



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

Année Universitaire 2010-2011

# **Pour une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs à l'usage d'un outil de formation en ligne**

**La démarche d'appropriation d'une plateforme  
e-learning par des formateurs  
d'un institut de formation Sanitaire et Sociale**

Présenté par  
*Léa Rosamont-Hézar*

Sous la direction de  
Jacques Serizel, Chargé de cours

En vue de l'obtention du  
Master Professionnel 2e année  
Mention Sciences de l'Éducation et de la formation Tout au Long de la Vie  
Spécialité Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

## **SOMMAIRE**

|  |            |
|--|------------|
| Sommaire .....   | 2          |
| Remerciements.....   | 4          |
| Résumé/Abstract .....  | 6          |
| <b>Introduction générale .....</b>   | <b>7</b>   |
| <b>Préambule : Le cheminement .....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>1 Du trajet professionnel au projet d'étude.....</b>  | <b>12</b>  |
| 1.1 De la e-formation vécue.....   | 12         |
| 1.2 ...A la e-formation dans un cadre institutionnel.....  | 17         |
| <b>Partie I Du contexte aux concepts .....</b>   | <b>36</b>  |
| <b>2 Approche terminologique par la définition : les notions autour de la FOAD.....</b>            | <b>37</b>  |
| 2.1 Qu'entend-on nous par Formation à distance et par formation ouverte?.....                      | 38         |
| 2.2 FOAD, de quoi parlons-nous ? .....   | 39         |
| 2.3 E-learning versus e-formation ? Quelle nuance ? .....  | 40         |
| 2.4 Que mettre derrière l'acronyme TIC ? .....   | 41         |
| 2.5 FOAD et TIC : une association ? .....  | 42         |
| <b>3 Le contexte général : les enjeux de la FOAD.....</b>  | <b>44</b>  |
| 3.1 Une réponse à des enjeux européens .....   | 44         |
| 3.2 Les enjeux de la FOAD en France .....  | 49         |
| <b>4 Eclairage théorique : Les concepts.....</b>   | <b>52</b>  |
| 4.1 De l'« auto-formation » à l'« autoformation » : du trait d'union au concept ...                | 52         |
| 4.2 L'innovation : « Tout est nouveau ! Rien n'est nouveau ! » .....                               | 65         |
| 4.3 « L'accompagnement, dans tous ses états ».....   | 77         |
| <b>5 De la problématique à la genèse des hypothèses .....</b>                                      | <b>87</b>  |
| <b>Partie II Cas d'étude.....</b>  | <b>91</b>  |
| <b>6 Le terrain .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>7 Démarche méthodologique .....</b>   | <b>94</b>  |
| 7.1 Les entretiens exploratoires .....   | 94         |
| 7.2 Le recueil de données.....   | 97         |
| 7.3 L'analyse de contenu .....   | 103        |
| 7.4 Les tourments du chercheur néophyte : les difficultés rencontrées .....                        | 112        |
| <b>8 Une analyse à la croisée des concepts.....</b>  | <b>115</b> |
| 8.1 Introduction à l'analyse : présentation générale des entretiens et profil des formateurs ..... | 115        |
| 8.2 Les entretiens sous le faisceau de l'Autoformation .....                                       | 119        |
| 8.3 Les entretiens sous le faisceau de l'Innovation.....   | 125        |
| 8.4 Les entretiens sous le faisceau de l'Accompagnement.....                                       | 138        |
| 8.5 Bilan de l'analyse.....  | 146        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>9</b>  | <b>Mise en lumière : l'interprétation .....</b>  | <b>147</b> |
| 9.1       | Le sens donné à l'outil est un facteur déterminant du processus d'appropriation du formateur.....  | 148        |
| 9.2       | L'introduction d'un espace de travail virtuel est un élément de changement dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation avec l'apprenant ..... | 150        |
| 9.3       | La mise en place d'un espace de travail virtuel introduit une nouvelle approche pédagogique qui interroge le formateur sur sa pratique et sur son évolution .....              | 151        |
| 9.4       | L'accompagnement est une des clés de réussite de l'appropriation de l'espace virtuel et de l'évolution des pratiques .....   | 152        |
| 9.5       | Conclusion sur l'interprétation .....  | 153        |
| <b>10</b> | <b>Synthèse générale et mise en perspective.....</b>   | <b>154</b> |
| 10.1      | Synthèse de la démarche .....  | 154        |
| 10.2      | Perspectives.....  | 157        |
|           | <b>Conclusion générale.....</b>  | <b>164</b> |
|           | <b>Annexes .....</b>   | <b>166</b> |
|           | Annexe 1 : Lexique.....  | 167        |
|           | Annexe 2 : Entretien Antoine .....   | 170        |
|           | Annexe 3 : Entretien Béatrice .....  | 178        |
|           | Annexe 4 : Entretien Cathy .....   | 183        |
|           | Annexe 5 : Entretien Doris .....   | 186        |
|           | Annexe 6 : Tableau d'analyse - entretien Antoine .....   | 191        |
|           | Annexe 7 : Tableau d'analyse - entretien Béatrice .....  | 222        |
|           | Annexe 8 : Tableau d'analyse - entretien Cathy .....   | 241        |
|           | Annexe 9 : Tableau d'analyse - entretien Doris .....   | 253        |
|           | Annexe 10 : Arbre thématique – Antoine .....   | 272        |
|           | Annexe 11 : Arbre thématique – Béatrice.....   | 273        |
|           | Annexe 12 : Arbre thématique - Cathy .....   | 274        |
|           | Annexe 13 : Arbre thématique - Doris.....  | 275        |
|           | Annexe 14 : Croisement thématique et Introduction .....  | 276        |
|           | Annexe 15 : Croisement thématique et Autoformation .....   | 278        |
|           | Annexe 16 : Croisement thématique et Innovation .....  | 279        |
|           | Annexe 17 : Croisement thématique et Accompagnement.....   | 282        |
|           | Annexe 18 : Croisement thématique et Apprentissage .....   | 284        |
|           | Annexe 19 : Croisement thématique et Compétence.....   | 286        |
|           | Annexe 20 : Croisement thématique et Technique .....   | 288        |
|           | Annexe 21 : Arbres des thématiques par catégorie.....  | 289        |
|           | <b>Références et Index.....</b>  | <b>291</b> |
|           | Table des Figures .....  | 292        |
|           | Index des auteurs .....  | 293        |
|           | Table des sigles et des acronymes .....  | 294        |
|           | Références Bibliographiques .....  | 295        |
|           | Bibliographie complémentaire.....  | 300        |
|           | Table des Matières .....   | 301        |

## **REMERCIEMENTS**

*Je tiens à remercier chaleureusement tous ceux qui m'ont aidée et qui ont influencé, à leur manière, cette recherche :*

*Mon directeur de mémoire, Jacques Serizel, chargé de cours, pour son accompagnement, sa présence à distance, ses encouragements et sa grande réactivité,*

*Laurence Cornu, professeur des Universités, et Josette Layec, chargée de cours, pour leur accompagnement dans le cadre du module Recherche,*

*Y..., C..., L..., J..., A-S..., M-A..., M..., mes « interlocuteurs », pour le temps accordé et leur enthousiasme lors des entretiens,*

*Mes camarades de formation, et particulièrement Bernadette, Christine, Corinne, Simon, pour leur contribution à mon cheminement,*

*Régine Tardy, pour le regard de non-spécialiste porté sur mon travail, ses précieux conseils et ses encouragements,*

*Marie, pour sa touche artistique,*

*Evelyne, pour sa vision résolument opérationnelle,*

*Michel, pour sa relecture attentive et efficace,*

*Enfin, Cyril, devenu père et mère de nos enfants dans la dernière ligne droite.*

*Je dédie ce mémoire à mes enfants qui sont l'avenir  
et à ma mère dont le souvenir  
me pousse sans cesse à aller de l'avant...*

.

## **RESUME/ABSTRACT**

### **Résumé**

#### **Pour une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs à l'usage d'un outil de formation en ligne**

*La démarche d'appropriation d'une plateforme e-learning par des formateurs d'un institut de formation Sanitaire et Sociale*

Les TIC font partie intégrante de notre quotidien, aussi bien au plan personnel que professionnel. Dans la sphère de l'éducation et de la formation cependant, les technologies dites « nouvelles » ont du mal à se généraliser. Dans ce mémoire, l'auteur s'intéresse à la mise en place d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale traditionnel et particulièrement aux impacts sur les acteurs en présence : formateur et apprenant. Quelle finalité pourrait avoir la mise en place d'un espace de travail virtuel dans le processus d'apprentissage ? N'est-ce pas celle pour le formateur de rendre l'apprenant « acteur » de sa formation ? Et pour l'apprenant de devenir « acteur » voire « auteur » de sa propre formation ? Avec quels objectifs ? Favoriser l'autonomie et l'autoformation de l'apprenant ? Et situer le formateur dans un rôle d'accompagnateur ? L'auteur se focalise sur l'acteur « formateur » et interroge le sens qu'il donne à l'outil, la posture qu'il adopte, sa relation au savoir et à l'apprenant et enfin l'évolution de sa pratique. Evolution voulue ou subie ? Et si tout se jouait autour du rapport du formateur à l'innovation ?

### **Mots clés**

Autoformation – Autonomie – Accompagnement – Innovation – TIC – e-learning

### **Abstract**

#### **Engineering the training and accompaniment of trainers in the use of an e-learning tool.**

*The initiative by trainers of a Health Care and Social Service Training Institute in appropriating an e-learning platform*

ICT is an integral part of our daily life, both in the private and the professional sphere. However, in the field of Lifelong Learning, the widespread use of so-called « new » technologies is not so easy. In this study, the author explores the implementation of a virtual workspace in a traditional educational and training system and focuses particularly on how it impacts the main actors: the trainer and the learner. What could be the purpose of such a virtual workspace in the learning process? Would it not be for the trainer to enable the learner to become an « actor » in his own training process? And for the learner, to become not only an « actor » but also « the author » of his own training process? What would be the objectives? To promote autonomy and self-learning in the learner? To recognize the trainer in the role of an accompanying person? The author focuses on the “trainer” role and examines the purpose he gives to the tool, the posture he adopts, his relation to knowledge and to the learner and finally how his professional work evolves. Is the evolution desired or imposed? And what if it all revolved around the trainer's relation to innovation?

### **Key words**

Self-Learning – Autonomy – Accompaniment - Innovation – ICT – E-learning

# **Introduction générale**

« Un avantage dont il faut tirer profit et un péril dont il faut se défendre. »  
(Perrin, 1983, p. 58)

Commencer ce mémoire par cette pensée de Jacques Perrin, reprenant le titre d'un article paru dans le journal *Les Échos* du 15 Mars 1977, peut paraître singulier, d'autant que l'auteur évoque ici *le transfert de technologie*<sup>1</sup>, sujet différent de celui qui est traité dans ce mémoire. Cependant, cette citation a fait écho dès la première fois où nous l'avons lue et nous avons considéré qu'elle caractérisait pleinement les débats autour de l'utilisation, la « sur-utilisation », voire la « sous-utilisation », des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans nos sociétés modernes.

Les TIC imprègnent notre quotidien. Leur intégration dans nos habitudes personnelles et professionnelles leur a fait perdre, au passage, leur qualificatif de « Nouvelles ». Elles sont là bien ancrées et présentes, devenues presque incontournables. Leur sur-utilisation est parfois décriée parce qu'elle creuse le fossé entre ceux qui y ont accès et les autres. L'OCDE<sup>2</sup> parle de « fracture numérique » (OCDE, 2002) pour désigner ce fossé qu'il faut s'employer à réduire, à combler.

L'Union Européenne travaille à réduire ce fossé en incitant notamment ses pays membres à déployer les TIC dans la sphère de l'Education et de la Formation.

Ainsi concourt-elle à faciliter l'accès à l'Education et à la Formation Tout Au Long de la Vie (EFTLV) et à favoriser l'autonomie de l'apprenant. Ce déploiement a fait émerger de nouvelles façons d'apprendre, de former et d'enseigner. Philippe Carré et Gérard Jean-Montclerc parlent de « mutations pédagogiques ». (Carré & Jean-Montclerc, 1999, p. 434) Des modalités d'enseignement et de formation nouvelles ont vu le jour, telles *l'Enseignement à distance*, la *Formation ouverte et à distance*, les *Ateliers de Pédagogie Personnalisée*, le *e-learning*, pour n'en citer que quelques-unes, venant influencer les pratiques des apprenants, enseignants et formateurs.

---

<sup>1</sup> Opération consistant, pour les pays développés, à exporter technique et savoir dans les pays du tiers monde en voie d'industrialisation. Définition issue du Grand dictionnaire terminologique et consultée le 23/06/11 sur [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp)

<sup>2</sup> Organisation de Coopération et de Développement Economiques



« L'ensemble de ces modalités d'enseignement ou de formation réunit au moins trois critères qui les rapprochent : l'usage des médiations technologiques, le recours à l'autonomie de l'étudiant, une ingénierie pédagogique spécifique. » (Carré P. , 2005, p. 53)

« Ingénierie pédagogique spécifique » rendue nécessaire par l'éclatement des trois unités, d'*espace*, de *temps* et d'*action* qui caractérisent les modèles d'enseignement et de formation traditionnels en salle. Ces modalités nouvelles apportent « trois flexibilités » : les temps deviennent « modulables », les espaces « variables », et les modes d'action « différenciés ». (Carré, Clenet, D'Halluin, & Poisson, 1999, p. 380)

Cependant, ces nouvelles modalités d'enseignement et de formation s'appuyant sur des technologies dites « innovantes » peinent à se généraliser. Quelles peuvent en être les raisons ? Sans répondre à cette question immédiatement et en postulant que ce mémoire contribuera à apporter un début de réponse, nous pouvons néanmoins supposer que l'introduction d'outils « innovants » impacte les acteurs en présence : formateur et apprenant, bousculant ainsi leurs relations et habitudes.

Dans ces lignes, nous nous focalisons sur les impacts de l'introduction d'une plateforme de formation en ligne dans un *dispositif de formation initiale « traditionnel »*.

Notre *préambule* montre notre cheminement jusqu'à la question de départ. Après une clarification terminologique, à visée définitionnelle, qui nous a paru incontournable, nous consacrons la suite de notre *première partie* à l'étude du contexte général de la Formation Ouverte et à Distance<sup>3</sup> et à notre approche conceptuelle sous l'éclairage de divers auteurs.

Notre problématique, fil conducteur de notre travail, tissé au fil des jours et des lectures, vient clôturer cette première partie et faire le lien avec notre *seconde partie*, portant sur notre objet d'étude – notre enquête de terrain : l'introduction d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation « traditionnel », au sein d'un institut de formation Sanitaire et Sociale. Nous y présentons la méthodologie adoptée pour préparer et mener cette enquête puis pour analyser et interpréter les données de cette dernière. Nous clôturons cette partie par une synthèse de notre démarche et une mise en perspective sous forme de propositions d'actions.

---

<sup>3</sup> Syntagme dont nous donnons la définition dans l'approche terminologique (voir chapitre 2 *Approche terminologique par la définition : les notions autour de la FOAD*).

Aux termes de notre conclusion générale, toutes les voies d'approfondissement et de recherches nouvelles resteront possibles.

Pour faciliter et guider la lecture de ce mémoire, nous portons à la connaissance du lecteur les informations suivantes :

- Notre *préambule* est à la première personne du singulier pour présenter notre cheminement, avant de poursuivre notre mémoire en recourant au « nous » académique,
- Il nous a semblé utile de définir certains termes spécifiques au domaine étudié. Ces définitions apparaissent en notes de bas de page et sont ensuite regroupées dans le lexique final en *Annexes*,
- La même technique est appliquée aux sigles et acronymes cités. Ils sont ensuite rassemblés en fin de mémoire sous la rubrique *Références et Index*,
- C'est aussi dans cette rubrique que sont consultables : une table des figures, un index des auteurs cités, nos références bibliographiques et une bibliographie complémentaire.

# **Préambule : Le cheminement**

# 1 Du trajet professionnel au projet d'étude

Ou comment en suis-je arrivée au projet de recherche dans le cadre du master Stratégie et Ingénierie en formation d'Adultes (SIFA).

## 1.1 DE LA E-FORMATION VECUE...

Une formation initiale en traduction et en terminologie, deux ans d'expérience professionnelle dans la traduction audiovisuelle et informatique, une opportunité professionnelle saisie : celle de travailler chez un éditeur de solutions de formation en ligne ! La passerelle est ainsi faite entre ma formation initiale et l'univers de la conception pédagogique en formation distancielle.

J'ai pendant près de 10 ans fait l'expérience de différents métiers autour de l'ingénierie et de la conception pédagogiques en formation distancielle pour un public d'adultes, en entreprise : secrétaire de rédaction, coordinatrice de projets, conceptrice pédagogique, chef de projet...

