiques qu'ils ordonnent et complètent par leur propre production. Cependant, nous nous sommes interrogé sur le(s) degré(s) de liberté qui étai(en)t offert(s) aux étudiants. En nous reportant aux entretiens ou au questionnaire que nous leur avons envoyé, force est de constater que ces degrés de libertés existent peu ; les tuteurs n'en font état qu'au niveau organisationnel, même si les propositions de multiples ressources peuvent aller dans ce sens. En effet, les apprenants n'ont pas de degré de liberté quant au contenu, aux échéances, à l'évaluation.

Pourtant, et c'est le quatrième rôle que nous avons identifié en ce qui concerne la tâche, le tuteur essaie dans la mesure de ses possibilités d'améliorer le processus par rétroaction.

Enfin, le tuteur est un évaluateur formatif ou sommatif. Il communique ou rappelle les critères d'évaluation de l'activité, fournit des feedbacks sur l'activité. Il évalue et certifie les connaissances acquises et donne des retours sur le mode de fonctionnement et l'évolution de l'apprentissage des apprenants (nous faisons ici référence à une réunion de tuteurs et formateurs qui s'est déroulée durant le stage).

Pour aborder les rôles dépendants de la temporalité en formation, nous avons considéré que l'encadrement proposé pouvait être considéré comme durable et non ponctuel dans le simple cadre d'une session synchrone. A partir de là nous avons proposé deux actions que le tuteur mènent suivant la temporalité de la formation.

Le tuteur tend à personnaliser le parcours de chacun en le rendant spécifique. Il est à leur écoute pour les aider face aux difficultés, évaluer les trajets, les difficultés, leur rythme, leurs préférences.

Nous pensons avoir repéré dans les propos des tuteurs qu'ils guidaient les apprenants en mettant à leur disposition des principes d'aide à l'organisation.

L'ingénierie de l'accompagnement au service d'un scénario pédagogique ?

L'approche que nous avons souhaitée mener, a tenté de s'appuyer sur des rôles requis suivant que l'on se place du point de vue des communications médiatisées, de la nature de la tâche proposée ou de la temporalité de la formation. Quand nous croisons l'entretien que nous avons mené avec le « maître d'ouvrage » de la formation, ceux avec les tuteurs formateurs et notre propre expérience au sein de cette formation, nous pouvons formuler une réponse contrastée.

Oui, l'organisation apprenante, prenant en compte un certain nombre d'éléments propose une formation qui tente de répondre aux attentes des étudiants. Elle prend en compte la distance mais seulement dans un aspect de contrainte et donc, nous interprétons les choix faits comme des tentatives d'apprioviser ou de supprimer l'absence. Dans cet esprit, des tuteurs ont été sollicités ; leurs aptitudes, leur expérience dans le cadre de la formation initiale en présentiel ou leurs propres expériences d'« apprenant », les ont conduits à mettre en œuvre, le plus souvent de façon empirique, des actions que nous avons essayé de regrouper dans des rôles occupés dans leur fonction de tuteur.

Non, l'organisation apprenante n'a pas conçu un accompagnement au cœur de la formation à distance, dans le sens où la distance est restée dans un état pluriel relevant de la situation subie. Si les enjeux de cette formation étaient centrés sur la préparation au concours (ce qui est bien sûr l'objectif principal), il ne semble pas que cette démarche poursuivait le développement de l'autonomie des apprenants. Les diverses remarques faites précédemment pointent ainsi le manque de projets de travail collaboratif qui, au travers de la démarche de projet, permettent de construire des compétences nécessaires au développement de l'autonomie. Nous avons aussi noté que le développement des compétences métacognitives n'était pas une priorité.

Chapitre 12 : Préconisations

Notre précédente réflexion nous a amené à analyser les entretiens de trois formateurs tuteurs de la formation à distance. Cela nous a permis de débattre autour de nos hypothèses de départ. Cette réflexion étant engagée, il est nécessaire de la continuer pour envisager de quelle façon les apports de l'analyse peuvent être utilisés.

Pour faire ce retour, en plus de l'analyse des entretiens, il nous paraît important de prendre appui sur les travaux sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé, mais aussi ceux consacrés au contexte organisationnel. Nous tenterons d'aborder ces sujets par l'angle de l'apprenant, des participants à la formation et du dispositif en lui-même.

Cette réflexion que nous allons porter et présenter sous forme de préconisations, s'inspirera, entre autres, des « sept piliers de l'autoformation ». Nous n'en ferons pas ici une présentation linéaire et exhaustive, mais nous tenterons au fur et à mesure des propositions faites d'y faire référence.

Nous tenons aussi à préciser que l'autonomie intégrale semble idéalisée et que dans les cas que nous avons pu observer, l'autonomie nous paraît relative et l'autoformation a besoin d'être accompagnée.

Nous avons souhaité depuis le début de ce travail nous centrer sur le formateur et ses interventions en tant que facilitateur de la formation, « tiraillé » entre exigences institutionnelles et besoins des apprenants. En prenant en compte sa place dans la formation à distance et dans le contexte de l'utilisation des TIC, nous le situerons comme interface et agent de socialisation, garant de la cohérence de dispositifs de plus en plus ouverts, son effacement progressif étant requis par les modes d'apprentissage collectif.

12.1. Du point de vue de l'alternance

12.1.1. L'alternance « formation en présence, formation à distance »

Pour reprendre l'aspect le plus simple que nous avons envisagé dans notre approche conceptuel, l'alternance de temps en « présentiel » et en « distantiel » semble évidente. En effet, divers travaux ont montré la difficulté à mettre en œuvre des formations « tout à distance ». Le caractère hybride d'une formation semble accepté. Cependant, la question du « présentiel », tant dans sa forme que dans son contenu reste à définir. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous pensons que la question de l'alternance présence distance est celle de l'alternance d'espaces et de temporalités de travail, c'est-à-dire des interactions en « face-à-face » que celui-ci soit médiatisé ou non, indiquant de ce fait une synchronie de la rencontre, ou « à distance » celle-ci pouvant être synchrone ou asynchrone. Nous pourrions aussi évoquer l'espace de mutualisation qui permettrait des activités synchrones ou pas.

12.1.2. L'alternance individuel-collectif

En référence au pilier six, nous estimons important la mise en place de situations d'apprentissage alternant organisation individuelle et collective. En effet, le lien social est une composante importante qui a été souvent indiquée et qui montre le caractère indispensable des interactions dans la situation d'apprentissage. D'autre part, à la formation à distance est souvent associé l'isolement et c'est une manière d'y remédier.

Cela organiserait un rythme binaire offrant la possibilité d'alterner des temps collectifs d'échange et de confrontation et des temps individuels de réflexion, nous appuyant ici sur les deux temps de la formation, diurne et nocturne, de la connaissance visible et de la connaissance en pensée.

Si nous avons qualifié le formateur comme une interface, c'est que son rôle est moins du côté de la transmission des savoirs, et donc de l'instruction ou de l'enseignement, et plus de l'accompagnement à la production de savoir. Mais que faut-il faire pour mettre en œuvre une autoformation accompagnée ?

12.2. Du point de vue de l'autoformation

12.2.1. Prendre en compte l'apprenant

Cela passe certainement par l'expression d'un projet individuel qui répond précisément à son besoin d'autodétermination. Mais cela souligne aussi la nécessité de préciser les conditions individuelles de l'autoformation : désir d'apprendre, certes, mais aussi capacité à apprendre, ce qui nécessite des compétences métacognitives d'auto-organisation et une motivation intrinsèque.

12.2.2. La prise en compte des temporalités

Nous sommes donc en présence d'un changement de paradigme : la transformation d'un paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie ou de l'autoformation. Ceci impose donc de s'interroger sur de nouvelles pratiques fondées sur l'apprentissage autodirigé et sur l'ingénierie de l'accompagnement en formation. Ce thème de l'autoformation nous conduit tout naturellement à nous intéresser à celui de l'ingénierie.

Comme nous l'avions évoqué pendant les entretiens, l'idée d'une préformation nous semble nécessaire. Ce temps de « préformation » permettrait d'aborder les aspects méthodologiques, la métacognition. Cela conduirait à (se) former aux techniques pour apprendre, en travaillant sur les représentations de soi comme auto-apprenant, les ressources disponibles, les méthodes de travail, les relations avec les formateurs, ...

Si autoformation nécessite de produire tout en cheminant, cela signifie que la formation que nous pouvions envisager dans le cadre de la préparation au concours n'est pas justifiable. Il apparaîtrait alors la nécessité d'envisager cette formation dans l'accompagnement des professeurs des écoles lorsqu'ils seront « sur le terrain », c'est-à-dire, après la réussite au concours.

Cependant, ce qui nous intéresse, c'est la formation préparant au concours. Nous pensons que les différentes remarques que nous formulons sont transposables.

12.3. Du point de vue de l'accompagnement de l'autoformation

12.3.1. Distinguer les différentes facettes de l'accompagnement

Nous avons pu constater au travers des entretiens, de l'analyse que nous avons menée et des lectures que nous avons faites que la fonction d'accompagnement était multiforme. Nous avons été souvent confronté à la difficulté à trancher sur le fait que le formateur est ou n'est pas un accompagnateur, en quoi le tuteur est ou n'est pas un formateur : alors, une seule personne peut-elle être facilitateur, coach, accompagnateur, formateur ou bien faut-il imaginer plusieurs personnes occupant chacune une ou plusieurs de ces fonctions. Il est important de débattre de cette question car les différences de posture dans l'exercice de cette fonction conduiront à des choix organisationnels.

Nous pensons dans un premier temps que les activités menées par les tuteurs sont liées à la conduite d'actes de formation, mais excluent l'acte d'enseigner.

Il est donc nécessaire de distinguer l'exercice de l'accompagnement de celui du formateur.

Deuxièmement, les écarts repérés entre les diverses « réalités » décrites par nos interlocuteurs devraient inciter à la réalisation d'un référentiel d'activité décrivant ce métier ou du moins recenser ce qui fait la réalité du « métier » d'accompagnateur. Nous pouvons d'abord nous poser la question de l'exercice d'un métier quand on parle d'accompagnement.

Troisièmement, nous devons nous interroger sur l'existence d'une spécificité des métiers d'accompagnement de l'autoformation, marquée par des activités comme le positionnement des apprenants, l'accueil, le suivi, le travail sur l'autoformation, apprendre à apprendre... Pourtant, les profils d'emploi du ROME ne prennent pas en compte les activités liées au développement des modalités de formation ouverte et à distance, ou à la mise en œuvre de l'autoformation accompagnée. Cependant, les quelques exemples d'activités que nous avons cités, montrent que la définition de l'encadrement tutoral reste à faire de façon à éclaircir la spécificité de l'accompagnement de l'autoformation.

12.3.2. Définir un encadrement tutorial

12.3.2.1. *La modalité de mise en œuvre*

La modalité d'intervention du tuteur est soit réactive, soit proactive. Rappelons rapidement qu'un tutorat est qualifié de réactif quand l'intervention du tuteur répond à une demande de l'apprenant, et qu'un tutorat est proactif lorsque l'intervention du tuteur devance autant que possible la demande d'assistance de l'étudiant.

Nous pensons que la première modalité présente un avantage et un inconvénient, à savoir, respectivement, le fait de ne pas s'imposer dans le processus d'apprentissage de l'étudiant, manière qui peut être vécue comme intrusive, mais par contre, une sous utilisation des ressources disponibles et un taux de défection qui peut être élevé.

La seconde modalité présente plusieurs avantages. Tout d'abord, les étudiants semblent avoir le sentiment d'être plus suivis. L'attitude proactive du tuteur permet d'anticiper les difficultés que les apprenants sont susceptibles de rencontrer, dans une approche constructiviste du processus d'apprentissage. Nous sommes d'ailleurs plus du côté du processus d'apprentissage que du produit d'apprentissage.

12.3.2.2. *La temporalité de l'encadrement tutorial*

Selon la modalité choisie, la temporalité est à prendre en compte de plusieurs façons : le moment où a lieu l'intervention et la continuité de l'action. Mais il est difficile de répondre quant à la pertinence systématique de l'une ou l'autre des solutions. Quelquefois, il est nécessaire de donner la réponse explicite, alors qu'à d'autres moments il est préférable de donner seulement quelques indices pour que l'apprenant construise la réponse.

D'autre part, l'accompagnateur ne peut être présent en permanence ; il est donc nécessaire de préciser ses disponibilités. De plus, un encadrement proactif est consommateur en temps et en ressources humaines, donc coûteux.

12.3.2.3. Les fonctions prises en charge par les interventions tutorales

Les rôles et les fonctions des tuteurs ont été souvent catégorisés. Nous retiendrons ici comme support de réflexion, la typologie de Quintin :

Le tuteur a une fonction socio-affective par ses encouragements, le sens qu'il donne aux buts d'apprentissage, la création d'un espace convivial. Il est centré sur la relation et ses aspects sociaux, affectifs et motivationnels.

En étant centré sur la tâche, il remplit à la fois une fonction pédagogique et une fonction organisationnelle. Pédagogique, en facilitant l'apprentissage, en attirant l'attention sur les difficultés, suscitant les échanges d'idées, en faisant émerger les stratégies pertinentes ; organisationnelle, en rappelant les délais, en facilitant la répartition des tâches si un travail collectif a été proposé, en faisant des synthèses, ...

Enfin, le tuteur joue un rôle technique et administratif en assistant l'apprenant dans la mise en œuvre du dispositif, en résolvant les problèmes techniques, en rendant aisés les contacts qui prennent place entre l'institution et l'étudiant.

Le tuteur est donc à la fois correcteur, facilitateur, animateur, intervenant, encadrant, ... Tous ces rôles et fonctions nécessitent donc une professionnalisation de cette fonction, une formation. Il est nécessaire qu'un comité de pilotage soit mis en place pour proposer, puis réguler un, ou des, scénario(s) d'encadrement. C'est à ce prix que la question de la modulation de l'encadrement tutoral et son efficacité, trouvera des éléments de réponse.

12.3.2.4. *Quand on reparle d'alternance*

La question serait : une modalité de tutorat est-elle susceptible de mieux convenir à une activité donnée ou bien une alternance de deux modalités de tutorat conduit-elle à des différences en termes de performances ou de processus ?

Le tuteur fait donc partie du dispositif d'accompagnement. En fait, c'est le formateur qui se transforme pour devenir personne – ressource, facilitateur, médiateur et tuteur de façon

à sortir d'un rôle limité aux contenus pour se consacrer au processus d'acquisition de compétences. Le tuteur, dont la terminologie peut changer, est un professeur – animateur – conseiller : en tant qu'animateur il peut intervenir régulièrement auprès des apprenants dans le cadre d'une « conversation », libre ou guidée, ouverte ou préparée ; comme professeur – conseiller, il peut donner des explications supplémentaires, éclaircir des points restés obscurs, donner une plus grande ouverture à la matière. Ceci peut se faire selon des modalités diverses, individuelles ou collectives, en présentiel ou à distance. Le professeur – animateur – tuteur accompagne l'individu dans son processus de transformation.

Mais, l'accompagnement s'il est individuel doit être complété par un accompagnement collectif.

12325. *L'importance d'un contrat pédagogique*

Le formateur s'appuie sur un contrat pédagogique qui permet de formaliser les termes du partenariat pédagogique en fixant le rôle de chacun. Ce contrat doit être tripartite (apprenant, formateur-accompagnateur, institution) et représente la mise en acte du processus d'autoformation et de son accompagnement pédagogique dans le contexte de la formation professionnelle.

Nous sommes conscient que la mise en œuvre d'une FAD soit perturbatrice pour les formateurs du fait de la visée d'autonomisation de l'apprenant qui pourrait être ressentie comme une « mise en péril » de leur pouvoir ou une remise en cause de leurs compétences. Or, le rôle de formateur est essentiel au niveau de la conception des ressources ainsi qu'au niveau du suivi réalisé par le tuteur.

Les formateurs comme les apprenants sont habitués à un certain type de pratiques et de relation pédagogique. La formation à distance interroge les formateurs sur leur propre pratique ainsi qu'à passer d'une relation de face-à-face à une relation plus collective. Nous pouvons alors poser la question suivante : tous les formateurs sont-ils préparés à développer des compétences à l'autoformation de l'apprenant et capables d'utiliser les technologies dans cette perspective ?

Cela implique de sensibiliser les formateurs à la problématique de l'autoformation accompagnée, (à travers la formation de formateur à distance).

Accompagner les apprenants vers l'autonomie, c'est trouver un juste équilibre entre hétéro et autostructuration, entre guidance et autodirection ; c'est aussi s'interroger sur la coexistence entre un besoin d'autogestion et de dépendance des adultes. Comme nous l'avons relevé, la liberté de choix n'est pas suffisante pour générer un apprentissage autodirigé. Cela nécessite une capacité de mobilisation des apprenants dans l'activité d'apprentissage, une appropriation par le sujet de son projet de formation. Il est donc primordial de faciliter la prise de contrôle progressive par l'apprenant de son apprentissage, en s'appuyant sur la motivation et le développement d'une attitude réflexive.

Dans quelle mesure les compétences à l'autoformation et à l'autonomie en formation peuvent-elles être transférées/transposées dans la vie professionnelle des sujets (et par là même contribuer à une évolution de notre société) ?

Conclusion générale

Après quelques pistes de réflexion que nous avons qualifiées de préconisations, nous souhaiterions conclure en présentant le chemin parcouru.

Tout d'abord, resituons le cadre dans lequel nous avons démarré notre recherche : elle s'est déroulée dans le cadre d'une formation à distance. Ce qui nous a intéressé dès le début, a été de savoir dans quelle mesure les modalités de ce type de dispositif influençaient les pratiques mises en œuvre. Notre interrogation s'est poursuivie par l'observation et l'analyse des postures des intervenants dans leur rôle de « formateur » ou de « tuteur référent ». Cela nous a donc conduit à étudier l'influence de l'alternance présence – distance, ainsi que les interactions « tuteur » - étudiant

Qu'avons-nous constaté et appris ?

Comme l'indique B. Albero, l'autoformation s'inscrit dans un type de pratiques sociales qualifiées de « nocturnes », faisant ainsi référence à la temporalité de la nuit dans laquelle s'effectuent les travaux. Mais l'autoformation évoque aussi, dans un sens plus figuré, des pratiques non légitimées par l'institution éducative.

Lorsque nous avons souhaité étudier dans quelle mesure les pratiques d'autoformation étaient envisageables dans un contexte institutionnel, nous nous sommes intéressé au dispositif dans lequel étaient inscrits les étudiants. Ce que nous avons constaté et que nous pouvons mentionner dès à présent, c'est que la réalité conjugue plusieurs types de pratiques et mêle des modes de pensée et d'être se définissant dans la contradiction et le paradoxe.

Nous avons pu constater que les dispositifs se centrent sur différentes actions :

Des dispositifs à dominante prescriptive

Ainsi, lorsqu'ils se centrent sur celle de « former » au sens du préceptorat de J. J. Rousseau, l'autoformation est une modalité qui est adjointe à l'offre de formation et ne représente qu'une manière de rétablir la relation individuelle avec chaque apprenant. L'enseignant, le professeur, est absent et l'ingénierie cherche à supprimer ou compenser cette absence ; les pédagogues élaborent un enseignement que l'apprenant pourra pas à pas suivre hors de la présence de l'enseignant. Le programme est détaillé, découpé en unités à difficulté progressive. Des contraintes sont fixées à l'apprenant pour l'aider à progresser : test, évaluation et contrôle, pour soutenir sa motivation. L'autonomie n'est pas une notion qui intéresse les instances de la formation, car elle appartient à la sphère personnelle de l'apprenant. Aussi, comme le souligne P. Galvani, *« c'est le fait que la personne apprenne seule à l'intérieur d'un cadre organisé et prédéterminé, individualisé par l'institution, qui donne le caractère d'autoformation »*⁸⁵.

Des dispositifs à dominante tutorale

Pourtant, lorsque nous avons perçu des exemples d'autoformation, ils renouvelaient en partie la relation formateur – apprenant, avec des marges de négociation et de discussion. Ainsi, ce n'est plus un processus « enseigner » qui est mis en œuvre, mais un processus « former », insistant sur la relation professeur – élève. C'est dans ce cadre que nous avons pu observer la fonction tutorale. Il est à noter que ces dispositifs diffèrent peu des précédents, mais c'est la relation qui s'établit entre l'instance de formation et l'apprenant qui est différente.

Ainsi, dans le but d'utiliser le potentiel qu'apportent les outils technologiques, c'est l'individualisation qui est recherchée ; il s'agit d'intégrer les outils d'aujourd'hui, sans changer le fonctionnement institutionnel traditionnel. Cependant, nous nous interrogeons sur le point suivant : « sommes-nous en présence d'une ingénierie de l'outil technologique dans laquelle l'intervenant est là pour pallier les manques de cet outil ? ». Ce qui est repérable, c'est que l'enseignant possède d'autres figures, jouent d'autres rôles. Cette configuration

⁸⁵ Galvani P. (1991), *Autoformation et fonction des formateurs. Des courants théoriques aux pratiques des formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Lyon, Chronique sociale

favorise la prise d'initiative et de responsabilité des apprenants (mais en fait des plus autonomes). Même s'il se trouve face à un parcours d'autoformation qui lui a été prescrit, l'apprenant a une attitude plus active. Pour reprendre une remarque de B. Albero, « *l'enseignant se fait 'enseignant – conseiller' intervenant pour suivre les phases d' 'apprentissage en autonomie guidée' »*⁸⁶. Dans ce cas, l'autonomie est perçue comme un prérequis, car à l'âge adulte, toute personne doit être autonome.

Des dispositifs à dominante coopérante

« Tirillés » entre fonctionnement traditionnel et novateur influencé par les travaux de la psychologie cognitive, les intervenants s'organisent en équipe, complexifiant ainsi le dispositif et le rendent plus apte à répondre aux diverses possibilités qu'il offre. Cependant, nous ne pensons pas que cette tendance ait pour objectif que l'apprenant ait le sentiment d'apprendre et de progresser, mais bien que le programme soit acquis. L'autonomie n'est pas encore considérée comme un objectif, alors que dans cette configuration cela devrait l'être. C'est dans ce cadre que la pédagogie s'affirmerait comme pratique de l'accompagnement à partir d'outils à fonction informative, réflexive et socialisante, permettant l'autonomie de l'apprenant et le développement du dispositif : « *l'individualisation (est) prise au sens d'un processus interactif entre l'acceptation des différences individuelles et les possibilités d'adaptation de la structure face à la demande... (ce qui) permet un véritable d'autoformation des personnes et le développement des organisations »*⁸⁷.

Des dispositifs à dominante auto-directive

Cependant, il est important que les dispositifs se centrent sur l'action « apprendre ». Nous retrouvons ici la recherche du développement de la personne comme « sujet de sa formation », motivé et pleinement volontaire, dans un dispositif où il y a refus du pouvoir pédagogique de la part des intervenants, modalités de cogestion et d'autogestion du processus d'apprentissage, mise en place d'un contrôle qualitatif et d'auto-évaluation. Ceci signifie un changement des représentations, car l'apprentissage est le propos de celui qui souhaite apprendre. C'est lui qui gère la « distance » entre lui et l'instance de formation, mettant en œuvre des compétences qu'il développe dans ce type de dispositif.

⁸⁶ B. Albero, *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris : L'Harmattan

⁸⁷ Prévost H. (1994), , in Albero B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan

Pour conclure, parler de parcours de formation, ce n'est pas prendre comme point de départ le niveau de l'inscrit, ni le programme de formation, mais le projet de la personne. Dans ce cas, les ressources humaines interviennent pour faciliter le processus d'apprentissage et organiser une alternance entre des moments de « faire » et des moments d' « élaboration de savoir ». L'apprenant est alors une personne multidimensionnelle, active dans son apprentissage, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. Les pratiques d'autoformation s'enrichissent du double apport de ressources performantes et de la marge laissée à l'apprenant, permettant ainsi de modifier les pratiques pédagogiques de la formation, mais aussi de l'éducation. Nous répétons pour terminer que ceci sera porteur d'un projet de société visant à l'émancipation des personnes dans un système complexe voué à la réussite de chacun.

Partie 3 : Références et index

Références bibliographiques

Ouvrage

Albero B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan, 308 p.

Arborio A.-M., Fournier P. (1999), *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan université, 127 p.

Bardin, L. (1977) *Analyse de contenu*, Paris : PUF (rééd 2001) 291 p.

Baudrit A. (1998), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, Paris : PUF, 176 p.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (Coord.) (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir* Paris : L'Harmattan pp 51-74

Bernard M. (2000), *Penser la mise à distance en formation*, Paris : L'Harmattan, 304 p.

Boutinet, J. P. (1990), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 301 p.

Carré, Moisan, Poisson (1997), *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, 277 p.

Carré P., Moisan A.(2002), *La formation autodirigée*, Paris : L'Harmattan, 366 p.

Carré, P. (2005) *L'apprenance Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod 212 p.

Charlot B. (1997) *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos (rééd. 2005) 112 p.

Eneau J. (2005), *La part d'autrui dans la formation de soi*, Paris : L'Harmattan, 330 p.

Glikman V. (2002), *Des cours par correspondance au e-learning*, Paris : PUF, 304p.

Giordan, A. (1998), *Apprendre !*, Paris : Belin 255 p.

Jézégou A. (1998), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan, 183 p.

Jézégou A., (2005), *Formations ouvertes Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris : L'Harmattan, 285 p.

Le Bouedec G., A. du Crest, L. Pasquier, R. Stahl (2001), *L'accompagnement en éducation et en formation*, Paris : L'Harmattan, 208 p.

Linard M. (1996), *Des machines et des hommes*, Paris, L'Harmattan, 288 p.

Meirieu, P. (1985) *L'École, mode d'emploi*, Paris : ESF (rééd 1995), 187 p.

Morandi, F. (1997) *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan (rééd 2008) 128 p.

Pineau G. (2000), *Temporalités en formation*, Paris : Anthropos, 208 p.

Tremblay N. A (2003), *L'autoformation Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal, 332 p.

Vermeersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux : ESF, (rééd 2003), 221 p.

Articles de revue

Bastard B., Glikman V. *L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du CNAM*, Distances et savoirs, 2004/2-3, pp. 255-280

Blandin B., *La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?*, Distances et savoirs, 2004/2-3, pp.357-381

Charlier B., Deschryver N. et Peraya D., *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*, Distances et savoirs 2006/4, Volume 4, p. 469-496.

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

Denoyel N., *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques : quelques réflexions autour du paradigme du dialogue*, Éducation permanente, N°153, 2002/4, pp. 231-240

Depover C., Quintin J.-J., Braun A. et Decamps S., *D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. Étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux*, Distances et savoirs, 2004/1, Volume 2, p. 39-52.

Dessus P., Marquet P., *Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants*, Distances et savoirs 2003/3, Volume 1, p. 337-360.

Dumazedier J., Leselbaum N., *La sociologie de l'autoformation*, Revue Française de Pédagogie, N°102, janv.-févr.-mars 1993, pp. 5-16

Foucart J., *Accompagnement et transaction : une modélisation théorique*, Pensée plurielle 2008/1, N° 17, p. 113-134.

Galisson A., Lemarchand S. et Choplin H., *Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ?*, Distances et savoirs 2004/1, Volume 2, p. 77-92.

Geay A., Sallaberry J.-C., *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?*, Revue Française de Pédagogie, N°128, juil.-août-sept. 1999, pp. 7-16

Greffier F., *Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique*, Distances et savoirs 2005/2, Volume 3, pp. 231-250.

Heslon C., *L'accompagnement, art de l'ajustement*, Savoirs, N°20, 2009, pp. 75-78

G. Jacquinet, *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ?*, Revue Française de Pédagogie, N°102, 1993, pp. 55-67

A. Jézégou, *La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*, Distances et savoirs 2007/3, Volume 53, pp. 341-366.