### 1.1.1 Distance et auto-formation

Quelle représentation avais-je de la formation distancielle ?

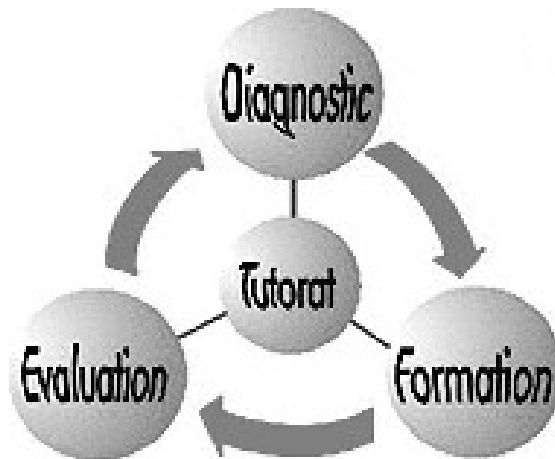
La mise à distance, la liberté de temps et de rythme d'apprentissage, le choix d'apprendre en fonction de ses propres besoins : « s'auto-former ».

En ce sens, « auto-formation » et « distance » étaient intimement liées. Mon premier employeur proposait alors une solution d'auto-formation sur des applications bureautiques, des applications informatiques, des applications spécifiques ou encore des savoirs généraux ou métier basés sur un modèle pédagogique qui avait fait ses preuves en entreprise.

Cette solution tirait sans doute son efficacité pédagogique des interactions entre l'apprenant et le logiciel, et couvrait les 3 phases clés de la formation :

- une phase de **diagnostic** tenant compte à la fois des besoins professionnels et du niveau préalable de l'utilisateur, permettant la définition d'un parcours individuel ;

- une phase d'**auto-formation interactive** (apprentissage guidé pas-à-pas et exercices) ;
- une **évaluation** des connaissances et des savoir-faire acquis à l'issue de la formation.



**Fig. 1.1 Modèle pédagogique d'une formation distancielle – iProgress® (1991)**

Ce modèle intégrait comme élément central du dispositif une forme d'accompagnement à distance de l'apprenant à chaque phase de sa formation comme le montre le schéma ci-dessus.

Ainsi, pour moi, toute « bonne » formation distancielle en e-learning<sup>4</sup> doit prendre en compte les besoins de l'apprenant (phase de diagnostic), lui offrir la formation adaptée à ses besoins (phase de formation pour acquérir des savoirs et des savoir-faire), lui proposer une auto-évaluation de ses acquis et tout cela accompagné de manière synchrone ou asynchrone.

### **1.1.2 Faire le point**

Se passent ainsi 8 ans de travail en ingénierie et conception pédagogiques, mais avec un temps de pause pour faire nécessairement le point dans le cadre d'un bilan de compétences... lequel conclut « qu'il est temps » de sécuriser mon parcours professionnel, de permettre ma mobilité et ma promotion sociale, d'accroître ma professionnalité dans le

---

<sup>4</sup> Définition large de la Commission européenne : Utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance.

secteur de la formation, en même temps qu'il révèle un réel intérêt pour l'ingénierie de formation. Ce bilan a déterminé mon intérêt à développer ma carrière dans l'ingénierie pédagogique et à acquérir les connaissances et les compétences complémentaires nécessaires à la réalisation de mon projet professionnel : travailler dans l'ingénierie de formation pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs de formation, multimodaux, et si possible, alliant du présentiel et du distanciel, deux modes qui me semblent être complémentaires. Je suis en quête de complémentarité.

Je formule alors l'idée de reprendre une formation, à l'université, pour préparer un master professionnel en ingénierie de formation. J'avais quelques années auparavant obtenu un DESS en traduction et terminologie<sup>5</sup> en faisant l'expérience de l'alternance théorie/pratique. Expérience de l'apprentissage en contexte réussie, je souhaitais donc repartir sur le même type de formation. En 2007, je postule à un master professionnel en *Sciences de l'éducation : Cadres et consultants en formation continue* proposé par une université parisienne. Je suis retenue à l'issue de l'entretien de sélection. Mon employeur, de son côté, avait déjà accepté, sur le principe, mon départ en formation. Je me heurte cependant au refus de l'organisme financeur de la région, qui n'accepte pas de prendre en charge mon dossier. Je fais appel mais rien n'y fait. Je sollicite alors la responsable des Ressources Humaines de mon entreprise pour une prise en charge directe par l'OPCA<sup>6</sup> dont elle dépend mais je me heurte à une fin de non-recevoir. N'ayant pas les moyens de financer mon année d'études sur mes fonds propres, je mets mon projet en arrière-plan. Ma première tentative a certes échoué mais je n'abandonne pas le projet. Je le décale, simplement.

### **1.1.3 En passant par le « serious game »**

Je décide qu'il est temps de changer d'air et de voler vers de nouvelles aventures professionnelles. Une escale d'un an et demi chez un autre éditeur de solutions éducatives, spécialiste du « serious Game (jeu sérieux) »<sup>7</sup> en tant que *chef de projet multimédia* me permet de prendre conscience de toute la dimension ludique et formative du jeu sérieux en

---

<sup>5</sup> Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en Industrie de la Langue et Traduction Spécialisée (1998)

<sup>6</sup> Acronyme de Organisme Paritaire Collecteur Agréé

<sup>7</sup> Modalité d'apprentissage dans un environnement virtuel et ludique de mise en situation ; inspirée de l'univers des jeux vidéo, cet outil restitue les paramètres et les interactions attendus d'une mise en situation professionnelle dans des environnements couplant technologies 2D et/ou 3D.

formation d'adultes : découverte d'une modalité d'apprentissage innovante et une belle aventure humaine et ludique.

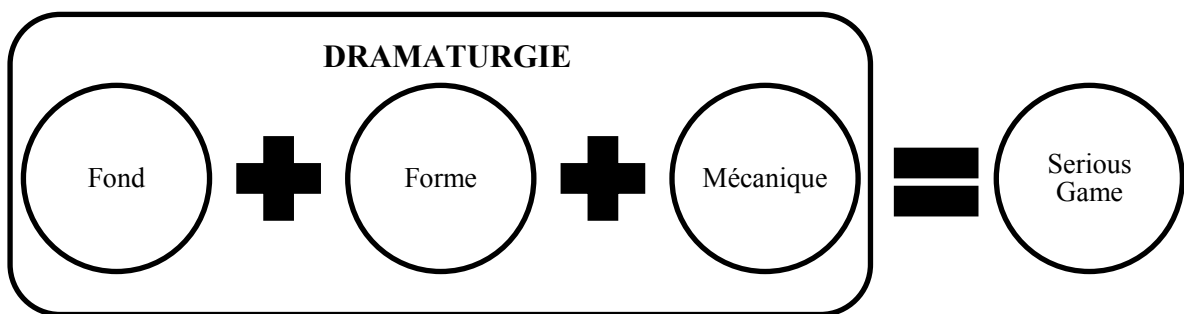
Je ne connaissais alors pas grand-chose à cette modalité d'apprentissage, et le mien s'est fait sur le terrain.

*Qu'est-ce qu'un serious game ?*

Un **serious game** combine :

- **des aspects sérieux** (Serious) comme l'enseignement, l'apprentissage, la communication, l'information, le marketing, l'idéologie, etc.
- et **des ressorts ludiques** issus du jeu vidéo (Game).

Il s'appuie sur un **scénario cohérent** qui véhicule les messages clés que l'entreprise ou l'organisation souhaitent faire passer et répond à des objectifs pédagogiques et opérationnels à atteindre par l'apprenant.



**Fig. 1.2 Composantes d'un serious game type – Lhuillier, B. (2011)**

Cette modélisation de Béatrice Lhuillier<sup>8</sup> (Lhuillier, 2011, p. 40) rend compte des composantes attendues dans un serious game :

- Le **fond** constitué du contenu (contenu pédagogique, par exemple) et des valeurs (valeurs propres à l'organisation qui seront portées tout au long du jeu et incluses dans les règles du jeu)
- La **forme** (habillage graphique et sonore)
- La **mécanique** ou gameplay que le même auteur définit ainsi :  
« Le gameplay, c'est l'ensemble des mécanismes et éléments servant à l'interaction : actions, contrôles, fonctionnement de l'interface, règles du

---

<sup>8</sup> Fondatrice du portail Learning-planet.fr, spécialiste du pilotage de projets de e-learning et de serious games, elle conseille des organismes de formation, des grands comptes et des PME pour la mise en place de dispositifs de formation innovants qui s'appuient sur les nouvelles technologies.

jeu. Cela inclut la jouabilité, la maniabilité et la difficulté. » (Lhuillier, 2011, p. 44)

- La **dramaturgie** (type et genre de jeu)

*Et l'apprenant ?*

Comme le souligne l'auteur (Lhuillier, 2011, p. 40) :

« Même si, dans un serious game, l'apprenant est plus libre que dans un contenu de formation de type e-learning, au sortir de sa formation son niveau de connaissances doit avoir progressé sur un certain nombre de points que vous aurez préalablement identifiés ».

L'apprenant évolue en immersion dans un univers où il avance « plus librement » en fonction des choix qu'il fait et acquiert des connaissances de façon ludique.

*Du e-learning au serious game, quelle avancée pour moi ?*

Au cours de cette année et demi, je mène peu de projets e-learning car peu de demandes client sur ce type de produits, mais les projets serious game fleurissent...

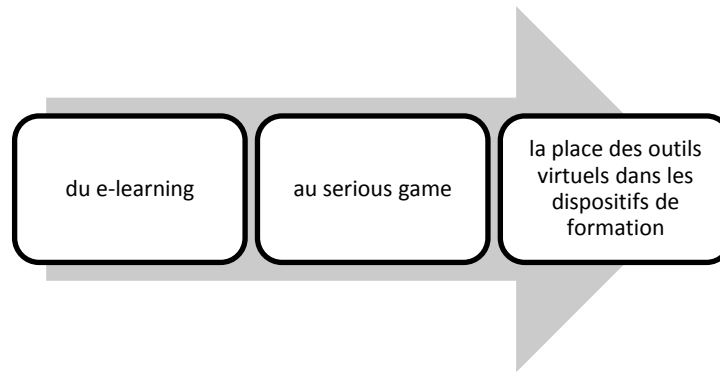
Quelle avancée pour moi ? C'est d'abord, le changement et une alternative au e-learning classique : passage d'un mode d'apprentissage guidé, linéaire, à un mode d'apprentissage où l'apprenant possède une liberté relative.

C'est ensuite la certitude de vouloir dorénavant poser un autre regard sur ces modalités d'apprentissage, autre regard en tout cas que celui d'une « chef de projet contenus de formation ».

Je m'interroge : le serious game est-il réellement l'avenir de l'apprentissage en formation distancielle ou un nouvel effet de mode ? Peut-être devrais-je me spécialiser dans la conception multimédia, en sorte d'élargir mes compétences ? J'hésite... Je suis globalement insatisfaite de la **Qualité** des produits finis, sacrifiée parfois - voire souvent - pour favoriser le respect des **Coûts** et des **Délais** de réalisation.

Finalement mon souhait de poser « un autre regard » prend le dessus :





**Fig. 1.3 Du trajet professionnel au projet d'étude**

#### **1.1.4 Pour revenir au projet de formation**

Sortir des contenus et prendre de la hauteur. C'est mon objectif. Au cours de ces 18 mois, je construis aussi le projet personnel de m'installer dans une autre région. Ce projet familial prend forme et, dans le même temps, le projet professionnel revient au premier plan. Je parviens à mener ces deux projets de front et à les faire aboutir. J'emménage dans une nouvelle région et ma candidature est retenue pour entrer en master 2 SIFA.

### **1.2 ...A LA E-FORMATION DANS UN CADRE INSTITUTIONNEL**

A l'entrée en master SIFA, une question de fond résonne avec mon vécu professionnel. J'ai, en effet, assisté au cours de ces dernières années aux soubresauts d'un secteur d'activités dont l'avenir s'annonçait pourtant sous les meilleurs auspices... ***Quelle place pour les outils virtuels dans les dispositifs de formation ?*** Vaste question...

J'avais en tête, au départ, de mener une étude, sur les pratiques innovantes en matière de formation professionnelle et notamment sur l'utilisation d'outils virtuels comme moyens d'apprentissage, en faisant un focus sur le serious game, comme nouvelle modalité d'apprentissage ludique fortement appréciée par le monde de l'entreprise et des institutions publiques. Mais mon entrée en stage a fait évoluer mon idée initiale.

#### **1.2.1 Mise en contexte(s) du projet**

Mon arrivée en qualité de stagiaire au sein d'un institut de formation dans les domaines Sanitaire et Social m'interroge plus précisément sur la place des outils virtuels dans un dispositif de formation initiale. Rappelons que, jusque-là, je m'adressais majoritairement à une population d'adultes en entreprise et travaillais sur les contenus de formation. J'avais

donc ma représentation de ce que pouvait être un contenu de formation à distance en e-learning ou serious game dans un contexte de formation pour un public en entreprise : contenu hautement médiatisé, interactif, percutant, bien sûr à différents degrés.

Or voilà, sur mon lieu de stage, la mise en place d'un outil e-learning est envisagée dans un premier temps, précisément, pour les formations initiales d'Assistant de Service Social et pour celle d'Infirmier, toutes deux en alternance. C'est donc pour moi l'opportunité de découvrir doublement un autre univers : d'une part les formations sanitaire et sociale, d'autre part, le e-learning côté formation initiale. J'ai donc circonscrit ma question ou plutôt j'ai été amenée à me poser d'autres questions. La première concerne le contexte ou plutôt les contextes dans lesquels s'inscrivait la mise en place d'un outil de travail virtuel. En effet, deux pôles réunis au sein d'un même institut, l'un dépendant du Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale (Pôle Social), et l'autre du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé (Pôle Sanitaire), tous deux dans un contexte de mise en application d'une réforme sur l'organisation des formations supérieures au niveau européen.

#### **1.2.1.1 Contexte de réforme LMD**

En 1999, la déclaration de Bologne signée par 29 pays européens fixe « à l'année 2010 l'achèvement de la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur » (Ministère de l'Education Nationale, 2005, p. 1) qui doit répondre à 6 objectifs :

« Mettre en place un système de diplômes lisibles et comparables (notamment grâce au supplément au diplôme) ;

Privilégier un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence (qui doit sanctionner au moins trois ans d'études). Le cursus après la licence doit conduire au master et au doctorat ;

Mettre en place un système de crédits (ECTS)<sup>9</sup> ;

Promouvoir la mobilité (facilitée par les crédits) ;

Promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;

---

<sup>9</sup> European Credit Transfer and Accumulation System – Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

Promouvoir la dimension européenne, en particulier dans les programmes d'études et la coopération entre établissements. » (Ministère de l'Education Nationale, 2005, p. 1)

Cette réforme visant à harmoniser les cursus d'enseignement supérieur en Europe prend une dimension plus large avec la déclaration de Lisbonne (2000) où « l'Union Européenne intervient dans le processus et lui donne une plus grande ambition, en se fixant à Lisbonne l'objectif de devenir, en 2010, la société de la connaissance la plus compétitive au monde, dotée d'une croissance durable et d'une solide cohésion sociale. » (Ministère de l'Education Nationale, 2005, p. 1)

En France, **le décret n° 2002-482 du 8 avril 2002** marque l'entrée en application de la réforme dite LMD pour Licence Master Doctorat (les 3 niveaux de diplômes reconnus) qui organise les formations en semestres et en unités d'enseignement.

C'est donc sur fond de réforme LMD, que se sont construits les nouveaux référentiels.

#### **1.2.1.2 Contexte de nouveaux référentiels**

Le Pôle Social et plus particulièrement, les assistants de service social vont s'appuyer sur un nouveau référentiel à compter de 2004. Pour le Pôle Sanitaire, les infirmiers, la mise en œuvre du nouveau référentiel démarrera 5 ans plus tard en 2009.