A. Jézégou, *Apprentissage autodirigé et formation à distance*, Distances et savoirs 2008/3, Volume 63, pp. 343-364.

Le Meur G., *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?*, Revue Française de Pédagogie, N°102, janv.-févr.-mars 1993, pp. 35-43

Maurin J.-C., *Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation*, Distances et savoirs, 2004/2-3, pp. 183-204

Paquelin D., *Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif*, Distances et Savoirs, 2004/2-3, pp. 157-182

Paul M., *L'accompagnement : une nébuleuse*, Éducation permanente, N°153, 2002/4, pp. 43-56

Paul M., *L'accompagnement dans le champ professionnel*, Savoirs, N°20, 2009, pp. 13-63

Rizza C., *Le tutorat instrumenté à distance. Une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours*, Distances et savoirs 2005/2, Volume 3, pp. 183-205.

Trebbi T., *Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement : vers la démocratisation de l'accès au savoir*, Distances et savoirs, 2009/7, pp. 589-599

Textes officiels

Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre

Loi d'orientation 2005

Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971 *relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance*

Bulletin officiel de l'éducation nationale, hors série n°3 du 19 juin 2008 *Programmes de l'école*

Bulletin officiel de l'éducation nationale, N°2, du 11 janvier 1996, *Mission des maîtres formateurs et des maîtres d'accueil temporaire*

Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 18 du 2 mai 1996 (note de service du 18 avril 1996), *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription*

Socle commun des connaissances et des compétences, Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Index des auteurs

Albero	140, 142	Kant.....	3, 42
Ardoino.....	69	Le Meur.....	47, 51
Baudrit	66	Lerbet	33
Bernard	125	Leselbaum	45, 46
Boutinet	57, 58	Lhotelier	115
Carré .. 7, 39, 47, 48, 51, 52, 57, 58, 59, 99,	104	Lhotellier.....	69
Charlot.....	3, 33	Long.....	39, 59, 60, 61
Denoyel.....	32	Meirieu.....	31
Dumazedier.....	5, 50	Paul	53, 65, 69, 70
Fournier	81	Péguy.....	12
Galvani	49, 51, 141	Piaget.....	33, 43, 123
Geay.....	34	Pineau.....	28, 29, 30, 34, 47, 50, 51, 98
Glikman	23, 26, 27, 53	Postic.....	15, 16
Goffman.....	42, 120	Quivy.....	85
Gofmann.....	90	Rousseau	42, 141
Jacquard.....	72	Tremblay	46, 48
Jacquinot.....	27, 36, 39	Van Campenhoudt	85
Jézégou	38, 59	Vincent.....	66
		Vygotsky	123

Table des sigles

BCD :	Bibliothèque Centre Documentaire
B2I :	Brevet Informatique et
CAFIPEMF :	Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur
CERPE :	Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles
CNED :	Centre Nationale d’Enseignement à Distance
C2I :	Certificat Informatique et Internet
CPAIEN :	Conseiller pédagogique auprès des Inspecteurs de l’Éducation Nationale
CRI :	Centre de Ressources Informatique
CSE :	Connaissance du Système Éducatif
FAD :	Formation À Distance
FOAD :	Formation Ouverte et À Distance
IUFM :	Institut de Formation des Maîtres
PEMF :	Publications de l’École Moderne Française
TIC :	Technologies de l’information et de la communication
TICE :	Technologies de l’information et de la communication pour l’éducation

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Entretien exploratoire : Présentation de la formation à distance	142
Annexe 2 : Questionnaire adressé à tous les formateurs tuteurs de la FOAD	153
Annexe 3 : Entretien 1 avec A formateur à l'IUFM	155
Annexe 4 : Entretien 2 avec B formateur à l'IUFM	161
Annexe 5 : Entretien 3 avec C formatrice à l'IUFM	172
Annexe 6 : Courriels entre tuteurs et étudiants	180
Annexe 7 : Premiers tableaux d'analyse croisée des trois entretiens.....	194
Annexe 8 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'alternance	211
Annexe 9 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'autoformation	212
Annexe 10 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'accompagnement	213

Annexe 1 :

(Entretien exploratoire) : Présentation de la formation à distance par son responsable et concepteur

e1. Lors de cet entretien, si vous en êtes d'accord, je souhaiterais m'intéresser à trois points : le premier point concerne la formation dite hybride et ses caractéristiques, le second s'intéressera aux objectifs fixés au début de cette entreprise et enfin le troisième concernera le tutorat.

5 **La première question que j'avais était pourquoi cette formation hybride par rapport à l'idée d'une FOAD, formation ouverte et à distance ?**

E1. Pourquoi la formation hybride tout simplement parce qu'on voulait mettre le point sur le fait que ce n'était pas uniquement une formation à distance mais aussi une formation en présentiel... quand on a mis ça en place la plupart des formations à distance qu'on a pu observer parce qu'on est allé voir un certain nombre de gens qui travaillaient sur la formation à distance nous ont tous dit la condition sine qua non pour que cette formation ce genre de formation perdure c'est qu'il y ait une un certain volume très difficile à apprécier de formation en présentiel... s'il n'y a pas de formation en présentiel, les gens qui dérivent dans la formation à distance continuent à dériver, alors que on s'aperçoit quand il y a des moments en présentiel ... les moments en présentiel ce sont des moments où l'on remonte un peu la motivation l'envie de travailler les méthodes de travail etc. et donc ça permet aux étudiants de repartir... donc la condition sine qua non qu'on le veuille ou non dans notre travail c'était que ce ne soit pas uniquement une formation ouverte à distance mais qu'il y ait aussi du présentiel et ça faisait partie du cahier des charges que les étudiants avaient dès le départ ils savaient qu'il allait y avoir des moments en présentiel ça c'est la première raison la deuxième pour qu'il y ait du présentiel c'est que... on se heurtait ... (2sec.)... de front de façon assez violente aux formateurs des sites qui disaient que une formation doit avoir des moments en présentiel importants sinon on est en train de dévoyer l'enseignement... on partait sur des procès d'intention qu'on avait pas trop envie d'assumer et c'était pas vraiment le moment... et dans notre tête c'était pas ça c'est-à-dire que notre objectif c'était essentiellement de ramener dans la formation à la préparation au concours des gens qui ne pourraient pas le faire... donc on n'avait pas envie de se battre sur est-ce que l'évolution de l'enseignement va vers du non présentiel ? etc. ... c'était pas notre propos... notre propos c'était vraiment très pragmatique en disant il y a des gens qui travaillent qui peuvent pas faire la formation ces gens-là souffrent de ne pas présenter le concours il faut qu'on leur offre quelque chose... le fait de dire aux formateurs il va y avoir du présentiel il y a une équipe complète de gens qui sont sur tous les sites moi je tenais à ce qu'il y ait des gens de tous les sites qui allaient participer à la formation... c'est une formation comme une autre c'est un groupe de plus de PE1 c'est pour cela qu'on a limité à trente ce que finalement il n'y a pas de raison de limiter à trente c'est même assez idiot de limiter à trente parce que c'est pas rentable... je sais pas d'ailleurs quel est notre seuil de rentabilité... c'est sûrement une étude j'en parlais il n'y a pas longtemps qu'il faudrait qu'on fasse pour voir combien d'étudiants devraient être en face de

nous pour que ce soit quelque chose de... quand je dis rentable je m'entends il faut pas exagérer... j'ai pas j'ai pas non plus une calculette mais c'est vrai c'est quand même un truc assez lourd à mettre en place... qui nécessite beaucoup d'énergie il y a des gens qui sont payés pour ça il y a des heures qui sont données quand je paye vingt heures un prof pour faire une intervention en FOAD qu'il ait trente étudiants ou qu'il en ait cent en face de lui c'est pareil... mais notre souci c'était de ne pas vider les sites... (2sec.)... voilà alors après on a cherché la dénomination on n'a pas voulu l'appeler formation à distance pour bien montrer qu'il y avait du présentiel on ne pouvait pas non plus l'appeler formation X parce qu'il faut bien qu'on montre que c'est une formation différente que c'est une formation qui allie à la fois de la distance et du présentiel d'où le terme hybride c'est un terme qui a déjà été employé dans d'autres lieux donc on a conservé celui-là finalement on l'appelle maintenant la formation Dokeos du nom de la plate-forme qu'on utilise... j'aime pas le terme « hybride » je trouve que ça déprécie un peu les choses quoi...

e2. Pour compléter la description, l'aspect « ouvert » existe-t-il ou pas ?

E2. Non... non c'est une fausse appellation... ça c'est clair...

e3. Si on pouvait revenir sur la conception à l'origine comment les choses se sont organisées... qu'est-ce qui a présidé à la naissance de cette plate-forme... était-ce une obligation... était-ce une volonté ?...

E3. Ça été une volonté de notre part... on avait sur chacun des sites des gens qui travaillaient qui essayaient d'allier les deux et qui y arrivaient pas et qui abandonnaient c'est quelque chose qui était assez récurrent depuis quelques années et puis cette année ça m'a perturbé... nettement... j'ai un peu plus réfléchi à ça pour dire comment pourrait-on faire pour que ces gens qui disparaissent aient une chance d'avoir le concours... parce que ça aussi c'est... ça a l'air un peu cynique mais ça ne l'est pas... je veux dire on peut pas monter une formation comme ça avec des gens pour lesquels on pense qu'ils ne peuvent pas avoir le concours... et on s'aperçoit en fait que la plupart du temps ce sont des gens qui ont déjà fait la formation soit ils ont déjà passé le concours donc des gens qui sont motivés qui travaillent parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement il faut qu'ils subviennent à leurs besoins... et donc il y avait ce problème récurrent qui me travaillait depuis un petit moment et j'en ai discuté avec un nombre de formateurs qui m'ont dit que c'était une bonne idée pourquoi pas faire des choses à distance etc. donc ça a commencé à germer j'en ai parlé en équipe de direction c'est un truc qui a tout de suite pris aussi on a dit oui faut le faire vas-y propose-nous quelque chose... voilà et donc l'année dernière à partir de Noël avec A.B. qui directeur adjoint chargé des PLC lui... mais que ça intéressait on est allé voir un certain nombre de gens... il y a des conférences qui se sont passées à l'ESEN de gens qui travaillaient à distance on est allé les rencontrer on leur a dit ben voilà on veut monter ça donc ils nous ont dit ben montez-le sur une toute petite unité d'abord et après vous verrez ce que ça donne si vous êtes capables de monter à plus grande échelle etc. ... on est allé voir différentes personnes on est allé voir quelqu'un à Bordeaux, je me souviens pas le nom mais je pourrai le retrouver si ça t'intéresse... donc on est allé voir un certain nombre de gens qui bossaient dans l'enseignement supérieur et à distance... alors c'est quelque chose qui se développe pas mal en ce moment il y a pas mal d'universités qui le mettent en place... donc voilà on a eu plein d'exemples on a fait une trame on s'est dit avec cette trame-là est-ce qu'on peut tenir la

route ? ... il ya différentes choses qui étaient difficiles à monter... il fallait trouver une plate-forme de travail qui soit opérationnelle immédiatement parce que ça compte... on n'a pas monté ça dans l'urgence parce que j'ai dit tout à l'heure qu'on avait commencé à Noël mais monter une formation comme ça en six mois finalement on s'aperçoit que c'est presque de

85 l'urgence... c'est presque de l'urgence ... donc il y a deux grands domaines sur lesquels on ne savait vraiment pas trop où on allait qu'il a fallu d'abord qu'on assoit pour se dire voilà on a ce qu'il faut pour continuer quoi...le premier c'était le domaine logistique donc effectivement est-ce qu'on a une plate-forme qui tient la route est-ce qu'on prend Noodle par exemple qui est utilisée par beaucoup d'universités qui est plus performante que Dokeos semble-t-il... moi

90 je la connais pas bien mais apparemment plus conviviale plus facile à manier mais nous on avait Dokeos déjà qui fonctionnait sur l'ensemble des sites et que les formateurs connaissaient bon on savait que sur Dokeos on pouvait avoir des gens qui travaillent dessus qui connaissent et surtout tout l'assistance technique derrière puisqu'on avait tous les informaticiens tous les gens du CRI⁸⁸ qui connaissent parfaitement Dokeos qui nous offraient une nouvelle version

95 de Dokeos qu'ils nous offraient et qu'ils avaient négocié avec le constructeur et qui semble-t-il donnait toutes les garanties pour qu'on puisse travailler donc on a dit on verra après si on change de plate-forme mais pour l'instant on va prendre celle-là et une fois qu'on a eu pris celle-là on demandé aux gens ben voilà on monte... si on montait une formation à distance pour un certain nombre d'étudiants donc non en présentiel est-ce que d'accord pour venir

100 travailler avec nous donc pour que euh... on arrive à avoir des gens on peut pas le demander comme ça dans le vide parce que dans le vide comme ça les gens vont dire oui mais ça a pas de de... j'ai commencé à monter... (2sec) quelque chose qui a été vachement difficile mais... là aussi... je suis allé piocher... partout... dans le... quand je dis « je »... euh... avec A on a travaillé ensemble mais après je l'ai vraiment pris en main presque tout seul parce que c'était

105 pour une question de gain de temps c'est-à-dire que je savais à quelle vitesse je pouvais travailler où je pourrai arriver en tant de temps... je savais que s'il fallait que je ... c'est ça la... et alors je suis allé voir un peu partout comment on pouvait faire pour dire tant d'heures de français ça va donner tant d'équivalents combien je vais passer de temps pour mettre mes cours sur la plate-forme combien je vais passer de temps pour mettre des TD sur la plate-

110 forme combien je vais passer de temps pour aller chercher les réponses... répondre moi-même... renvoyer... retourner des devoirs... combien j'ai de temps de forum nécessaire... combien j'ai de temps de chat nécessaire... voilà et tout ça additionné tu arrivais à une maquette où j'ai pu dire aux gens voilà si vous venez travailler avec moi en français je vous propose tant d'heures pour faire votre travail donc c'était clair... c'était pas un engagement...

115 (incident technique) ... en fait je suis allé proposer aux gens un vrai contrat en leur disant si vous voulez travailler là-dessus vous avez tant d'heures dans votre VS... puisque nous c'est la base de travail et voilà ce que je vous demande vous avez... ce qui est dans le texte là... vous avez tant de trucs et il se trouve que... ... tant mieux j'ai trouvé des gens dans tous les domaines où j'avais des besoins et qui ont accepté de venir travailler et donc une fois que j'ai

120 eu l'équipe et que j'avais la plate-forme alors là j'ai réuni tout le monde et là c'est les autres qui ont travaillé...

⁸⁸ Centre de Ressources Informatique

e4 . Je souhaiterais revenir sur une expression qui a été utilisée tout à l'heure « ces gens qui disparaissent »... est-ce qu'on pourrait essayer d'en dire un peu plus... de préciser ?

125 E4. C'est un gros problème pour nous le suivi des étudiants... sur une cohorte... sur une
cohorte complète... on a entre... au maximum... une année mirobolante on a 40 % de
réussite... ça veut dire qu'en fait on fait un plan de formation pour 40 % des gens qui sont en
face de nous et on laisse tomber pratiquement 60 % des gens... c'est quand même ... pour
moi responsable de formation c'est quelque chose qui m'interroge... est-ce que je peux pas
130 faire quelque chose pour les 60 % qui arrêtent... quand on regarde toutes les préparations au
concours que ce soit chez nous que ce soit ailleurs il se trouve que par les fonctions que
j'occupe puisque je suis directeur adjoint j'ai plein de colloques avec d'autres collègues avec
d'autres pays on a fait des trucs au plan international les gens sont d'accord pour dire que
dans une préparation à un concours il y a entre 20 et 40 % des gens qui s'inscrivent à la
préparation au concours mais qui finalement s'inscrivent à tellement de trucs que c'est normal
135 qu'ils arrêtent... par contre il y a 20 % d'entre eux qui s'inscrivent au concours qui n'ont pas
le concours mais qui le vivent mal quoi... pour qui c'est une expérience vraiment négative
donc ce sont des gens qui la plupart du temps débrouillent pour se réinscrire. ... c'est des gens
quand moi je dis « qui disparaissent »... c'est-à-dire au fur et à mesure de l'année en voyant
que les résultats se cassent la figure finissent par ne plus venir chez nous et puis ne plus
140 donner de leurs nouvelles et c'est ces gens-là que je voulais raccrocher... alors j'en n'ai pas
raccroché beaucoup puisque je n'en ai que trente mais c'est là-dessus que je voudrais
travailler

e5. Est-ce qu'il a été fait une étude sur le profil professionnel de ces personnes-là ?

145 E5. Il n'y a pas d'études qui ont été faites tout simplement parce que quand j'ai présenté le
projet j'ai voulu avoir aussi l'assentiment de la communauté éducative qui était ici... et quand
j'ai présenté le projet on m'a donné des barrières... dans lesquelles je... je pouvais m'inscrire
notamment parce que... et je ne m'y attendais pas du tout... en fait les gens ont eu la trouille
que je vide les sites... ... alors peut être que moi je me suis mal exprimé... peut être que cette
histoire des 20% qui traînent entre ceux qui l'ont et ceux qui normalement ne l'ont pas et qui
150 sont cette frange-là je l'ai pas bien exprimée j'ai pas bien su défendre les choses mais les gens
m'ont dit on est d'accord pour que tu continues mais voilà on va te mettre des brides... un tu
ne vas en prendre que tente c'est-à-dire la valeur d'une section et puis deux tu ne vas
t'intéresser qu'aux gens qui ne vont pas s'inscrire chez nous... donc je n'ai pas eu à faire cette
étude-là puisqu'ils m'ont bridé de fait sur des gens qui travaillaient qui n'avaient pas la
155 disponibilité horaire nécessaire pour venir sur les sites... c'est pas une étude que j'ai faite
mais je le regrette c'est une étude qu'il faudrait faire... je ne sais pas si c'est intéressant de la
faire pour un système qui risque de ne pas perdurer... (interruption)... si j'en étais sûr, je me
pencherais sur ce problème-là... si j'en avais le temps ça m'intéresserait de connaître la
composition sociologique de ces gens-là et qu'est-ce qui fait qu'ils ne l'ont pas eu et qu'est-ce
160 qui fait qu'ils se raccrochent quand même... parce que c'est des gens qui en veulent... j'ai des
gens qui se réinscrivent pour la troisième ou quatrième fois... c'est vraiment des gens qui ont
envie de devenir enseignant... ... ce que je ne sais pas non plus et ça je pense que je ne le
saurai jamais quelle est la part dans leur motivation du fait que c'est la dernière année où on
peut avoir le concours avec la licence... est-ce que quand on va masterisé l'an prochain je

165 vais pouvoir continuer ce système-là avec des gens qui sont en master... c'est plus du tout la même logique...

e6. Bien... si on pouvait passer à un point qui m'a intéressé à la lecture du document, à savoir les objectifs et j'ai une question pour chacun des objectifs proposés... en ce qui concerne le (a) j'ai trouvé cela assez clair... à propos de l'objectif (b), je souhaiterais que
 170 **l'on précise l'expression « interactivité dans l'apprentissage » ?**

E6. Oui... l'interactivité dans l'apprentissage c'est l'interactivité entre le formateur et le formé... c'est pas l'interactivité entre formateurs... et je m'aperçois finalement que maintenant il y a de l'interactivité entre formateurs en plus de celle de formateur formé... alors ce qui m'intéressait dans l'histoire c'était la forme de l'interactivité entre les formateurs
 175 et les formés... parce que le fait de devoir n'avoir de relations finalement par l'intermédiaire d'une machine et sans présentiel c'est quelque chose qui au niveau relationnel est quelque chose de particulier... c'est vrai que c'était intéressant de voir si la relation pédagogique tient le coup... à travers ce système-là ou bien est-ce que la relation pédagogique ne tient le coup qu'en présentiel... et apparemment... j'ai pas fait le bilan mais on va faire le bilan là bientôt
 180 là... mais j'ai l'impression qu'il y a une véritable relation pédagogique qui s'est établie entre les formateurs et les formés... et que à travers le chat à travers les forums quand j'en discute avec les formateurs je viens de passer là où le forum devait durer une heure et demi je viens d'y passer trois heures et personne ne se plaint... donc il y a bien quelque chose qui se passe entre les deux extrémités de cette relation et c'est une vraie relation pédagogique puisque
 185 c'est basé sur le travail... les chat ils font ce qu'ils veulent mais les forums c'est quand même très dirigé par le formateur avec un sujet particulier et c'est lui qui guide les choses... donc c'est vraiment un acte d'enseignement finalement même s'il est informel et qu'il a une... particularité qu'on ne retrouve pas... dans le présentiel... j'ai l'impression que ces forums-là arrivent à faire du lien entre le formateur et le formé... mais ça reste à préciser et on verra au
 190 fur et à mesure de l'année...

e7. Point (c) [lecture de l'objectif]... la question que je me posais c'était en quoi la formation en présentiel organise-t-elle de façon différente le travail sur des projets et le travail en équipe ?

E7. Elle ne l'organise pas de façon différente mais par contre notre formation sur cette plate-
 195 forme de travail oblige les gens à se voir régulièrement... oblige l'équipe à se voir régulièrement donc on a des demies journées pendant lesquelles on se voit et sur lesquelles on est sur... les mêmes sujets de difficulté et de travail quelle que soit la matière qu'on enseigne... [interruption]...

e8. Je passe maintenant...

E8. Je pense qu'il faudrait qu'on y revienne ça mérite d'être creusé et ça serait intéressant que tu viennes à un certain nombre de ces rendez-vous qu'on va avoir un peu régulièrement... ils ne sont pas aussi souvent que j'avais prévu au départ parce que je m'étais dit il faut qu'on monte une vraie équipe avec... puisqu'on va avoir une communauté de difficultés... par rapport au matériel par rapport à la relation par rapport aux résultats il faut qu'on se voit assez
 205 régulièrement nous aussi finalement pour qu'on avance ensemble et en fait... les gens sont un peu réticents à ça... donc là je suis un petit peu déçu sur cette histoire de formation d'équipe

en fait parce que j'ai des individualités et je ne suis pas certains qu'on forme une équipe encore...

210 **e9. Peut être que la question que je vais poser fera le lien... le projet tel qu'il est proposé c'est...**

E9. ... c'est le projet de la plate-forme

e10. Donc je passe au point suivant... [lecture du point ()]... et j'étais intéressé par développer l'expression « développer l'autonomie dans l'apprentissage »....

E10. Oui...

215 **e11.... Oui de la même façon c'est une lecture que j'en ai faite... qui est concerné par cette autonomie indiquée dans ce point ?**

E11. Ah les deux... les deux obligatoirement... les deux obligatoirement... d'abord il faut leur rendre hommage la plupart des formateurs se sont lancés dans une entreprise dont ils ne connaissaient pas vraiment les contours parce que utiliser à fond une plate-forme comme ça et
220 n'utiliser que ça comme moyen d'enseignement alors qu'ils ne l'avaient jamais fait puisqu'aucun d'entre eux n'avait jamais vraiment complètement utilisé ça c'était une vraie gageure et il a bien fallu qu'ils apprennent pratiquement en autonomie quoi il y avait bien un cadrage mais bon il a bien fallu qu'ils fassent cet apprentissage en autonomie et puis bien sur
225 à l'autre bout les étudiants qui sont les récepteurs j'allais dire avant d'être les acteurs de leur apprentissage ils sont en autonomie presque complète et on s'aperçoit en fait qu'ils prennent bien leur formation en main... et ils osent aller demander ce qu'a du mal un étudiant en présentiel... oui pour eux c'est vital... c'est-à-dire si à un moment donné ils n'écrivent pas...
230 eu formateur qui est face à eux... ça y est je suis largué je peux plus ils savent qu'il n'y aura plus de moyens de raccrocher donc immédiatement cette interaction-là se fait et il y a un vrai apprentissage à l'autonomie qui démarre...

e12. Alors j'aurai une double question : la première serait « de quelle façon l'autonomie s'exprime-t-elle différemment en présentiel » ? existe-t-elle ? n'existe-t-elle pas ? et de quelle façon se repère-t-elle ?

E12. Elle n'est pas de même nature... contrairement à ce qu'on pourrait penser la formation à
235 distance n'est pas une formation... en fait non pas contrairement à ce qu'on pourrait penser autrement une autre idée qu'on pourrait avoir la formation à distance n'est pas du tout libre en fait... elle est extrêmement figée... elle est très cadrée... elle est séquentielle... elle a des moments où tout arrive et c'est extrêmement régulier et répétitif donc c'est vraiment elle est extrêmement cadrée dans la forme et elle n'est plus cadrée du tout dans l'apprentissage...
240 alors que la formation en présentiel finalement est moins cadrée dans la forme sinon la présence en cours je veux dire après tout ils ne connaissent pas le menu à l'avance alors que là ils le connaissent mais par contre dans les apprentissages c'est extrêmement guidée... et là ben c'est le contraire... donc c'est vrai que c'est une façon extrêmement différente de vivre l'autonomie elle n'est pas sur les mêmes zones quoi...

245 **e13. La deuxième question serait est-ce que l'autonomie ne s'exprimerait qu'à travers de l'autoformation aux médias ou bien si elle s'exprimait aussi du côté de la construction des apprentissages et donc de l'auto apprentissage... j'aimerais un peu fouiller cette**

question parce que je la relie avec les projets évoqués tout à l'heure et donc est-ce que des projets se définissent plus facilement dans une formation à distance que dans une formation en présentiel... et une question subsidiaire est-ce que la réticence des enseignants ne serait pas dans la coprésence nécessaire qui ne peut exister dans la formation à distance?

E13. Il y a quelque chose de ça... de toute façon pour les enseignants quand on parle d'enseignement ils le voient en présentiel... est-ce que c'est la survivance du système dans lequel ils ont été jusqu'à maintenant et qu'ils essaient de faire perdurer parce qu'ils s'y sentent à l'aise ou est-ce que c'est un réel besoin ce présentiel... c'est une vraie question à laquelle il faudra que l'on réponde à la fin de l'année... pour l'instant je ne peux pas y répondre je n'ai pas suffisamment d'éléments pour répondre à ça mais c'est une vraie question... ceci dit cette autonomie dont je parle de la part des formés cette fois dans leurs apprentissages où il faut que ce soit eux-mêmes qui finalement se construisent... elle est quand même relative parce que on a été obligé enfin quand je dis on a été obligé c'est plutôt, qu'on a tout de suite conçu le tutorat... pour chacun d'entre eux justement pour essayer quand même de les guider un peu dans ces histoires d'autonomie et que ce ne soit pas l'autonomie complète... parce qu'on avait peur que ça se fasse pas quoi... ce tutorat il est important pour nous parce qu'il permet à chacun de ne pas décrocher ... parce que l'autonomie complète ça arrive à ça... l'autonomie complète ça peut vouloir dire à un moment donné j'arrête... et ça c'est pas l'objectif... donc si on veut ne pas arriver à ce point de non retour il faut que de temps en temps cette autonomie elle ait des coups de pouce

e14. A propos donc du tutorat j'aurai une première question pour compléter cette approche... de quelle façon les tuteurs et les tutorés ont-ils été mis en contact ?

E14. Ah ça a été uniquement... je ne me souviens plus exactement comment cela a été... comment ça s'est passé mais j'ai pris la liste des tutorés j'ai pris la liste des formateurs je les ai mises en face l'une de l'autre en fonction d'une réunion que j'avais faite et où j'avais demandé aux gens qui voulaient l'être... parce que évidemment on ne peut demander non plus à ceux qui ne veulent pas et combien ils se sentaient capables de suivre d'étudiants j'ai essayé de mettre l'adéquation de sorte pour que tous les étudiants aient un tuteur et puis voilà... alors après les contacts ont été uniquement des contacts par la plate-forme... il n'y a pas eu de... je ne suis même pas sûr qu'à l'heure actuelle il y ait eu des contacts physiques j'allais dire entre tuteurs et tutorés pour tout le monde... je sais qu'il y en a eu parce qu'il y a des gens qui se trouvent habiter dans le même coin... effectivement quand j'ai choisi les tuteurs par rapport aux tutorés j'ai essayé de donner aux gens d'A... des formateurs d'A... mais ça n'a pas toujours été possible... euh... donc il y en a qui se sont rencontrés ça je le sais parce qu'ils me l'ont dit... on en a discuté mais je ne suis pas certain que tout le monde se soit rencontré... (3 sec)... la question me mène plus loin... je me demande même s'il n'y a pas des étudiants qui refusent le système... parce qu'il y en a qui répondent très difficilement aux mails...

e15. ... cela m'interroge de nouveau sur la conception de la plate-forme... à propos des outils proposés est-on dans une dynamique pro-active afin de provoquer de la demande ou bien n'est-on que dans une attitude réactive ?... il semble que l'on soit plutôt dans la demande d'informations et pas dans l'accompagnement des apprentissages...

E15. Tout à fait...

e16. Et donc mon interrogation était : y a-t-il eu des contacts en présentiel pour faire état de tout ça ?

295 E16. Il n'y a pas eu mais c'est quelque chose qu'il faut que l'on creuse si on continue ce système-là l'an prochain en tout cas là ça m'intéresse bien que tu travailles là-dessus parce que c'est notre point faible à l'heure actuelle...

e17. Une autre question... pourquoi serait-il obligatoire... ou bien pourquoi ne serait-il pas obligatoire d'être tuteur quand on est formateur ?

300 E17. Il se trouve que là la question ne se pose pas puisque là tous les formateurs ont été d'accord pour l'être... mais il y en a quelques-uns qu'il a fallu solliciter... c'est vrai... je pense que tout formateur devrait être tuteur...

e18. Je posais la question parce que sur certaines plates-formes volontairement le choix a été fait de ne pas associer fonction de formateurs et de tuteur alors que dans d'autres au contraire c'était incontournable d'être formateur et tuteur...

305 E18. Ca a été un choix délibéré de notre part...

e19. Ca ne faisait pas partie des objectifs de la plate-forme ?

E19. Non... non... du tout... c'était vraiment plutôt un choix pédagogique j'allais dire qu'autre chose...

310 **e20. Pour continuer avec le point () [lecture du point] comment la valorisation des travaux des étudiants a-t-elle été envisagée ?**

E20. Elle a pas été envisagée plus que cela pour l'instant et euh... ce que je disais tout à l'heure je crois qu'on n'est pas bon là-dessus et je compte lors de la prochaine réunion que l'on aura en décembre... essayer de remettre le point là-dessus pour faciliter notamment les échanges entre les personnes qui détiennent les résultats et les gens qui sont les tuteurs...
315 parce que ça il n'y a pas ce lien à l'heure actuelle donc à l'heure actuelle un tuteur il n'est pas récepteur des résultats des gens dont il est le tuteur donc là il y a quelque chose qui ne va pas...

320 **e21. C'est pour cela que je posais la question parce que... c'est une interprétation de ma part mais la valorisation je la voyais dans l'esprit d'un travail collaboratif... je ne la voyais pas sous l'aspect de la note...**

E21. Les deux sont [inaudible]

e22. Dans le point 3 il est dit...[lecture du point 3]... et donc je m'interrogeais sur la manière par laquelle le tuteur exerçait cette veille pédagogique...

325 E22. Alors ça... volontairement je pense... on a tous laissé cela libre... en fait c'est-à-dire qu'on n'a pas voulu codifier l'interaction entre le tutoré et le tuteur en disant aux gens... écoutez vous avez un certain nombre de choses sur lesquelles vous devez vous impliquer... la méthode que vous employez vous travaillez par mails vous travaillez par chat en présentiel au téléphone je m'en fiche moi à chacun de mettre en place les interactions qu'il a envie de mettre en place pour arriver à faire son travail de tuteur et à l'heure actuelle quand quelqu'un

330 décroche quand quelqu'un ne rend pas les devoirs moi je reçois l'info je la dirige vers les
tuteurs et après les tuteurs font ce qu'ils ont envie de faire... mais je ne regarde pas...
l'interaction... L'interaction et le mode de travail sont complètement libres... et ce serait
intéressant d'ailleurs à la fin de l'année qu'on puisse voir comment chacun a travaillé... mais
je ne voudrais pas... je ne veux pas faire de bilan trop tôt de façon à laisser les gens quand
335 même assez longtemps travailler finalement parce que ça ne fait que trois mois que l'on bosse
quoi... si je commence à faire des bilans maintenant on ne va pas s'en sortir... mais c'est une
question qu'il faudra que l'on se pose à la fin de l'année ça... on va compter sur toi pour
mener les débats...

340 **e23. Je continue [point suivant] je souhaiterais avoir un exemple de problème complexe...**

E23. Je pensais surtout à des problèmes de méthodologie quand j'ai écrit cela... est-ce que
quelqu'un est noyé dans sa méthodologie.... je ne sais pas si c'est arrivé ou pas... j'ai pas
l'impression pour l'instant qu'il y ait eu des problèmes de cet ordre-là... et puis il peut y avoir
des problèmes d'organisation des problèmes de ponctualité des problèmes de cet ordre-là...
345 j'ai pas entendu dire que quelqu'un était complètement largué au niveau de la méthodologie
ni au niveau de quoi que ce soit de ce style... on va faire le premier bilan bientôt puisqu'on va
finir le premier semestre d'ici deux mois... enfin un mois et demi... je pense que là on pourra
effectivement voir s'il y a des problèmes complexes qui n'ont pas été résolus... pour l'instant
je suis... je n'ai pas d'infos suffisantes pour répondre à la question...

350 **e24. Peut être plus une réflexion qu'une question... je m'interrogeais sur les méthodes
mises en œuvre par les formateurs sachant qu'en fait l'intervention n'est pas [inaudible]
et effectivement quand on parle de problèmes d'apprentissage... de quelle manière ont
été pris en compte les profils des apprenants pour construire les cours... pour en avoir
discuté avec quelques formateurs ce n'est pas le propos pour l'instant... le propos ça
355 peut être plutôt été de produire des outils immédiatement utilisables sachant que la
priorité a été de construire des outils simples à utiliser pour avoir un résultat rapide...**

E24. C'est ça...

**e25. et donc quelle est la difficulté à les utiliser... et en fait je m'interrogeais plus sur le
passé culturel des personnes parce que c'est peut être quelque chose à questionner...**

360 E25. Tout à fait... je pense que l'interrogation que tu développes là est une vraie
interrogation... une interrogation de fond sur ce que l'on propose parce que nous on a adapté
l'outil à l'objectif mais pas à l'utilisateur en fait...

365 **e26. Et là une question que je désignerai sans prétention aucune comme centrale et avec
la précaution qu'elle ne soit pas perçue comme impertinente... y a-t-il un projet de
formation ?**

E26.

370 **e27... actuellement on est sur une préparation à l'examen... au concours... avec un
contenu et une transmission de ce contenu quel que soit le modèle utilisé et pourrait-on
imaginer que quelqu'un qui ne passerait pas le concours peut s'autoformer à la pratique
enseignante au travers du contenu proposé... et pour aller plus loin imagine-t-on**

aujourd'hui peut être de *préformer par la préparation* au concours ou encore commence-t-on par ce biais-là la formation des enseignants ?

E27. tout à fait... ..

375 **e28. J'ai l'impression à la lecture de certains documents d'auteurs différents qu'ils ne sont pas de même nature...**

E28. tout à fait... mais ça c'est une réalité qu'on a déjà dans la formation en présentiel j'allais dire parce que ce double travail d'objectif qui est un de préparer au concours deux de former des professionnels à un métier... on l'a tout au long de l'année et j'ai l'impression qu'en fait le fait de travailler à distance et d'avoir mis la plate-forme en place sublime cette différence
380 par le fait qu'elle beaucoup plus apparente finalement là qu'elle ne l'est dans le présentiel... même si dans le présentiel je suis à peu près persuadé et je n'ai pas d'éléments tangibles pour l'affirmer... C'est pas facile... il faudrait prendre du temps pour faire une recherche là-dessus... je suis sûr qu'une des difficultés principales pour [inaudible] avec nos étudiants c'est de pas pouvoir se caler entre les deux... entre est-ce que je prépare le concours est-ce
385 que je prépare mon métier... j'ai rencontré tout à l'heure les PE1 de P j'ai rencontré hier ceux de N avant-hier ceux de R je les rencontre tous sur la mise en place des stages à l'heure actuelle et tous me disent est-ce qu'il a compatibilité est-ce qu'on va pouvoir faire les deux est-ce qu'on est dans les deux objectifs est-ce qu'on est dans les deux dynamiques et manifestement cette recherche finalement de deux voies qui sone sont pas antinomiques
390 puisqu'on les fait ensemble mais qui ne sont pas du tout dans le même ordre d'idée... l'une préparation au concours c'est du bachotage l'autre la préparation à un métier c'est une réflexion c'est prendre du recul par rapport à une pratique c'est avoir de la pratique et réfléchir dessus faire de l'analyse et là on est quand même sur deux formations qui sont extrêmement différentes dans la conception qu'elles devraient avoir... est-ce qu'on n'est pas
395 en train de marier la carpe et le lapin et que ça ne passe pas par le filtre de l'informatique je ne sais pas peut être...

e29. Alors... est-ce que sur la plate-forme il est prévu de faire de l'analyse de pratiques ?

E29. pour l'instant non... ça serait sûrement intéressant de voir si ça tient la route de faire de l'analyse de pratiques sur la plate-forme

400 **e30. Ma remarque faisait référence à la place des forums de la visioconférence pour l'analyse de pratiques parce que peu importe qu'on soit en présence ou à distance s'il y a des règles de parole/**

E31. Je me demande si le présentiel n'est pas un frein à l'expression d'une analyse de pratique personnelle... qu'on n'a pas quand on est sur un forum et finalement le côté j'écris et j'ai
405 juste un nom... ça donne un anonymat que n'a pas le présentiel...

e32. Oui mais le forum recrée de la synchronie... et c'est peut être ce média qui rapproche du présentiel... je pense qu'il a deux aspects... il y a effectivement le regard/

E32. L'image de soi...

410 **e33. Il y a un aspect psychologique qui est indéniable et il y a l'aspect temporel... au travers de certains outils, comme le disent certains auteurs, on peut supprimer l'absence et donc plutôt que d'être dans une tension présence distance on serait plutôt dans une**

tension présence absence et donc il ya aurait peut être nécessité de recréer certaines temporalités... donc être moins sur la dimension espace et plus sur la dimension temps...

- 415 E33. En tout cas on a senti le besoin de synchronie puisque le système est basé sur l'asynchronie... chacun travaille quand il le veut il reçoit à un moment mais il le fait quand il veut il le renvoie à un moment donné et l'autre corrige quand il veut il y a vraiment asynchronie et c'est basé sur un système asynchrone... mais on ne peut pas tout bâtir sur de l'asynchronie et il faut qu'il y ait des moments de synchronie ça c'est clair est-ce que ça suffit
- 420 d'avoir de la synchronie pour faire de l'analyse de pratiques... là je suis peut être un peu plus dubitatif...

e34. La dernière question portera sur le portfolio numérique... qu'en est-il ?...

- E34. Je pense que c'est quelque chose qui a été gommé que j'avais mis parce que c'est quelque chose qui me paraît important parce que dans la formation telle qu'on l'a en
- 425 présentiel ici on a justement sur Dokeos tous ces portfolios numériques qui permettent à chacun d'accumuler son expérience etc. enfin bon... le système du portfolio et je m'étais dit puisqu'on est déjà sur numérique c'est le moment où jamais de mettre ce portfolio en place pour chacun... et je m'aperçois qu'en fait c'est quelque chose qui a été squeezé par toute l'équipe... et ce portfolio-là il n'existe pas... ça c'est clair...

- 430 **e35. Je n'ai plus de questions... je vous remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions**

Annexe 2 :

Questionnaire adressé à tous les formateurs tuteurs de la FOAD

1. De combien d'étudiants êtes-vous le référent ?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

2. Ce nombre vous paraît-il ?

- ☐ insuffisant
- ☐ suffisant
- ☐ important

3. Quels sont les modes de communication que vous utilisez avec les étudiants ?

- ☐ Courriel
- ☐ Classe virtuelle
- ☐ Visio conférence
- ☐ Forum
- ☐ Communication téléphonique
- ☐ Rencontre en présentiel

4. Si vous deviez effectuer un classement de ces différents modes de communication, quel serait-il ?

- | |
|------------------------|
| 1.

2.

3. |
|------------------------|

5. Les communications que vous établissez avec les étudiants sont-elles

- ☐ Toujours individuelles
- ☐ Toujours collectives
- ☐ Parfois individuelles, parfois collectives

6. Dans tous les cas, pourriez-vous expliciter ce choix ?

7. Travaillez-vous de la même façon avec tous les étudiants dont vous êtes le référent ?

- ☐ oui
- ☐ non

8. Si la réponse est non, que changez-vous dans d'un étudiant à l'autre ?

Tapez votre réponse dans ce cadre

9. Parmi les termes suivants classés par ordre alphabétique, quel est celui ou ceux qui vous semblent correspondre au rôle que vous jouez vis-à-vis des étudiants dont vous êtes le référent ?

ACCOMPAGNATEUR ☐ COMPAGNON ☐ CONSEILLER ☐ COACH ☐

ENSEIGNANT ☐ FORMATEUR ☐ GUIDE ☐ MEDIATEUR ☐ MENTOR ☐

TUTEUR ☐

10. Connaissiez-vous l'/les étudiant(s) dont vous avez la charge ?

- ☐ oui
- ☐ non

11. Si oui, cela a-t-elle influencé votre première prise de contact ?

- ☐ dans la date de cette première prise de contact
- ☐ dans la forme du message : tutoiement, référence à l'année précédente

12. Avez-vous rencontré l'/les étudiants ?

- ☐ oui
- ☐ non

13. Si oui, cela s'est-il fait :

- ☐ à votre initiative
- ☐ à leur initiative

14. Dans le cas où cette rencontre relève de votre initiative, pouvez-vous expliquer les raisons de votre choix ?

Tapez votre réponse dans ce cadre.

15. Avez-vous évoqué vos fonctions de tuteur référent avec d'autres référents ?

- ☐ oui
- ☐ non

16. Si oui, cela a-t-il changé vos communications suivantes ?

- ☐ oui
- ☐ non

17. de quelle façon ?

Annexe 3 :

Entretien 1 avec A formateur à l'IUFM

a1. Bonjour... je te remercie pour ta participation à cet entretien... Tu sais que je m'intéresse à l'accompagnement dans le cadre de la formation à distance... tu participes comme tuteur à la formation préparant les étudiants au CERPE⁸⁹ et je souhaiterais évoquer avec toi quelques aspects de cette fonction au cours de l'entretien... Cependant, je m'interrogeais sur d'autres rôles que tu pourrais jouer dans la formation à distance... qu'en est-il ?

A1. A part ce rôle de... d'accompagnement... de tuteur... dans cette formation précise là à distance des PE1⁹⁰ qui bossent quoi en fait... j'interviens donc... comme tu l'as dit mais aussi en formation... alors là c'est paradoxal parce que j'interviens en formation en présentiel finalement... sur les TICE⁹¹ pour les... pour les... pour ceux qui n'ont pas le C2I1⁹², je mets à leur disposition sur une station numérique de travail un certain nombre de documents d'exercices préparant à cela et... j'ai assuré une formation en présentiel en janvier également dans un rassemblement à La Rochelle... et pour ceux qui ont déjà le C2I1 je mets également à leur disposition les cours que je fais avec les PE1 classiques et... là encore lors de la rencontre de fin janvier je leur ai proposé une formation plutôt... pour... pour répondre à leurs besoins pour l'oral professionnel si ils tombent sur un sujet TICE ou à la limite au niveau de l'écrit pour parler... je ne sais pas... du rôle des TICE en histoire géo etc. ... dans la partie pédagogique du sujet ou des sujets histoire géo ou sciences ou autres... donc une partie C2I1 là c'était surtout préparation à l'examen sur le traitement de texte... voilà... et puis je ne me rappelle pas très bien ce que j'ai fait avec les autres d'ailleurs... avec celles qui avaient déjà le C2I1... enfin je te l'ai décrit globalement...

a2. Oui...

A2. Précisément... qu'est-ce que j'ai noté... (doit rechercher sur son ordinateur)... oui... c'était plus la connaissance du système éducatif... et sur les TICE dans les programmes... le B2I... et voilà... ensuite un fonctionnement de classe par vidéo qui utilisait les TICE pour voir comment... quelles étaient les organisations pédagogiques quand on avait un, deux trois quatre ou cinq ordi au fond de la classe ou une salle informatique... ..

a3. D'accord... et en dehors de ce rôle de formateur, joues-tu un autre rôle dans la formation à distance ?

A3. Pas vraiment... à part celui quelquefois de... de conseiller technique surtout au départ pour mettre en place... lors de rassemblements de formateurs pour mettre en place la plate-forme numérique sinon non... effectivement je suis forma... j'ai fait cette formation et autrement j'accompagne une stagiaire... une stagiaire... une étudiante et c'est tout quoi... c'est mon rôle... ..

⁸⁹ Concours Externe de Recrutement des Professeurs des Écoles

⁹⁰ PE1 : Professeurs des Écoles de première année

⁹¹ TICEE : Technologies de l'information et de la communication

⁹² C2I1 :

35 **a4. Pourrais-tu développer les actions d'accompagnement que tu mènes auprès de ta stagiaire ?**

A4. Et bien c'est pratiquement essentiellement des communications par mail... ou quelquefois c'est initié par le forum quand je m'aperçois que... parce qu'elle écrit assez souvent sur le forum... elle est assez inquiète et donc soit je lui réponds sur le forum soit finalement pour que
40 ça reste... parce que finalement le forum c'est fait surtout pour s'ouvrir à ses pairs... je lui réponds par mail et puis ... je la sollicite aussi par mail sur les doutes qu'elle peut avoir... sur des points... sur la formation comme la masterisation... voilà c'est surtout par mail ou par le forum... mais ça peut être aussi en réaction à ses résultats... au concours blanc par exemple... je l'interroge sur ce qui peut lui manquer en maths par exemple elle a des difficultés en maths... ..

45 **a5. D'accord...**

A5. Donc c'est des relances des sollicitations car d'elle-même elle me sollicite peu... voilà... ..

a6. Est-ce que dans la formation à distance tu participes bien dans le cadre d'une alternance présence distance ?

A6. ... (silence de plus de trois secondes)...

50 **a7. C'est-à-dire est ce qu'il y a des temps de présence prévus pour tes cours ou bien est-ce que tout se fait à distance je précise dans la formation à distance car j'ai bien compris que tu intervenais aussi dans une formation plus traditionnelle en présence des étudiants ?**

A7. Pour les TICE c'est ce que je t'expliquais tout à l'heure... dans le cadre de cette formation à distance que ce temps en présentiel avait été prévu... il y en avait deux un en début qui était
55 plutôt les outils de la formation à distance... les outils numériques et le deuxième temps au mois de janvier qui était prévu pour faire le point avec les étudiants sur le C2I1... voilà on s'y inscrit on fait le point sur ce qu'on sait on essaie d'avancer sur un point précis en l'occurrence c'était le traitement de texte et pour ceux qui avaient le C2I1 faire une information très précise sur les TICE dans le système éducatif... donc c'est quelque chose qui avait été intégré dès le début de
60 l'année dans cette formation qu'on mettait & avec mes collègues d'A., N. et P. on mettait les mêmes documents en ligne que pour les étudiants classiques et puis ce temps en présentiel qui s'est passé le mois dernier...

a8. En quoi cette alternance présence distance te paraît-elle pertinente et de quelle façon ?

A8. ... Moi je pense effectivement qu'il faut un rythme... (silence de quatre secondes)... un
65 rythme comme ça de formation à distance et de regroupement(s)... enfin pour en avoir discuté avec les étudiants... ça ... ça leur convient... ils... ils aiment bien se retrouver effectivement là devant la machine à café avec leurs pairs et même avec les formateurs pour échanger parce que le problème de la formation à distance c'est qu'on est effectivement tout seul et que être tout seul c'est quelquefois angoissant... on a l'impression d'être le seul à avoir... à avoir des soucis... à
70 affronter des problèmes à ne pas pouvoir surmonter les obstacles... et en fait les moments en présentiel permettent de lever des doutes... de lever toutes... toutes... toutes ces angoisses enfin peut être pas toutes mais au moins une partie... et que les autres aussi et les mêmes quelquefois et il y a des échanges qui sont mêmes bénéfiques même hors j'allais dire même hors moment(s) de formation... et puis... pour ce qu'on en a vu aussi... il y a quand même... ces moments en
75 présentiel notamment comme ce qu'on a fait sur le traitement de texte sont très importants parce

que cela permet d'avoir un échange direct... visuel... d'avoir une intervention du formateur en l'occurrence là sur l'outil traitement de texte qui est immédiate et une compréhension peut être... mutuelle... accrue parce que... le fait d'être à distance il y a quelquefois des quiproquos des ambiguïtés... qui là n'existaient pas ce qui a permis d'aller plus loin que eux n'étaient allés jusqu'à maintenant dans leur travail sur le C2I... On a pu aborder les fonctions notamment du traitement de texte que tout seul il n'avait pas pu aborder voilà par exemple...

a9. Oui...

A9. Donc moi ça me paraît pertinent il y en a relativement souvent mais finalement pour des matières... pour des... pour un vrai suivi dans ma discipline il n'y en a peut être pas assez... il se peut qu'en maths ou en français ça soit suffisant... et... donc...

a10. Qu'est ce qui serait souhaitable ?

A10. Une alternance distance regroupement en présentiel...

a11. Très bien... alors en quoi la distance te semble influencer sur la formation ?

A11. En quoi la distance semble influencer sur la formation ?... (silence de sept secondes) ... du côté je veux dire du... du... tu n'as pas d'a priori quand tu poses cette question ?

a12. Non pas du tout...

A12. D'accord...

a13. Non... non et je pensais que ton hésitation était est-ce que c'est du côté du formateur qu'est posée la question ou bien...

A13. C'est ça...

a14. Ou du côté du formé... non... non...

A14. Le fait d'être à distance... (silence de cinq secondes)... forcément implique quoi... implique le... de ... implique l'individu l'étudiant quoi... il est bon... il sait qu'il faut qu'il dégage du temps... il y a une... il y a une volonté... il sait qu'il est tout seul... voilà il n'est pas au chaud dans un groupe face à un formateur où il peut finalement quelquefois se mettre en retrait ne pas s'impliquer... un forme de sécurité... là... à distance ça semble être plus difficile... à distance il faut être plus motivé donc... c'est ce que semblaient dire beaucoup d'étudiants qui étaient là... avec qui j'ai pu en discuter lors du dernier regroupement il faut beaucoup... beaucoup de volonté quoi il faut s'accrocher mais le fait qu'on s'y accroche le fait qu'on s'organise qu'on structure c'est un apprentissage il y a peut être une forme de responsabilisation qui... qui les rend... je sais pas... plus... plus... ben je ne sais pas plus efficaces quelquefois... maintenant c'est un peu déroutant de ne pas avoir de... de regard presque immédiat sur son travail... sur comment dire les étapes de son apprentissage... quelquefois ils semblaient dire que ils n'aimeraient pas partir dans de fausses directions ou dans des impasses enfin... quelquefois ils se fourvoient un peu et ils auraient aimé être redirigés plus vite quoi...

a15. D'accord...

A15. Tu vois en présentiel... il peut y avoir un dialogue et tu t'aperçois tout de suite que l'étudiant a une représentation complètement erronée alors peut être tu vas l'amener toi et puis les autres autour à évoluer différemment à infléchir sa pensée et quelquefois être dans des rails...

- 115 c'est vrai que c'est aussi un peu frustrant pour le formateur de se dire ouh la la... je pense à ma stagiaire finalement elle est un peu plantée je ne me suis pas du tout intéressé à cet aspect-là je n'avais pas du tout envisagé cet aspect-là des choses et peut être que là la distance m'a empêché de mieux cibler ces besoins quoi... peut être... voilà... voilà... j'essaie de contre balancer les critiques de mettre du positif sur du négatif parce que je trouve cela très intéressant comme
- 120 expérience mais on en perçoit quelquefois les limites qui sont quelquefois pour... certaines filles là... certaines filles avaient déjà fait le CNED⁹³ et elles trouvent que cette formation à distance est un compromis finalement intéressant évidemment entre les PEI⁹⁴ à l'IUFM⁹⁵ et le CNED où on est complètement largué avec la documentation et donc... mais elles sont quand même en recherche de ces rencontres de ces points de rencontre qui sont somme toute assez fréquents et
- 125 qui n'existent pas au CNED parce que ça leur permet d'échanger entre elles... enfin entre eux parce qu'il y a quand même quelques garçons et... ça permet d'échanger avec le formateur avec les formateurs sur des points qui les troublent quand elles sont toutes seules

a16. ... pour aller du côté de l'autoformation, penses-tu que la formation à distance dont nous venons de parler favorise l'autoformation ?

- 130 A16. ... Moi je pense que oui enfin... de fait quoi parce que... tu es... là effectivement tu es... étudiant mais aussi tu es ton propre formateur... le savoir t'est donné à travers des outils... le savoir ou la liste des informations te sont donnés à travers des outils numériques et en fait tu deviens ton propre formateur... tu es l'étudiant et le formateur c'est toi qui choisis où aller quand y aller... quelle va être ta fréquence de... comment dire de contacts avec ces outils... comment
- 135 tu vas t'y prendre ... tu n'es pas dans le cocon... dans le rail du formateur qui quelquefois peut être magistral donc... oui je pense... de fait la formation à distance telle qu'on la pratique là... ouais quand même... mène forcément à l'autoformation... plus que pour les étudiants à l'IUFM...

a17. Bien...donc pourrait-on dire qu'elle favorise aussi l'autonomie ?

- 140 A17. ... là encore... puisque quand tu es autonome tu fais des choix et là tu fais le choix d'aller vers telle formation faire des sciences aujourd'hui des maths demain... ..

a18. Je vais peut être te poser la question autrement... quelles compétences un étudiant doit-il avoir pour entrer dans la formation à distance ?

- 145 A18. (silence de sept secondes) ben effectivement il faut qu'il ait des... d'abord qu'il soit autonome sur... sur l'outil... la plupart du temps il va falloir qu'il se débrouille seul... il va falloir qu'il ait cette compétence d'autonomie que tu soulignais... il faut qu'il soit motivé... ne pas... là encore d'après ce que me disaient les étudiants ne pas céder au découragement car on n'est moins protégé que dans la formation à l'IUFM... ..

- 150 **a19. Cela fait plusieurs fois que l'on parle d'autonomie est-ce que tu penses qu'il existerait des indicateurs pour mesurer l'autonomie d'un apprenant ?**

A19. ... C'est pas évident... parce que si c'est sur la compétence autonomie ça va être peut être la faculté à utiliser l'outil numérique à la fois en régularité mais aussi dans les outils sur la

⁹³ CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

⁹⁴ Professeur des Ecoles 1re année

⁹⁵ IUFM : Institut de Formation des Maîtres

plateforme numérique et donc utiliser plusieurs... différents outils numériques à savoir les forums que les cours proprement dit etc. ... bon ça peut être cette faculté de sauter d'un outil à l'autre et finalement... montrer que l'étudiant est autonome et voilà... c'est se débrouiller aller chercher l'info aller communiquer quoi... je sais pas si ça répond à ta question...

a20. Je n'attends pas une réponse précise à ma question... la réponse qu'il me faut... c'est plutôt qu'on évoque que les étudiants quand ils sont en présentiel font état de difficultés à maintenir leur implication et puis on a parlé d'autonomie et donc je m'interrogeais sur la mesure possible à un moment donné de mesurer « l'autonomie » d'un apprenant de façon à l'aider ensuite de façon à lui proposer à l'intérieur de sa formation des éléments qui lui permettraient de gagner en autonomie... et pour rejoindre ma question précédente dans quelle mesure la formation favoriserait cette autonomie... et par là on serait sur un apprentissage de l'autonomie... ainsi il existe des formations à distance qui fixent dans leurs objectifs l'autonomisation de l'apprenant... ce qui me fait venir une autre question... quelle est la place de l'apprenant dans la formation à distance ?