- **pour les assistants de Service Social en 2004**

- Deux textes annoncent la réforme du DEASS<sup>10</sup> : « **la loi cadre du 29 juillet 1998** de lutte contre les exclusions qui annonce le chantier de la rénovation des formations aux professions du social (article 151) » et « **la loi du 27 janvier 2002** mettant en place la VAE<sup>11</sup> qui donne une actualité nouvelle au projet en appelant, à terme, un remaniement des formations du social : tous les diplômes professionnels (et universitaires) doivent s'ajuster à la VAE. » (Catal, 2004, p. 4)

- La « nouvelle » ou récente réforme du diplôme d'Assistant de Service Social entre en application à la rentrée 2004 avec la parution au cours de l'été 2004 des principaux textes réglementaires :

- **Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004, J.O. du 15-06-04**

---

<sup>10</sup>Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social

<sup>11</sup>Validation des Acquis de l'Expérience

- **Arrêté du 29 juin 2004, J.O. du 23-07-04**
- **Questions/réponses (DGAS<sup>12</sup>) du 13 juillet 2004, à propos de la réforme du diplôme d'Etat d'assistant de service social**

« Concrètement, le diplôme est ainsi désormais conçu sur la base de « référentiels ». Un **référentiel professionnel**, définit les missions des assistants de service social et leur cadre d'intervention, décrit les tâches qu'ils doivent accomplir et indique les aptitudes nécessaires pour exercer le métier, tandis qu'un **référentiel de formation** fixe le programme de la formation au diplôme et qu'un **référentiel de certification** guide les établissements de formation dans la mise en place des modalités de certification. » (Songoro, 2004, p. 29)

- Cette nouvelle réforme précise les missions de l'assistant de service social - **définition de la profession et du contexte de l'intervention** - et propose une nouvelle approche du métier articulée autour de **6 domaines d'activités** :

1. "Accueil, évaluation, information, orientation ;
2. Accompagnement social ;
3. Médiation ;
4. Veille sociale, expertise, formation ;
5. Conduite de projets, travail avec les groupes ;
6. Travail en réseau.

- , et un référentiel de compétences décomposé en **4 domaines de compétences** à maîtriser par tout assistant de service social :

1. L'intervention professionnelle en service social (DC1<sup>13</sup>)
2. L'expertise sociale (DC2)
3. La communication professionnelle en travail social (DC3)
4. L'implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles (DC4) (Songoro, 2004, p. 31)

- C'est donc désormais une logique de compétences qui prévaut dans la formation d'assistant de service social. Cependant, bien que la formation d'Assistant de Service

---

<sup>12</sup> Direction Générale de l'Action Sociale

<sup>13</sup> Domaine de Compétences

Social se déroule en 3 ans, le diplôme qu'elle permet d'obtenir est de niveau III (bac+2) tel que reconnu par son ministère de tutelle, alors que dans d'autres pays d'Europe, le diplôme d'assistant de service social obtient le grade de Licence. Les acteurs du secteur se mobilisent telle l'ANAS<sup>14</sup> « pour la reconnaissance du DEASS comme Licence européenne » (De Robertis, 2007, p. 94).

- **Pour les infirmiers en 2009**

**L'arrêté du 31 juillet 2009** relatif au Diplôme d'Etat d'Infirmier marque l'entrée de ce dernier dans le système LMD. Cet arrêté entre en application dès la rentrée 2009. Selon l'article 42 du titre III (Ministère de la Santé, 2009, p. 253):

« Le diplôme d'Etat d'infirmier s'obtient par l'obtention des **180 crédits européens** correspondant à **l'acquisition des dix compétences** du référentiel défini à l'annexe II :

1. 120 crédits européens pour les unités d'enseignement dont les unités d'intégration ;
2. 60 crédits européens pour la formation clinique en stage. »

Quelles sont les finalités de la réforme de la formation menant au diplôme d'Etat (DE<sup>15</sup>) d'infirmier ?

La première est générale : la validation de compétences professionnelles pour répondre aux besoins de santé des personnes. La seconde concerne le processus de professionnalisation : elle vise le développement chez l'étudiant de l'autonomie, la responsabilité, la réflexion et l'éthique.

Le nouveau programme infirmier prend appui sur **un référentiel d'activités** qui décrit les 9 activités du métier d'infirmier répertoriées dans l'annexe I de l'arrêté du 31 juillet 2009 (Ministère de la Santé, 2009, p. 259) :

- « 1. Observation et recueil de données cliniques ;
2. Soins de confort et de bien-être ;
3. Information et éducation de la personne, de son entourage et d'un groupe de personnes ;
4. Surveillance de l'évolution de l'état de santé des personnes ;

---

<sup>14</sup> Acronyme de Association Nationale des Assistants de Service Social

<sup>15</sup> Diplôme d'Etat

5. Soins et activités à visée diagnostique ou thérapeutique ;
6. Coordination et organisation des activités et des soins ;
7. Contrôle et gestion de matériels, dispositifs médicaux et produits ;
8. Formation et information de nouveaux personnels et de stagiaires ;
9. Veille professionnelle et recherche. »

Mais également **un référentiel de compétences** - dix compétences à acquérir comme stipulé dans l'annexe II du de l'arrêté du 31 juillet 2009 (Ministère de la Santé, 2009, p. 266) :

- « 1. Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier ;
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers ;
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens ;
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique ;
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs ;
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ;
7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle ;
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques ;
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes ;
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation. »

Les cinq premières sont des compétences dites « cœur de métier », les 5 suivantes sont dites « transverses », c'est-à-dire communes à certaines professions paramédicales et qui doivent être validées pour le métier d'infirmier.

Enfin un **référentiel de formation** axé sur une logique de compétences, comme précisé dans l'annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 :

« Le référentiel de formation est articulé autour de l'acquisition des compétences requises pour l'exercice des différentes activités du métier d'infirmier. Le référentiel de formation met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles, la mobilisation de ces connaissances et savoir-faire dans

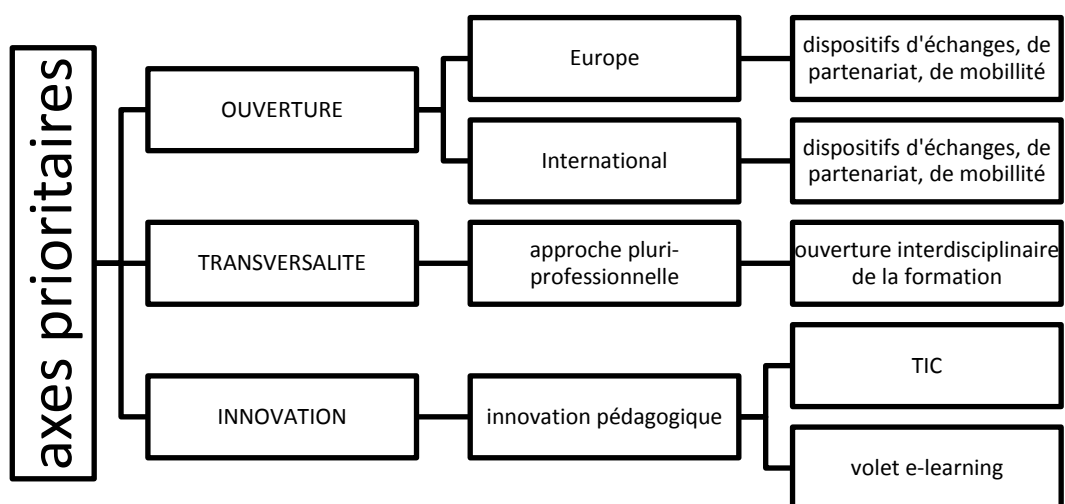
des situations de soins, et, s'appuyant sur la maîtrise des concepts, la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles. » (Ministère de la Santé, 2009, p. 275)

En fin de cursus, la validation des 10 compétences permet l'obtention du DE d'Infirmier et le grade de licence, tel que reconnu par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et l'Union Européenne.

Sur fond de réforme LMD, les formations supérieures préparant au diplôme d'Etat d'assistant de service social et au diplôme d'Etat d'infirmier ont été bousculées pour se redéfinir autour d'une approche par les compétences, visant toutes les deux à repositionner l'étudiant au cœur de son processus de professionnalisation. Dans ce cadre, ont été définis des axes prioritaires pour atteindre cet objectif majeur.

#### **1.2.1.3 Contexte d'ouverture, de transversalité et d'innovation**

Dans un environnement socio-économique et technologique en mouvement perpétuel, les formations aux métiers des secteurs sanitaire et social sont elles aussi en constante évolution. L'association, nationale, dont fait partie l'Institut, et particulièrement la Direction de la formation, a choisi d'accompagner ces évolutions en prenant des orientations pour le champ de la formation en lien avec ses valeurs : OUVERTURE – TRANSVERSALITE - INNOVATION



**Fig. 1.4 Axes prioritaires définis pour le champ de la formation**

Le schéma laisse apparaître l'axe INNOVATION comme étant celui qui a encouragé le développement du e-learning au sein des établissements de l'association. Cependant une autre lecture du schéma pourrait aussi laisser entrevoir les deux autres axes comme moteurs de ce déploiement.

C'est donc dans ces contextes de réforme LMD, de nouveaux référentiels, et de nouvelles orientations dans le champ de la formation professionnelle sanitaire et sociale que s'est posée la question du déploiement d'outils e-learning avec pour objectifs principaux :

- adapter l'offre de formation pour former des professionnels compétents et autonomes,
- rendre les ressources pédagogiques accessibles,
- renforcer les liens entre les apprenants mais également entre apprenants et formateurs, dans un système basé sur l'alternance (théorie/pratique),
- placer l'apprenant au centre du dispositif de formation en favorisant son autonomie par une individualisation de son parcours.

Mon questionnement à ce stade est de savoir en quoi un espace de travail virtuel peut contribuer à rendre l'apprenant compétent et autonome.

Précisons avant d'aller plus loin que par « espace de travail virtuel », j'entends, ici, plateforme e-learning.

## **1.2.2 La plateforme en question**

Le choix s'est donc porté au niveau national sur une plateforme qui soit à la fois une plateforme d'échanges et de collaboration, une plateforme de formation, et capable d'offrir des solutions de vidéoconférence. Je choisis de la surnommer *Campus virtuel*.

### **1.2.2.1 De quoi s'agit-il ?**

Il s'agit d'un dispositif informatique de formation à distance appelé également plateforme e-learning ou encore LMS.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Learning Management System – plateforme de gestion de la formation



Le Journal du Net en donne cette définition :

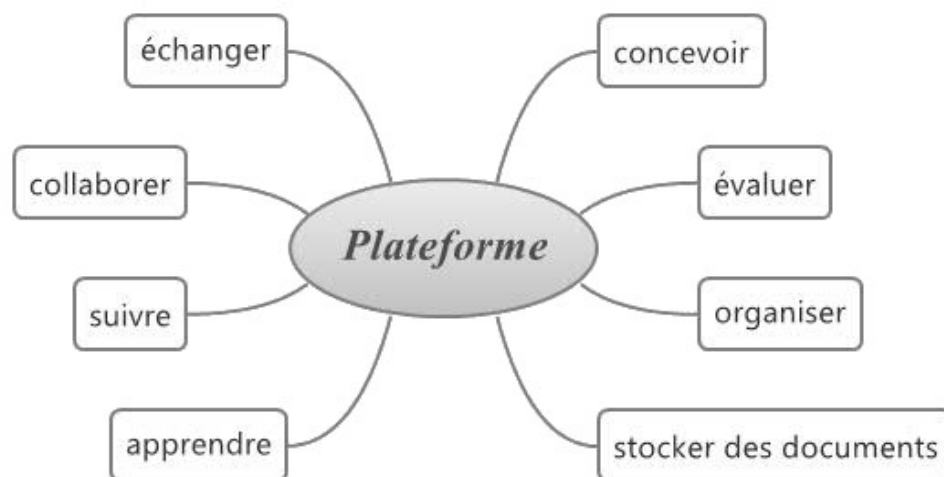
« Qu’entend-on par plate-forme e-learning ? D’abord, un outil logiciel de diffusion, via Internet, de contenus de formation. Mais encore une solution dotée de fonctions de suivi des apprenants, permettant l’individualisation des cours (et l’auto-formation) aussi bien que la ‘classe virtuelle’<sup>17</sup>, laquelle se déroule en direct entre un animateur et des apprenants, chacun face à son ordinateur, tous éparpillés géographiquement ou non. » (Arnal, 2003)

Dans cette définition manque la dimension « espace de travail collaboratif », que j’ajoute ici.

Dans ma pratique, j’avais, jusqu’à présent, travaillé sur les contenus eux-mêmes plutôt que sur le contenant, l’outil de diffusion, la plateforme... sauf à superviser la bonne intégration de ces derniers dans diverses plateformes.

#### **1.2.2.2 Quels usages ?**

Après cette première approche définitionnelle, je me suis intéressée aux différents usages possibles d’une plateforme en pédagogie (Pôle d’appui TiC, 2010, p. 14), usages que je matérialise dans un premier temps sur cette carte conceptuelle :



**Fig.1.5 Différents usages possibles d’une plateforme**

---

<sup>17</sup> Groupe d'apprenants qui suivent une formation en ligne. La classe virtuelle permet aux apprenants d'aller à leur rythme et leur offre la possibilité de communiquer en temps réel (par le « chat », la visioconférence ainsi que le partage de tableaux blancs, d'applications ou de documents) ou en temps différé (par courriel ou en participant à des forums de discussion) avec les autres apprenants du cours ou avec leur tuteur.

Derrière ces verbes, différentes fonctions :

- **Echanger :**
  - communiquer au moyen d'outils synchrones (chat<sup>18</sup>, tableau blanc<sup>19</sup>) et asynchrones (courriel, blog,<sup>20</sup> forum<sup>21</sup>, wiki<sup>22</sup>)
  - partager des informations
- **Collaborer :**
  - construire en groupe
  - produire du contenu
- **Suivre :**
  - suivre les parcours individuels de formation des apprenants (progression pédagogique<sup>23</sup>)
  - animer des parcours et des groupes (tutorer)
- **Apprendre :**
  - s'auto-former par un apprentissage interactif et/ou des exercices
  - accéder à un parcours de formation personnalisé
- **Concevoir :**
  - créer des contenus au moyen d'outils multimédias<sup>24</sup>

---

<sup>18</sup> De l'anglais bavarder. Échange de messages textuels sur le Web, entre deux ou plusieurs individus connectés. Il s'agit d'un lieu de conversation en temps réel (synchrone).

<sup>19</sup> Tableau permettant le partage synchrone d'une fenêtre graphique et textuelle à l'intérieur de laquelle tous les utilisateurs peuvent interagir simultanément. Cette fonction autorise le partage de documents et la possibilité d'élaborer des documents en temps réel qui seront visionnés par les apprenants et modifiables par chacun des participants.

<sup>20</sup> Site Web personnel tenu par un ou plusieurs blogueurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique, parfois enrichis d'hyperliens (liens renvoyant à d'autres pages), d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs.

<sup>21</sup> Lieu d'échanges entre plusieurs personnes en temps différé (asynchrone). Il peut être public ou privé, libre ou modéré (forum de discussion – newsgroup).

<sup>22</sup> De l'hawaïen *wikiwiki* qui signifie « vite ». Site Web collaboratif où chaque internaute visiteur peut participer à la rédaction du contenu.

<sup>23</sup> (Correspond en formation traditionnelle au parcours de formation – voir ce terme). Le terme « progression » est utilisé en e-learning car le chemin n'est pas toujours clairement défini au préalable. En effet l'apprenant peut choisir d'aller piocher des ressources au fur et à mesure de ses besoins. En revanche la notion de « progression » est bien là, car ce sont les choix de l'apprenant, qu'ils soient intuitifs ou pensés, qui lui permettent de progresser vers l'atteinte de l'objectif pédagogique.

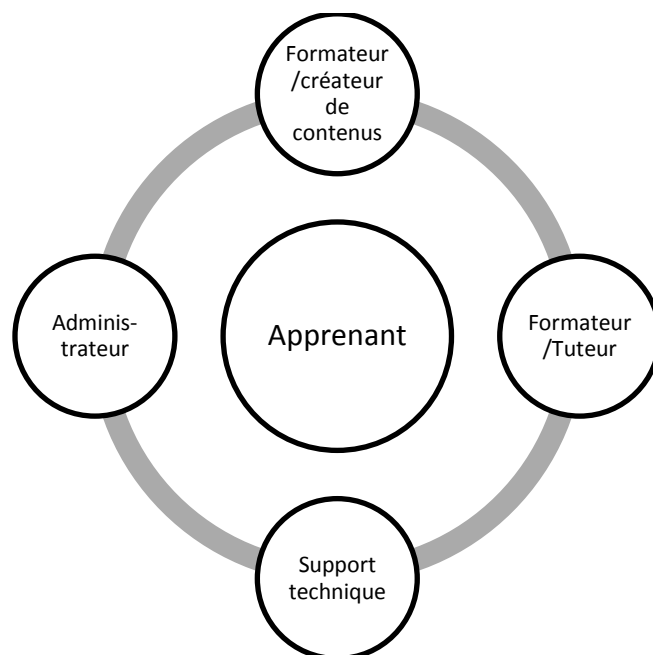
<sup>24</sup> Assemblage des technologies destinées à gérer les données, le son et l'image sur un même support.