A20. Je ne sais pas trop pour les matières principales finalement... il faudrait leur poser la question... en français en maths quelle est leur autonomie par rapport au contenu... nous en ce qui concerne l'accès à l'outil... en début d'année... on leur a fait une petite formation pour les rendre si tu veux autonomes face à la technique... ... après je me rends compte sur des sujets pointus qui ne sont pas prioritaires pour eux comme le C2I1 que... l'autonomie a ses limites... ben... à un moment ça bloque parce que l'obstacle d'apprentissage est trop grand... et là ça peut être réglé par du présentiel... l'apprentissage a pu être réglé par du présentiel... mais... de façon autonome... certains... la plupart n'était pas arrivé aussi loin tout seul...

a21. Et quelle est la place des autres apprenants vis-à-vis d'un apprenant ?

A21. A distance ?

a22. Oui...

A22. Ben... écoute... moi je ne vois que... il me semble que le forum... mais qui n'est pas un endroit d'apprentissage qui est plus un endroit de mutualisation de communication d'information... moi à distance je ne vois pas de collaboration... de coopération même... qui se fasse entre les différents étudiants... ... je ne dis pas que... peut être que ça existe mais il faudrait voir avec des collègues... mais il ne me semble pas

a23. Une dernière question peut être pour conclure... à quel modèle pédagogique semble s'apparenter la formation à distance ?

A23. sûrement pas comme je viens de le dire à du socioconstructivisme mais certainement du constructivisme parce que là on peut estimer qu'ils construisent leur(s) savoir(s) tout seul mais c'est facile puisque tous les cours sont sur la plateforme... il y a un endroit précis qu'on pourrait assimiler au prof mais bon... c'est bien eux qui font la démarche d'aller chercher les informations de se les approprier de les régurgiter ensuite sous forme de travaux... donc oui j'assimilerais plutôt cela à du constructivisme... tant que ce n'est pas l'ordinateur ou la plateforme numérique qui impose les choix de façon prégnante et... qui agit comme un logiciel éducatif quoi... c'est-à-dire qui serait plus comportementaliste quoi... non là je pense qu'on est plus dans le constructivisme...

195 **a24. Et bien je te remercie pour cet entretien... est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ?**

A24. Non pas particulièrement... je souhaite avoir été clair et précis... non...

a25. Et bien merci...

Annexe 4 :

Entretien 2 avec B formateur à l'IUFM

b1. Ma première question sera... quel rôle joues-tu dans la formation à distance ?

B1. ... (silence de 5 secondes)... ouais... ça demanderait un petit peu de réflexion mais comme ça brut de décoffrage je suis l'un des formateurs de cette formation à distance... mon rôle ne me semble pas très différent de celui des autres formateurs et... c'est normal... je vois
5 pas trop comment aller plus loin dans cette question-là... tu peux me la répéter ?

b2. Alors... quel rôle joues-tu... d'ailleurs quel rôle peut être au singulier ou au pluriel... quel rôle joues-tu dans la formation à distance

B2. ...

b3. Mais une autre déclinaison de cette question pourrait être pourrais-tu développer les actions que tu mènes dans ce ou ces secteurs si tant est qu'il y en ait plusieurs ?

B3. Dans un premier temps je joue le rôle d'un formateur dans cette formation à distance donc c'est un petit peu le rôle que peut jouer un professeur dans une formation en présentiel à mon sens bien qu'il y ait des différences dont peut être on parlera après... à l'intérieur même donc voilà pour le cadre général... c'est tout... à l'intérieur même de ce cadre il y a bien sûr on
15 pourrait... on pourrait trouver différents axes qui constituent soit des axes de travail soit des axes de positionnement... bon évidemment par exemple lorsque je suis en communication avec... avec mes... avec les étudiants de manière générale je me place plutôt en tant que professeur pour résumer et puis si je suis... comme nous avons aussi une fonction de tuteur enfin qui est annoncée comme telle... lorsque je suis en position d'échange avec mes trois tutorés je ne me
20 considère plus directement comme un professeur... puisque en général là je n'ai pas de parce que là je n'ai pas... je n'ai pas à proprement parler de fonction d'enseignement à remplir mais une fonction qu'on pourrait de manière très très générale et caricaturale appeler une fonction d'accompagnement de soutien... que j'entends moi plutôt comme une fonction de... à mon sens la tâche principale de cette fonction-là c'est... je dirais... facilitateur au travail d'autrui... c'est
25 comme ça que j'entends ces deux facettes... donc il y a deux facettes plutôt le professeur et plutôt le tuteur accompagnateur facilitateur de travail...

b4. Dans cette formation il semble qu'il y ait des phases de présence et des phases de distance... quel place ou quel rôle joues-tu dans chacune de ces phases ?

B4. ... quand je t'ai parlé de manière générale des rôles que je joue j'ai en fait essentiellement
30 parlé des rôles que je joue à distance puisqu'en réalité pour l'instant et pour nous... je ne parle pas des autres formateurs... je parle des formateurs du groupe Connaissance du système éducatif... il n'y a que S. et moi qui avons vu une fois l'ensemble des étudiants... c'était en septembre nous sommes en février je ne les ai pas revus depuis... ma réponse à la première question il faut l'entendre sous cet angle-là il ne s'agit pas de présentiel et pour moi pour
35 l'instant il n'y a pas eu d'alternance... on les a vus une fois pour présenter les choses puis nous ne les avons plus vus... donc l'alternance c'est assez difficile d'en parler comme ça... j'envisage des choses évidemment j'ai vécu des choses dans un autre cadre donc j'ai des idées sur

l'alternance sur le rôle qu'on peut y jouer et sur l'importance qu'elle tient... nous avons aussi ensemble réfléchi à des choses par rapport à cette question-là... sur la présence sur l'absence...
40 voilà...

b5. A propos de l'alternance... quelle pertinence trouves-tu à l'alternance dans cette formation à distance ?

B5. D'accord... la question me semble précise... encore une fois cette alternance on ne l'a pas nous... on l'a pas vraiment vécu encore... elle va démarrer mais elle a pas encore démarré...
45 donc... quelle pertinence j'y trouve... j'ai l'impression moi que... j'ai l'impression au travers de ce que j'ai déjà vécu puisque j'ai déjà vécu une expérience similaire dans un autre cadre qu'il n'y a pas de formation à distance réussie sans le *mode* présence partagé(e)... dis comme ça c'est un peu léger et je pense qu'il faudrait probablement affiner ce qu'on entend par présence... notamment avec toi on a commencé à en parler... je ne vais pas m'étendre là-dessus sauf si tu le
50 souhaites... mais la pertinence du présentiel ce qu'on peut appeler présentiel là-dedans... il est à mon sens dans... le lien... dans la création d'un lien qu'il permet de faire entre les différentes phases de travail qui sont essentiellement réalisées en virtuel... il est dans... il est aussi dans l'entretien de l'importante dimension conative qui est nécessaire au suivi d'une formation à distance... il faut que les gens soient véritablement engagés... il faut qu'ils soient très motivés... tu
55 connais d'ailleurs mieux ces travaux-là que moi tu sais combien aujourd'hui cette dimension est importante... nous formateurs en général on le sait... les formés n'en sont pas toujours conscient mais cette alternance notamment les moments de présentiel me semblent être de bons moments pour... redynamiser les troupes en quelque sorte et donc remotiver les gens leur permettre de rebondir de repartir... en les ayant en tête à tête... en pouvant discuter un peu avec eux et puis
60 aussi en les ayant en groupe en motivant le travail de groupe par la présentation par les autres... d'une partie d'un travail qui peut intéresser tout le monde... je pense aussi qu'on a du mal quand on est dans un groupe et c'est vrai aussi pour un groupe classe on a du mal à vivre correctement dans un groupe sans être capable de se situer dans ce groupe... par rapport là à cet objectif de travail objectif final assigné à ce groupe... là il s'agit de passer le concours... j'ai l'impression
65 que les phases de présentiel... permettent... une espèce de... ..

b6. ... de « mesurer » sa place...

B6. Oui c'est ça... j'ai l'impression que ça permet à chacun de... mesurer ou relativiser sa position... relativiser dans le sens de la mettre en relation avec la position des autres par rapport à cette formation partager leurs angoisses partager leurs questions s'apercevoir qu'après tout tout
70 le monde a à peu près les mêmes difficultés ou que les difficultés se ressemblent ou bien qu'on en a une de très particulière que les autres ne partagent pas et là ça permet à mon avis de manière plus concrète d'aller demander de manière concrète et pertinente... alors ciblée à un formateur ou à un tuteur un coup de main... ce qui n'est peut être pas possible si à un moment on ne se retrouve pas tous à partager des choses... qui nous travaillent tous au même moment en même
75 temps par rapport à cette formation que nous suivons tous ensemble...

b7. Et tu penses que les outils de la formation à distance ne permettent pas cela... ces regroupements... ces partages ?

B7. ... pour l'instant et pour ce que j'en connais mais je ne connais pas tous les outils je crois que... non je pense que les outils de la formation à distance permettent une individualisation des

80 parcours c'est sûr... mais je ne saurais pas trop comment le dire il faudrait peut être trouver un mot bien adéquat pour ça... autant ça permet une individualisation des parcours... une individualisation du suivi... ça c'est indubitable... mais ça ne permet pas réellement... une mise en relation... des formés ensemble... des tuteurs dans... dans ce qu'on appelle une réunion en présentiel... à ma connaissance on ne peut pas obtenir ça...

85 **b8. Pour continuer sur le thème de la distance... en quoi la distance semble-t-elle influencer sur la formation ?**

B8. ... (silence de sept secondes)... on peut se placer peut être pour être simple... pour être simple au risque d'être simpliste on pourrait se placer de deux points de vue... ... on pourrait choisir différents axes... on pourrait se placer du point de vue de la distance et du point de vue de la formation... voir en quoi les deux choses mais pour moi ça va être plus simple de dire en 90 quoi ça joue sur la formation je vais tâcher de me situer du point de vue du formateur et du point de vue du formé... c'est à la fois plus simple et aussi j'ai vécu les deux donc... en quoi la distance influe sur la formation du point de vue du formateur ?... non démarrons du point de vue du formé ça va être plus simple pour moi alors du point de vue du formé d'abord... mais c'est un 95 point de vue individuel et tout à fait subjectif c'est parce que je l'ai vécu dans une formation que je peux donner ce point de vue là c'est pas un point de vue de ce que je pense que les autres pensent c'est ce que je pense réellement de ce que j'ai vécu moi... ... je trouve que le fait d'être à distance ça te donne une grande liberté d'organisation... contrairement à ce qu'on connaît dans les systèmes éducatifs... là j'ai encore croisé sept ou huit systèmes éducatifs différents à l'école 100 élémentaire la semaine dernière... mais en France c'est pareil à l'école élémentaire dans le secondaire ou à l'université les systèmes éducatifs sont des systèmes cadrés en général tu as un système de cours des regroupements très réguliers tous les jours tu as des cours ou toutes les semaines enfin voilà tu as des dossiers à rendre des objectifs sont assignés à ces dossiers avec des cadres précis de réalisation voilà... si la formation à distance propose ces cadres dans 105 l'organisation elle te propose aussi de t'organiser tout seul... d'abord tu n'as pas vraiment... je crois que les formateurs n'ont pas tellement le choix non plus mais on reviendra un petit peu là-dessus... donc une première chose c'est que la formation à distance elle fait encore une fois appel à la dimension conative mais à une forte dimension que je vais nommer organisationnelle de la part du formé la formation à distance elle présente cet avantage à mon sens de proposer une 110 grande liberté de manœuvre au formé... mais pour certains d'entre eux ça peut être un inconvénient de taille parce qu'on été tellement formaté par un système scolaire calibré qu'après tout il n'est peut être pas si simple de s'en émanciper... du point de vue des formés voilà ce que je peux dire... de point de vue du formateur j'aurais presque tendance à dire que on a un parallèle entre la difficulté les difficultés du formateur et du formé mais pour le formateur... je 115 pense que la chose est plus compliquée d'abord parce qu'à mon sens il a moins de liberté de manœuvre que le formé... le formé on lui présente le plateau où c'est un peu comme la farandole des desserts de la cafétéria C. et dedans il organise son plateau il organise son repas un peu comme il le souhaite à la limite il peut même commencer par le dessert si ça l'arrange ça n'a aucune espèce d'importance... pour le formateur ça n'est pas la même chose quand il va 120 présenter le plateau il ne peut pas présenter le dessert... il est obligé de présenter les choses de manière organisée les entrées dans un coin les plats de résistance dans un autre les desserts dans un autre il est entendu pour lui que il vaut mieux suivre le repas dans l'ordre habituel des mets mais après tout le formé qui est en face il a pas forcément envie de manger l'entrée d'abord...

- donc si le formé a à mon sens une grande liberté le formateur n'a pas la même il a une certaine liberté d'organisation pédagogique on va dire ou d'organisation plutôt... oui d'organisation pédagogique mais il est assez contraint dans un cadre que je dirais plus didactique... on le voit tous les deux quand on est obligé de mettre en place un cours... si on a le 3a le 3b le 3c le 3d et puis après nous avons le fil rouge ce que l'on fait en cours CSE⁹⁶ et puis après le test... ben on va pas mettre d'abord le test ça paraîtrait absurde de travailler d'abord sur le test ou on mettra pas d'abord le fil rouge parce qu'il va faire appel à ce qu'on va voir sur les points a b c d... donc pour nous la liberté est moins grande me semble-t-il et ça rejoint peut être ce que j'avais pu remarquer quand... je fais référence à autre chose mais quand je travaillais dans l'animation par exemple... quand je dirigeais des équipes d'animateurs une des choses que je disais une des conclusions à laquelle j'étais arrivé c'était que... et en classe j'arrive un peu à la même c'était que plus le temps de d'activités préparées pour les enfants est informel ou semble informel ou plus il semble avoir de choix dans les activités plus ça doit être cadré pour les animateurs le travail de l'animateur est d'autant plus cadré qu'en face il va proposer une liberté d'action importante... je retrouve un peu ça dans le plan de travail de Freinet par exemple... les enfants ont l'air d'être assez libres dans l'organisation de leur travail ça demande un travail phénoménal en amont pour l'enseignant pour qu'en réalité cette liberté de choix elle soit pédagogiquement enfin didactiquement cadrée tout le temps donc en réalité à mon sens la distance ça demande j'ai l'impression que ça demande un cadrage pour le formateur encore plus important que la présence alors s'il y a une liberté de choix j'ai l'impression qu'elle est plus du côté du formé que du formateur
- 145 **b9. Est-ce que pour la question que je t'ai posée ta réponse serait la même pour une formation moins formelle... là on est dans une formation très institutionnelle très formelle qui nécessite des ressources qui nécessite une ingénierie pédagogique... donc la réponse serait-elle la même si la formation était « informelle » que l'on parte des différents apprenants...**
- 150 B9. Il faudrait que tu me précises ce que tu entends par « informelle »... je pense que je vois où tu veux en venir mais...
- b10. Derrière le terme « formel » je mettrais un côté très institutionnalisé avec comme objectif terminal une certification un diplôme ou un concours... je mettrais plutôt derrière le terme « informelle » l'idée qu'il n'y a pas obligatoirement certification ou validation...**
- 155 B10. Et bien oui... on aurait une réponse identique... à mon sens on a une réponse identique... ce que tu décris c'est presque un idéal de formation... le formé fait état de ses besoins pour peu qu'il soit capable d'en faire état par ailleurs ça c'est une autre question mais... admettons qu'il soit capable d'en faire état de manière assez précise... admettons que dans un cadre défini il soit capable de faire état de ses besoins je ne sais pas faire ça j'ai besoin de savoir faire ça on va le dire comme ça... et bien ça il me semble que c'est le comble de la liberté pour le formé capable de dire je ne sais pas faire ça j'ai besoin de faire ça et je répète une troisième fois qu'il est capable de le dire et ça c'est loin d'être évident à mon avis... et bien ça c'est le comble de la liberté pour les formés... et c'est le comble du cadrage pour le formateur... c'est un double
- 160

⁹⁶ CSE : Connaissance du Système Educatif

travail pour le formateur... ça va être un travail sur la personne et sur la demande particulière de la personne... et cette demande elle peut se trouver hors d'un cadre... hors d'une... hors d'un cadre préparé pour le formateur... cette demande il peut ne pas du tout avoir pensé à ça et donc être obligé par contre de reprogrammer un cadrage particulier donc c'est à mon sens encore plus de boulot pour le formateur et la réponse que j'ai donnée toute à l'heure me semble tout à fait convenir... je vois pas pourquoi par quel mystère il pourrait échapper à ça...

b11. Est-ce que la formation à distance favorise l'autoformation ?

B11. Est-ce que tu pourrais me repréciser ce que tu entends par autoformation et en quoi ce serait différent de l'autodidaxie ?

b12. Je préférerais te retourner la question qu'on parte de ce que tu en penses... ou alors... on pourrait aborder la question autrement... la formation à distance favorise-t-elle l'autonomie des apprenants ?... et je repose la question même si toute à l'heure on a parlé de liberté...

B12. D'accord... à mon sens la liberté de choix de l'apprenant dans la formation ou du formé elle ne veut pas dire qu'il est autonome... le fait qu'on t'offre un choix ça fait pas de toi un être autonome... donc il y a une partie de la réponse qui est dans la réponse que j'ai donnée toute à l'heure il y a une certaine liberté de choix et je ne crois pas que ce soit équivalent à de l'autonomie pour l'apprenant parce que quelquefois il n'est pas capable d'autonomie... il n'a pas... il n'a pas les connaissances suffisantes méthodologiques organisationnelles voilà qui lui permettent de développer efficacement son autonomie dans ce cadre-là et je pense qu'une part des échecs dans ces formations à distance est due à ça

b13. Si on se fixe comme définition de l'autonomie se fixe ses propres lois et qu'au bout d'un moment l'apprenant autonome soit capable de négocier son propre cadre de fonctionnement peut-on penser que les difficultés viennent du conflit entre un cadre fortement institutionnalisé et le sien ?

B13. Oui... oui... bien sûr c'est possible parce qu'on se retrouve face à une espèce d'injonction paradoxale... le fameux soyez libres et en réalité évidemment dans une formation de ce type... mais est-ce que ce n'est pas le cas dans toutes les formations j'aurais tendance à le dire... peut être oui dans toutes les formations organisées... dans toute formation institutionnelle universitaire... oui il y a une contradiction c'est net et je ne saurai du tout dire si cette contradiction elle peut être porteuse d'échecs mais on a tendance à dire ces formations ont tendance à dire aux gens... la formation de manière générale la façon dont elle est organisée elle a tendance à dire soyez autonomes... et évidemment l'injonction paradoxale... puisque c'est soyez autonomes en gros sur la méthode et l'organisation mais vous ne le serez jamais sur le contenu... de toute façon... alors peut être que là-dedans ... il y a quelques courriels qui reviennent de temps en temps d'étudiants qui trouvent que certains cours ont l'air d'être un résumé administratif ... peut être qu'à travers ces courriels-là on peut y voir une certaine forme d'opposition... ..

b14. Si on revenait sur ma précédente question peut-on parler d'autoformation ?

B14. Dans une formation comme celle-ci à mon sens pas du tout... enfin... pas du tout... .. bon... pas du tout d'autodidaxie évidemment même si à la marge peut être qu'en méthodologie

205 en organisation les gens apprennent des choses c'est évident encore une fois moi-même je l'ai
 vécu deux années d'un régime du style... tu sais le nombre d'heures qu'il te faut pour rédiger
 tant de pages tu as appris un certain nombre de choses de l'expérience... mais ça c'est le propre
 de toute activité humaine tu apprends des choses de l'expérience et bon si ça c'est de
 l'autodidaxie pourquoi pas mais c'est pas franchement un acte volontaire d'apprentissage... est-
 210 ce que là-dedans il y a de l'autoformation moi je sais pas trop faire la différence là-dessus...
 étymologiquement je fais pas trop la différence entre les deux mais j'aurai tendance à dire que
 non... les gens ne s'autoforment pas on leur propose un cadre de travail on leur propose des
 supports de travail on leur propose un contenu qui à mon sens est suffisamment riche
 probablement parfois trop riche pour qu'ils aient le loisir d'aller piocher ailleurs j'ai l'impression
 215 que pour eux ce n'est pas possible...

**b15.... Très bien... d'après toi quelles compétences un apprenant doit-il posséder pour
 entrer en formation à distance ?**

B15. ... ça c'est une bonne question... (silence de huit secondes) et bien je sais pas si j'en ai
 vraiment une idée très précise... tout à l'heure j'ai parlé d'autonomie mais ça dit pas grand-chose
 220 j'ai parlé de capacités d'organisation mais ça dit pas grand-chose parce qu'on a tous des façons
 différentes de s'organiser on a parlé de dimension conative... il faut être puissamment motivé
 pour entrer dans une formation comme ça... bon tout ça organisation méthodo tout ça relève des
 compétences... la motivation personnelle est-ce que c'est de la compétence... est-ce qu'il y a
 une capacité pour chacun à s'automotiver je saurais pas trop le dire... bon il y a peut être deux
 225 trois choses qui ne relèvent pas des compétences mais c'est peut être ta question suivante... il y a
 des éléments qui relèvent du cadre... j'emploie le mot cadre parce que j'ai un peu travaillé là-
 dessus... il y a des éléments qui relèvent des arrières-plans qui constituent la vie quotidienne de
 l'apprenant et de laquelle nous on a cure parce qu'on ne peut pas les prendre en compte et qu'on les
 connaît pas néanmoins ça joue de façon déterminante sur un formé à distance c'est sûr parce que
 230 ses conditions de vie ses conditions familiales ses conditions de travail... s'il travaille... tout ça
 c'est absolument déterminant... on imagine une femme seule qui se forme elle a deux enfants
 elle a pas du tout les mêmes conditions de travail que quelqu'un qui a réussi à avoir un congé de
 formation sa femme elle-même travaillant et ayant choisi de s'occuper des enfants... ça c'est ce
 que j'appelle les conditions d'arrière-plan social... bien sûr ça ne relève pas de la compétence
 235 mais c'est extrêmement important et c'est même déterminant... et ça joue sûrement sur la
 motivation aussi très probablement et en tous les cas ça joue aussi mais de manière indirecte
 mais ça pèse sur les capacités d'organisation de la personne et là et c'est pour cela que je voulais
 en parler c'est pour cela qu'on revient à des compétences certaines personnes peuvent avoir de
 très bonnes compétences d'organisation... ce sont des gens bien organisés... ils savent comment
 240 organiser leur dossier sauvegarder leur dossier... ils savent comment organiser leur travail sur un
 ordinateur parce qu'ils sont en ligne... il faut qu'ils aient quelques compétences qui relèvent des
 TICE⁹⁷ ce qui est pas du tout gagné d'avance admettons qu'une personne ait toutes ces
 compétences-là et bien j'imagine la femme seule avec deux gamins même si elle a toutes ces
 245 compétences-là ça va pas être facile de tout gérer en même temps et ça sera pas pareil si c'est la
 même personne ayant la possibilité de se détacher de la vie familiale... donc c'est en ça que ces

⁹⁷ TICEE : Technologies de l'information et de la communication

conditions d'arrière-plan elles pèsent sur les compétences des gens et ça on ne peut pas les prendre en compte... ce qu'on peut prendre en compte par contre c'est de dire aux gens il vous faut un minimum de compétences en TICE... il faut savoir organiser votre travail sur un ordinateur il faut savoir ce que c'est qu'un dossier il faut savoir ce que c'est qu'un fichier être capable de télécharger quelque chose d'aller chercher sur un site de lire de faire un marque-page de repérer des endroits de faire un dossier de marques-pages pour repérer les endroits où vous avez trouvé des documents intéressants... donc ça ce sont des compétences que les gens doivent avoir au préalable ils ne peuvent pas les acquérir pendant... ils en acquerront bien sûr quelques-unes comme utiliser Dokeos⁹⁸ mais ils ne peuvent pas acquérir la totalité c'est quasiment mission impossible... voilà... ça c'est une compétence importante... mais là on ne peut pas développer tout ce qui relève des compétences méthodologiques des capacités de lecture fine à quel niveau de lecture sont les gens c'est très difficile à dire... si ils sont au niveau de la licence c'est que tout ça devrait coller...

b16. Si on faisait un lien avec une des premières questions qui a été posée sur les différents rôles et sur le rôle du tuteur dans quelle mesure pourrait-on imaginer ce rôle dans cette forme d'évaluation ou comment pourrait-il participer à cette évaluation de compétences ...

B16. Au préalable ?...

b17. Oui... faudrait-il mesurer ces compétences et dans ce cas il faudrait des indicateurs... faut-il accompagner les gens à entrer en formation en faisant un bilan de compétences pour entrer en formation ?

B17. ... ça serait une très bonne idée bien sûr... ça serait une très très bonne idée... ..

b18. ... donc pour l'instant comme je n'ai pas assisté aux réunions préalables...

B18. Moi je n'ai pas entendu parler de ça... et ce que je voulais dire tout à l'heure par organisation et méthodologie on estime je pense et tous autant qu'on est on estime que quelqu'un qui est arrivé à ce niveau-là et qui entre dans ce type de formation il a toutes les compétences méthodologiques et organisationnelles issues de son parcours universitaire antérieur qui lui permettent de travailler à partir d'écrits un peu complexes à des cours de manière « autonome »... mais on le tient pour acquis on ne fait pas d'évaluation diagnostique sur ce sujet-là... de la même manière on dit aux gens je sais que P. l'a dit aux gens il faut que les gens mais ça ce n'est pas de la compétence mais il faut qu'ils aient un ordinateur ou accès à un ordinateur connecté et puis il faut qu'ils aient des compétences minimum en TICE... c'est à mon avis la seule évaluation préalable qui a été faite mais ça serait probablement très intéressant de commencer par ce que tu viens de décrire...

b19. Et c'est une réflexion que j'étais en train de me faire au cours de l'entretien...tout à l'heure on évoquait autoformation et formation à distance... là on soulevait le problème qu'ils ne peuvent acquérir toutes les compétences au cours de la formation... j'en reviendrai à ma question la formation à distance construit-elle... ou permet-elle de l'autoformation...

⁹⁸ Dokeos est la plate-forme multimédia utilisée pour la formation à distance de préparation au concours de professeurs des écoles

B19. Est-ce qu'elle construit de l'autoformation ?...

285 **b20. Le terme « construit » n'est pas...**

B20. Oui ... permet-on d'accéder à de l'autoformation ?...

b21. ... je vais employer un autre terme... on parle quelquefois d'autonomisation à l'intérieur d'une formation

B21. Oui...

290 **b22. Et que dans le projet de formation il est prévu à un moment donné de contribuer à l'autonomisation de l'apprenant et est-ce que c'est un aspect de cette formation à distance ?**

B22. Est-ce que c'est un aspect de la formation à distance... je dirais oui même si tout à l'heure j'ai dit qu'à mon sens on peut construire des compétences qui participent de l'autonomisation de l'apprenant plutôt à la marge à mon sens... mais en tous les cas on va construire les compétences à la marge mais adaptées on va probablement faire un travail d'adaptation d'un certain nombre de compétences méthodologiques organisationnelles dont on dispose déjà et qu'on a déjà apprises à l'université dans le cadre de projet dans la vie associative que sais-je et qu'on va adapter à la formation à distance parce qu'après tout c'est un peu comme ça qu'on fonctionne tous c'est pas moi qui l'invente c'est Piaget... je pense que dans ce sens toute formation à distance engagée de façon volontaire permet de construire un certain nombre de compétences qui permettront de construire une autonomie supérieure de l'apprenant et c'est un processus qu'on peut appeler autonomisation... est-ce que ce type de formation permet de mesurer ça pas du tout.. donc... tu te souviens de cette expression on fait le pari de la réussite et bien à mon sens c'est un petit peu ça et je le déplore parce que cette expression faire le pari de la réussite me semble complètement c... et si on fait ça en formation alors on rate quelque chose... maintenant puisque je suis engagé dans cette formation en tant que formateur est-ce qu'on aurait le temps de le faire cette évaluation a posteriori j'ai pas l'impression... matériellement est-ce qu'on aurait les moyens de le faire j'ai pas l'impression...

310 **b23. C'est un énorme point à étudier dans la conception dans l'ingénierie de la formation**

B23. Exactement

b24.d'où part la personne où va-t-elle arriver hors le contenu...

B24. Exactement

315 **b25. Et ça c'est une question qui semble peu posée... et pour terminer je poserai deux questions... tout d'abord quelle est la place de l'apprenant dans la formation à distance ?... et ensuite à quelle conception pédagogique peut s'apparenter la formation à distance ?**

B25. J'adore la deuxième... on ne peut pas manger le dessert avant l'entrée... non mais redonne moi la première...

320 **b26. Quelle place est donnée à l'apprenant dans la formation à distance ?**

B26. Il faut que tu me précises un peu plus...

b27. On va plutôt répondre à la première et peut être qu'on donnera des éléments pour répondre à la première ou peut être reviendra-t-on après sur la première question ?

B27. Oui je pense parce que si on arrive à éclaircir un peu le modèle pédagogique... c'est ça ?...
 325 et bien... ... c'est peut être pas la peine qu'on se les rappelle... les grands modèles ... on va
 dire que... essayons de déterminer les choses plus simplement qu'en passant par
 constructivisme socioconstructivisme essayons de faire les choses plus simplement alors...
 admettons parce que c'est jamais comme ça que ça se passe admettons qu'il y ait de manière
 330 modélisante... un modèle comme dit Sarrazy c'est toujours un crible à travers lequel tu passes
 les situations voir en quoi elles correspondent ou non à ton crible et en quoi elles sont
 remarquables ou pas... admettons qu'il y ait un modèle traditionnel... à l'école élémentaire c'est
 représenté par le maître et une classe le fait que la classe soit radiale et que le maître transmette
 le savoir ça c'est notre modèle traditionnel plutôt centré sur le savoir et le maître l'élève c'est un
 335 réceptacle admettons qu'on est un modèle type éducation nouvelle qui lui est plutôt centré sur
 l'élève ce que Morandi appelle les modèles puéro-centrés comme ceux qu'ont développé tous les
 pédagogues de l'éducation nouvelle dans la mouvance de Decroly Montessori Freinet etc. tous
 ces modèles centrés sur l'apprenant et admettons qu'on ait d'autres modèles comme les modèles
 de maîtrise qui sont des modèles plutôt systémiques où on prend plutôt en compte le système
 plutôt qu'un pôle ou un autre et on essaie de voir au travers de ce que Jean Houssaye a fait avec
 340 le triangle pédagogique voir comment fonctionne ce triangle pédagogique mais faisons avec ces
 trois modèles... ne dérivons pas vers l'apprenance... ça me semble plus compliqué et même très
 très loin de nous moi-même j'ai du mal à voir quelle implication ça peut avoir dans la classe et
 ça serait pareil pour beaucoup de formateurs admettons qu'on ait trois groupes comme ça... j'ai
 eu l'occasion par exemple de voir que... je vais faire un parallèle j'ai eu l'occasion de voir en
 345 étudiant la presse syndicale que dans la presse syndicale que j'ai passé au crible des modèles...
 tu vas voir pourquoi je fais le parallèle avec ça... j'ai eu l'occasion de voir qu'en fait très
 souvent dans quelque structure que ce soit éducative ou pédagogique... hors la presse syndicale
 c'est une structure corporatiste mais c'est aussi une structure pédagogique pour les enseignants...
 elle tente de faire passer des choses un peu comme un organisme de formation diffus comme ça
 350 elle convoque des chercheurs elle leur demande leur avis sur telle et telle chose elle analyse elle
 fait des dossiers sur les TICE sur les arts à l'école voilà... en quelque sorte elle participe de la
 formation aussi... à travers des structures comme ça et je pense que ça serait presque
 généralisable à n'importe quel type de structure qui fait œuvre pédagogique à un moment ou à un
 autre de son existence... j'ai l'impression que ces structures-là et la nôtre elle en fait partie sont
 355 tiraillées entre ces trois pôles... j'ai l'impression qu'elles sont ces formations... elles sont plutôt
 traditionnelles par structure c'est-à-dire qu'on fonctionne selon un mode de contenu selon un
 mode un peu transmissif par le fait qu'on mette un peu de contenu linéaire ou non linéaire et on
 dit aux gens allez apprendre ça... ça il faut absolument que vous le sachiez... je vous le donne et
 il faut l'apprendre... on est assez traditionnel là-dedans voire quelquefois behavioriste... j'aurais
 360 pu inclure le behaviorisme entre le mode traditionnel et l'éducation nouvelle parce qu'ils se
 centrent quand même sur ce que fait l'apprenant même s'ils mettent de côté tout un tas de choses
 on est presque là-dedans.. donc par structure on est un peu dans un modèle traditionnel... par
 culture on est un peu dans un modèle puéro-centré ou centré sur l'apprenant c'est-à-dire qu'on
 sait bien qu'il y a eu tous ces gens-là avant nous des gens qui ont montré qu'on ne peut pas faire
 365 fi de ce que pense l'apprenant de ce qu'il souhaite de ces besoins donc on est un peu par culture

sur des formations qui auraient un peu des couleurs d'éducation nouvelle... le fait d'individualiser les parcours d'offrir un tuteur qui permette une relation privilégiée avec un tutoré ou un autre on est un petit peu là-dedans... et puis la pédagogie de maitrise qui prend en compte le système qui relie à la pédagogie par objectifs le fait qu'on cible et qu'on cadre ce qu'on veut exactement faire apprendre aux gens parce que ça correspond aux besoins d'une institution qui met en place un concours que les gens vont avoir à passer ça fait que par nécessité on est dans une pédagogie de maitrise... je ferais donc la même réponse que j'avais faite pour la presse syndicale... j'ai l'impression qu'on est dans un modèle traditionnel par structure c'est un modèle d'éducation nouvelle par culture on voit bien que tous les formateurs ont été baignés là-dedans et je dirais c'est un modèle par objectifs ou un modèle de maitrise par nécessité parce que c'est ce qu'on nous demande... je sais pas si cela répond à la question...

b28. Si et je te demanderais de quel côté penses-tu qu'elle penche le plus ?

B28. D'accord... non pour moi mise à part la nouveauté matérielle que constitue la distance et encore quand je dis nouveauté le CNED les cours à distance les cours radiophoniques les cours télévisés ça existe depuis très longtemps... dans les années trente il y avait déjà les cours radiophoniques je crois que les premiers ont commencé aux États-Unis dans les années vingt... c'est pas d'hier tout ça... ça a une centaine d'années... mise à part la nouveauté d'outillage qui est lié à l'Internet moi j'ai l'impression que le côté éducation nouvelle ou centré sur l'apprenant passe très largement sous le tapis au profit des deux autres c'est-à-dire qu'à mon sens on a avant tout un modèle traditionnel qui est mis en place dans ce type de formation... je dis pas que ça satisfait tout le monde ça me satisfait pas et je me penche surtout sur le cours CSE que je connais mais on reste plutôt traditionnel c'est du cours qui est affiché sur ordinateur bon voilà c'est tout il n'y a pas tellement de différences... on renvoie même vers des conférences très formelles en vidéo et puis on passe tout de suite au troisième stade on est dans un modèle de maitrise on essaie d'atteindre des objectifs très précis qui sont liés à un cadre très particulier qui est celui de l'obtention d'un concours... je pense que le versant éducation nouvelle qui prend en compte l'apprenant à un moment donné il passe sous le tapis et j'ai l'impression que c'est très rapide et c'est accentué par l'absence des deux phases dont tu as parlé tout à l'heure hors champ...

b29. Est-ce que ça pourrait signifier le fait qu'il y ait un aspect qui soit mis sous le tapis qui explique la difficulté ou certaines difficultés à avoir un vrai lien tuteur apprenant qui fonctionne ?

B29. Oui oui c'est sûr... pour de nombreuses raisons qu'elles soient du fait des tutorés ou qu'elles soient du fait des tuteurs des formateurs ou des formés... oui je pense que c'est une des raisons qui font que le système tutorial tel qu'il est mis en place ne me semble pas tellement satisfaisant alors je connais que trois tutorés et leur tuteur c'est moi et les autres je ne les connais pas je te donne un point de vue qui est très partiel... mais moi j'ai assez peu d'échanges avec mes tutorés et à chaque fois je suis à l'initiative de l'échange donc là on a déjà eu quatre ou cinq échanges de courriels et à chaque fois c'est moi qui suis à l'initiative... je suis à peu près dans les temps... je m'étais dit que je proposerais un cours un échange par mois y compris les tests et les commentaires sur les tests je dois être à peu près à ça... mais ça n'est pas à l'initiative des tutorés... je trouve ça assez étonnant mais peut être que je suis tombé sur trois personnes particulièrement autonomes...

410 **b30. Je souhaiterais partager une interprétation que je me fais de ce point de vue là... j'ai**
analysé le profil des personnes en formation et il y a un nombre important de personnes
ayant déjà vécu la passation du concours ou la formation... pourrait-on penser qu'ils
n'estiment pas avoir besoin d'un tuteur qui n'aurait comme seul rôle que de répondre à des
questions administratives méthodologiques ou organisationnelles voire de contenu et donc
415 **il n'aurait pas besoin de tuteur... et donc quel pourrait être le rôle du tuteur dans une**
formation à distance pour à un moment donner un caractère un peu moins négatif au
silence qui est associé à une indépendance qui gêne le tuteur soit à l'abandon...

B30. Tout d'abord pour ma part je ne pense pas avoir laissé entendre que l'indépendance me
gênait au contraire mais je suis étonné qu'il n'y ait pas plus de questions que ça une des réponses
c'est peut être que les gens ont déjà passé le concours et que donc a priori sur les contenus ils ont
420 besoin de les travailler mais ils sont à peu près au clair et peut être que les contenus qu'on leur
propose sont suffisamment clairs pour qu'ils n'aient pas de questions à nous poser ce qui n'est
peut être pas le cas dans les autres cours... il me semble aussi que si on souhaite développer dans
la formation les relations entre tuteur et tutorés si on souhaite que ce soit développé parce qu'on
pense qu'en termes d'objectifs c'est quelque chose qui peut être intéressant pour le futur
425 professeur que de développer des capacités à échanger des points de vue à construire des points
de vue ce qui me semblerait une facette très intéressante de l'échange tutorial qui pourrait être
mis dans un forum ou par des échanges de courriels peu importe mais qui n'est pas en œuvre
actuellement alors il faudrait que de réelles capacités de réflexion des formés soient sollicitées...
hors là c'est pas le cas et c'est en cela à mon sens qu'on est réellement dans une formation de
430 modèle traditionnel... il y a un contenu des savoirs en maths en français en connaissance du
système éducatif tout ça c'est pareil... les gens doivent les connaître ils doivent travailler ces
choses ils sont contrôlés et on regarde le pourcentage de réussite au test et voilà... ils sont
exactement comme sur les bancs du lycée... il y a peut être des domaines dans lesquels on leur
demande de faire œuvre d'un peu de réflexion voire j'oserais même employé le terme de
435 créativité... alors si ça se cache quelque part c'est bien caché... et là je crois que c'est ce que tu
tentes de proposer dans le forum une question plus générale qui tenterait de faire le lien à
l'intérieur du cours entre les idées les points de vue les questionnements que les gens pourraient
avoir... ça c'est peut être la seule chose qui permettra d'avoir un échange réel et constructif avec
des tutorés hors ses question d'inscription d'administration de retard je suis en retard pour rendre
440 mon devoir mais en fait actuellement ce sont les échanges qu'on a... nous sommes des béquilles
organisationnelles au sens le plus administratif... on n'a pratiquement pas d'intervention
pédagogique... je sais même pas si j'en ai eu une auprès de mes tutorés

b31. Et bien je te remercie pour cet entretien... est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ?

445 B31. Non... non...

A32. Et bien merci...

Annexe 5 :

Entretien 3 avec C formatrice à l'IUFM

c1. Bonjour... je te remercie pour ta participation et pour l'aide que tu m'apportes dans ma recherche sur les formes d'accompagnement dans les formations à distance... on balaira aussi d'autres champs et sachant que tu participes à la formation à distance qui prépare les étudiants au CERPE je souhaiterais évoquer tout d'abord le rôle que tu joues dans la formation à distance... le rôle ou les rôles selon ce que tu souhaiteras aborder...

C1. Alors basiquement... je suis formatrice de français pour la préparation à l'admissibilité... d'où j'ai pas mal d'heures je couvre pratiquement tout le programme pour la préparation à l'admissibilité sauf la partie qui est l'apprentissage de la lecture qui a été donnée attribuée à A.G.... tout simplement parce qu'elle a été institutrice en CP donc ça nous paraissait logique que ce soit elle qui fasse cette partie du programme et comme elle voulait parTICEiper à la formation à distance en s'investissant peu ça paraissait logique qu'elle prenne cette partie du programme qui lui correspondait tout à fait... donc du coup j'ai quatre-vingt sept heures en tout à la formation à distance sur quatre-vingt ix sept heures réservées pour la préparation à l'admissibilité inclus dedans les seize heures de tutorat pour les étudiants... donc voilà mon premier rôle c'est celui-là mettre les cours en ligne répondre aux questions d'animer les forums tout ce qui concerne la préparation du concours en français sauf pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture... à côté de cela je crois que j'ai un rôle qui en fait n'a jamais été défini qui n'a... qui n'a jamais été formulé de cette façon mais j'ai pris un rôle un peu de moi-même de coordinatrice de tout ce qui concernait le français... parce que je suis celle qui a le plus d'heures dans la formation... donc il y a A. G. qui a une vingtaine d'heures pour la lecture il y a moi et il y a aussi V. P. qui fait littérature de jeunesse pour la préparation à l'admission et en fait je me retrouve toujours dans les situations où j'établis le lien entre les trois enseignants en fait... par exemple au moment des concours blancs j'ai fourni le sujet de concours blanc aux deux autres enseignantes je leur ai fourni un barème et on revient toujours à moi pour me demander aussi comment est-ce qu'on fait pour s'organiser toutes les trois... donc ça c'est un rôle informel puisque ça n'a jamais été stipulé par P. M. ça n'a jamais été convenu comme ça mais de fait j'assume ce rôle... et puis il y a le rôle du tutorat mais je pense qu'on va en reparler par la suite...

c2. Mais on peut en parler tout de suite si tu le souhaites et dans ce cas tu pourrais m'indiquer es actions que tu développes dans ce secteur...

C2. Alors... le tutorat on va retomber sur des choses que je t'ai déjà dites dans le mail que je t'ai envoyé...il y a beaucoup de ... finalement il y a quand même pas mal de coaching... d'étudiants... qui sont un peu découragés par moments surtout au moment de l'hiver... et qui font appel à moi quand ils sentent qu'ils baissent les bras quoi... donc il y a ce rôle-là il y a un rôle de tuteur pédagogique qui est en fait vraiment lié à des savoirs disciplinaires... donc là c'est vrai que les étudiants dont je suis la tutrice ont tendance à me poser pas mal de questions mais... il y a aussi d'autres étudiants dont je ne suis pas la tutrice qui viennent vers moi... et donc évidemment dans ce cas-là je les encadre aussi... qu'est-ce qu'il y a d'autre comme rôle... après

il y a aussi un rôle administratif... voilà en fait on pourrait résumer sur ces trois points-là... rôle
 40 de coaching soutien moral encouragement au moment des concours blancs quand il y a eu des
 échecs au moment de périodes de découragement tutorat pédagogique avec mes tutorés mais pas
 seulement sur des questions disciplinaires précises et rôle administratif que ce soit d'ailleurs de
 la part de P. M. ou que ce soit de la part des étudiants... quand il y a un souci par exemple en
 début d'année il y a eu un problème avec une des tutorées qui avait rencontré un problème
 45 administratif pour s'inscrire... P.M. m'a mis en copie jointe du mail du coup moi je m'en suis un
 peu occupé quand l'étudiante a trouvé une solution elle a fait appel à moi et j'ai renvoyé à P. M.
 ... il y a eu aussi des copies au concours blanc qui... dont les notes n'avaient pas été transmises
 aux étudiants les étudiants sont venus vers moi d'abord donc on va dire il y a une sorte de lien
 administratif entre moi les étudiants et P.M.... voilà c'est un troisième rôle dans le rôle de
 50 tutorat...

c3. Ce serait plus une remarque qu'une question est-ce que cela s'apparenterait à un rôle de chef d'orchestre...

C3. C'est un peu ça... c'est un peu ça en fait finalement... et avec mes collègues au sein même de la discipline et avec les étudiants... oui c'est un peu ça chef d'orchestre c'est un peu ça...

55 c4. Alors... (oui mais)... pardon...

C4. Mais un faux chef d'orchestre parce qu'au-dessus de tout ça il y a quand même P. qui lui orchestre de plus haut on va dire mais... oui quand même oui on peut le dire...

c5. Dans ce cas est-ce que ton sentiment personnel c'est que le rôle de tuteur c'est ça ou bien est-ce que c'est la formation à distance l'occasion l'opportunité qui a fait ça ?...

60 C5 moi je pense que ça peut être ça parce que... je pense que... c'est toujours... agréable pour
 un étudiant j'imagine de toujours ramener à la même personne le problème qu'il rencontre que
 ce soit du point de vue administratif ou du point de vue pédagogique ils me connaissent donc du
 coup... du coup je pense que c'est plus facile de s'adresser à moi pour des petits problèmes
 comme ça... au bout du compte ça revient au même que s'ils s'adressaient à P. M. parce que je
 65 renvoie à P.... P. me renvoie la réponse et moi je leur re renvoie mais je pense que ça facilite
 pour eux parce qu'ils ont l'impression qu'ils ont un... un lien plus direct avec l'organisation de
 la formation à distance en passant par moi je pense... je me trompe peut être mais je reçois
 souvent des mails comme ça de cet ordre-là en fait ce n'est pas normalement directement moi
 qui aurait dû gérer le problème... mais... objectivement dans la mesure où... on voit sur les
 70 (*inaudible*) des regroupements ou on a eu pas mal de contact par mail ou alors j'ai pris l'habitude
 de discuter avec eux je pense qu'il sont moins... ils sont plus à l'aise de me poser directement la
 question et dans la mesure où P. lui aussi me mettait en copie jointe quand il y avait des soucis
 administratifs avec les étudiants dont je suis la tutrice quelque part par ricochet je me suis
 trouvée dans cette situation-là... moi personnellement ça ne me dérange pas parce que en fait j'ai
 75 fait... j'ai préparé l'agrégation quand j'étais aux États-Unis avec le CNED... et justement ce qui
 m'a manqué c'est que j'avais un ensemble d'adresse mail de personnes à contacter en cas de
 divers soucis... je ne savais pas qui étaient ces personnes... c'était complètement abstrait
 complètement virtuel alors que là quelque part ils savent exactement à qui ils s'adressent même
 physiquement ils connaissent la personne à qui ils s'adressent... bon après je fais le lien en

80 renvoyant il y avait un de mes étudiants qui avait un problème pour se connecter bon j'ai finalement renvoyé à P. S. ... j'ai renvoyé à des formateurs TICE... ça s'est résolu mais... oui je reçois l'information et je la redistribue on pourrait dire... mais je sais que ce soit moi qui la reçoive je trouve que c'est agréable pour les étudiants parce qu'ils savent exactement à qui ils s'adressent...

85 **c6. D'accord... je vais rebondir un peu là-dessus... dans quelle mesure la formation à distance favorise-t-elle la formation des apprenants ?...**

C6. ... (silence de six secondes)... je réfléchis un peu avant de...

90 **c7. En fait ma question elle rebondit sur ce que tu viens de dire... on parle de quelqu'un qui est un référent qui peut être contacté à tout moment quelle que soit la question... quelqu'un que l'on a vu quelqu'un que l'on a rencontré et dont on sait comment il est...**

C7. ... c'est vrai que... oui enfin je pense que ils restent autonomes dans la mesure où la démarche... la démarche de venir vers toi ça vient quasiment toujours d'eux quoi... c'est... je pense que si c'était une formation traditionnelle... c'est plus nous qui irions... qui... qui irions vers le problème que eux qui viendraient nous soumettre le problème... je pense... ... c'est-à-dire qu'il peut très bien y avoir un étudiant qui rencontre les mêmes problèmes qu'un autre mais moi je le saurai jamais... si la démarche n'est pas de communiquer de la part de l'étudiant... nous on peut passer à travers et lui peut passer à travers toutes les mailles du filet et nous on peut très bien ne rien voir de toute l'année... donc dans ce sens-là on est à la fois... à la fois ils sont autonomes... ils ont autonomes... oui et non... ils ont faussement autonomes parce que ils ont besoin de nous... on reste dans une coopération quand même de près mais l'autonomie c'est... enfin... l'autonomie à mon avis c'est le fait que ce soit eux qui décident...qui décident du suivi qu'on peut leur apporter ou pas et qui décident tu vois c'est pas vraiment de l'autonomie dans le sens à mon avis où ils ne peuvent pas complètement être autonomes puisqu'on est là pour les guider de toute façon et moi je dirais que je les guide plus dans la formation à distance que je ne les guide sur site les étudiants moi personnellement... donc quelque part... (coupure du son)... en fait j'ai l'impression que moi mes étudiants je les cadre beaucoup plus j'essaie de les cadrer beaucoup plus dans la formation à distance que je ne le fais sur site... je dirais presque qu'a priori... sur site ils sont plus autonomes au niveau des apprentissages... qu'ils ne le sont avec moi dans la formation à distance... pourquoi parce que je sais très bien ce que c'est que d'être seul je te dis pour avoir moi-même passé il n'y a pas longtemps l'agrégation à distance... je sais très bien ce que c'est que d'être seul face à une montagne de choses... quand tu prépares un concours tu arrives en début d'année tu as une montagne de savoirs ça te paraît insurmontable... donc du coup j'ai complètement morcelé les apprentissages et ils reçoivent des emails tous les quinze jours en disant aujourd'hui il faut travailler tel truc et tel truc et vous faites tel exercice et puis ils reçoivent aussi des courriels de rappel... et puis il y a des dates fixées et c'est un peu chronométré... alors que sur site bon finalement aujourd'hui vous avez envie de bosser ça... bon et bien exit le programme on part sur la chose dont vous avez besoin... donc au niveau des apprentissages... je dirais que les élèves de la formation à distance avec moi sont moins autonomes dans la mesure où je risque de les cadrer davantage maintenant ils font ce qu'ils veulent... enfin c'est dans la forme de prendre l'information... ils peuvent décider de travailler les choses dans un autre ordre et s'y prendre autrement... après au niveau de l'investissement

dans la formation... oui ils sont plus autonomes parce qu'ils peuvent décider de ne pas s'investir... alors que sur site... sur site on les trace nous on fait circuler une feuille de présence... quand ils ne sont pas là on les rappelle quoi... pour leur demander un justificatif...
 125 ce ne peut pas être le cas dans la formation à distance... donc là encore c'est une autre forme d'autonomie en (inaudible)...

c8. Si on s'intéresse à l'étymologie du terme *autonomie* on en serait loin puisque se fixer ses propres lois ce serait assez difficile...

C8. ... oui...

c9. Donc la formation à distance dans le cadre que tu définis favoriserait-elle l'autoformation ?...

C9. (silence de cinq secondes)... je pense que oui... parce que à mon avis et ça je leur ai dit plusieurs fois... ce qui est mis en ligne et ce qui est en ligne c'est pas suffisant pour comprendre ce que c'est que le concours... c'est pas suffisant pour comprendre ce que c'est que d'enseigner... C'est pas suffisant pour comprendre ce que c'est la didactique... c'est presque un plus mais c'est pas... je leur dis souvent ce qu'il va falloir que vous fassiez de votre côté si vous (inaudible) ce qui est en ligne à recopier et à faire des exercices c'est du bachotage... ce qu'il faut que vous fassiez c'est observer écouter vous intéresser aller lire le monde de l'éducation... regarder des vidéos sur internet... prendre des annales... donc dans ce sens-là c'est une autoformation et je dirais c'est une espèce de curiosité une espèce de réflexion que doivent avoir les futurs professeurs face à leur métier... et je pense que dans le cadre de la formation à distance où on a un public très particulier c'est-à-dire des gens qui sont plus âgés qui souvent ont des familles et qui travaillent à côté... cette prise distance réflexive pourrait être faite et leur être profitable pour le concours... seulement je suis pas sûre qu'ils aient tous saisis ça... ils s'en tiennent effectivement... c'est peut être le piège du cadre que je leur donne moi... c'est-à-dire que d'un côté je leur donne un cadre pour les obliger à avoir des apprentissages disciplinaires chronométrés dans l'espace du temps qu'on a avant le concours donc quelque chose de très cadré et dans le même temps il faudrait idéalement dépasser ce cadre-là pour avoir un recul réflexif sur ce qui est mis en ligne en faisant le lien avec ses propres expériences de professionnel de parent... de personne curieuse d'un métier et ça... ça à mon avis on l'a pas en tout cas moi je ne l'ai pas cette année... il va falloir que j'y réfléchisse pour l'année prochaine et on l'a pas encore... et on l'a pas tout court dans la formation... alors là il faudrait peut être voir avec les stages... dans ces cas-là et ça rejoint bien le point de l'autoformation dans le sens tu vois ce que je veux dire dans le sens...

c10. Dans ce cas est-ce que la formation proposée ne répond pas exactement aux besoins qui sont de préparer le concours et que tout ce que tu décrivais ne relève pas de la préparation au concours et dans ce cas-là cela relèverait d'une autre formation qui serait consécutive à la réussite au concours...

C10. Alors à mon avis... et c'est toute la difficulté... c'est comment on l'a ce concours... je pense que d'un point de vue prépa concours c'est-à-dire contenus disciplinaires tout y est... d'un point de vue bachotage tout y est... seulement on a un tel taux de réussite qu'il faut que ce ne soit plus seulement une tête pleine mais une tête bien faite et le problème... la tête pleine nous

on l'a dans les contenus... moi je sais que je les ai sur ce que j'ai mis en ligne mais maintenant il n'y a rien... concrètement... d'apporter pour que... ils arrivent à ingurgiter tout ça et en faire une matière de réflexion qui soit dépassée... après... comment est-ce qu'on peut faire ça... sur internet moi je pense que les moments de regroupement c'est les moments où j'essaie de dépasser... où j'essaie d'établir des débats... où j'essaie de faire confronter les expériences des uns et des autres donc là au moment des regroupements c'est là qu'on peut peut être avoir un point d'accroche pour essayer de prendre de la hauteur... pour revenir sur l'histoire de la réussite au concours contenus disciplinaires oui... maintenant il faut que ce soit des contenus disciplinaires ingurgités avec une prise de hauteur réflexive et cette hauteur réflexive comment est-ce qu'on l'a... à mon avis... actuellement... c'est les regroupements

c11. Qu'est ce que tu mets sous le terme *regroupement* ?

C11. Les regroupements ce sont les temps où on se retrouve avec les étudiants sur un des sites... alors... c'est pas mal c'est pas des cours que je fais sur les sites habituellement... le dernier regroupement que j'ai fait j'ai fait quatre heures à N il n'y a pas très longtemps et ça a pris une façon totalement différente de la façon dont ça se fait sur site... on a déjà commencé par prendre un café tous ensemble et à parler des difficultés qu'on rencontrait par rapport à la préparation... des difficultés de gestion en fait pour ce public-là de gestion après leur travail leur famille et la préparation au concours... donc ça c'était avant le cours qui est un moment un peu informel où on a discuté donc ça c'était déjà une façon de faire qui est différente sur site et en fait quand je suis allé dans le cours je leur ai dit j'ai prévu des choses mais qu'est-ce-que vous voulez faire... et là on est parti sur des choses qui n'étaient pas du tout prévues... on est parti sur un récapitulatif de nature et fonction mais ça a été fait de façon complètement interactive... ils n'ont pas arrêté de réagir de relancer de rebondir... on est parti sur des discussions sur des cas particuliers et... c'était complètement improvisé... ça n'avait rien à voir avec les cours que je fais sur site donc là oui il y avait cette espèce de recul parce qu'ils étaient curieux... parce qu'ils se posaient des questions et en fait c'était peut être pas mal de choses qui étaient emmagasinées depuis longtemps et qui explosaient parce qu'on se retrouvait et qu'ils étaient tous ensemble et qu'ils avaient tous envie de profiter du temps qui était devant nous...

c12. Très bien... alors est-ce que tu penses que les outils qui existent sur la plateforme de formation à distance tels les forums les chats collectifs les wikis les blogs et autres ne satisferaient-ils pas à ce type de démarche ?