- **Evaluer** : évaluer les acquis des apprenants pré et post-formation
- **Organiser** :
  - gérer les inscriptions des apprenants
  - mutualiser les ressources pédagogiques
  - présenter les programmes de formation
  - positionner et construire les parcours de formation individualisés
- **Stocker des documents** : mettre à disposition de documents pédagogiques (cours, bibliographie, webographie, par exemple)

**Une plateforme e-learning est donc un socle en ligne sur lequel repose différents outils offrant une multiplicité de fonctionnalités autour de la création, de l'organisation, de la gestion et du suivi d'activités d'apprentissage.**

Une plateforme e-learning permet également d'administrer d'un point de vue technique et financier (Le Préau, 2000) mais je n'approfondirai pas ces deux dernières fonctionnalités qui ne relèvent pas de la pédagogie.

Il est cependant intéressant de noter, toujours selon cette étude, que la mise en place et la gestion d'une plateforme e-learning fait intervenir différents acteurs autour de l'apprenant.



**Fig. 1.6 Les acteurs en présence**

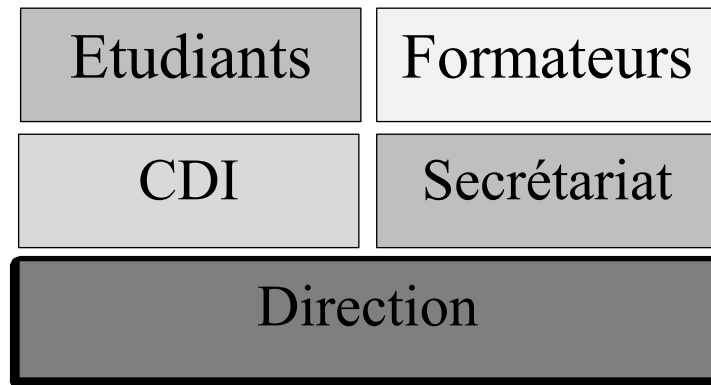
Chaque acteur peut jouer différents rôles dans l'usage de la plateforme. C'est donc un **système complexe** à appréhender du point de vue des fonctionnalités offertes mais également des acteurs mis en lien. Ainsi, était-il temps, pour moi, de m'intéresser aux usages et aux acteurs concernés localement.

### **1.2.2.3 Quels usages, quels acteurs localement ?**

Le choix de la plateforme s'est donc fait au niveau national et s'est porté sur ***Campus virtuel*** parce qu'il offrait en un même lieu (interface) un environnement d'**apprentissage individualisé**, des outils de **conception de contenus**, des **outils d'apprentissage collaboratifs** et enfin des outils de **suivi de la progression pédagogique** des apprenants.

Le déploiement est programmé par région. Chaque région disposera donc de sa propre plateforme. Au niveau local, la plateforme est surtout utilisée dans sa dimension collaborative et pour le stockage de documents.

*Qui est concerné ?*



***Fig. 1.7 Les acteurs en présence au niveau local***

Le déploiement concerne, dans un premier temps, les étudiants *Assistant de service social* et les étudiants *en soins infirmiers*, les formateurs des pôles Sanitaire et Social, les personnels du CDI<sup>25</sup> et du secrétariat en tant qu'utilisateurs, la direction de l'Institut censée porter le projet.

Les documentalistes effectuent la veille législative de chaque secteur. Les secrétaires sont en charge de la création et de la mise à jour des plannings.

---

<sup>25</sup> Centre de Documentation et d'Information

Toutes ces informations devront désormais être mises en ligne, à disposition des étudiants et des formateurs.

A l'Institut, la plateforme a été mise à disposition des étudiants de formation Assistant de service social en septembre 2010.

Alors que cet espace de travail doit être mis à disposition des étudiants en soins infirmiers à moyen terme (rentrée 2011), je découvre, par le biais de conversations informelles, que les formateurs du Pôle Sanitaire s'interrogent sur son adaptation à leurs propres besoins et l'envisagent comme une contrainte. Visiblement, il a manqué en amont une phase d'étude des besoins « locaux ». C'est donc ce constat qui a enclenché la suite de mon questionnement.

### **1.2.3 Les questions sous-jacentes à la question première**

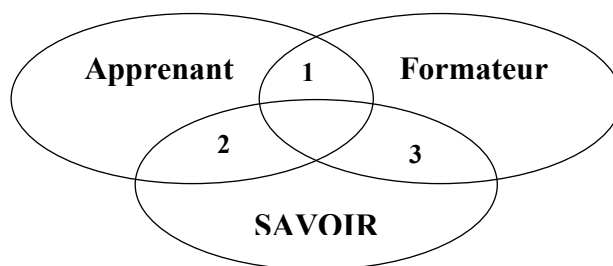
Ma question première était : *Quelle place pour les outils virtuels dans les dispositifs de formation ?*

D'autres questions sont donc venues s'ajouter au cours de mon cheminement : **comment** intégrer un outil de travail virtuel dans un dispositif de formation traditionnel ? **En quoi** l'introduction d'un outil de travail virtuel peut-elle modifier le positionnement (place et rôle) du formateur et celui des apprenants ? Dématérialisation de la formation : **quels** sont les **impacts** sur la relation formateur/apprenant et **comment** accompagner ce changement ?

J'avais donc souhaité m'intéresser non seulement à la manière dont la plateforme avait été mise en place mais également aux impacts sur les acteurs en présence.

### **1.2.4 La question de départ**

Je suis parvenue à préciser ma recherche en formulant ainsi ma question de départ : *En quoi la mise en place d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale traditionnel peut-elle modifier la posture des acteurs en présence, formateur et apprenant, et influencer sur la relation qu'ils entretiennent et a fortiori sur la relation au savoir ?*



**Fig. 1.8 Impacts sur les acteurs d'un espace de travail virtuel**

Ma question de départ vient donc interroger la posture de chacun des acteurs, la relation duale apprenant/formateur (zone 1), le rapport du formateur au savoir (zone 2) ainsi que la relation de l'apprenant au savoir (zone 3). La zone proximale, quant à elle, représente le dispositif de formation dans lequel serait intégré l'espace de travail virtuel. Quels effets sur les acteurs pris individuellement et collectivement, quels impacts sur leur relation au savoir ?

J'avais envisagé d'intégrer la Direction comme acteur<sup>26</sup>, eu égard à son rôle de porteur de projet dans la mise en place de l'outil. Cependant, dans le cadre de cette recherche, j'ai préféré, à ce stade, me focaliser sur le formateur et l'apprenant.

#### **1.2.4.1 La question de départ à l'épreuve des discussions informelles**

La mise en place de cette plateforme suscite quelques réticences parmi les formateurs. Je liste dans un premier temps quelques points qui peuvent s'avérer bloquants dans un processus d'appropriation. Cette liste, résultat de discussions informelles avec différents formateurs, ne sera pas exhaustive.

- Les formateurs ne se sentent pas impliqués dans le projet et dans sa mise en œuvre parce qu'ils n'ont pas été interrogés en amont sur leurs besoins.
- Le niveau en informatique est très hétérogène, de même que la représentation que les formateurs ont de l'outil informatique.
- La culture du papier est très prégnante.
- Le changement de posture induit par l'usage de cette plateforme.
- Le facteur temps (temps limité et disponibilité pour l'appropriation de l'outil)

Ce changement est donc envisagé plutôt comme une contrainte qu'un progrès.

Non-adaptation aux besoins, niveau en informatique, représentation de l'outil informatique, changement, et temps sont les principaux points évoqués.

---

<sup>26</sup> cf. Fig 1.7 Les acteurs en présence au niveau local p28

#### **1.2.4.2 La question de départ et l'approche des concepts, notions mots clés**

Il me semble alors clair, à ce moment-là, qu'il existe des freins réels à l'appropriation de l'outil. Pour l'approche théorique, j'envisage alors d'étudier 3 concepts :

- AUTOFORMATION
- MOTIVATION
- ACCOMPAGNEMENT

Pourquoi ces trois concepts ?

- Autoformation, parce que lié à la notion de formation distancielle, dans la représentation que j'en ai à ce moment-là,
- Motivation : je perçois une réticence des formateurs à s'approprier l'outil,
- Accompagnement : j'entrevois des réponses possibles à l'appropriation de l'outil par ce biais.

Autour de ces concepts gravitent d'autres notions telles que : l'autonomie, le changement, la représentation, susceptibles d'être mis en lien avec ces concepts.

#### **1.2.4.3 La question de départ à l'épreuve d'un entretien exploratoire**

Outre les discussions informelles avec les formateurs, futurs utilisateurs de la plateforme, je réalise un entretien exploratoire auprès d'une formatrice du Pôle Sanitaire, qui a utilisé *Campus virtuel* pendant un an, ailleurs, dans un autre institut de formation en soins infirmiers. L'entretien dure 15 minutes environ. La formatrice s'exprime librement autour de ma question de départ.

#### *Le résumé*

La mise en place de ce type d'outil est incontournable de l'avenir de la formation. Elle est convaincue qu'il faut donc s'intégrer dans ce type de dispositif.

Le travail avec les universitaires, l'éclatement dans l'espace des instituts de formation (niveau régional) multiplie le nombre d'acteurs pour une même formation. Cela nécessite de trouver un moyen de communiquer, de mutualiser, de concevoir ensemble. Selon elle, la plateforme est un bon moyen d'y parvenir.



Cependant, l'outil sera utilisable seulement s'il est précédé par une modification de posture, celle du formateur. Elle précise qu'historiquement la formation en soins infirmiers est basée sur l'oralité, qu'il existe déjà un réseau informatique local – et un emplacement dédié – qui permet aux formateurs de déposer des choses mais qu'il est peu utilisé car le passage à l'écriture est difficile. Il y a donc peu de traçabilité sauf dans les dossiers papier, au secrétariat. Il lui semble donc nécessaire de modifier la posture du formateur.

Pour elle, la posture de l'apprenant se modifiera toute seule car il est dans une dynamique de changement. Pour les formateurs, ce sera beaucoup plus difficile, car ils sont plus réfractaires au changement et montrent beaucoup de résistance. Mais pas tous. Il y a bien un petit noyau qui veut avancer mais il existe un gros noyau à accompagner par rapport à leurs *a priori* et représentations : représentation de l'outil informatique, appréhension quant à la perte de l'oralité (pédagogie du face à face). Ces deux points constituent les principaux blocages. A cela s'ajoute un manque de personnel qui fait craindre une charge de travail supplémentaire.

En ce qui concerne la relation du formateur au savoir, elle se questionne sur : le comment apprend-t-on à l'autre ? Qu'est-ce que la transmission du savoir ? Et indique qu'il convient d'explorer d'autres moyens d'apprendre à l'autre.

Pour elle, la mise en place d'une plateforme e-learning sur les formations initiales en soins infirmiers est une révolution. Les choses commencent cependant à bouger. Quand elle a commencé en tant que formatrice, il y a 2 ans, cela lui semblait impossible. Elle a dû démontrer que ce n'était qu'un outil, presque s'en excuser. Pour beaucoup, « ça allait prendre la place de » (préjugé par rapport à l'outil informatique). Derrière cette représentation, il est difficile de faire comprendre qu'il ne s'agit que d'un outil qui nécessite forcément d'être appuyé sur une construction pédagogique, que « cela ne remplacera jamais le formateur », que « c'est un fantasme ».

*Les points clés de l'entretien exploratoire*

- La plateforme e-learning est un outil d'avenir,
- L'universitarisation et l'éclatement dans l'espace multiplient le nombre d'acteurs en présence,
- La plateforme est donc un moyen de communiquer, de mutualiser et de concevoir ensemble,
- Sa mise en place nécessite au préalable un changement de posture du formateur qui œuvre, historiquement, dans l'oralité (pédagogie du face à face),
- Le changement de posture de l'apprenant, quant à lui, n'est pas un problème : il est dans une dynamique du changement,
- Les deux principaux freins côté formateur sont : la représentation de l'outil informatique et l'intégration d'une modalité pédagogique différente,
- Le facteur temps : la mise en place d'un tel outil constitue une charge de travail supplémentaire,
- La mise en place d'un tel outil interroge sur la relation au savoir du formateur et les moyens d'apprendre à l'autre,
- La mise en place d'un tel outil constitue une révolution dans ce type de formation,
- La plateforme n'est qu'un outil qui nécessite une construction pédagogique,

Mais, une certitude :

- La plateforme ne remplacera jamais le formateur.

**1.2.4.4 Recentrage et nouvelle orientation de la recherche**

Cet entretien exploratoire ainsi que les discussions informelles qui ont précédées, m'ont éclairée sur les différentes entrées possibles de ma question. J'ai choisi, dans le cadre de cette recherche, de me focaliser sur la posture du formateur, qui joue un rôle central dans l'appropriation future de l'outil par l'étudiant. C'est le formateur qui donne l'impulsion et qui fait vivre.

J'abandonne le concept de « motivation », quoiqu'il ait été intéressant à étudier. Selon Mucchielli (Mucchielli, 1981, p. 7) « être motivé, c'est d'abord donné un sens à son action ». L'absence de motivation peut en effet constituer un frein à l'appropriation d'un nouvel outil parce que la finalité ne paraît pas claire. A contrario, la motivation peut constituer un levier à cette appropriation parce qu'elle « donne du sens ». Je me pose donc la question du *comment*. Toujours selon le même auteur (Mucchielli, 1981, p. 12), « le sens naît toujours d'un rapport à quelque chose. Le sens est en effet toujours sens de quelque chose, dans ou par rapport à quelque chose ». Quel est ce « rapport à quelque chose » ? Au regard des discussions, et de l'entretien exploratoire, il m'apparaît que ce « quelque chose » nécessite d'être exploré. Et si le cœur du problème était le rapport du formateur à l'innovation ? Le changement de concept s'est opéré ainsi.

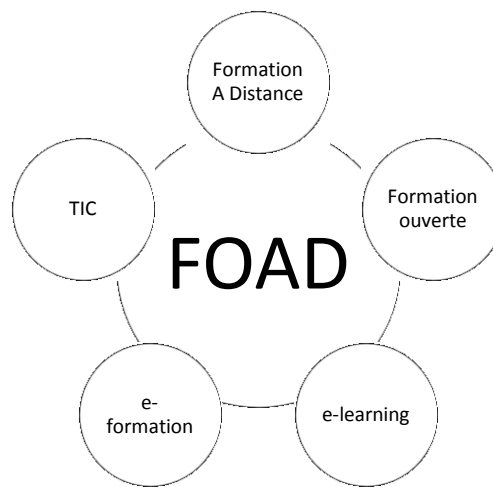
Ce cheminement – de la e-formation vécue à la e-formation dans un cadre institutionnel - m'a permis de tracer mon projet de recherche en élaborant une question de départ qui interroge sur les acteurs principaux - formateur et apprenant - et sur l'impact de la mise en place d'un espace de travail virtuel sur leur posture et les relations qu'ils entretiennent, sur leur relation au savoir, en envisageant un éclairage théorique autour des concepts d'autoformation, d'innovation et d'accompagnement, puis de me recentrer sur l'acteur formateur dans le cadre de cette recherche. L'étude des contextes qui entourent ce projet m'a conduit à faire, d'une part, une approche terminologique des termes qui gravitent autour de la notion de FOAD - Formation Ouverte et A Distance - et d'autre part, à explorer le contexte plus général des enjeux de la FOAD en Europe, puis en France, à l'échelle nationale, puis régionale, pour faire lien avec le projet local – Etudes que j'aborde dans les chapitres suivants.

# **Partie I**

## **Du contexte aux concepts**

## 2 Approche terminologique par la définition : les notions autour de la FOAD

Avant de passer à l'étude du contexte général, il nous a semblé opportun voire indispensable de passer au préalable par une approche de la terminologie en usage, en tout cas des notions clés, dans un souci de clarté.



**Fig. 2.1 Notions autour de la FOAD**

Comme le montre la modélisation ci-dessus, autour de la notion de FOAD s'imbriquent d'autres notions qu'il nous semble nécessaire d'explicitier pour clarifier notre propos. L'objectif n'est pas d'étudier ici de manière exhaustive la terminologie du domaine mais de préciser certains termes clés, qui peuvent se confondre et qui sont parfois confondus, et que nous avons nous-même amalgamés au début.

Nous avons donc choisi de définir ce qu'est la FOAD au regard de la Formation A distance (FAD), de la formation ouverte, du e-learning et de la e-formation ; la notion de TIC étant, elle, relative à l'outillage technologique de ces notions.

## **2.1 QU'ENTEND-ON NOUS PAR FORMATION A DISTANCE ET PAR FORMATION OUVERTE?**

L'AFNOR<sup>27</sup> donne cette définition :

« La formation à distance comme un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités (cours par correspondance, e-learning ...) et est incluse dans le concept plus général de Formation Ouverte et à Distance. La formation à distance couvre l'ensemble des dispositifs techniques et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un apprentissage à des individus qui sont distants du l'organisme de formation prestataire du service. » (Ministère de l'Education Nationale; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006).