C12. Alors le forum... j'ai été très déçu par le forum parce que je pensais que j'allais avoir un boulot monstre avec le forum que les questions allaient partir à tout bout de champ... et en fait non en fait pas du tout... Le forum ne marche pas très bien et à ma grande surprise... donc je mets un forum en ligne... donc je leur ai envoyé un email en leur disant pendant deux jours vous pouvez poser toutes vos questions et puis on va y répondre les uns les autres et puis en fait j'ai eu deux questions... et puis au bout de deux jours n'ayant eu que deux questions j'ai fermé le forum... la fois d'après j'ai recommencé deux questions encore et là j'ai rallongé le temps du forum en envoyant un email à tout le monde en disant à tout le monde finalement je laisse une semaine de plus... et puis... pas de question... par contre ce qui est étonnant je reçois des questions par email... alors quand je reçois une question par email je la copie colle je la mets sur le forum je réécris aux étudiants en disant... oui là tu m'envoies une question mais fais-en

205 profiter tout le monde je mets ta réponse sur le forum et je renvoie sur le forum... mais j'ai
l'impression je ne sais pas si c'est le fait d'avoir de me parler plus directement par mail que par
forum... bref en tout cas le forum ne fonctionnait pas tant que ça je me suis dit ils n'ont pas de
questions ils comprennent tout et c'est pas vrai puisque (inaudible) pour moi les questions ont
fusé... alors je ne sais pas ce qui se passe avec le forum... ils n'osent pas peut être s'exposer... il
210 y a peut être une exposition du fait que ce soit de l'écriture que ce soit inscrit que ce soit visible
par tous sur une plateforme où on peut relire ce qui est dit c'est pas comme l'oral qui est
spontané là c'est quelque chose qui est inscrit et si tu écris une bêtise et bien tout le monde va le
voir et c'est inscrit... je sais pas si c'est ça j'en sais rien.... Les deux autres outils... je ne les ai
pas utilisés... ce que je peux te dire c'est qu'en tant que... dans ma vie personnelle j'ai fait des
215 entretiens pour des postes via la webcam quand j'étais aux États-Unis et le rapport est pas le
même c'est vrai que... l'écran fait écran... (rire)... j'étais pas ... c'était une question d'attraper
le regard de l'autre de voir des réactions... effectivement il y avait des personnes que je ne
voyais pas vraiment... on voit pas forcément les gens même s'il y a la webcam nous on se voit
mais on voit pas l'autre vraiment... on voit pas ... ces mouvements d'yeux... je sais pas il y a
220 des choses qui passaient pas aussi bien que dans un entretien de visu...

c13. Pourrais-tu m'en dire plus sur la nécessité de récupérer plus d'informations sur le non verbal ?

C13. C'est vrai que... j'y avais pas vraiment réfléchi mais... c'est vrai que je pense qu'on s'en
rend pas compte... c'est instinctif... on adapte ce qu'on a à dire en fonction de gestes d'attitudes
225 du corps du regard... et moi quand j'avais passé mon entretien... le fait de n'avoir aucun retour
finale de la façon dont était reçu mon message... ça m'a vraiment perturbé et finalement je
ne savais pas répondre aux questions... parce que j'avais le contenu de la question... il me
manquait tout ce qui pouvait être véhiculé par la présence de l'autre... et je pense que du coup la
communication était un peu biaisée...

c14. D'accord... si on en revenait aux difficultés rencontrées par des étudiants à utiliser certains outils quelles compétences ces étudiants devraient-ils posséder pour entrer en formation à distance ?

C14. (silence de dix secondes)... bon des compétences informatiques ça c'est certain je pense
qu'il faut en posséder pas mal... un exemple une étudiante que j'ai eue qui ne savait pas
235 vraiment utiliser le traitement de texte et qui me scannait après de grandes difficultés sa copie sur
plusieurs feuilles sur des fichiers très lourds ça a été l'horreur moi il a fallu que je les remette en
Pdf non c'était en format image il a fallu que je les remette en Pdf pour que je puisse les annoter
et ensuite lui renvoyer sous forme (inaudible) qu'elle ne savait pas ouvrir donc je pense que là
des bonnes compétences en informatique sur le transfert de fichiers les types de fichiers... au-
240 delà de ça des compétences de communication certainement puisqu'on a à faire à un autre type
de communication... je vais t'en parler un petit peu... je vois les étudiants qui savent
communiquer par mails de ceux qui ne savent pas le faire... il y a des étudiants qui ont une
capacité à... qui me posent des questions par emails qui me sollicitent par emails et qui ont une
façon de le faire qui m'encourage à leur répondre et même à développer ma réponse... il y a des
245 étudiants qui envoient des emails sur un ton très sec très directif même des fois sans bonjour et là
finale de c'est un manque de communication c'est un manque de connaissance du message

écrit que l'on peut envoyer à quelqu'un d'autre qui fait que je leur réponds pas ou je leur réponds en trois lignes... donc des compétences de communication écrite ça c'est important... et des compétences de communication dans le sens où je pense que ceux qui vont vraiment réussir à s'en sortir ce sont ceux qui ont réussi à tisser des liens entre eux (inaudible) l'absence... il y a des étudiants qui communiquent entre eux par emails qui s'organisent pour se retrouver sur les sites... pour travailler ensemble sur des choses et ça concerne que très peu d'étudiants il n'y a que quelques étudiants qui ont compris qu'ils pouvaient se servir de l'outil informatique pour travailler en groupe et s'envoyer et s'échanger des choses... et là à mon avis c'est encore une compétence de communication... donc si on résume compétences en informatique compétences de communication que je placerais sur deux points savoir communiquer avec l'autre et notamment ses enseignants via le mail ce qui n'est pas forcément évident... il y a des façons de s'adresser à l'autre et communication avec les autres on va faire abstraction de l'absence et on va tisser des liens et créer une communauté de travail et là il y en a très peu qui on réussit à le faire...

c15. Penses-tu qu'il soit possible de mesurer ces compétences à l'entrée en formation ?...

C15. C'est-à-dire...

c16. On a parlé de compétences en informatique de compétences de communication... on pourrait se dire aussi que l'autonomie c'est une compétence que la prise d'initiative c'est une compétence que travailler à plusieurs c'est une compétence... comment pourrait-on approcher l'étudiant qui veut entrer en formation de façon à mesurer avec lui... être sur un bilan de compétences avant d'entrer en formation et quelle pourrait être la place du tuteur dans ce travail-là ?

C16. Oui bon effectivement je pense que là... il y a une sélection qui a été faite pour la formation à distance et je pense il faudrait voir avec lui je pense que P. M. a tablé sur la motivation des gens... et il a eu à faire à des gens extrêmement motivés... problème... certaines de ces personnes qui par ailleurs sont très motivées et sont très travailleuses n'ont pas les capacités de communication que je viens d'expliquer avant se retrouvent se retrouvent isolées et au bout du compte décrochent... effectivement ce serait intéressant d'avoir... en informatique on peut très facilement voir quel est leur niveau... mais à côté de ça voir quelles sont leurs capacités à pouvoir entrer en communication avec l'autre malgré l'écran informatique et là effectivement dans ce cadre-là les futurs tuteurs pourraient intervenir parce que... il pourrait éventuellement y avoir des entretiens pourquoi pas... où on essaierait de voir sur ce plan-là la capacité des futurs formés à avoir envie d'aller vers l'autre... donc ne serait-ce que par quelques mails on peut déjà s'en rendre compte un petit peu... et après lors d'un premier rendez-vous... on pourrait certainement aussi... là il faudrait réfléchir comment est-ce qu'on peut mesurer ça mais ce serait pas mal...

c17. De ton point de vue quelle est la place donnée au formé dans la formation à distance ?

C17. (silence de cinq secondes)... c'est pas évident ça... ..

c18. Passons alors à une autre question... à quel modèle pédagogique la formation à distance pourrait-elle s'apparenter ?

C18. A quelle modalité pédagogique ?...

c19. A quel modèle pédagogique...

290 C19. ... à quel modèle... alors a priori transmissif... je dirais a priori... effectivement le fait de
mettre des contenus en ligne et des exercices auto-corrigés avec une correction formatée... c'est
un modèle a priori transmissif... je dis a priori transmissif parce qu'on va dire que... ce modèle
transmissif-là c'est le modèle de base qui sert aux fondations de la formation... après je pense
que tout ce qui va être constructif ça va être lié aux démarches de l'étudiant qui se pose des
questions qui va réagir sur les forums qui va envoyer des emails qui va se regrouper avec les
295 autres et puis va mettre à plat en essayant de dire moi j'ai vu ça qu'est-ce que vous en pensez...
voilà on a un modèle de base on a des fondations qui sont là qui sont complètement
transmissives et après l'étudiant par sa capacité à s'approprier ce qui est donné peut transformer
ça en quelque chose de constructif... mais seulement à partir du moment où c'est lui qui fait la
démarche... et on retombe sur quelque chose qui est liée à l'autoformation à savoir que s'ils s'en
300 tiennent à ce qui les rassure à ce cadre transmissif qui apparaît comme un parachute... et qu'ils
n'arrivent pas à un moment donné à le questionner... pour construire eux-mêmes des savoirs et
bien... on n'est pas dans l'autoformation... et on n'est pas forcément dans la réussite du
concours... c'est encore une fois quelque chose à dépasser... et là encore je reviens sur la même
chose le seul moment où on peut ébranler ces fondations de cours transmissif c'est lors des
305 regroupements où j'essaie de remettre en question... de faire débat... quand on est en groupe...
alors bien sûr je leur dis souvent si vous êtes à plusieurs et si vous travaillez sur des annales ...
vous n'allez pas forcément être d'accord avec les résultats avec la correction des annales...
discutez-en confrontez... c'est ce que j'aurais voulu faire avec les forums... mais en fait on n'y
arrive pas encore... ... donc là je crois qu'on tient vraiment une question à savoir comment est-
ce qu'on va on est forcément dans le transmissif puisqu'on est obligé de mettre des contenus
310 mais alors comment est-ce qu'on fait pour le dépasser... si on arrivait à réfléchir ensemble à ce
genre de questions on pourrait vraiment avoir une formation qui devienne intéressante... ...

c20. Et bien je vous remercie pour tous ces échanges est-ce que vous voyez quelque chose à rajouter ?

315 C20. Non... non...

c21. Et bien merci encore...

Annexe 6 :

Échanges de courriels entre tuteurs et étudiants

Échanges de courriels entre A et une « tutorée » :*Dans ce récapitulatif, le formateur est désigné par F1 et l'étudiant(e) par ET1.**Suite aux questions accompagnant notre demande, le formateur F1 a donné les réponses suivantes :*

Aviez-vous rencontré (et de quelle façon) les tutorés avant l'envoi ou la réception du 1 ^{er} courriel ?	<i>Non</i>
Lors de votre premier échange, qui a envoyé le courriel en premier, vous ou le tutoré ?	<i>Moi</i>

① Echanges sur le ressenti de l'étudiant**Envoi 1 : F1 → ET1**

Bonjour,

En temps que référent, je me permets de vous demander si la formation hybride vous convient, si vous l'avez bien démarrée ou, au contraire, si vous éprouvez des difficultés.

J'essaierai de répondre, autant que faire se peut, à vos attentes.

Réponse 1 : ET1 → F1 (*le fait qu'une question vienne se placer dans la réponse de ET1, on peut supposer qu'un autre courriel a été envoyé pour obtenir une précision*)

Bonjour.

ET1. La formation me semble adaptée. Cependant, j'ai du mal à cerner les attentes des professeurs au niveau du rythme de travail.

F1. Peux-tu préciser cela ?

Chaque prof a des demandes très différentes ou bien c'est en général que tu te poses cette question ?

ET1. En ce moment, j'ai des problèmes de lignes internet. Je n'ai plus internet chez moi alors je travaille autant que faire se peut sur des livres. En espérant que ce problème se résolve vite. A bientôt

② Échanges avec un contenu de type « informationnel » ou « administratif »**Envoi 2 : F1 → ET1**

Bonjour,

Je viens un peu aux nouvelles car si je me rends compte que tu es souvent connectée sur la plateforme,

que tu passes pas mal de temps sur les différentes formations, je ne sais pas grand chose du bilan que tu tires, toi, de cette 1ère partie de FAD.

J'ai vu avec E... que tes résultats en français étaient moyens ; L... m'a dit que ça allait en maths et toi qu'en penses-tu ? As-tu identifié des manques dans cette FAD pour ta propre formation ?

Bonnes fêtes de fin d'année en tout cas !

Réponse 2 : ET1 → F1 (avec la même remarque que précédemment ; dans le souci de me proposer un matériel plus facile à utiliser, F1 a organisé les courriels en un seul avec enchainement de questions réponses ce qui suppose que d'autres échanges intermédiaires ont eu lieu).

Le 12/12/2009 11:40, ET1 a écrit :

Bonjour.

ET1. Merci de venir aux nouvelles.

J'ai eu quelques soucis ces derniers temps, entre le stage, le travail et les cours. J'ai eu du mal à travailler convenablement.

J'ai pas mal de retard à rattraper, j'espère avoir le temps de le rattraper ce weekend. Je me pose en ce moment pas mal de questions. L'incertitude face à l'avenir n'est pas très agréable à vivre. On entend pas mal de choses complètement différentes au sujet de masters, ... En savez vous plus?

F1. À peine plus que toi puisque tout se décide en ce moment... On parle de masters disciplinaires même pour les PE mais peut-être y aura-t-il des masters pluridisciplinaires, on ne sait pas, cela dépendra aussi des facs...

ET1. Je compte continuer et persévérer pour avoir mon concours, et donc faire un master l'année prochaine s'il le faut. Mais... existera-t-il un master de l'enseignement ?

F1. Pour l'instant, cette idée n'est pas retenue par nos ministres et vu que les concours seront très axés sur le disciplinaire...

ET1. je n'ai aucune envie de retourner en sociologie (ma formation initiale) ni sur P (ce qui n'est vraiment pas pratique).

F1. L va sûrement proposer quelque chose.

ET1. Quant à la formation, quelques points ne sont pas clairs encore (les dates de remises des devoirs, la ponctualité des cours inexistante...)

F1. Qu'est-ce que cela veut dire "la ponctualité des cours inexistante" ? Les cours ne sont pas déposés sur la plateforme au bon moment ?

Échanges de courriels entre B et trois « tutorés » :

Conversation 1 entre le tuteur et une étudiante avec contenu de type « administratif » ou « notionnel »

From: "Et1"

To: B

Sent: Tuesday, December 15, 2009 11:18 PM

Subject: Test CSE

Bonsoir,

j'ai voulu faire le test et à la question sur l'intégration des élèves présentant un handicap, j'ai voulu relire mon cours imprimé sur papier et j'ai dû cliquer sur valider pour les ultimes questions sans rien répondre et là j'ai vu mon "score"...en fait ma question est de savoir si c'est bien ce test qui est notre devoir qui est à faire pour dimanche prochain par ce que je ne trouve rien d'autre et autre question si je veux finir ce test et faire les trois dernières questions je dois refaire toutes les questions précédentes, n'est ce -pas ?

Cordialement

IE. EEEEEEE

Réponse de B vers et1

Bonjour E,

je réponds oui à toutes tes questions, mais il me semble avoir vu que tu as plutôt bien réussi ce test (en 2 fois, ce qui est possible).

Normalement, tu ne peux pas le tenter une troisième fois.

Les dernières questions sont en effet ouvertes et à développer.

Relance-moi si tu as un problème.

Bon courage.

B - Fonction - Ecole A - Ville

From: "Et1"

To: B

Sent: Wednesday, December 16, 2009 11:01 AM

Subject: Re: Test CSE

Merci, non je n'ai tenté le test qu'une fois hier soir mais comme je vous le disais j'ai validé les trois dernières questions (par une fausse manip surement) sans finir de répondre à celle sur les handicaps et sans même lire les deux dernières questions....si je le temps je recommencerais le test depuis le début...Enfin, si je comprends bien, je suis très en avance cette semaine pour le devoir à faire alors, et c'est plutôt une bonne chose.

En vous remerciant, et puis à mi parcours dans la préparation du concours il ne faut pas baisser les bras même s'il est souvent tentant le soir après le travail de vaquer à d'autres occupations que de se mettre le nez dans les cours, je m'accroche !!

Bonne journée,

Et1

From: B

To: "Et1"

Sent: Tuesday, December 22, 2009 10:33 PM

Subject: FAD - Info 5 - Test CSE

Bonsoir,

voici une recorection des questions 13 à 15 du test CSE qui ne peuvent être uniquement corrigées par le logiciel.

Certaines de tes réponses sont acceptables bien que refusées par le test :

[psychanalyse / psychologie] et de la [psychologie / psychanalyse] = 8/8 à la Q 13

[épistémologie / Épistémologie] Génétique

[progressivement en suivant ses propres lois / progressivement] = 13/13 à la Q 14

[socio-constructiviste / socio-constructiviste] dont = 7/7 à la Q 15

= 141/167 et 84,4 % au lieu de 133/167 et 81,4. Attention, les 2 Q finales ne sont pas encore corrigées.

Joyeuses fêtes, et bon courage pour la suite.

B

Conversation 2 entre le tuteur et les trois étudiantes avec un contenu de type « conseil »

From : B

To : Et1, Et2, Et3

Sent :

Subject :

Bonsoir à toutes les 3,

suite à la question de Sylvie et aux courriels de S et E (collés ci-dessous), je me permets de vous rappeler ces quelques conseils. Ils viennent compléter les documents envoyés par D (que vous avez probablement déjà lus. Mais si vous ne les avez pas, dites-le moi).

Que faut-il avoir à l'esprit ?

- Que ce dossier est composé, en général (vous n'avez pas toutes le même), de plusieurs documents axés sur une même thématique sommairement lisible dans le titre du dossier.
- Qu'il est indispensable d'avoir bien lu tous les documents avant de se lancer dans une quelconque analyse.
- Que l'on ne vous demande pas une analyse texte par texte, mais plutôt une lecture transversale des textes, lecture sous tendue par la thématique générale qu'il faudra dégager (plus finement qu'elle n'est suggérée dans le titre du dossier).

Que doit-on en faire ?

- Il est indispensable de repérer la provenance des textes (ouvrage, BO, magazine, presse syndicale...) et leurs auteurs (chercheur, enseignant, représentant de l'institution...).

C'est le travail de qualification des textes et des auteurs.

- Il est ensuite utile de dégager les concepts, les notions importantes dont il est question dans l'ensemble des textes (notez-les) et quelle problématique est, à travers eux, mise en avant (qu'est-ce qui fait problème ? Qu'est-ce qui pose question ? -vous pouvez formuler cela sous la forme d'une question ouverte-).

C'est ce que l'on appelle "dégager la problématique".

- Vous pouvez maintenant définir la trame de la présentation que vous ferez d'abord au jury sous la forme d'un plan titré (pour qu'il puisse suivre plus facilement votre déroulement), puis le développement que vous suivrez (notez-en les grandes lignes en pointant les éléments à ne pas oublier) en respectant le temps qui vous est imparti.

C'est la présentation proprement dite.

- Ne négligez ni l'entrée en matière (comme on dit, "on n'a jamais une seconde chance de faire une première bonne impression"), ni la conclusion qui est ce sur quoi restera le jury.

Conseils :

1. Ne soyez ni trop long, ni trop court (vous perdriez alors un temps que vous pourriez mettre à profit pour développer vos arguments).
2. Ne paraphrasez pas les textes (le jury les a lus aussi...).
3. Cette épreuve n'est pas un débat d'opinion, même si vous pouvez aussi tenir au cours de l'entretien une position personnelle argumentée mais nuancée (il me semble que...). Cela montre vos capacités de réflexion sur les questions d'éducation, votre personnalité ; mais la nuance reste importante pour montrer que l'on n'est pas dans "l'opinion" mais dans une argumentation qui sait prendre ses distances avec les idées toutes faites.
4. Etayez cette présentation par vos connaissances personnelles (textes officiels, concepts théoriques pédagogiques et didactiques, expériences personnelles si cela est le cas) et mettez-les en relation avec le propos des textes.
5. Ne restez pas collé à vos notes, évitez de "lire".

Voici pour ce sujet.

En effet, il n'est pas toujours simple de suivre le mouvement d'une formation à distance, j'en sais quelque chose ; mais celle-ci a un avantage pour vous qui travaillez : elle est très cadrée dans le temps ce qui vous permet de prévoir et /ou de prendre de l'avance. Pour être bref, il n'y a pas vraiment de "bonne façon de faire". Travailler 1 à 2 heures par jour, ou plus longtemps mais au coup par coup. J'ai testé les 2 méthodes ; la première a l'avantage du suivi, la seconde celle de coller à des disponibilités variables.

Pour ce qui concerne le cours CSE, vous pouvez commencer à regarder le cours n°3, mais sa connaissance n'est pas requise pour le regroupement du 6. Travaillez plutôt le dossier, et attaquez ce cours ensuite.

Bon courage à toutes les 3.

Bien cordialement.

Gilles

Autre exemple de *conversation* avec les trois étudiantes et un contenu « notionnel »

Conversation 4

E, S, A, bonjour à toutes les 3, voici avec un peu de retard la bibliographie proposée.

Elle n'est pas exhaustive mais, que vous résidiez en France ou, pour l'une d'entre vous, à l'étranger durant cette année, les compléments qui vous seront proposés sur Dokeos sont accessibles à l'achat en ligne (fnac.fr, amazon, 2xmoins cher -pour de l'occaz-...).

En plus de ce que nous avons déjà demandé (textes officiels...) voici ce que je propose à titre indicatif :

- R.Assuied, A.M.Ragot, Epreuve orale d'entretien, Hatier concours
- F.Morandi, R. La Borderie, Dictionnaire de pédagogie, Nathan, coll. éducation en poche, 2006 (15.00?)
- F.Morandi, Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan, coll. éducation en poche, 2001 (12.00?) ou M.Bru, Les méthodes en pédagogie, Que sais-je ? 2006 (très bien aussi)
- R.Goigoux, S.Cèbe, Apprendre à lire à l'école, Retz, 2006 (4,00?)
- P.Meirieu, L'école mode d'emploi, ESF, 1985 (un classique)

Je pense que ça va pour démarrer. Faites une note de lecture pour chaque livre que vous lisez (ceux-ci ou d'autres), référencez les citations que vous voulez conserver (ouvrage, page-s-). Si vous êtes à proximité d'un centre universitaire (La Rochelle, Poitiers), allez voir le fond de livres sur les sciences de l'éducation, et prenez une carte le cas échéant (elle peut être gratuite en tant que PE1). Je poursuis moi-même un cursus universitaire, et le fond de La Rochelle, par exemple, suffit largement. Pour vous, c'est maintenant parti, n'hésitez pas à me contacter pour tout ce qui vous pose un problème (ne vous laissez pas dépasser par le rythme : soyez sur la vague et pas dessous), le tuteur est là pour ça, que cela concerne la CSE ou pas.

Un conseil (qui a fonctionné pour moi qui suis passé par là depuis mon premier master en 2005) ; prenez un rythme régulier de travail (j'aurais même tendance à dire un rythme quasi quotidien) même si il n'est pas très conséquent (1 h au moins), car un fractionnement trop important fait dépenser une énergie et un temps fous en "remise au travail".

Bon courage, bien cordialement.

B

Exemple de « suivi », de « rappel » et de liaison entre formateurs

Conversation 6

Bonjour ...,

l'équipe de maths me signale que tu es en retard pour rendre ton premier devoir. Es-tu sur le point de le rendre, très en retard, ou y-a-t-il eu un problème dans le dépôt de ton travail ?

Merci de me préciser cela rapidement afin que nous puissions réagir et/ou t'aider.

Bonne journée.

B

From : B

To : Be

Cc: P

Sent: Saturday, October 10, 2009 12:19 PM

Subject: Fw: FAD B : info 3 - Maths/E

Bonjour Be,

voici le message d'E après relance.

Son retard semble dû à une mauvaise manip. Tout est-il rentré dans l'ordre ?

Bon week-end.

B

[message 1] de E

Bonjour,

j'ai remis mon travail le dimanche, à la date demandée il y a 15 jours !! Surprise de ne pas recevoir ma note, j'avais même envoyé un mail au prof de maths pour savoir s'il avait bien reçu mon devoir !?

E

[message 2]

je viens de leur remettre à nouveau mon devoir en m'excusant de la mauvaise manipulation qui a du avoir lieu le dimanche 27 septembre.

Je suis le rythme des devoirs, j'ai rendu celui d'histoire la semaine dernière et je prépare celui de sciences. Cependant, le rythme est tout de même très soutenu avec des arrivées de documents et autres cours quotidiennement qui s'ajoute aux heures de travail.....Mais je garde le moral même si ce petit souci en maths me désole un peu !!

Merci pour votre suivi

Cordialement

E

From : B

To : Et1

Sent: Tuesday, October 13, 2009 5:54 AM

Subject: Re: FAD E : info 3 - Maths/E

Bonjour,

j'ai transmis tes réponses à Be qui a maintenant reçu tes travaux.

Bon courage.

B

Échanges de courriels entre C et 3 « tutorés » :

Pouvez-vous me transférer :	
le premier échange de courriels que vous avez effectué ?	Je ne l'ai plus. Il s'agissait d'une prise de contact « basique » pour voir si le « poisson mord » du type : comment cela se passe jusque là ? Avez-vous des questions ? En revanche, j'ai gardé les réponses à ces mails que je joins ci dessous.
le nombre d'échanges que vous avez eus et si cela vous est possible, me transférer ces courriels ?	Une bonne dizaine. Je n'ai pas tout gardé. J'en copie /colle deux exemples en fin de document.
Cependant, j'ai besoin que vous me précisiez :	
si vous aviez rencontré (et de quelle façon) les tutorés avant l'envoi ou la réception du 1 ^{er} courriel	J'ai rencontré ET2 car c'était une de mes PE1 l'année d'avant. C'est moi qui lui ai parlé de la FOAD. Pour les autres, je les rencontre fin août lors du premier regroupement. Je demande aux tutorés de venir me voir à la fin du cours. Je les contacte par mail une dizaine de jours après.
lors de votre premier échange, qui a envoyé le courriel en premier, vous ou le tutoré	Moi sauf ET2 (qui cherche à intégrer la FOAD en juin).

5 **ET2 :**

Premier mail le 16 / 06 : ET2 a été mon étudiante sur site en 2008/2009. Elle me sollicite le 16/06/2009 pour avoir des informations sur la FOAD. Je l'informe et demande à P. d'être sa tutrice.

10 Bonjour,
Je suis désolée de vous déranger. Je ne sais pas si vous vous souvenez de moi, j'étais dans votre classe en PE1 c.

15 Je vous contacte aujourd'hui, car n'ayant pas réussi le concours (échoué de 2 pts), je souhaite le repréparer par la formation à distance que propose l'IUFM. Je voulais savoir si vous aviez plus de renseignements quant à l'organisation de cette formation. De quelle façon les cours nous parviennent, est ce qu'il y aura des rencontres avec les professeurs, pourra-t-on passer les concours blancs, et surtout est ce que cette année en formation à distance nous permet de valider le master 1 pour le concours ... ?

20 Je suis actuellement à la recherche d'un poste à plein temps soit en tant qu'assistante d'éducation, soit en tant qu'auxiliaire de vie scolaire. Au jour d'aujourd'hui, je n'ai réussi qu'à obtenir un 3/4 temps en tant qu'assistante d'éducation. Le directeur du collège et moi-même faisons les démarches nécessaires afin qu'il m'accepte avec seulement un 3/4 temps, ce qui n'est pas masse à faire. Mais bon je garde le moral, coute que coute. A côté je continue des recherches de contrat à plein temps, et accumule les envois de
25 lettre de motivation et de CV partout où je peux.

Je vous remercie par la même occasion, de votre soutien tout au long de l'année.