Selon le FFOD<sup>28</sup> (FFOD, 2002, p. 5), « Une formation est dite « ouverte » lors qu'il n'y a pas de condition d'accès autre que technique. En France on emploie le terme « ouvert » comme synonyme de « flexible ». Une formation flexible est une formation qui permet aux apprenants des entrées et des sorties permanentes. »

**La nuance nous paraît ici bien claire. La première s'appuie sur la notion de distance, en-dehors de l'organisme de formation, et la seconde sur la notion de flexibilité.**

**La FOAD serait-elle alors l'alliance de la flexibilité et de la distance ?**

---

<sup>27</sup> Acronyme de Association Française de NORmalisation

<sup>28</sup> Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance

## **2.2 FOAD, DE QUOI PARLONS-NOUS ?**

Le FFOD propose d'abord une définition « courante » (FFOD, 2002, p. 5) : « La FOAD (Formation ouverte et à distance) est un dispositif de formation qui ne repose pas uniquement sur du face à face présenciel ». Elle donne également la définition plus « savante » résultant des travaux du Collectif de Chasseneuil (2000) (FFOD, 2002, p. 5) :

« Une formation ouverte et à distance :

\*est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ;

\*qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ;

\*et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

Enfin, elle mentionne la définition « politique », de la circulaire DGEFP n°2001-22 du 20 juillet 2001» (FFOD, 2002, p. 5) :

« Les formations ouvertes et/ou à distance « FOAD » se distinguent des modalités de formation classiques appelées communément « formations présentielles ». Les « FOAD » recourent à des modalités de formation pouvant se combiner.

Une « formation ouverte et/ou à distance », est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. »

**La définition du Collectif de Chasseneuil est celle que nous retenons car elle nous paraît être la plus large et la plus complète dans le champ étudié. Elle présente la FOAD comme un dispositif organisé et flexible combinant différentes modalités pédagogiques visant à favoriser l'apprentissage individuel et collectif et prenant en compte la dimension spatio-temporelle, la dimension humaine et la dimension technologique.**

## **2.3 E-LEARNING VERSUS E-FORMATION ? QUELLE NUANCE ?**

Pour nous, la nuance n'était pas nécessairement à faire, nous utilisons l'un et l'autre terme de manière indifférenciée, avec une préférence pour le terme e-learning. Le terme e-formation n'étant pour nous que la version « francisée » de ce dernier, version à laquelle nous aurions préféré la traduction française de « formation en ligne » que la Commission générale de terminologie définit comme une « formation faisant appel à des moyens de communication électroniques » (Commission générale de terminologie, 2005).

Le FFOD donne cette définition pour la e-formation « La e-formation est un sous-ensemble de la FOAD, qui s'appuie sur les réseaux électroniques » (FFOD, 2002, p. 9).

Pour le e-learning, il dit (FFOD, 2002, p. 9):

« 'e-learning' définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou l'internet pour diffuser, interagir ou communiquer, ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. »

La Commission européenne, quant à elle, définit le e-learning comme :

« L'utilisation des nouvelles technologies du multimédia et de l'Internet afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation à travers l'accès à distance à des ressources et des services, ainsi qu'à des collaborations et des échanges ». (Commission Européenne, 2000a)

**Même si les définitions données pour le terme e-formation sont plus concises, il ne nous semble pas que dans notre approche, il faille réellement distinguer e-formation et e-learning. Pour nous, ils ont valeur de synonymes et nous continuerons donc de les utiliser de manière indifférenciée dans ce mémoire.**



## **2.4 QUE METTRE DERRIERE L'ACRONYME TIC ?**

« TIC est l'acronyme de Technologies de l'Information et de la Communication, qu'on peut considérer comme « Nouvelles » ou non. TIC désigne l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia...). » (FFOD, 2002, p. 7)

Si ces technologies sont dites « nouvelles », la lettre « N » vient se placer devant TIC (NTIC) ; si ces technologies sont spécifiques à l'Education, la lettre « E » se positionne après TIC (TICE).

**Les TIC représentent donc ici l'outillage technologique numérique au service de la FOAD.**

## 2.5 FOAD ET TIC : UNE ASSOCIATION ?

Bernard Blandin illustre bien les liens existants entre ces deux notions (Blandin, 1999, p. 444) et propose une classification qui croise l'usage des TIC avec les modalités, offrant ainsi une première typologie des formations ouvertes et à distance qui nous semble éclairante au regard de notre projet.

| Formation<br>Technologies    | Présentielle                    | A distance  | Ouverte  | Ouverte et à distance                            |
|------------------------------|---------------------------------|---|--|--|
|                              | Cours ou stage<br>« classique » | Cours par correspondance<br>EAD <sup>29</sup><br>traditionnel | APP <sup>30</sup><br>Formation en centre de ressources | Formation individualisée à distance              |
| Information                  | Présentiel enrichi              | Cours en ligne  | Les 2 précédentes + accès à Internet                   | Autoformation en ligne                           |
| Communication                | Suivi individuel                | EAD traditionnel avec tutorat<br>Classe virtuelle             | Antenne APP avec tutorat à distance                    | Télétutorat<br>Formation tutorée                 |
| Information et communication | Présentiel amélioré             | Cours en ligne tutoré   | Centre de ressources virtuel avec tutorat              | E-formation Collaborative Learning <sup>31</sup> |

**Fig. 2.2 Classification modes de formation/TIC – Blandin, B (1999)<sup>32</sup>**

<sup>29</sup> Enseignement à Distance : mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques. Les communications enseignants-enseignés se font principalement par le recours à la correspondance, aux imprimés, aux divers médias audiovisuels, à l'informatique, à certains regroupements.

<sup>30</sup> Atelier de Pédagogie Personnalisée. Lieu de formation dont l'activité pédagogique est organisée autour d'un centre de ressources pédagogiques conçu et animé par des professionnels de la formation individualisée. L'APP met en œuvre une démarche, centrée sur la personne, fondée sur le mode pédagogique de l'autoformation : chaque personne bénéficie d'une prestation spécifique d'apprentissage formalisée dans un protocole individuel de formation (PIF).

<sup>31</sup> Traduction : Apprentissage collaboratif

<sup>32</sup> Note de l'auteur (Blandin, 1999, p. 444) : « cette classification des pratiques pédagogiques n'est pas exhaustive, les termes employés ne sont pas stabilisés, une légende explique le sens donné ici. Le but est de montrer la grande diversité des contextes possibles.

Derrière la diversité des contextes d'utilisation possibles, deux croisements nous interpellent :

- celui de *Information et Communication et Formation Présentielle* qui donne « présentiel amélioré » (Blandin, 1999, p. 445) et qui consiste en la mise à disposition des supports avant et après le cours et des échanges asynchrones avec l'étudiant.
- Et celui de *Information et Communication et Formation ouverte et à distance* qui donne « e-formation » (*voir sous-chapitre 2.1.3 E-learning versus e-formation ? Quelle nuance ?*) et « Collaborative Learning » au sens d'apprentissage collaboratif via les systèmes de communication électronique (messagerie, forums, etc.) (Blandin, 1999, p. 449)

Ces deux croisements nous interpellent car ce sont, d'une part, les usages que nous avons repérés sur notre terrain (*voir 1.2.2.3 Quels usages, quels acteurs localement ?*) et d'autre part, parce que positionnés à chaque extrémité du tableau, ils laissent entrevoir, non pas une opposition, mais des combinaisons possibles via les TIC.

Cette approche terminologique nous a permis de préciser certains usages, d'éclairer ce qui était confus pour notre avancée. Il s'agit bien là d'une approche et non d'une étude exhaustive du domaine, qui pourrait faire l'objet d'une recherche à part entière... Néanmoins, dans le cadre de notre étude, nous considérons le terme FOAD comme étant le terme générique du domaine ; le e-learning représentant donc une sous-partie. Les nuances et rapprochements notionnels étant ainsi effectués et clarifiés, il nous paraît intéressant maintenant d'explorer le contexte politique et stratégique de l'émergence de la formation ouverte et à distance, en Europe et en France.

## **3 Le contexte général : les enjeux de la FOAD**

Le e-learning est une des modalités pédagogiques de la formation ouverte et à distance. La plateforme e-learning est un instrument au service de cette modalité pédagogique.

L'étude du contexte politique et stratégique de la formation ouverte et à distance au niveau européen, national et régional doit nous permettre de mieux comprendre ce que peut apporter un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale.

### **3.1 UNE REPONSE A DES ENJEUX EUROPEENS**

L'étude des textes fondateurs de la pensée européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie laisse entrevoir l'importance croissante donnée au déploiement des TIC, de la formation ouverte et à distance, et par extension du e-learning.

#### **3.1.1 De la « société cognitive » à « l'économie de la connaissance »**

##### **3.1.1.1 Favoriser l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie**

Dans son livre blanc sur l'éducation et la formation (1995), la Commission européenne a reconnu que les défis de la mondialisation, les avancées techniques et scientifiques, l'entrée dans la « société de l'information » ont constitué « trois chocs moteurs » qui ont contribué à « l'évolution vers la société cognitive » (Commission Européenne, 1995, p. 6). Ces chocs ont été moteurs parce que vecteurs de progrès, poussant l'Union Européenne à créer un cadre interne concurrentiel et à s'ouvrir à la concurrence internationale, et surtout à devenir plus compétitive, en considérant l'éducation et de la formation comme un outil essentiel de sa compétitivité.

Le choc de la société de l'information est celui qui nous intéresse davantage. En effet partant du constat que « les technologies de l'information ont transformé la nature du travail et l'organisation de la production » (Commission Européenne, 1995, p. 7), la commission européenne prend la mesure de ces transformations, indiquant qu'elles « sont en train de modifier en profondeur la société européenne ». (Commission Européenne, 1995, p. 7) Et qu'il faut donc se saisir de toutes les possibilités qu'offre la société de

l'information pour « promouvoir l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation » (Commission Européenne, 1995, p. 22), et notamment tenir compte du fait que les technologies de l'information vont permettre une « **croissance considérable de toutes les formes d'enseignement à distance.** » (Commission Européenne, 1995, p. 22)

C'est ainsi reconnaître en ce type de formation une réponse possible à des enjeux majeurs, à savoir « **réduire les inégalités d'accès à la formation et sur le marché du travail** » (Commission Européenne, 1995, p. 22) et « **aller vers une plus grande flexibilité de l'éducation et de la formation**, permettant de prendre en compte la diversité des publics et des demandes. » (Commission Européenne, 1995, p. 27).

### **3.1.1.2 Bâtir l'économie de la connaissance**

#### *La stratégie de Lisbonne*

Le traité de Lisbonne (Conseil européen, 30/04/2000) a marqué le passage d'une volonté d'aller vers une « société cognitive » à celle de bâtir réellement une économie de la connaissance posée sur des bases solides : l'éducation et la formation.

La **stratégie de Lisbonne** ambitionnait de faire de l'Union Européenne « **l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde** » d'ici 2010, avec 4 grandes priorités : la compétitivité, l'innovation, la croissance et l'emploi et en réalisant notamment un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il a paru indispensable d'exploiter toutes les possibilités offertes par Internet.

#### *Le plan d'action e-Europe*

Internet, un passage obligé ? Le **plan d'action e-Europe**, lancé en 1999 pour « mettre l'Europe en ligne » (Commission Européenne, 2002, p. 22) et qui se poursuit aujourd'hui, est défini autour de 3 objectifs principaux :

- assurer un accès à l'internet moins cher, plus rapide et sécurisé,
- investir dans l'Homme et les aptitudes,
- encourager l'utilisation de l'internet. (Commission Européenne, 2002, p. 10)

Il s'agit donc de rendre Internet plus accessible aux citoyens, de les former aux nouvelles technologies et de stimuler l'utilisation d'Internet (accélération du commerce électronique,

accès aux administrations et systèmes de santé en ligne, par exemple) pour améliorer leur quotidien.

**Ont suivi d'autres plans d'action et initiatives : e-Europe 2002, e-Europe 2005, i2010, déclinant les objectifs précités.**

### *L'initiative eLearning*

Dans la mouvance du plan e-Europe de 1999, **l'initiative eLearning** a visé « à mobiliser les communautés éducatives et culturelles ainsi que les acteurs économiques et sociaux européens afin d'accélérer l'évolution des systèmes d'éducation et de formation ainsi que la transition de l'Europe vers la société de la connaissance. » (Commission européenne, 2000b, p. 4)

L'Union Européenne s'est positionnée clairement en faveur d'une « généralisation d'une culture numérique » pour pallier ses retards dans l'utilisation des TIC mais également pour mettre le « potentiel d'innovation » de ces dernières au service de la formation tout au long de la vie. (Commission Européenne, 2000b, p. 4)

L'initiative eLearning prévoyait quatre lignes d'action principales pour l'éducation et la formation :

- un effort d'équipement,
- un effort de formation à tous les niveaux,
- le développement de services et de contenus multimédias de qualité,
- le développement de centres d'acquisition des connaissances et leur mise en réseau. (Commission Européenne, 2000b, p. 8)

**Equiper, former, développer, mettre en réseau :** tous ces verbes montrent manifestement la volonté européenne de réussir l'intégration des TIC dans la sphère de l'éducation et de la formation et d'encourager la création d'« environnements virtuels d'apprentissage et d'enseignement » (Commission Européenne, 2000b, p. 10) et leur interconnexion.

### **3.1.1.3 Echanger au sein de l'espace culturel et éducatif européen**

Quelle visée pourrait avoir la mise en réseau de ces espaces virtuels ? La Commission européenne précise qu'elle « doit favoriser le développement d'échanges d'expériences, de bonnes pratiques éducatives et de formation, et aussi d'enseignement et de formation à distance ». (Commission Européenne, 2000b, p. 10)

Elle ajoute qu'il s'agit d'une « opportunité historique » pour les Européens de « développer la connaissance mutuelle de leurs cultures, de leurs langues, de leurs patrimoines, de leurs créations », d'« initier de nouvelles formes de coopérations en matière d'éducation et de culture, donnant ainsi une densité plus forte à l'espace culturel et éducatif qu'ils ont en commun ». (Commission Européenne, 2000b, p. 4)

Ce projet ambitieux était censé, grâce aux efforts conjoints des Etats membres de l'Union Européenne, faire de l'Europe « **l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde** » à l'horizon 2010.

Cependant le bilan fait en 2010 est mitigé. La crise économique et financière qui a touché l'Europe et le monde en 2008 est venue ralentir voire court-circuiter ce projet. Ainsi à la stratégie de Lisbonne qui ambitionnait de bâtir « l'économie de la connaissance » à l'horizon 2010 a succédé la stratégie Europe 2020 qui marque un nouveau départ.

### **3.1.2 La stratégie Europe 2020 en route**

« Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive » :

- **Intelligente**, parce que « fondée sur la connaissance et l'innovation »,
- **Durable**, parce que « plus efficace dans l'utilisation des ressources, plus verte et plus compétitive »,
- **Inclusive**, parce qu'elle encourage « une économie à fort taux d'emploi favorisant la cohésion sociale et territoriale ». (Commission Européenne, 2010a, p. 3)

Ce sont là les trois priorités que s'est fixée l'Union Européenne à l'horizon 2020, déclinées en sept « initiatives phares » (Commission Européenne, 2010a, p. 3), dont la stratégie numérique fait partie avec comme objectifs notamment de combler le retard pour l'accès à l'Internet haut débit et « pour la diffusion en ligne de savoirs et la distribution de services en ligne ». (Commission Européenne, 2010a, p. 12)

Sur le plan de l'éducation et de la formation, la stratégie Europe 2020 est donc une continuité de la stratégie de Lisbonne et vise notamment à « améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation », « encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise à tous les niveaux de l'éducation et de la formation. » (Commission Européenne, 2010b)

Le programme intégré EFTLV<sup>33</sup> pour la période 2007-2013 est l'un de moyens de répondre à ces objectifs - 4 programmes sectoriels et un programme transversal<sup>34</sup> dans lesquels la FOAD et les TIC occupent une place prépondérante dans les projets.

L'étude des textes fondateurs de la pensée européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie nous a donc permis de mettre en lumière la place de la FOAD dans la société de la connaissance européenne comme réponse possible à certains enjeux économiques et sociaux. Qu'en est-il en France ?

---

<sup>33</sup> Education et Formation Tout au Long de La Vie

<sup>34</sup> **4 programmes sectoriels** : Comenius : enseignement scolaire ; Leonardo Da Vinci : enseignement et formation professionnelle ; Erasmus : Enseignement supérieur ; Grundtvig : Education des adultes – **1 programme transversal** favorisant la coopération et l'innovation dans les politiques d'éducation et de formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues, la diffusion et la valorisation des TIC.