30 Derniers mails : envoyés par la tutrice.
ET2 rencontre des difficultés dans son travail. Elle est surveillante dans un collège et travaille le concours durant les heures d'étude. Ses collègues ne la comprennent pas. Elle est découragée et se demande s'il faut continuer la formation se sentant incomprise. J'essaie de trouver les mots. Je sens qu'elle a besoin de me voir mais nous ne trouvons pas de créneaux ni de lieux pour nous voir.

35 **1 Envoi F3 → ET2 :**

Zut ! Je serai en vacances et ne serai pas à A. le 9. On réussira peut-être à se voir un autre moment : c'est vraiment dommage. Où habites-tu exactement ? Peut-être suis-je parfois dans le coin.

40 A bientôt

2 Envoi ET2 → F3

45 Justement le mardi 9 février je viens à A pour passer mon c2i, je finis à 17h, si vous avez une petite demi heure pour qu'on se voit on peut se retrouver à l'IUFM.

3 Envoi F3 → ET2 :

50 Bonjour,

Comme je n'ai pas de nouvelles au sujet des dates que je t'ai proposées, j'en conclus que tu ne pourras pas forcément me rencontrer sur P pour parler. Je t'écris car du coup, je ne veux pas te laisser seule face à tes inquiétudes. Je ne sais pas trop comment interpréter les remarques de tes collègues. Peut-être s'inquiètent-ils vraiment pour toi car tu as du mal à relâcher la pression. Peut-être ne comprennent-ils effectivement pas les enjeux qui sont les tiens cette année. Ce que je sais en revanche, c'est que tu ne dois pas abandonner à cause de ces remarques car l'obtention du concours te permettrait d'avoir une longue carrière alors que le travail que tu fais actuellement est provisoire. Tiens ton cap. Comme je te l'ai dit, tu fais preuve de ténacité et de courage. Ce serait également dommage d'abandonner la formation maintenant alors que le plus dur est fait. L'obtention éventuelle d'un M1 reste quelque chose d'intéressant de toute façon et cela ne sera possible qu'en allant au bout de la formation.

En tout cas, il serait peut-être bon de "lâcher un peu du lest " car même si tes collègues ne comprennent pas tout , ils voient peut-être que tu as le "nez dans le guidon". C'est important aussi de prendre quelques bouffées d'air frais car si tu te mets beaucoup de pression, tu risques d'être très fatiguée. Je sais que tu traverses une petite période de découragement en ce moment. C'est normal : c'est certainement la période la plus difficile. Pendant la pause de février, continue de te réserver un créneau de travail régulier , mais amuse-toi aussi un peu. Essaie de décompresser et tu reprendras ton rythme après. C'est un peu une course de fond . Il y a des hauts et des bas , mais il faut aussi préserver ses forces et son moral pour la dernière ligne droite.

J'espère que j'ai su trouver les mots et comprendre la situation. Je reste à ta disposition.

Bon courage.

Autre exemple d'échanges avec le(la) même étudiant(e)

Envoi ET2 → F3 :

Bonjour,
Comment allez-vous en cette rentrée ?
Pour moi, je suis contente de me replonger dans les cours. Je voulais savoir si les devoirs il faut les taper à l'ordi ou si on scanne notre devoir papier?
De plus, je ne trouve pas le devoir de français que l'on devait avoir aujourd'hui, peut être ai-je mal cherché ?

Réponse F3 → ET2 :

Bonjour,
C'est super que tu sois contente de replonger dans les cours ! Cela montre un plaisir intellectuel digne d'une future enseignante.
Je viens de poster le devoir dans mes documents. J'avais cours aujourd'hui et je n'ai pas pu le faire avant. Je préfère que tu me le renvoies sur WORD ou Open office car sinon je ne pourrai pas mettre de remarques à côté de tes erreurs. Je te le renverrai dans le même format.
Sinon, en tant que tutrice, je voulais savoir si tu avais des questions ou des remarques particulières. Tout va bien ?

Je te donne mon numéro de portable en cas de besoin ou de problème particulier par rapport à la formation : 06 17 19 00 71. Mais je suis sûre que tout ira bien.

On se suit par mail de toute façon.

100 Bon courage pour ton devoir

Réponse ET2 → F3 :

Merci de répondre aussi vite, c'est vraiment agréable, et ça rassure

105 Le devoir est un exercice sur l'infinitif c'est bien ça. En fait je pensais qu'on devait faire un devoir type concours.

Bon week-end

ET 3 : Premiers échanges (en réponse à ma première prise de contact) :

110

Réponse au courriel de prise de contact ET3 → F3

Bonjour,

Tout d'abord merci pour votre message.

115

Je travaille activement sur la partie français puisque c'est l'une des matières qui me pose le plus de problème j'y consacre pour le moment l'essentiel de mon temps.

120

Une question en ce qui concerne l'ensemble des documents d'accompagnements de 2002 : ex lire au cp, etc je ne dois rien prendre en référence je peux tout jeter ?

Cordialement

Réponse 1 F3 → ET3

125

Bonjour,

Tout d'abord , tu as raison de passer du temps à la préparation de Français si tu sais que c'est là où tu éprouves des difficultés.

130

Pour les documents d'accompagnement aux programmes de 2002, je te conseille de les lire (et notamment "lire au CP") car ils regorgent d'informations sur les pratiques de classe. Lis-les avec curiosité et pour nourrir ta réflexion – et non pas dans le but de t'en servir comme référence dans tes devoirs (puisque là , tu t'appuieras sur les programmes de 2008). Les programmes d'accompagnement ne sont pas officiellement obsolètes.

135

Bon courage.

N'hésite pas à me contacter.

140

Derniers échanges : à l'initiative de F3**Envoi F3 → ET3 :**

145 Bonjour,
Je te souhaite tout d'abord tous mes vœux pour 2010 ! J'espère que tu vas bien et que tu arrives à tenir le rythme. Cela fait un petit moment que je n'ai pas pris de tes nouvelles et je voulais savoir si tout allait bien. Qu'est ce qu'a donné le Concours blanc ? J'ai vu que tu ne t'étais pas connectée au cours de Français depuis longtemps, mais j'imagine que tu étais occupée avec le cours de Mme G sur l'apprentissage de la

150 lecture.

N'hésite pas à me contacter pour me dire où tu en es et si tu as besoin de mon aide.
Je reste à ta disposition.

155 Bon courage et à bientôt

Réponse ET3 → F3 :

Bonjour,
160 Très bonne année 2010 à vous aussi.

Non, je n'arrive pas à tenir le rythme! Je n'ai pas fait mes derniers devoirs (cse, français, maths), je les ferai donc pour moi et les autocorrigerai. Je n'ai pas non plus fait le CB, je suis arrivée très en retard, sans avoir mangé (je n'ai que difficilement trouvé l'IUFM), assez en colère donc incapable de me concentrer.

165 J'ai demandé les sujets à M., mais je n'ai pas eu le temps pendant les vacances. Je pense que je ferai le deuxième chez moi puisqu'apparemment je ne pourrai encore pas le passer à A.

Cordialement.

170

ET4 : Premiers échanges en réponse à ma prise de contact**Envoi 1 ET4 → F3 :**

175 Bonsoir,

Tout va bien pour le moment.
J'essaie de travailler régulièrement, au moins une heure tous les soirs et dans la journée quand c'est possible.

180 Est-ce-que c'est suffisant?

Réponse F3 → ET4 :

Bonjour,
185 Réussir à travailler sérieusement et régulièrement une heure par jour me paraît pas mal à condition :
- de balayer toutes les matières (avoir un planning)

- de réserver un temps plus important à la préparation écrite en math et en Français.

190 Cependant, ce serait très bien si tu pouvais réserver des créneaux plus importants lors de tes jours de congé. L'idéal étant par exemple de te réserver 2 h pour faire une synthèse , puis de travailler sur un corrigé en essayant de prendre du recul (+ 1h = créneau de 3h- le dimanche matin par exemple de 9h30 à 12h30). Idem pour les autres volets de l'épreuve et pour les maths. Tu peux varier les exercices suivant les semaines et en faire davantage pour la matière où tu éprouves davantage de difficulté.

195 Si tu arrives à travailler régulièrement, sérieusement tous les jours de la semaine et que tu peux dégager 3 ou 4 h le week-end pour un entraînement plus intensif et plus proche du concours, je pense que c'est jouable.

200 J'ai tout à fait conscience que c'est très dur de passer le concours en travaillant, mais ta démarche me paraît intelligente. La régularité vaut mieux que de s'épuiser. Essaie de continuer à te tenir à ce rythme et si possible de trouver quelques plages supplémentaires pour des exercices en temps limité plus proches du concours.

Bon courage et à bientôt

205 On reste en contact

Derniers courriels : Envoi F3 → ET4

Bonjour,

210 Je te souhaite tout d'abord tous mes vœux pour 2010 ! J'espère que tu vas bien et que tu arrives à tenir le rythme. Cela fait un petit moment que je n'ai pas pris de tes nouvelles et je voulais savoir si tout allait bien. Qu'est ce qu'a donné le Concours blanc ?

215 N'hésite pas à me contacter pour me dire où tu en es et si tu as besoin de mon aide. Je reste à ta disposition.

Bon courage et à bientôt

Réponse ET4 → F3 :

220 Bonjour,

Je vous souhaite aussi une très bonne année 2010!

Je vais bien, mais en ce qui concerne le rythme je suis dépassée, j'ai beaucoup de cours en retard.

225 Je viens d'avoir ma note de devoir de français : j'ai eu 4/20 c'est plutôt catastrophique...

En ce moment je travaille les maths car on a un devoir à rendre pour la fin de la semaine. En ce qui concerne le concours blanc j'ai eu l'impression de l'avoir raté, je n'arrivais pas à faire un plan pour la note de synthèse où j'ai passé trop de temps, ensuite je n'ai pas eu assez de temps pour la partie didactique. En maths je n'ai pas su faire beaucoup de choses, j'ai fait des erreurs et je n'ai pas eu assez de temps.

230 Bref, heureusement que ce n'était pas le vrai!

Est-ce-que vous savez quand est ce que l'on aura nos notes?

En ce qui concerne mon organisation est ce que vous pourriez me conseiller quelque chose, est ce que je dois me faire un planning et essayer de le suivre le plus strictement possible?

235 Merci de m'avoir contactée
A bientôt

Réponse F3 → ET4 :

240 Bonjour,

Pour le Français , tu pourras m'amener tes copies au prochain regroupement (si c'est moi qui l'assure on va vite le savoir). Je peux prendre le temps de les regarder avec toi si tu veux. Pour la synthèse, il faut s'entraîner à travailler rapidement. Prends des annales corrigées. Et fais sonner le réveil au bout d'une
245 heure .Tu t'obliges à t'arrêter (avec pause café) et tu reprends tranquillement pour comparer ton plan avec celui du corrigé. Il faut s'entraîner à rédiger des intros de façon à ce que tu aies des automatismes d'écriture.

Bref , pour la synthèse : 1h /semaine mais 1 h où tu te tiens au temps (en 1h : avoir rédigé une intro type et dégager un plan). Tu verras qu'au bout de quelques semaines tu auras gagné en rapidité.
250 Si tu as pris l'habitude de faire un plan et une intro en 1 h , cela te laisse une heure pour la rédaction (donc 2h) : 30 minutes pour la grammaire . Il faut ABSOLUMENT S'OBLIGER A GARDER 1h /1h30 pour la didactique (pas facile !).

Didactique : le but n'est pas de rédiger autant que pour la synthèse mais surtout d'avoir su analyser et cela
255 demande du temps. Je vais tenter de réserver un temps pour vous expliquer cela au prochain regroupement.

Pour le planning, je crois que c'est une bonne idée . cela te permettra de savoir où tu en es et d'avancer au fur et à mesure.

260 Idéalement il faudrait se réserver 1 à 2 h de travail concentré par jour. Imaginons que tu finisses ton job à 5h . Disons que tu te laisses jusqu'à 8 h 30 pour rentrer chez toi tranquillement, profiter un peu de ta famille.

De 8h30 à à 10 h : 45 min pour relire un cours 45 min pour faire un exercice en temps limité.

265 LUNDI : MATHS

MARDI : Histoire ...

A 10 h , fini !! Et petit temps tranquille avant de se coucher en oubliant le concours. Si tu peux te réserver un temps de travail plus long le week-end , tu peux peut-être ne travailler qu'1h 15 le soir. Tout dépend de tes disponibilités.

270 Je fais un master avec beaucoup d'heures sur P cette année avec mon travail de formatrice à temps plein sur Angoulême et mon mari qui travaille à Brest !! Bref, une double (voire triple) vie. Je m'en sors assez bien car je me fabrique un emploi du temps à la semaine que j'affiche dans mon bureau et que je suis plutôt bien. Je barre au fur et à mesure que c'est fait. Je fais tous les jours un truc et en fait cela avance
275 doucement mais sûrement. Il y a des moments de "rush" où je bosse à fond (exemple : pendant les vacances ou certains week-ends avant les examens).

A toi de mettre à plat ce qu'il te reste à faire. Prends un calendrier, entoure en rouge les jours où il y aura des remises de devoirs et les dates de CB et vois comment optimiser le temps qu'il te reste. Et réserve aussi du temps pour rien : c'est important aussi de se relâcher et d'être avec ceux qu'on aime. Il faut rester

280 réaliste dans ses objectifs pour pouvoir les tenir (on dirait que je te parle d'un régime : mais c'est un peu ça!).
Ce sont des idées : à toi de voir. J'espère que tu gardes le moral malgré tout, c'est vrai que cette année est difficile mais tu tiens le coup !

285 N'hésite pas à me contacter de nouveau si tu le souhaites.
A bientôt

Autre exemple d'échanges Envoi ET4 → F3 (on peut supposer à la première ligne qu'un courriel de « relance » a été envoyé précédemment à cette réponse)

290 Bonjour,
Désolée, cela fait quelque temps que je n'ai pas donné de mes nouvelles.
La semaine dernière, j'ai passé beaucoup de temps à travailler mon cours d'histoire au détriment des autres cours. Je dois donc me rattraper cette semaine. J'ai vraiment du mal à consacrer assez de temps à chaque matière.
295 Et c'est vrai qu'il est difficile de travailler le soir lorsqu'on est fatigué et que l'on voudrait se reposer. Même si je sais bien que cela doit être pareil pour tous.
A bientôt

Réponse F3 → ET4 :

300 Bonjour,
Ne t'inquiète pas : je comprends bien tes difficultés ! Je suis moi-même étudiante salariée avec une vie personnelle un peu compliquée. L'essentiel est de ne pas perdre son objectif de vue et je te sens très motivée.
305 Il est effectivement important de garder du temps pour soi : se reposer et prendre le temps avec ceux que l'on aime. Pour moi, cela fait partie des critères de réussite. En effet, ce concours est une course de fond et on ne parvient à rien en s'épuisant et en déprimant. J'ai toujours vu des étudiants épanouis réussir et pas forcément ceux qui "cravachaient" le plus.
Si tu penses que tu avais besoin de te réserver du temps pour l'Histoire la semaine dernière, tu as certainement eu raison. Tout cela est une question de tactique, de stratégie et d'organisation.
310 Si tu peux te réserver peu de temps, mais un véritable temps de concentration sans distraction, de façon régulière en travaillant au fur et à mesure selon tes besoins, ça devrait pouvoir marcher. Le vrai problème des étudiants, c'est quand ils en font trop ou pas assez ou quand ils ne prennent plus plaisir à ce qu'ils font. Garde cela en tête et continue ton petit bonhomme de chemin en gardant de vue tes objectifs de réussite. Je te fais confiance, mais je reste à tes côtés. Je ne sais pas si tu passes par A parfois, mais si oui, on peut prendre un café ensemble si tu veux et discuter. N'hésite pas à me dire si tu passes dans le coin.
Bref : en tous cas, j' imagine que tu auras des vacances à La Toussaint : profite-en pour t'accorder des balades en famille et des grasses matinées, mais aussi de vrais créneaux pour la formation. Construis-toi
320 un petit emploi du temps spécial vacances avec des objectifs concours et des objectifs personnels.
Tu peux très bien imaginer travailler 2 heures de 10h à midi le matin et 2 heures de 18h à 20h le soir par exemple. Ça nous fait 4h par jour mais le reste de la journée, profite aussi. Fais quelques lectures le soir au lit (avec une bouillotte et du chocolat !!)
J'espère que malgré les difficultés tu tiens le choc et ça me fait plaisir que tu m'écrives pour me donner de
325 tes nouvelles. Accroche-toi : je te vois souvent en ligne. Tu sais, tout le monde ne le fait pas ...
Courage et à bientôt !!!

Annexe 7 :

Premiers tableaux d'analyse croisée des trois entretiens par thèmes et sous-thèmes

Thème	Sous-thème	Entretien avec A	Entretien avec B	Entretien avec C
Alternance	Présence	<p>L57 ce temps en présentiel avait été prévu... il y en avait deux un en début qui était plutôt les outils de la formation à distance... les outils numériques et le deuxième temps au mois de janvier qui était prévu pour faire le point avec les étudiants sur le C2I...</p> <p>L71... ils aiment bien se retrouver ... devant la machine à café avec leurs pairs et même avec les formateurs pour échanger...</p> <p>L75... les moments en présentiel permettent de lever des doutes...</p> <p>L79 L82... ces moments en présentiel ... sont très importants parce que cela permet d'avoir un échange direct... visuel...</p> <p>... d'avoir une intervention du formateur ... immédiate et une compréhension ... mutuelle... accrue</p> <p>L118 L120... en présentiel... il peut y</p>	<p>L44 L45... il n'y a pas de formation à distance réussie sans le <i>mode</i> présence partagé(e)...</p> <p>L47 L49... la pertinence du présentiel est à mon sens dans la création d'un lien qu'il permet de faire entre les différentes phases de travail qui sont essentiellement réalisées en virtuel...</p> <p>L50 L51... il est dans l'entretien de l'importante dimension conative qui est nécessaire au suivi d'une formation à distance...</p> <p>L54 L58... les moments de présentiel me semblent être de bons moments pour redynamiser les troupes... remotiver les gens leur permettre de rebondir de repartir en les ayant en tête à tête... en pouvant discuter un peu avec eux et puis aussi en les ayant en groupe en motivant le travail de groupe par la présentation par les</p>	<p>L102... sur site ils sont plus autonomes au niveau des apprentissages...</p> <p>L110... sur site bon finalement aujourd'hui et bien exit le programme on part sur la chose dont vous avez besoin...</p> <p>L116 L117... sur site on les trace nous on fait circuler une feuille de présence... quand ils ne sont pas là on les rappelle quoi... pour leur demander un justificatif...</p> <p>L156 L158... les moments de regroupement c'est les moments où j'essaie d'établir des débats... où j'essaie de faire confronter les expériences des uns et des autres avoir un point d'accroche pour essayer de prendre de la hauteur...</p> <p>L163 L179... Les regroupements ce sont les temps où on se retrouve avec les étudiants sur un des sites... c'est pas des cours que je fais sur les sites habituellement... on</p>

		<p>avoir un dialogue et tu t'aperçois tout de suite que l'étudiant a une représentation complètement erronée alors peut être tu vas l'amener toi et puis les autres autour à évoluer différemment à infléchir sa pensée</p> <p>L130 L134... elles sont en recherche de ces points de rencontre qui sont somme toute assez fréquents ... parce que ça leur permet d'échanger entre elles... ça permet d'échanger avec le formateur...</p> <p>L180 L181... ça bloque parce que l'obstacle d'apprentissage est trop grand... et là ça peut être réglé par du présentiel...</p>	<p>autres... d'une partie d'un travail qui peut intéresser tout le monde...</p> <p>L61 L66... j'ai l'impression que les phases de présentiel... ça permet à chacun de mesurer ou relativiser sa position... dans le sens de la mettre en relation avec la position des autres par rapport à cette formation partager leurs angoisses partager leurs questions</p>	<p>a déjà commencé par prendre un café tous ensemble et à parler des difficultés qu'on rencontrait par rapport à la préparation... dans le cours je leur ai dit j'ai prévu des choses mais qu'est-ce-que vous voulez faire...et là on est parti sur des choses qui n'étaient pas du tout prévues... ils n'ont pas arrêté de réagir de relancer de rebondir... on est parti sur des discussions sur des cas particuliers et... c'était complètement improvisé... en fait c'était peut être pas mal de choses qui étaient emmagasinées depuis longtemps et qui explosaient parce qu'on se retrouvait et qu'ils étaient tous ensemble et qu'ils avaient tous envie de profiter du temps qui était devant nous...</p> <p>L288 L289 le seul moment où on peut ébranler ces fondations de cours transmissif c'est lors des regroupements</p>
	Distance	<p>L83... le fait d'être à distance il y a quelquefois des quiproquos des</p>	<p>L76... les outils de la formation à distance permettent une individualisation des</p>	<p>L67... ils ont l'impression qu'ils</p>

		<p>ambiguïtés...</p> <p>L102 L104 Le fait d'être à distance... forcément...</p> <p>implique l'individu l'étudiant ... il sait qu'il faut qu'il dégage du temps... il y a une volonté... il sait qu'il est tout seul...</p> <p>L112 L113... c'est un peu déroutant de ne pas avoir de regard presque immédiat sur son travail... sur les étapes de son apprentissage...</p>	<p>parcours</p> <p>L78... une individualisation du suivi...</p> <p>L94... le fait d'être à distance te donne une grande liberté d'organisation...</p> <p>L135 L136... la distance ça demande un cadrage pour le formateur encore plus important que la présence</p>	<p>ont un... un lien plus direct avec l'organisation de la formation à distance en passant par moi</p> <p>L72 L73... ce qui m'a manqué c'est que j'avais un ensemble d'adresse mail de personnes à contacter en cas de divers soucis... je ne savais pas qui étaient ces personnes... c'était complètement abstrait complètement virtuel...</p> <p>L74... là quelque part ils savent exactement à qui ils s'adressent même physiquement ils connaissent la personne à qui ils s'adressent...</p> <p>L98 L99... je les guide plus dans la formation à distance que je ne les guide sur site les étudiants...</p> <p>L105... je sais très bien ce que c'est que d'être seul face à une montagne de choses...</p> <p>L111 L116... je dirais que les élèves de la formation à distance avec moi sont moins autonomes dans la mesure où je risque de les cadrer</p>
--	--	--	---	--

				<p>davantage maintenant ils font ce qu'ils veulent... ils peuvent décider de travailler les choses dans un autre ordre et s'y prendre autrement...</p> <p>L202 L204... dans ma vie personnelle j'ai fait des entretiens pour des postes via la webcam quand j'étais aux Etats-Unis et le rapport est pas le même c'est vrai que... l'écran fait écran...</p>
	Formation à distance		<p>L76... les outils de la formation à distance permettent une individualisation des parcours</p> <p>L100 L101... si la formation à distance propose ces cadres dans l'organisation elle te propose aussi de t'organiser tout seul...</p> <p>L103... la formation à distance fait appel à la dimension conative</p> <p>L104 L105... la formation à distance fait appel à une forte dimension organisationnelle de la part du formé... elle présente cet avantage de proposer une grande liberté de manœuvre au formé...</p> <p>L118 L121... si le</p>	<p>L107 L109... j'ai complètement morcelé les apprentissages et ils reçoivent des emails tous les quinze jours en disant aujourd'hui il faut travailler tel truc et tel truc et vous faites tel exercice et puis ils reçoivent aussi des courriels de rappel... et puis il y a des dates fixées et c'est un peu chronométré...</p> <p>L131 L132... c'est une autoformation et je dirais c'est une espèce de curiosité une espèce de réflexion que doivent avoir les futurs professeurs face à leur métier...</p> <p>L137 L141... d'un côté je leur donne un cadre pour les obliger</p>

			<p>formé a une grande liberté le formateur n'a pas la même... il a une certaine liberté d'organisation pédagogique mais il est assez contraint dans un cadre que je dirais plus didactique...</p> <p>L398 L404... développer dans la formation les relations entre tuteur et tutorés parce qu'on pense qu'en termes d'objectifs c'est quelque chose qui peut être intéressant... pour le futur professeur développer des capacités à échanger à construire des points de vue ce qui me semblerait une facette très intéressante de l'échange tutorial qui pourrait être mis dans un forum ou par des échanges de courriels mais qui n'est pas en œuvre actuellement... il faudrait que de réelles capacités de réflexion des formés soient sollicitées...</p>	<p>à avoir des apprentissages disciplinaires chronométrés dans l'espace du temps qu'on a avant le concours donc quelque chose de très cadré et dans le même temps il faudrait idéalement dépasser ce cadre-là pour avoir un recul réflexif sur ce qui est mis en ligne</p>
--	--	--	---	--

Ingénierie de formation	Personnes	Rôles prescrits	(L30-L34) de conseiller technique [...] sinon... effectivement je suis forma...et	(L3) je suis l'un des formateurs de cette formation à distance... (L18) nous avons aussi une	(L6) ... formatrice de français... (L18) un rôle de coordinatrice de tout ce qui concernait le
--------------------------------	------------------	------------------------	---	--	--

			j'accompagne... une étudiante...	fonction de tuteur	français... (L26) ... et il y a le tutorat
		Rôles réels	<p>L39 ... je lui réponds...L41 ... je la sollicite... L44... je l'interroge</p> <p>L47... c'est des relances des sollicitations car d'elle-même elle me sollicite peu...</p>	<p>(L12) c'est un petit peu le rôle que peut jouer un professeur dans une formation en présentiel... (L18) ... lorsque je suis en position d'échange avec mes trois tutorés je ne me considère plus directement comme un professeur...</p> <p>(L22) ...à mon sens la tâche principale de cette fonction-là c'est... facilitateur au travail d'autrui... donc il y a deux facettes plutôt le professeur et plutôt le tuteur accompagnateur facilitateur de travail</p>	<p>[comme formatrice] L14 L15... c'est mettre les cours en ligne répondre aux questions, animer les forums</p> <p>[comme coordinatrice] L17 L25... j'ai pris un rôle de coordinatrice et j'établis le lien entre les trois enseignants... c'est un rôle informel ça n'a jamais été stipulé</p> <p>[comme tutrice] L98 L99... on est là pour les guider de toute façon et je les guide plus dans la formation à distance que sur site L107 L109... j'ai morcelé les apprentissages ils reçoivent des emails tous les quinze jours disant aujourd'hui il faut travailler tel truc vous faites tel exercice et des courriels de rappel...</p>

		<p>L193 L195... surement pas comme je viens de le dire à du socioconstructivism e mais certainement du constructivisme parce que là on peut estimer qu'ils construisent leur(s) savoir(s) tout seul</p>	<p>L312 L321..... admettons qu'il y ait un modèle traditionnel... le maître et une classe le fait que la classe soit radiale et que le maître transmette le savoir... plutôt centré sur le savoir et le maître l'élève ...un modèle type éducation nouvelle qui lui est plutôt centré sur l'élève... les modèles puéro- centrés... tous ces modèles centrés sur l'apprenant ... d'autres modèles comme les modèles de maîtrise qui sont des modèles plutôt systémiques où on prend plutôt en compte le système plutôt qu'un pôle ou un autre</p> <p>L339 L340... j'aurais pu inclure le behaviorisme entre le mode traditionnel et l'éducation nouvelle parce qu'ils se centrent quand même sur ce que fait l'apprenant même s'ils mettent de côté tout un tas de choses...</p> <p>L351 L354... j'ai l'impression qu'on est dans un modèle traditionnel par structure c'est un modèle d'éducation</p>	<p>L274 L283... a priori transmissif... le fait de mettre des contenus en ligne et des exercices auto- corrigés avec une correction formatée... c'est un modèle a priori transmissif... ce modèle transmissif- là c'est le modèle de base qui sert aux fondations de la formation... tout ce qui va être constructif ça va être lié aux démarches de l'étudiant qui se pose des questions qui va réagir sur les forums qui va envoyer des emails qui va se regrouper avec les autres et puis va mettre à plat en essayant de dire moi j'ai vu ça qu'est-ce que vous en pensez... voilà on a un modèle de base on a des fondations qui sont là qui sont complètement transmissives et après l'étudiant par sa capacité à s'approprier ce qui est donné peut transformer ça en quelque chose de constructif... mais seulement à partir du moment où c'est lui qui fait la démarche...</p>
--	--	--	--	---