## **3.2 LES ENJEUX DE LA FOAD EN FRANCE**

Pour réussir pleinement, l'initiative doit aller de pair avec un engagement fort de la part des Etats membres, des régions et du secteur privé ainsi que le développement d'une vision et d'actions concertées au niveau européen afin de préparer l'éducation et la formation de demain. (Commission européenne, 2000b)

L'Union Européenne impulse les politiques d'éducation et de formation mais selon le principe de subsidiarité, chaque Etat membre est responsable de son système d'éducation et de formation. Les initiatives européennes se déclinent donc en France au niveau national, régional et local au travers d'actions stratégiques en faveur de l'intégration des TIC et du développement de la FOAD dans la sphère de l'éducation et de la formation.

Quelle déclinaison en France et quels enjeux ?

### **3.2.1 Echelon national**

Les actions menées au niveau national (développement des campus numériques<sup>35</sup>, d'environnements numériques de travail (ENT)<sup>36</sup> pouvant intégrer des plateformes e-learning, etc.) par la SDTICE<sup>37</sup> visent à généraliser l'usage des TIC dans la sphère de l'éducation et de la formation, « de la maternelle à l'université » en « valorisant la mutualisation inter-universités » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008, p. 2).

Elles s'articulent autour de 4 axes :

- Le développement des infrastructures, équipements et services numériques,
- Le développement des usages pédagogiques par une politique de mutualisation de contenus pédagogiques à l'échelle nationale,
- La réalisation de fortes actions de formation et d'accompagnement pour contribuer à la généralisation de la maîtrise des TIC dans les pratiques pédagogiques,

---

<sup>35</sup> Dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation.

<sup>36</sup> Dispositif global fournissant à la communauté éducative l'accès, à travers les réseaux, à la totalité des services, ressources et outils numériques en rapport avec son activité.

<sup>37</sup> Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication

- Le développement de la communication et des missions d'expertise.  
(Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008)

Ces actions montrent une volonté réelle de relayer les orientations données par l'Union Européenne, à l'échelon national.

### **3.2.2 Echelon régional**

A l'échelon régional, la Région Centre décline les orientations prises par l'Union Européenne et l'Etat en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie au moyen du PRDF<sup>38</sup>, modifié en CPRDF<sup>39</sup> par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

#### **3.2.2.1 DU PRDF au CPRDF : quels enjeux pour la FOAD ?**

D'un point de vue global, ces enjeux sont **économiques** et **sociaux** et visent à « lutter contre de multiples formes d'exclusion mais aussi à améliorer de la compétitivité des entreprises et de renforcer ainsi l'attractivité du territoire » (Région Centre, non daté(a)).

En quoi la FOAD peut-elle répondre à ces enjeux ?

- La Région a déterminé que la FOAD pouvait faciliter « l'acquisition des savoirs de base », indispensables à tout citoyen pour devenir autonome, et répondre ainsi à une des actions prioritaires 2004 (PRDF) qu'elle s'était fixée : « Mettre en place un service public de proximité pour l'acquisition et la maîtrise durable des savoirs de base. » (Région Centre, non daté(b), p. 4)

La région Centre fait ainsi écho à une recommandation européenne relative aux 8 compétences clés que tout citoyen européen doit posséder (Parlement Européen; Conseil de l'Union Européenne, 2006) pour être autonome et s'intégrer socialement.

L'initiative **Libres Savoirs** menée par la Région va en ce sens (généraliser l'usage des TIC et favoriser la formation ouverte à distance – Visa Internet, notamment).

- La Région a également envisagé la FOAD comme un outil de compétitivité, au sens où elle permet d'adapter l'offre de formation aux besoins des personnes et aux territoires,

---

<sup>38</sup> Plan Régional de Développement des Formations

<sup>39</sup> Contrat de Plan Régional pour le Développement des Formations

La FOAD apparaît ainsi comme un moyen d’abolir les contraintes spatio-temporelles et d’action et apporte de ce fait une réponse aux problèmes de mobilité et de disponibilité des personnes en leur permettant de se former à leur rythme et de manière autonome.

- La Région voit également dans la FOAD, un des leviers pour renforcer le rôle de l’enseignement supérieur, en tant que pilier du développement socio-économique de la Région, au sens où elle représente un mode d’accès à la qualification tout au long de la vie. (Région Centre, 2011d, p. 2;5)

Aujourd’hui, les travaux participatifs menés dans le cadre de l’élaboration du CPRDF – la démarche Formation Ambition 2020 – notamment la contribution du *groupe GT5 sur l’Egalité d’accès à la formation et la contribution de la Commission « Enseignement supérieur, formations sanitaires et sociales, culturelles »* - tendent à montrer que le développement de la FOAD est considéré comme un moyen de favoriser et d’améliorer l’accès à la formation (Région Centre, 2011c, pp. 7-8).

La FOAD et les TIC sont donc intégrés dans les programmes et actions régionales pour répondre à des enjeux économiques et sociaux forts sur le territoire.

L’étude du contexte général de la FOAD à l’échelle européenne, nationale et régionale nous a permis de mieux comprendre les enjeux économiques et sociaux auxquelles cette dernière pouvait tenter de répondre : *du point de vue global* : accroître la compétitivité, lutter contre l’exclusion ; *du point de vue du « citoyen apprenant »* : rendre possible et faciliter son accès à la formation, favoriser son autonomie au moyen de systèmes de formation flexibles et accessibles. A l’échelle locale, les enjeux sont les mêmes. Mais quelle perception peuvent avoir les acteurs principaux, « travailleur du savoir » et « citoyen apprenant », <sup>40</sup> de l’introduction d’un espace de travail virtuel dans leur quotidien ? Nous postulons à ce moment-là que nous pourrions trouver des éléments de réponse au travers de l’étude théorique que nous menons au chapitre suivant.

---

<sup>40</sup> Formateur et apprenant, ainsi dénommés par l’Union Européenne.

## 4 Eclairage théorique : Les concepts

Que peut offrir un espace de travail virtuel ? En quoi cela modifie-t-il la posture du formateur, sa relation au savoir, sa relation à l'apprenant ? Quel impact sur sa pratique ? L'approche des concepts d'autoformation, d'innovation et d'accompagnement devrait nous apporter cet éclairage théorique.

### **4.1 DE L'« AUTO-FORMATION » A L'« AUTOFORMATION » : DU TRAIT D'UNION AU CONCEPT**

L'*auto-* marque un trait d'union entre « soi-même » et « formation » qui conduit à la « formation de soi par soi ». Gaston Pineau dit à ce propos : « On peut appliquer aux préfixes ce que Norbert Elias dit des pronoms personnels : 'ce sont des opérateurs linguistiques relationnels' et d'ajouter « Les préfixes permettent un traitement plus conceptuel des sens de la relation dans la mesure où ils abstraient plus des pôles d'influence que des personnes particulières » (Pineau, *Temporalités en Formation - Vers de nouveaux synchroniseurs*, 2000, p. 129). Ce qui révoque l'idée même d'isolement de l'individu en formation au profit du « traitement de la multicausalité » (ibid.), c'est-à-dire de la multiplicité des influences (soi, autrui, nature, culture) qui vont participer à sa formation.

Nous verrons plus loin la modélisation qu'en fait Gaston Pineau, mais il nous semblait intéressant en préambule d'attirer l'attention sur ce point.

#### **4.1.1 Une vision, de prime abord, réductrice**

Un retour réflexif sur nos 10 années d'expérience professionnelle acquise dans l'univers du e-learning nous a permis de prendre conscience que nous envisagions jusque-là le terme *auto-formation* sous l'angle réducteur du seul apprentissage personnalisé, respectueux du rythme individuel, au moyen de dispositifs de formation individualisés, distanciels de surcroît.

P. Carré convient que les termes « soloformation » ou « cyberformation » auraient été plus appropriés et d'ajouter que, selon lui, « l'entrée du terme dans le dictionnaire consacre

malheureusement cet usage restrictif du terme : selon le Petit Robert (2003), il s'agirait d'une 'formation individuelle par télé-enseignement utilisant des outils pédagogiques multimédias' ! » (Carré P. , 2005, p. 148) Or il n'en n'est rien. Le caractère polysémique et ambigu du terme AUTOFORMATION invite à s'interroger davantage et à l'appréhender dans ses différentes acceptions.

#### **4.1.2 Approche sémantique : un terme polysémique**

Philippe Carré en donne cette définition : 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.) (Champy & Eteve, 1994). Selon le même auteur, c'est une « notion ambiguë en même temps que fédératrice » qui intègre des « conceptions différentes, parfois contradictoires » qui gravitent « autour de l'idée d'**autonomie en formation** » (ibid.), au sens d'un « *agir de l'apprenant sur sa formation* ».

La difficulté sémantique du concept réside dans le fait qu'il est souvent assimilé à une méthode pédagogique, comme nous l'avons nous-mêmes envisagé jadis (*voir 4.1.1 Une vision, de prime abord, réductrice*), assimilation de surcroît non acceptée par tous. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'un processus individuel (existentiel, pédagogique, cognitif) et/ou d'un fait social (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 6).

L'A-GRAF<sup>41</sup> en donne une définition qui laisse entrevoir une multitude de significations et/ou d'interprétations possibles :

« L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et la vie dans son ensemble ». (A-GRAF, 2000)

Nous reviendrons plus loin sur les différents courants ici décelables, intéressons-nous auparavant à la notion d'autonomie dont émanerait le concept d'autoformation.

---

<sup>41</sup> Acronyme de Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation

#### **4.1.3 De l'exigence d'une autonomie en formation au renversement de paradigme éducatif**

Qu'est-ce que l'autonomie ? Elle se définit comme « la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. » (Champy & Eteve, 1994). Martine Lani-Bayle écarte pour autant toute notion d'indépendance. On peut être à la fois autonome et ne pas être pour autant indépendant. (Lani-Bayle, 1999, p. 36). Il existe différents degrés d'autonomie, laquelle est toujours contextuelle.

En formation, cette exigence se manifeste par un recours à la recherche de l'autonomisation<sup>42</sup> de l'apprenant et donc au glissement vers l'autoformation - sa concrétisation, son prolongement - qui constitue un changement de paradigme éducatif, selon Philippe Carré,

« par lequel on substitue à la relation transmissive classique :

**Formateur** – (transmission) → Formé,

Une relation inverse d'appropriation du contenu par le sujet :

Ressources ← (appropriation) – **Apprenant** » (Champy & Eteve, 1994)

Cette recherche d'autonomisation se traduit par la montée de dispositifs innovants s'appuyant sur le concept d'autoformation et plaçant l'apprenant au cœur de son processus de formation.

S'il est clair que l'autoformation a, pour visée, l'autonomisation de l'apprenant, elle est parfois confondue avec d'autres notions connexes : organisation apprenante, formation expérientielle, enseignement à distance, individualisation de la formation.

Nous n'évoquerons pas, dans le détail, toutes ces notions voisines mais choisissons d'approfondir l'une d'entre-elles, qui nous semble incontournable dans notre champ d'étude : l'individualisation.

---

<sup>42</sup> Définition du Petit Robert 2011 : Fait de devenir autonome.

#### **4.1.4 Individualisation et autoformation**

Le TLFI<sup>43</sup> définit le terme *Individualisation* comme suit : « Action d'individualiser, de différencier par des caractères individuels; résultat de cette action. »

Individualisation et autoformation sont des notions qui sont souvent confondues. Or elles ne sont pas synonymes. Nous avons vu plus haut que l'autoformation était en lien avec la notion d'autonomie, de volonté d'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire la faculté d'agir de l'apprenant sur sa propre formation. Dans sa définition, le terme Individualisation contient implicitement l'idée d'un tiers extérieur « agissant ».

A. Jézégou distingue deux types d'individualisation (Jézégou, 2006, p. 116) :

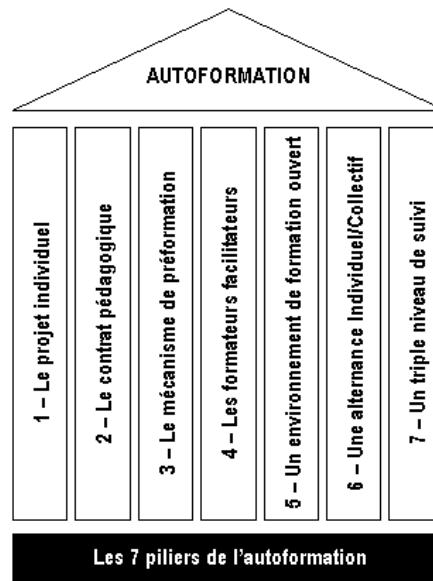
- *l'individualisation de type institutionnel* « qui répond le plus souvent à une logique de formation 'sur mesure' de masse tout en reflétant des mécanismes liés au mouvement de l'industrialisation de la formation. » : rationalité, rentabilité, sans réelle prise en compte « des dynamiques individuelles et singulières » de l'apprenant. Un cadre lui est imposé, son autonomie limitée, son autoformation prédéterminée. Ce qui semble paradoxal.

- *l'individualisation à visée autonomisante*, où la notion d'autonomisation est vue comme « la prise de contrôle graduelle de l'apprenant sur sa formation et ses apprentissages (Sauvé, 1993). » (Jézégou, 2006, p. 117). Ainsi, l'individualisation sert ici à « favoriser cette prise de contrôle » (ibid.) et implique « la création d'un environnement éducatif ouvert intégrant des modalités plurielles et informelles d'apprentissage en groupe ou en individuel. » (ibid.).

---

<sup>43</sup> Trésor de la Langue Française Informatisé -  
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1353688155;>

L'auteur se réfère ici aux **7 piliers de l'autoformation** (Carré P. , 1992), comme éclairage de l'opérationnalité de l'individualisation autonomisante :



**Fig. 4.1 Les 7 piliers de l'autoformation - TutoFOP®<sup>44</sup>**

L'autoformation repose donc sur un socle solide constitué de 7 piliers : un dispositif centré sur *l'apprenant et son projet*, un *contrat pédagogique* détaillant objectifs, moyens, méthodes et suivi, un dispositif de *préformation* centré sur les méthodes et les limites de l'apprentissage autodirigé, un dispositif d'accompagnement, un dispositif ouvert : outils, ressources..., une *alternance* d'apprentissages *individuel / collectif*, un *pilotage tripartite* (apprenants, formateurs, organisateurs). (TutoFOP, 2002)

Au regard de cette approche de la notion d'individualisation, il nous paraît clair qu'un usage synonymique avec le terme d'autoformation serait inopportun. Il s'agit d'une notion connexe. Ce qui n'exclut pas cependant que l'individualisation puisse avoir l'autoformation comme finalité, au sens où elle (l'individualisation) apparaît comme « une réponse en termes de parcours de formation et de moyens que l'institution met au service de l'individu. » (Albero, 2000, p. 45). Cette distinction faite, intéressons-nous maintenant au contexte dans lequel l'autoformation s'est développée.

---

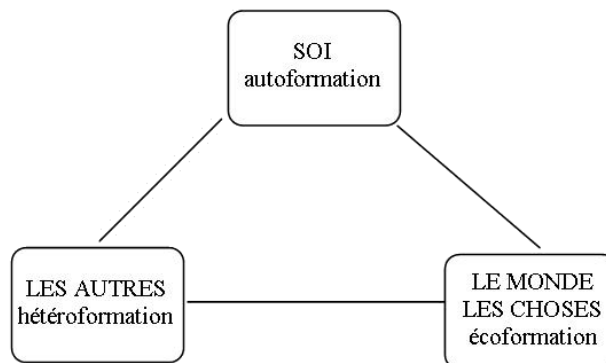
<sup>44</sup>Modélisation accédée le 25/05/11 sur [http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD\\_Autoformation/autoformation5.htm](http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD_Autoformation/autoformation5.htm)



#### 4.1.5 Les trois approches de l'autoformation, selon P. Galvani

Pascal Galvani propose trois approches de l'autoformation : une approche bio-épistémologique « créer sa propre forme », une approche socio-pédagogique « s'éduquer soi-même », une approche technicopédagogique « apprendre seul » (Galvani, 1991).

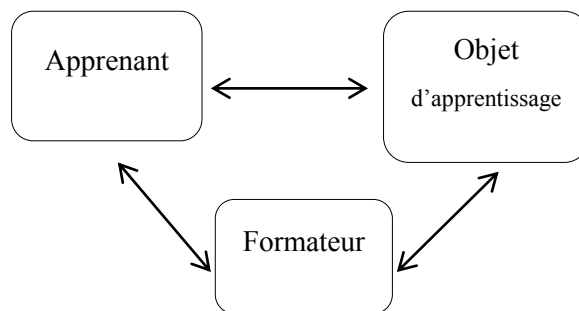
L'approche **bio-épistémologique** portée, de son côté, par Gaston Pineau (tel que cité par Galvani) envisage l'autoformation dans sa dimension existentielle, comme un processus « vital » (Bio) et « réflexif » (épistémologique) (Galvani, 1991, p. 24), modélisée par le même auteur :



**Fig. 4.2 La théorie tripolaire de l'autoformation – Pineau, G. (1986)**

Alors que *l'auto-* se rapporte à **soi** - pôle individuel de l'autonomisation par la prise en main de son pouvoir de formation -, *l'hétéro-* interroge le rapport aux **autres** dans la formation, le pôle social, enfin *l'éco-*, « le fond du décor » s'intéresse à la dimension formative de l'environnement (les **Choses**). (Pineau, *Temporalités en Formation - Vers de nouveaux synchroniseurs*, 2000, pp. 130-132). Pour autant cette distinction en trois pôles, loin d'être une opposition, permet de mettre en valeur tous les « jeux d'interaction et de complémentarité qui s'instaurent entre ces trois processus (Pineau, 1985). » (Albero, 2003, p. 7)

L'approche **socio-pédagogique** portée par Joffre Dumazedier considère l'autoformation comme un fait social ; elle est « produite par les autres » (Galvani, 1991, p. 39). Cette approche est très répandue dans les mouvements d'Education Populaire. L'autoformation y est vue comme le fait de « *minorités novatrices* », comme la résultante d'un processus d'adaptation aux « transformations des sociétés modernes, aux « *sociétés éducatives* » en voie de développement. » (Ibid.) Elle est aussi un objectif : « apprendre à apprendre ». Il s'agit pour l'individu d'être acteur du processus éducatif, d'être autonome dans la détermination des objectifs, des moyens et des méthodes. (Galvani, 1991, p. 41).



**Fig. 4.3 Le triangle pédagogique – Galvani, P. (1991)**

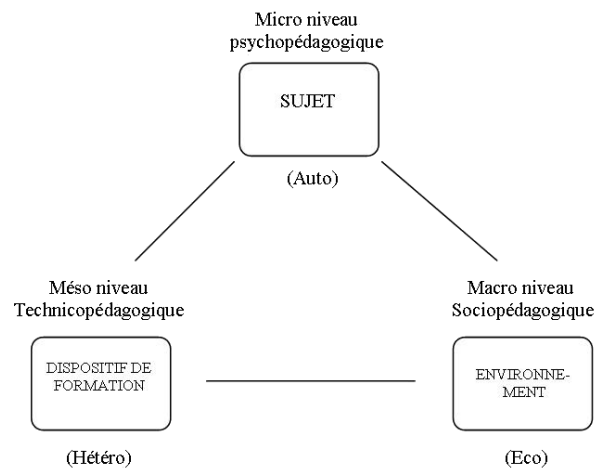
Le courant socio-pédagogique, sans marquer de rupture avec le courant bio-épistémologique, signale un changement de perspective : une focalisation sur l'éducation de la personne et non plus la personne dans sa globalité.

|                                  |
|----------------------------------|
| Soi → Apprenant                  |
| Le Monde → Objet d'apprentissage |
| Les autres → Formateur           |

Le formateur y joue un rôle de médiateur : il met en place une situation d'apprentissage et conseille sur le plan méthodologique. Son rôle est indirect. (Galvani, 1991, p. 50)

Enfin, l'approche **technicopédagogique**, portée par plusieurs auteurs, se focalise sur l'aspect technique et pédagogique aux prises avec l'individualisation et la personnalisation de la formation ; il s'agit de s'adapter aux évolutions de l'emploi et des technologies du travail, une « auto-adaptation. » (Galvani, 1991, p. 53)

P. Carré propose une approche ternaire qui reprend les trois approches précitées et la modélise ainsi :



**Fig. 4.4 l'approche ternaire de la formation – P. Carré (1997)**

L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle autorise trois niveaux d'analyse complémentaires (micro-, méso-, et macro-) de l'autoformation ; elle permet de les articuler. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 36).

Ce même auteur propose une modélisation de l'autoformation, qu'il représente comme une galaxie composée de différentes planètes, galaxie que nous nous proposons d'explorer ci-après.

#### **4.1.6 Essor et contexte de développement de l'autoformation**

La fin du XXe siècle marque donc l'essor de l'autoformation dans les sociétés occidentales (utilisation du terme pour la création et l'animation de dispositifs de formation innovants comme les APP<sup>45</sup> et les RERS<sup>46</sup>, par exemple ; avec en toile de fond, la recherche de la productivité de la formation, les modifications des processus de travail par « la conquête du travail par les nouvelles technologies de l'information et la micro-informatique [...] » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 14), la recherche de pratiques pédagogiques innovantes en signe de remise en cause du modèle scolaire, modèle classique de la transmission du savoir, et enfin la naissance d'une culture de l'autonomie, l'autonomie comme norme sociale préparant ainsi « le lit au plan culturel de l'idée d'autoformation ». (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 17)

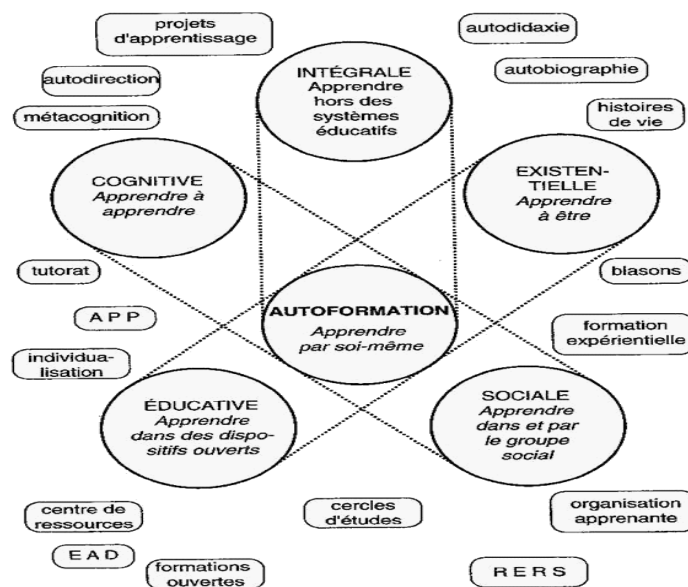
<sup>45</sup> Ateliers de Pédagogie Personnalisée

<sup>46</sup> Acronyme de Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs

En Grande-Bretagne et en Europe du Sud, le lien fait entre autoformation et FOAD est celui de l'individualisation, de la personnalisation, de la mise à distance. Le Livre blanc de la Commission Européenne (1995), que nous avons évoqué dans le chapitre 3 supra (*Le contexte général : les enjeux de la FOAD*), laisse apparaître en filigrane « la préoccupation de l'autonomie des apprenants dans la construction d'une société cognitive » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 12). En France, 3 auteurs principaux participent à cet essor de l'autoformation : Schwartz (1973) pour la dimension éducative, Dumazedier (1985) pour la dimension sociale, Gaston Pineau (1983) pour la dimension existentielle. Nous détaillons ces approches ci-après.

#### 4.1.7 Les différents courants de l'autoformation, selon P. Carré

P. Carré met en évidence cinq courants (ou planètes) de recherche qui gravitent autour du concept d'autoformation « Apprendre par soi-même » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 19).



**Fig. 4.5 La nouvelle galaxie de l'autoformation – Carré, P. (1996)**

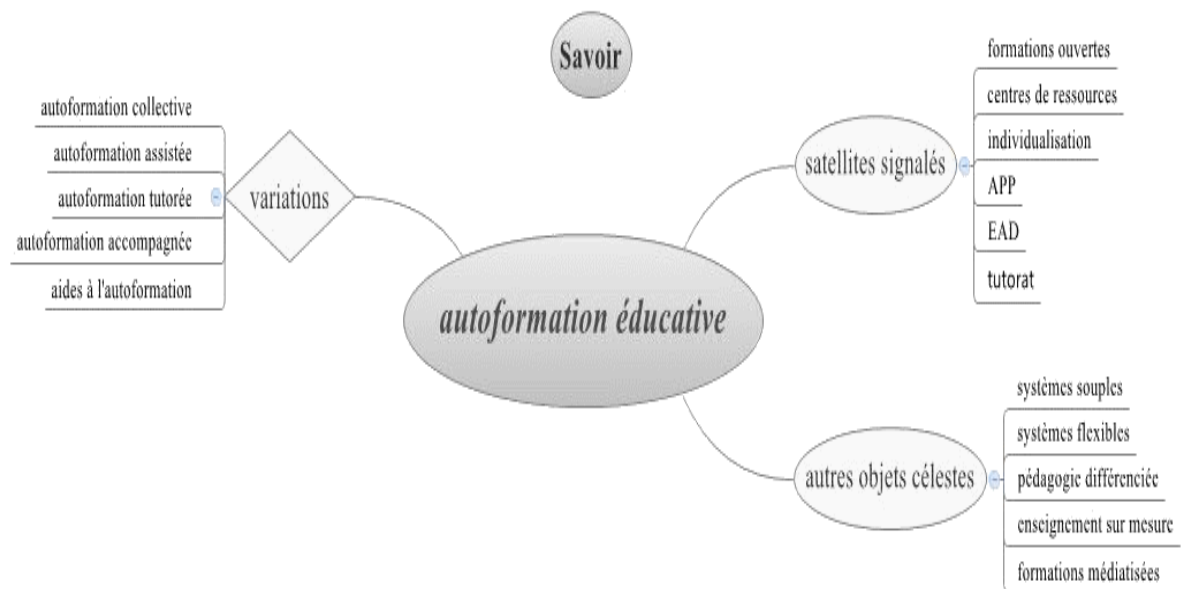
- L'autoformation intégrale (ancien courant de l'autodidaxie), qui s'intéresse à l'« apprendre en-dehors de tout lien avec les institutions et les agents éducatifs formels » ; exclut l'intervention d'un tiers dans le processus de formation. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 20)

- L'autoformation existentielle : l'« apprendre à être » de Gaston Pineau. L'autoformation y est vue comme « processus de formation de soi par soi » en lien avec la notion de formation expérientielle et l'éducation permanente. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 21)
- L'autoformation sociale : l'« apprendre dans et par le groupe social », elle est relative aux « *différentes formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes* » en-dehors du champ éducatif, que l'on retrouve dans les milieux associatifs par exemple. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 22)
- L'autoformation éducative : l'« apprendre dans des dispositifs ouverts », lequel s'intéresse à l'« ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiques ». Elle se centre sur l'apprenant et son accompagnement. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 22)
- L'autoformation cognitive : l'« apprendre à apprendre » qui étudie les « différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome ». (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 23)

Le tout forme une galaxie où évoluent des pratiques-satellites. Dans notre perspective de recherche, il nous semble opportun de nous intéresser plus particulièrement à deux « planètes » : celle de l'*autoformation éducative* - dont Schwartz (1973) a écrit le texte fondateur - et celle de l'*autoformation cognitive* et à leurs pratiques-satellites.

#### 4.1.7.1 Observation de la planète Autoformation éducative

D. Poisson nous propose une observation au télescope des satellites entourant la planète *Autoformation Educative*. Observation dont nous rendons compte sous forme de carte conceptuelle.



**Fig. 4.6 La planète Autoformation éducative vue d'un télescope**

Outre les satellites signalés dans la modélisation de P. Carré, D. Poisson y ajoute d'« autres objets célestes plus ou moins identifiés » et des variations notionnelles autour du terme autoformation. Il y présente également un savoir symbolisé ici comme flottant, au sens où il est « à portée de la main » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, pp. 103-104) .

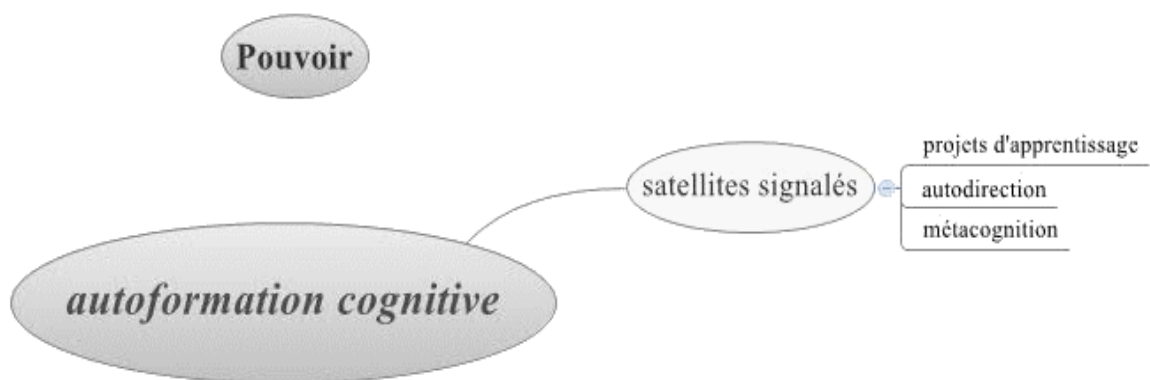
Notre propos n'est pas de faire une description détaillée de chaque satellite ou autre corps céleste mais simplement de montrer de manière très visuelle la multiplicité des pratiques qui entourent la planète Autoformation éducative et « signaler » la FOAD comme satellite pouvant y être ajouté.

Dans ce type de pratique, l'apprenant reste l'acteur principal de son apprentissage. Son autodirection est encouragée. Le formateur joue alors le rôle d'un « metteur en scène » de l'autodirection de l'apprenant car il rend possible l'apprentissage de ce dernier par le biais d'une ingénierie pédagogique adaptée, et en jouant son rôle de facilitateur. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 118).

#### 4.1.7.2 Observation de la planète Autoformation cognitive

Un article de A. Jézégou (Jézégou, 2002) nous a amené à considérer d'un peu plus près la planète *Autoformation cognitive* et ses satellites. Elle considère que « l'ancrage conceptuel des formations ouvertes est à la convergence de l'autoformation 'éducative' et de l'autoformation 'cognitive' » (Jézégou, 2002, p. 47) ; cette double polarité permettant, à la fois, de dépasser la seule dimension technicopédagogique et de développer une autoformation éducative intégrant la dynamique interne du sujet (Ibid.).

Nous la matérialisons sous forme de carte conceptuelle :



**Fig. 4.7 La planète Autoformation cognitive vue d'un télescope**

L'autoformation y est ici vue comme une prise de pouvoir de l'apprenant sur son processus de formation. **L'autodirection** (*Self Directed Learning*) est définie par Knowles (1975) comme « un processus par lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de choisir et de réaliser des stratégies d'apprentissages appropriées et d'évaluer les résultats des apprentissages réalisés » (ibid.).

On parle d'« apprentissage autodirigé » (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 23). Il fait appel à leur *proactivité*, engagement dans l'action situé entre motivation - au sens de mobilisation effective des dynamismes du comportement - et leur autodétermination (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 93) ; Il fait appel également à leurs *compétences métacognitives*, c'est-à-dire des compétences à gérer leurs propres processus cognitifs. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 98).

Trois niveaux de contrôle permettent de mesurer la prise de pouvoir de l'apprenant sur sa formation : niveau *psychologique* (motivations, besoins, projet) ; niveau *pédagogique* (méthodes, ressources, supports, rythmes et circonstances de la formation) ; niveau *socio-organisationnel* (organisation, finalités, évaluation) (Carré P. , 1992). Le *projet d'apprendre* occupe une place centrale puisqu'il concrétise « un processus motivationnel », de « transformation de représentations préalables à l'action » de l'apprenant. (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 89).

Ce voyage dans la galaxie de l'autoformation nous a fait approcher d'autres notions connexes et pratiques satellitaires, parfois enchevêtrées, qui étendent les limites du concept d'autoformation lui-même.

La traversée de cet espace nous a conduits à observer plus particulièrement les planètes Autoformation éducative et Autoformation cognitive comme lieux où évoluent les pratiques et les variations en lien avec notre recherche.



## **4.2 L'INNOVATION : « TOUT EST NOUVEAU ! RIEN N'EST NOUVEAU ! »**

« Tout est nouveau, rien n'est nouveau ! », comme l'exprime D. Poisson (Carré, Moisan, & Poisson, 1997, p. 132). Quel sens donner au concept INNOVATION ? Notre propos ici n'est pas de faire une étude exhaustive du concept d'Innovation dans une vision très techniciste, mais plutôt de l'interroger au regard des acteurs, d'un point de vue général, sous l'angle du sens et de l'origine d'une part, avant de nous intéresser au sens qu'il prend dans la sphère de l'éducation et de la formation.

### **4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?**

Pour découvrir ce à quoi renvoie la notion d'« innovation » d'un point de vue général, nous sommes allées explorer du côté des dictionnaires usuels de la langue française, des encyclopédies et de certains auteurs et en avons retenu quelques définitions.

#### **4.2.1.1 Définitions**

Le Petit Robert (2011) définit l'innovation comme « l'action d'innover » et comme le « résultat de cette action, chose nouvelle », au sens de changement, nouveauté. Cette première définition générique nous invite à considérer le terme innovation dans une dimension double : celle de l'acte et celle de l'effet de l'acte.