			<p>nouvelle par culture on voit bien que tous les formateurs ont été baignés là-dedans et c'est un modèle par objectifs ou un modèle de maîtrise par nécessité parce que c'est ce qu'on nous demande...</p> <p>L362 L364... le côté éducation nouvelle ou centrée sur l'apprenant passe très largement sous le tapis au profit des deux autres c'est-à-dire qu'à mon sens on a avant tout un modèle traditionnel qui est mis en place dans ce type de formation...</p> <p>L405 L408... il y a un contenu des savoirs en maths en français en connaissance du système éducatif tout ça c'est pareil... les gens doivent les connaître ils doivent travailler ces choses ils sont contrôlés et on regarde le pourcentage de réussite au test et voilà... ils sont exactement comme sur les bancs du lycée...</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Autoformation (fait-elle partie du projet de formation ? est-elle possible ? Est-elle envisagée ?)</p>	<p>L138 L145... A16. ... tu es étudiant mais aussi tu es ton propre formateur... le savoir t'est donné à travers des outils et tu deviens ton propre formateur... c'est toi qui choisis où aller quand y aller... quelle va être ta fréquence de contacts avec ces outils... comment tu vas t'y prendre ... tu n'es pas dans le rail du formateur qui quelquefois peut être magistral... oui je pense que de fait la formation à distance telle qu'on la pratique là... mène forcément à l'autoformation... plus que pour les étudiants à l'IUFM...</p>	<p>L192 L194... Dans une formation comme celle-ci à mon sens pas du tout... pas du tout d'autodidaxie évidemment même si à la marge peut être qu'en méthodologie en organisation les gens apprennent des choses... L398 L404... si on souhaite développer dans la formation les relations entre tuteur et tutorés parce qu'on pense qu'en termes d'objectifs c'est quelque chose qui peut être intéressant pour le futur professeur que de développer des capacités à échanger des points de vue à construire des points de vue ce qui me semblerait une facette très intéressante de l'échange tutorial qui pourrait être mis dans un forum ou par des échanges de courriels mais qui n'est pas en œuvre actuellement...il faudrait que de réelles capacités de réflexion des formés soient sollicitées...</p>	<p>L125 L130... ce qui est mis en ligne et ce qui est en ligne c'est pas suffisant pour comprendre ce que c'est que le concours... que d'enseigner... ce que c'est la didactique... il faut observer écouter vous intéresser L143 L144... on l'a pas tout court dans la formation... alors là il faudrait peut être voir avec les stages... dans ces cas-là et ça rejoint bien le point de l'autoformation L131 L132... une espèce de curiosité... de réflexion que doivent avoir les futurs professeurs face à leur métier... L200 L203... ils ne s'autoforment pas on leur propose un cadre de travail on leur propose des supports de travail on leur propose un contenu L283 L285... s'ils s'en tiennent à ce qui les rassure à ce cadre transmissif qui apparaît comme un parachute...</p>
--	--	---	--	---

	<p>Prise en compte des compétences de l'apprenant : diagnostic</p>		<p>L207 L211... autonomie... capacités d'organisation [même si] on a tous des façons différentes de s'organiser... dimension conative... il faut être puissamment motivé pour entrer dans une formation comme ça... la motivation personnelle est-ce que c'est de la compétence... est-ce qu'il y a une capacité pour chacun à s'automotiver ?</p> <p>L215... il y a des éléments qui relèvent des arrières-plans qui constituent la vie quotidienne de l'apprenant...</p> <p>L221 L224... les conditions d'arrière-plan social... bien sûr ça ne relève pas de la compétence ... c'est extrêmement important... c'est déterminant... ça joue sûrement sur la motivation... en tous cas ça joue aussi mais de manière indirecte sur les capacités d'organisation de la personne</p> <p>L225 L228...</p>	<p>L221... des compétences informatiques... L227 L228... des compétences de communication certainement puisqu'on a à faire à un autre type de communication...</p> <p>L232 L234... il y a des étudiants qui envoient des emails sur un ton très sec très directif même des fois sans bonjour et là finalement c'est un manque de communication c'est un manque de connaissance du message écrit que l'on peut envoyer à quelqu'un d'autre...</p> <p>L236 L237... des compétences de communication dans le sens où je pense que ceux qui vont vraiment réussir à s'en sortir ce sont ceux qui ont réussi à tisser des liens entre eux...</p>
--	---	--	---	---

			<p>certaines personnes peuvent avoir de très bonnes compétences d'organisation...</p> <p>organiser leur dossier... organiser leur travail sur un ordinateur parce qu'ils sont en ligne... il faut qu'ils aient quelques compétences qui relèvent des TICE...</p> <p>L235 L239... il faut savoir organiser votre travail sur un ordinateur ... ce que c'est qu'un dossier... un fichier... être capable de télécharger quelque chose... d'aller chercher sur un site de lire de faire un marque-page de repérer des endroits de faire un dossier de marques-pages ... ça ce sont des compétences que les gens doivent avoir au préalable</p> <p>L242 L244... on ne peut pas développer tout ce qui relève des compétences méthodologiques des capacités de lecture fine à quel niveau de lecture en sont les gens c'est très difficile à dire...</p>	
	Accompagnement		<p>L376 L377 [en référence à la place</p>	<p>[à propos de tutrice] L30... il y a quand</p>

	tutorial	<p>de l'apprenant] ... je pense que c'est une des raisons qui font que le système tutorial tel qu'il est mis en place ne me semble pas satisfaisant...</p> <p>L379 L384... j'ai assez peu d'échanges avec mes tutorés... là on a déjà eu quatre ou cinq échanges de courriels et à chaque fois c'est moi qui suis à l'initiative... je suis à peu près dans les temps... je m'étais dit que je proposerais un cours un échange par mois y compris les tests et les commentaires sur les tests je dois être à peu près à ça... mais ça n'est pas à l'initiative des tutorés... je trouve ça assez étonnant mais peut être que je suis tombé sur trois personnes particulièrement autonomes...</p> <p>L398 L404... si on souhaite développer dans la formation les relations entre tuteur et tutorés parce qu'on pense qu'en termes d'objectifs c'est quelque chose qui peut être intéressant pour le futur professeur que</p>	<p>même pas mal de coaching... L32 L33... il y a un rôle de tuteur pédagogique qui est en fait vraiment lié à des savoirs disciplinaires...</p> <p>L36... il y a aussi un rôle administratif... [en résumé] L37 L39... rôle de coaching soutien moral encouragement au moment des concours blancs quand il y a eu des échecs au moment de périodes de découragement tutorat pédagogique avec mes tutorés mais pas seulement sur des questions disciplinaires précises et rôle administratif...</p> <p>L50 L51... C'est un peu ça... et avec mes collègues au sein même de la discipline et avec les étudiants... chef d'orchestre c'est un peu ça...</p> <p>L57 L59... je pense que... c'est toujours... agréable pour un étudiant de toujours ramener à la même personne le problème qu'il rencontre que ce soit du point de vue administratif ou du</p>
--	-----------------	--	---

			<p>de développer des capacités à échanger des points de vue à construire des points de vue ce qui me semblerait une facette très intéressante de l'échange tutoral qui pourrait être mis dans un forum ou par des échanges de courriels mais qui n'est pas en œuvre actuellement... il faudrait que de réelles capacités de réflexion des formés soient sollicitées...</p> <p>L411 L416... une question plus générale qui tenterait de faire le lien à l'intérieur du cours entre les idées les points de vue les questionnements que les gens pourraient avoir... [cela] permettra d'avoir un échange réel et constructif avec des tutorés... nous sommes des béquilles organisationnelles... on n'a pas d'intervention pédagogique</p>	<p>point de vue pédagogique ils me connaissent...</p> <p>L63... ils ont l'impression qu'ils ont un lien plus direct avec l'organisation de la formation à distance en passant par moi</p> <p>L66... ils sont plus à l'aise de me poser directement la question</p> <p>L98 L99... on est là pour les guider de toute façon et moi je dirais que je les guide plus dans la formation à distance que je ne les guide sur site les étudiants</p>
--	--	--	--	--

Effets de la formation	Autonomie Autonomisation	<p>L109 L111... il faut s'accrocher mais le fait qu'on s'y accroche le fait qu'on s'organise qu'on structure c'est un apprentissage il y a peut être une forme de responsabilisation</p> <p>L147... quand tu es autonome tu fais des choix et là tu fais le choix d'aller vers telle formation...</p> <p>L151 L153... il faut qu'il soit autonome sur l'outil... il va falloir qu'il se débrouille seul... il va falloir qu'il ait cette compétence d'autonomie</p> <p>L158 L163... si c'est sur la compétence autonomie ça va être peut être la faculté à utiliser l'outil numérique à la fois en régularité mais aussi utiliser différents outils numériques ... ça peut être cette faculté de sauter d'un outil à l'autre ... c'est se débrouiller aller chercher l'info aller communiquer</p>	<p>L167 L168... la liberté de choix de l'apprenant dans la formation ou du formé elle ne veut pas dire qu'il est autonome... le fait qu'on t'offre un choix ça fait pas de toi un être autonome...</p> <p>L171 L174... quelquefois il n'est pas capable d'autonomie... il n'a pas les connaissances suffisantes méthodologiques organisationnelles qui lui permettent de développer efficacement son autonomie dans ce cadre-là et je pense qu'une part des échecs dans ces formations à distance est dû à ça...</p> <p>L184 L187... la façon dont elle [la formation] est organisée... elle a tendance à dire soyez autonomes... en gros sur la méthode et l'organisation mais vous ne le serez jamais sur le contenu...</p> <p>L279 L282... on va probablement faire un travail d'adaptation d'un certain nombre de compétences méthodologiques organisationnelles</p>	<p>L111 L116... je dirais que les élèves de la formation à distance avec moi sont moins autonomes dans la mesure où je risque de les cadrer davantage maintenant ils font ce qu'ils veulent... enfin c'est dans la forme de prendre l'information... ils peuvent décider de travailler les choses dans un autre ordre et s'y prendre autrement... après au niveau de l'investissement dans la formation... oui ils sont plus autonomes parce qu'ils peuvent décider de ne pas s'investir...</p>
------------------------	-----------------------------	---	--	---

			<p>dont on dispose déjà et qu'on a déjà apprises à l'université dans le cadre de projet dans la vie associative que saisisse et qu'on va adapter à la formation à distance parce qu'après tout c'est un peu comme ça qu'on fonctionne tous c'est pas moi qui l'invente c'est Piaget...</p> <p>L283 L285... toute formation à distance engagée de façon volontaire permet de construire un certain nombre de compétences qui permettront de construire une autonomie supérieure de l'apprenant et c'est un processus qu'on peut appeler autonomisation...</p>	
--	--	--	--	--

	Place de l'apprenant	<p>L193 L195... surement pas comme je viens de le dire à du socioconstructivisme mais certainement du constructivisme parce que là on peut estimer qu'ils construisent leur(s) savoir(s) tout seul</p>	<p>L279 L282... on va probablement faire un travail d'adaptation d'un certain nombre de compétences méthodologiques organisationnelles dont on dispose déjà et qu'on a déjà apprises à l'université dans le cadre de projet dans la vie associative que saisisse et qu'on va adapter à la formation à distance parce qu'après tout c'est un peu comme ça qu'on fonctionne tous c'est pas moi qui l'invente c'est Piaget...</p> <p>L362 L364... le côté éducation nouvelle ou centré sur l'apprenant passe très largement sous le tapis au profit des deux autres c'est-à-dire qu'à mon sens on a avant tout un modèle traditionnel qui est mis en place dans ce type de formation...</p> <p>L369 L371... le versant éducation nouvelle qui prend en compte l'apprenant à un moment donné il passe sous le tapis et ... c'est accentué par l'absence des deux phases [référence à la phase de diagnostic]</p>	
	Coopération entre pairs	L187 L188... à distance je ne vois		L185... Le forum ne marche pas très

		<p>pas de collaboration... de coopération même... qui se fasse entre les différents étudiants...</p>	<p>bien... L191 L192... et puis... pas de question... par contre ce qui est étonnant je reçois des questions par email... alors quand je reçois une question par email je la copie colle je la mets sur le forum... L197 L200... il y a peut être une exposition du fait que ce soit inscrit que ce soit visible par tous sur une plateforme... c'est pas comme l'oral qui est spontané là c'est quelque chose qui est inscrit ... et tout le monde va le voir ...</p> <p>L236 L242... ceux qui vont vraiment réussir à s'en sortir ce sont ceux qui ont réussi à tisser des liens entre eux ... il y a des étudiants qui communiquent entre eux par emails qui s'organisent pour se retrouver... pour travailler ensemble sur des choses... quelques étudiants ont compris qu'ils pouvaient se servir de l'outil informatique pour travailler en groupe... s'échanger des choses...</p>
--	--	--	--

Annexe 8 :

Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'alternance

		Soi (Rapport à...)	Les autres (Rapport aux...)	L'environnement (Rapport au monde)
Présence	Physique	A : LL118-120 ; A : LL180-181	A : L71 ; A : LL79-82 ; A : LL118-120 ; A : L130-134 B : LL54-58 ; B : LL61-66 C : LL156-158 ; C : L163 L179 C : LL288-289	A : L57 B : LL44-45 C : L110
	<i>Construction « partagée » d'une connaissance visible</i>			
	Symbolique	A : L75 B : LL50-51 ; B : LL54-58 ; B : LL61-66 C : L102 ; C : L110	A : L71 B : LL61-66	B : LL47-49
Distance	<i>Présentation ; Réalité</i>			
	Physique	A : L104 ; A : LL112-113 B : L76 ; B : L78 C : L105	A : L112 L113 C : LL72-73 ; C : LL202-204	B : L76 ; B : LL100-101 ; B : LL398-404 C : L67 ; C : L74 ; C : LL107-109 C : LL202-204
	<i>Construction isolée d'une connaissance en pensée</i>			
Distance	Symbolique	A : L83 ; A : LL130-134 ; A : LL102-104 B : L94 ; B : L103 ; B : LL104-105 C : LL72-73 ; C : LL111-116 C : LL131-132 ; C : LL202-204	B : L118-121 ; B : LL135-136 C : L67 ; C : LL98-99 C : LL107-109	A : L83 B : L76 C : LL137-141
	<i>Re-présentation</i>			

Annexe 9 :

Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'autoformation :

		Autoformation		
		Aspects personnels Aspects affectifs	Aspects cognitifs	Aspects conatifs ou motivationnels
Écoformation	Espaces et outils	A : LL130-134 B : LL61-66 (se situer, se positionner) B : L213 (le cadre)	A : LL138-145 (où aller) ; A : LL109-111 (savoir s'organiser) B : LL192-194 ; B : LL225-228 (compétences) ; B : LL235-239 (compétences) ; B : LL279-282 C : LL131-132 (curiosité)	A : LL158-163 C : LL197-200 (forum)
	Temporalités	B : L215 ; B : LL221-224	A : LL109-111 (apprentissage) ; A : LL138-145 (fréquence) B : LL47-49 ; B : LL235-239 (compétences)	A : LL109-111 ; A : LL158-163 B : LL50-51 ; B : LL207-211 (à l'entrée en formation)
	Environnement social	B ; L215 ; B : LL221-224	C : LL131-132 (curiosité)	B : LL221-224
Hétéroformation	Étudiants	A : L71 (aimer se retrouver) ; A : LL130-134 C : LL236-242	A : LL118-120 ; C : LL227-228 ; C : LL236-237 (compétences de communication)	C : LL197-200
	Formateurs Tuteurs	A : LL79-82 ; A : LL130-134	B : LL312-321 ; B : LL398-404 C : L234 ; C : LL274-283	B : LL184-187 C : LL111-116(/regard des autres)
	Modèle pédagogique	B : LL312	A : LL193-195 B : LL312-321 ; B : LL362-364 ; B : LL369-371	

Annexe 10 :

Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'accompagnement

	Relation éducative		
	Dimension cognitive	Dimension pédagogique	Dimension psychologique
Formateurs	A : LL11-12 ; A : L14 ; A : L16 ; A : L19 ; A : L24 ; A : L26 ; A : LL118-120 B : L12 ; B : LL61-66 ; B : LL78-79 ; B : LL408-409 C : L14-15 ; C : LL22-23 ; C : LL98-99 ; C : LL107-109 ; C : L111-116 ; C : L215-216	A : LL80-82 ; A : L116 ; A : LL118-120 ; B : L12 ; B : LL118-121 ; B : L136 ; B : L197 ; B : LL408-409 C : LL98-99 ; C : LL215-216	A : L71 ; A : LL130-134 ; B : L18 ; B : LL54-58 ; B : LL61-66 C : L74 ; C : L105 ; C : L204-205 ; C : L214
Tuteurs	B : LL78-79 ; B : L397 ; B : LL398-404 ; B : LL411-416 ; C : LL32-33 ; C : LL37-39	B : L22 ; B : LL379-384 ; B : LL398-404 ; C : L30 ; C : LL37-39	B : L18 ; C : LL37-39 ; C : LL57-59
Conseiller	A : L58 C : LL40 ;	A : L58	C : L67

Table des matières

Sommaire.....	1
Introduction générale.....	2
Partie 1 : Approche contextuelle et conceptuelle.....	7
Chapitre 1 : Du trajet au projet.....	8
Introduction.....	8
1.1. Les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages des élèves.....	9
1.1.1. Les missions du conseiller pédagogique	9
1.1.2. Cette question au cœur de ma formation.....	9
1.2. Être enseignant.....	10
1.2.1. Être instituteur ?	10
1.2.2. Ou bien, être professeur	12
1.2.3. Une dissymétrie instituée	13
1.2.3.1. Statut de l'enseignant et statut de l'élève	13
1.2.3.2. Représentation de l'élève chez l'enseignant et de l'enseignant chez l'élève.....	14
1.2.4. Le développement de l'autonomie : transaction, négociation et contrat pédagogique.....	15
1.2.5. Au-delà des réflexions théoriques, des questions personnelles ?	16
1.3. Mon parcours de formateur	17
1.3.1. Instituteur maître formateur	17
1.3.2. Une forme de compagnonnage ?	18
Chapitre 2 : Le contexte	20
2.1. De l'École Normale d'instituteurs aux Instituts de Formation des Maîtres ou Des instituteurs aux professeurs des écoles	20
2.2. La formation des maîtres	21
2.3. La formation à distance ou FAD	22
Chapitre 3 : Approche conceptuelle	27
Introduction... en deux temps et trois mouvements	27
Chapitre 4 : L'alternance	30
4.1. L'alternance : pour une approche complexe	30
4.2. Enseigner dans l'alternance ?	30
4.2.1. Les deux principes de base de toute didactique	30
4.2.2. La complexité du travail réel et la notion de compétence	31
4.2.3. Alternance et construction des représentations	31
4.2.4. Deux chemins d'apprentissage	32

4.2.5. Conséquences didactiques pour l'alternance	32
4.3. Concept de distance	33
4.3.1. La distance peut être... spatiale	34
4.3.2. ... temporelle	34
4.3.3. ... technologique	34
4.3.4 ... socioculturelle	35
4.3.5 ... socioéconomique	35
4.3.6 ... pédagogique	35
4.3.7 ... transactionnelle	36
4.3.8 ... Faire référence à l'absence	37
4.4. Concept de présence	38
Chapitre 5 : L'autoformation	39
Introduction	39
5.1. Autonomie et autonomisation	39
5.2. L'autoformation	44
5.2.1. Évolution du concept	44
5.2.2. Quelques définitions	44
5.2.3. La galaxie de l'autoformation	47
5.2.4. Autoformation et autodidaxie	49
5.3. Notion d'autodirection	51
5.3.1. Les origines historiques	51
5.3.2. L'autodirection en formation	52
5.3.2.1. Un niveau psychologique	52
5.3.2.2. Un niveau pédagogique	52
5.3.2.3. Les apprentissages sans médiation pédagogique	53
5.3.2.4. Les facteurs conatifs	53
5.3.2.5. Les facteurs métacognitifs	53
5.3.3. L'autodirection en formation : un projet de l'apprenant	53
5.3.3.1. Les représentations de l'avenir, point d'ancrage de l'autodirection	54
5.3.3.2. Le projet d'apprendre	54
5.3.3.3. La proactivité	55
5.3.3.4. Le contrôle	55
5.3.3.5. Les compétences métacognitives	56
5.8. Conclusion	58
Chapitre 6 : L'accompagnement	59
6.1. Définition et étymologie	59
6.2. L'accompagnement dans l'éducation et la formation	60
6.2.1. Le tutorat pédagogique	61
6.2.1.1. Le tutorat dans l'enseignement	61
6.2.1.2. Le tutorat en formation d'adultes	62
6.2.1.3. Le tutorat dans les formations à distance	63
6.2.2. D'autres formes d'accompagnement	63

6.2.2.1. Le compagnonnage	63
6.2.2.2. Le conseiller	64
6.2.2.3. Le coaching	65
6.2.2.4. Le mentoring	66
6.3. Que peut-on tirer de cette présentation ?	66
Chapitre 7 : Problématique	69
Partie 2 : Analyse de contenu	73
Chapitre 7 : Méthodologie	74
Introduction	74
7.1. Le recueil de données	75
7.2. Une phase d'exploration du contexte technique et humain	75
7.2.1. La prise en compte des milieux d'accueil	76
7.2.2. Les formateurs de la formation à distance	76
7.2.2.1. La préparation de l'enquête	76
7.2.2.2. Le mode d'observation	77
7.2.2.3. Le déroulement	77
7.3. Un questionnaire	77
7.4. Une enquête par entretien	79
7.4.1. Un questionnement tourné vers les formateurs	79
7.4.2. La grille d'entretien	80
7.4.3. La conduite des entretiens	81
7.4.4. Le corpus constitué par les trois entretiens	82
Chapitre 8 : Les entretiens au crible de l'alternance	83
8.1. Une phase « en présence »	84
8.2. Une phase « à distance »	85
8.3. Une tension « présence – absence »	87
8.3.1. « Être à distance »	87
8.3.2. « (se) Mettre à distance »	88
En conclusion	89
Chapitre 9 : Les entretiens au crible de l'autoformation	90
Introduction	90
9.1. Les personnes engagées dans la formation	90
9.1.1. Les étudiants	90
9.1.2. Les formateurs	91
9.2. Les lieux ou les outils de la FAD	91
9.3. Les temporalités	92
9.4. Les effets de la formation à distance	92
9.5. Autoformation, hétéroformation ou écoformation	95
9.5.1. Ce que les formateurs en disent	95

9.5.2. Les modèles pédagogiques sous-tendus	96
Chapitre 10 : Les entretiens au crible de l'accompagnement	99
10.1. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que formateur ?	99
10.1.1. Un mode de communication asynchrone	99
10.1.1.1. Un travail de dépôt de cours sur la station numérique	99
10.1.1.2. Des compléments individualisés	100
10.1.1.3. Un travail de correction par mail	101
10.1.2. Un mode communication synchrone	102
10.2. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que tuteur ?	103
10.3. De quelle manière les intervenants agissent-ils en tant que conseiller ?	104
10.4. Ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire en tant que formateur	104
10.5. Ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire en tant que tuteur	105
10.6. Un complément d'information issu des courriels	106
10.6.1. Les types de demandes des étudiants	106
10.6.2. Les sujets abordés par les tuteurs	107
10.6.3 Un échange réel ?	108
Chapitre 11 : L'interprétation	110
11.1. Une alternance présentiel distantiel est efficiente si elle s'articule de manière intégrative entre transmission des savoirs et production de savoir	111
11.2. La formation à distance ne propose pas à l'apprenant de s'autoformer, car elle n'est qu'une reproduction d'un modèle d'enseignement traditionnel en présentiel qui, lui, ne l'autorise pas	114
11.3. L'accompagnement des apprenants en FAD est engagé dans un processus de mise à distance pensée par l'organisation apprenante	117
Chapitre 12 : Préconisations	122
12.1. Du point de vue de l'alternance	123
12.1.1. L'alternance « formation en présence, formation à distance »	123
12.1.2. L'alternance individuel – collectif	123
12.2. Du point de vue de l'autoformation	124
12.2.1. Prendre en compte l'apprenant	124
12.2.2. La prise en compte des temporalités	124
12.3. Du point de vue de l'accompagnement de l'autoformation	125
12.3.1. Distinguer les différentes facettes de l'accompagnement	125
12.3.2. Définir un accompagnement tutorial	126
12.3.2.1. La modalité de mise en œuvre	126
12.3.2.2. La temporalité de l'encadrement tutorial	126
12.3.2.3. Les fonctions prises en charge par les interventions tutorales	127
12.3.2.4. Quand on reparle d'alternance	127
12.3.2.5. L'importance d'un contrat pédagogique	128
Conclusion générale	130

Partie 3 : Références et index	134
Références bibliographiques	135
Index des auteurs	139
Table des sigles	140
Annexes	141
Annexe 1 : Entretien exploratoire : Présentation de la formation à distance	142
Annexe 2 : Questionnaire adressé à tous les formateurs tuteurs de la FOAD	153
Annexe 3 : Entretien 1 avec A formateur à l'IUFM	155
Annexe 4 : Entretien 2 avec B formateur à l'IUFM	161
Annexe 5 : Entretien 3 avec C formatrice à l'IUFM	172
Annexe 6 : Courriels entre tuteurs et étudiants	180
Annexe 7 : Premiers tableaux d'analyse croisée des trois entretiens.....	194
Annexe 8 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'alternance	211
Annexe 9 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'autoformation	212
Annexe 10 : Tableau d'analyse croisée des trois entretiens par rapport au concept d'accompagnement	213
Table des matières	214

Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

**Implement engineering support in the distance learning :
case studies of trainers and tutors preparing for recruitment competition
for school teachers**

Mémoire de Master 2 Ingénierie de la Formation
Fonction d'accompagnement en formation d'adultes
présenté par Pierre Bouges
218 pages

The development of ICT, information technology and communications, has led to the explosion of proposals for distance learning. This expansion calls on the training practices implemented and the place is given to the learner in such devices.

Involved in developing distance education whose main objective is to prepare for competition outside recruitment of teachers from the schools, the author presents a first step, the context of practice in which he served as a trainer and *tutor*.

Then, based on the concepts of alternation in the perspective of the voltage on-site and long-distance, self-study and coaching, he attempts to explore the opportunities and limitations of a learning organization in institutional context in the construction of learner autonomy from interviews with three speakers in this training.

Finally, it examines the influence of engineering on the accompanying processes of empowerment and paradoxes related to the situation.

Finally, he made some proposals to accompany the autonomous learning through distance education in institutional context.

Keywords : accompaniment, alternation, self-training, autonomy, engineering, distance, device, presence

Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2009-2010

Mettre en œuvre une ingénierie de l'accompagnement dans les formations à distance :

**études de cas de formateurs – tuteurs préparant au concours de recrutement de
professeur des écoles**

Mémoire de Master 2 Ingénierie de la Formation
Fonction d'accompagnement en formation d'adultes
présenté par Pierre Bouges
218 pages

Le développement des TICE, technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, a conduit à l'explosion des propositions de formations à distance. Ce foisonnement interpelle sur les pratiques de formation mises en œuvre et la place qui est donnée à l'apprenant au sein de tels dispositifs.

Impliqué dans une formation à distance en développement dont l'objectif principal est la préparation au concours de recrutement externe de professeurs des écoles, l'auteur présente, dans un premier temps, ce contexte d'exercice dans lequel il remplit les fonctions de formateur et de *tuteur*.

Ensuite, s'appuyant sur les concepts d'alternance pris sous l'angle de la tension « en présence » et « à distance », d'autoformation et d'accompagnement, il s'attache à étudier les perspectives et les limites d'une organisation apprenante en contexte institutionnel dans la construction de l'autonomie de l'apprenant à partir des entretiens menés auprès de trois intervenants dans cette formation.

Enfin, il étudie l'influence d'une ingénierie de l'accompagnement sur les processus d'autonomisation et les paradoxes liés à la situation.

Pour conclure, il fait quelques propositions pour accompagner les apprentissages autonomes dans le cadre d'une formation à distance en contexte institutionnel.

Mots-clés : accompagnement, alternance, autoformation, autonomie, dispositif, distance, ingénierie, présence