H. Choplin propose la définition suivante : « Se distinguant de l'invention ou de la découverte, l'innovation désigne ici moins de nouveaux objets – telles les technologies de l'information et de la communication (TIC) – que des processus complexes s'appuyant sur ces nouveaux objets pour transformer les modes de relation entre acteurs. » (Choplin, 2002, p. 7). Il écarte toute synonymie avec les notions « invention » et « découverte » qui, elles, renvoient à l'objet même. Pour lui, l'innovation est un « processus » complexe ayant le nouvel objet comme point de départ mais qui surtout influe sur la relation entre acteurs.

FCros conçoit l'innovation comme « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion.

L'innovant peut donc ne pas être fondamentalement nouveau et avoir déjà existé, mais il est nouveau ici parce qu'il est inconnu (ou pas reconnu) par le système qui l'accueille. L'innovation est donc toujours contextualisée. Elle se distingue en cela de l'invention et de la découverte. » (Champy & Eteve, 1994). La notion d'innovation est donc liée à un contexte, a pour objectif d'améliorer l'existant et comme finalité d'être diffusée dans le système qui l'accueille. Ce système peut revêtir différentes formes : groupe, pratique professionnelle, organisation, objet, modalités relationnelles entre individus, etc. (Ibid.).

En ce qui concerne le type de diffusion, elle ajoute qu'elle « peut *être imposée* par la hiérarchie (innovation venue d'en haut ou du centre) ou *émerger de la base*, des acteurs eux-mêmes (innovation venue de la périphérie ou innovation spontanée). » (Ibid.)

Elle distingue également deux types d'innovation : l'*innovation technologique* « fruit des inventions de produits nouveaux, fabriqués, introduits, sur les marchés » et l'*innovation sociale*, « recherche d'une réponse à des besoins, qui à un moment donné, ne sont pas socialement remplis. » (Ibid.)

Enfin pour G. Adamczewski et al., l'innovation n'est pas « un simple phénomène naturel, ou une réalité que l'on pourrait étudier comme un fait inerte ou dynamique. Il s'agit toujours d'une action humaine, investie par et pour un sens, à l'intérieur d'un projet d'action collective : elle est conçue, réalisée et évaluée au travers, d'une implication de ses acteurs. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 11)

Cette première approche définitionnelle nous a ensuite conduits à étudier plus précisément le concept d'innovation en tant que processus et à appréhender les concepts et notions connexes. Le concept d'innovation étant un concept de sociologie, nous nous sommes tournées principalement vers deux auteurs, sociologues, dans le cadre de notre recherche : Norbert Alter<sup>47</sup> et Georges Adamczewski<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Docteur en sociologie et professeur des Universités à Paris-Dauphine, spécialiste des questions d'innovation et de coopération dans les organisations.

<sup>48</sup> Enseignant-chercheur, psychosociologue à l'E.I.S.T.I. (École Internationale des Sciences du Traitement de l'Information)

#### **4.2.1.2 Innovation et organisation**

L'innovation est généralement envisagée avec deux versants : un versant *positif*, elle est alors « conçue comme une bonne chose. Elle est associée à l'idée de progrès, de vie, de créativité et d'entrain. » (Alter, 2000, p. 1) ; un versant *néгатif*, elle est alors décrite comme « douloureuse ou catastrophique. On préfère alors parler de destruction des structures sociales, de fin d'un monde, ou plus simplement, de changement, et plus récemment de 'dégâts du progrès'. » (Ibid.)

Suivant l'angle, elle peut donc être considérée comme bénéfique, comme maléfique.

##### *La vision originelle de Schumpeter*

En 1942, Schumpeter<sup>49</sup> a développé comme idée centrale que : l'innovation est « destruction créatrice » (Ibid.) ; elle est destructrice au sens où elle bouleverse « les règles sociales dont la stabilité donne sens aux pratiques, assure la socialisation et l'accès à l'identité. ». (Ibid.). Mais ces règles bienfaitrices peuvent aussi être source d'immobilisme, l'innovation devient alors « création » au sens où elle ouvre vers de nouveaux possibles : nouveaux modes de sociabilité, nouveaux acteurs. « Elle donne un autre sens au monde ». (Ibid.). Cette idée a marqué de son empreinte d'autres domaines d'utilisation du terme.

L'innovation apparaît donc comme un « mouvement permanent qui mobilise l'ensemble des acteurs » (Alter, 2000, p. 2) au sein de l'entreprise (organisation), elle-même caractérisée par « (...) le changement permanent, le tumulte et les atermoiements, l'autonomie des acteurs et l'incertitude. » (Ibid.)

---

<sup>49</sup> Economiste autrichien (1883-1950), ayant notamment analysé les cycles économiques et étudié le rôle de l'innovation dans ces cycles.

### *Deux logiques concurrentielles*

Pour N. Alter, deux logiques concurrentielles s'y confrontent - logique de l'innovation (acceptation de l'incertitude) et logique de l'organisation (éradication de l'incertitude par la prévision et la standardisation) – avec une issue conflictuelle ou négociée, voire déviante au sens de transgressive des règles sociales préétablies et des conséquences sur les acteurs.

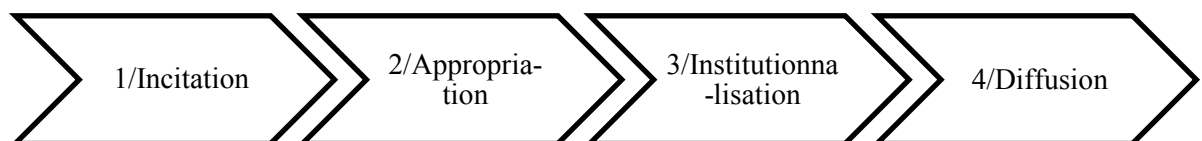
### *Conséquences sur les acteurs*

Pour N. Alter, « les représentations et les valeurs dont les acteurs sont porteurs ne s'inscrivent pas non plus aisément dans la logique de l'innovation : 'elle bouscule leurs repères, et parfois leur raison.' » (Alter, 2000, p. 3). Ils peuvent ainsi adopter une position ambivalente : soit « agir, créer, mettre en œuvre des efforts, des investissements cognitifs et identitaires » ou soit « tenir un rôle avec plus ou moins de distance, en se conformant aux règles et normes (...) » (Ibid.), c'est-à-dire soit accepter de rentrer dans le mouvement de l'innovation, soit se replier sur la conformité de l'existant.

### *L'innovation, un processus*

« L'innovation est toujours une histoire, celle d'un processus. Il permet de transformer une découverte, qu'elle concerne une technique, un produit ou une conception des rapports sociaux, en de nouvelles pratiques. » (Alter, 2000, p. 7)

L'innovation est donc un processus de transformation de l'invention, quelle qu'elle soit, pour un usage social ou sa mise sur le marché. Cependant toute invention ne donne pas lieu à innovation et toute innovation n'aboutit pas forcément. Ce processus se décompose en séquences « sociales » (Ibid.) correspondant à des temps différents et plus ou moins longs :



**Fig. 4.8 Séquences de développement d'une innovation réussie**

Temps ① : l'« objet » est intégré, sans réel projet d'ensemble cohérent, et porté par une poignée de pionniers ou innovateurs. Il fait face à de la *résistance au changement* des utilisateurs.

Temps ② : L'« objet » suscite l'intérêt, du moins les utilisateurs lui trouvent un intérêt et l'intègrent dans le processus de travail. Le groupe de pionniers s'élargit de « suiveurs » (Ibid.). L'appropriation est donc une création de sens (Alter, 2000, p. 69), une rencontre entre l'innovation et l'organisation qui donne du sens à l'« objet », sens résultant d'une action collective.

Temps ③ : L'organisation intervient pour « tirer explicitement parti des pratiques novatrices et pour rationaliser les pratiques développées. » (Alter, 2000, p. 16). L'institutionnalisation est la mise en forme, dans le cadre d'une action collective, des pratiques dans l'organisation. Elles sont rendues obligatoires et se généralisent. (Alter, 2000, p. 76)

Temps ④ : L'« objet » est diffusé. Le nombre d'utilisateurs augmente, incluant les résistants. Ils s'inscrivent dans les pratiques nouvelles, dans la nouvelle norme. (Alter, 2000, p. 17)

Ce qu'il faut retenir de ce schéma n'est pas tant le nombre de séquences mais plutôt comprendre que l'innovation est un processus séquentiel, porté par différents acteurs à des temps différents et des durées variables. C'est un processus créateur et collectif.

Notons également que l'innovation marque une rupture avec le passé et les traditions, qu'elle bouscule et qu'elle est au départ le fait de pionniers qui croient en elle.

### *L'innovation repose sur des croyances*

Pour N. Alter, l'innovation repose sur des croyances de deux types :

- des croyances positives (représentations non immédiatement vérifiables) : caractère bénéfique de l'« objet » innovant pour l'organisation.
- des croyances de l'ordre du normatif, de la coutume : l'« objet » innovant est présent chez d'autres, il faut l'avoir « parce que ça se fait ». (Alter, 2000, p. 34)

Ces croyances sont un « code commun » qui permet « aux individus et aux groupes de s'engager dans les processus de diffusion de l'innovation. » (Alter, 2000, p. 39). C'est quelque part une prise de risque puisque c'est un investissement dans la nouveauté sans certitude de savoir si les acteurs vont se l'approprier.

Si l'invention ne devient pas innovation, si les acteurs ne se l'approprient pas, elle reste au stade du phénomène de mode. « Elle est abandonnée parce qu'elle ne parvient pas à devenir une pratique légitime. » (Alter, 2000, p. 79)

### *Innovation versus changement ?*

N. Alter distingue l'innovation du changement. Le changement correspond à la comparaison entre deux états : état A → état B. Un avant et un après vu selon 3 perspectives :

- la première liée à l'évolution générale des organisations (rationalisation du travail) ;
- la deuxième liée à la définition du terme changement : comparaison entre deux états stables ;
- la troisième liée au caractère accidentel du changement, vu comme un phénomène extraordinaire, dans l'ordinaire stable de l'organisation.

L'innovation n'est pas stabilité, elle suit une trajectoire, elle est en mouvement.

Cette étude de la pensée de N. Alter nous a permis de faire la distinction entre innovation et invention, de voir le sens qu'elle prend dans l'organisation et de lui attribuer son caractère de processus :

« L'innovation représente le passage, le processus, la durée qui permet à une nouveauté de devenir une pratique sociale courante ». (Alter, 2000, p. 272)

Il est aussi intéressant de noter le positionnement « subtil » et ambivalent des acteurs face à l'innovation. Ils savent évaluer l'investissement personnel que cela nécessite et de ce fait accepter ou refuser d'y consacrer temps et énergie. L'innovation, ne l'oublions pas, « suppose l'appropriation d'une idée ou d'un outil par ceux qui l'utilisent » (Alter, 2000, p. 276).

Le second auteur que nous allons aborder maintenant nous propose une distinction intéressante entre trois notions qui sont souvent confondues : novation, innovation, et rénovation. Il nous a semblé opportun de les étudier.

#### **4.2.1.3 Novation, innovation, rénovation, trois concepts associés**

G. Adamczewski se penche sur ces 3 concepts souvent confondus afin de les clarifier.

##### *Qu'est-ce que la novation ?*

Un terme tombé en désuétude au profit de celui d'innovation. Or le sens n'est pas le même.

« C'est l'inscription d'une idée dans une forme : *nouveauté objective* (de l'ordre de la connaissance) ou *objectivée* (de l'ordre de l'objet, de l'œuvre ou du produit). » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 21)

Cette nouveauté est reconnue : certifiée, « socialement identifiée et acceptée. » (Ibid.). La novation est un art. G. Adamczewski distingue ainsi 3 catégories de novation qui supposent des règles d'homologation spécifiques :

- La *découverte*, homologuée par la communauté scientifique ;
- La *création*, exposée, publiée, décrétée ;
- L'*invention*, brevetée.

La novation est une connaissance ou un art originel et rare : c'est un modèle dont peut jaillir pléthore d'innovations.

##### *Qu'est-ce que l'innovation ?*

G. Adamczewski indique que l'innovation « (...) n'est pas une notion qui implique nécessairement un caractère intrinsèque de nouveauté. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 22) Et c'est la manière dont l'« objet » (connaissance ou art) est intégré dans un contexte donné qui relève de la nouveauté.

« Une innovation est l'introduction dans un contexte donné, d'un perfectionnement, d'un mieux-savoir, d'un mieux-faire ou d'un mieux-être. » (Ibid.)

L'innovation a une finalité immédiate, répond à des objectifs pratiques (améliorer l'existant) et s'observe en contexte. L'auteur s'attache ici au côté opérationnel, applicatif, utile de l'innovation dont il est attendu efficacité et rentabilité (Ibid.).



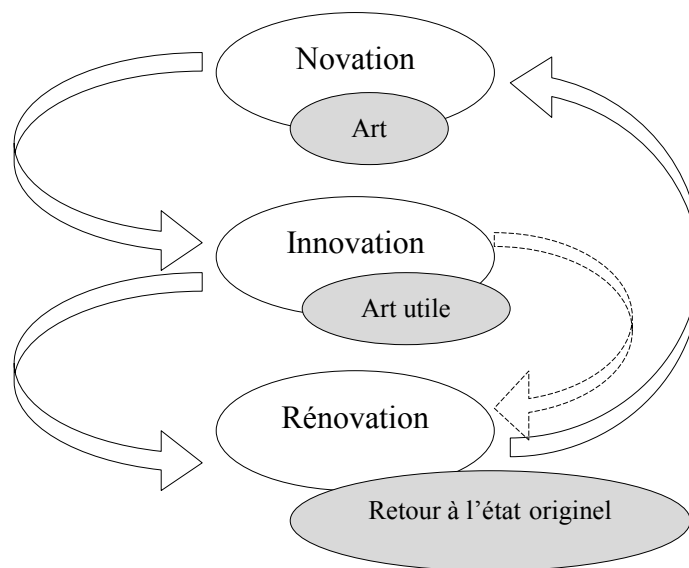
*Qu'est-ce que la rénovation ?*

G. Adamczewski parle d'un « mouvement global de rafraîchissement, de renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 23). La nouveauté dans ce cas, c'est l'opération de retour : « restauration » ou « révolution ». (Ibid.).

Il s'agit donc ici d'un retour à la situation initiale, avec parfois l'introduction de certaines améliorations (innovations). Mais si c'est le cas, elles sont accessoires. Selon l'auteur, la « réforme » est un exemple de rénovation, c'est « remettre en état ou en fonctionnement un système afin qu'il atteigne avec plus d'efficacité ces objectifs originels. » (Ibid.)

*Modélisation des liens entre ces concepts*

Nous proposons ci-après une modélisation des liens entre les 3 concepts tels que nous les avons compris. Cette modélisation sert, en quelque sorte, de vision synthétique et de conclusion aux propos de G. Adamczewski.



**Fig. 4.9 Boucle conceptuelle : Novation, Innovation, Rénovation**

Cette étude nous a permis de faire la distinction entre ces 3 concepts, de réaffirmer le caractère contextuel et la dimension opérationnelle de l'innovation. Cette approche générale de la notion étant faite, nous allons pouvoir maintenant l'appréhender dans la

sphère de l'éducation et de la formation. Pour ce faire, nous nous sommes principalement appuyées sur les travaux de Françoise Cros<sup>50</sup> en la matière.

#### **4.2.2 L'innovation dans la sphère de l'éducation et de la formation**

Selon F. Cros, le terme INNOVATION apparaît dans les milieux éducatifs vers 1950, se substituant à « expérimentation pédagogique » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 42) et connaît un véritable essor dans le langage courant des enseignants et formateurs vers 1970 (Champy & Eteve, 1994)

« Lorsque le regard est passé d'une centration pédagogique à la personne voire au système, alors le mot innovation est entré dans le langage courant. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 41)

*Quelles sont alors les spécificités en éducation et formation ?*

##### **4.2.2.1 Un rôle social évident**

Qu'elle soit d'origine technologique (introduction d'outils multimédias, par exemple) ou qu'elle soit d'ordre pédagogique (modularisation pédagogique, mise en place du tutorat pédagogique, par exemple), l'innovation modifie les pratiques, les représentations, et la relation pédagogique, incluant parfois voire souvent sa part d'angoisses, de fantasmes, et de peurs face à la possible complexité du nouvel objet.

Elle traduit ainsi « un type relation sociale différent. Les anciennes structures temporelles et spatiales se trouvent déplacées. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 43).

---

<sup>50</sup> Professeur des Universités au Centre de Recherche sur la Formation au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, spécialiste de l'innovation en éducation et en formation ainsi que des processus de changements des pratiques professionnelles et de leur évaluation.

#### **4.2.2.2 Une création collective venant de l'intérieur**

F. Cros identifie une autre conception de l'innovation différente de celles précédemment citées :

« L'élan interne engendre l'innovation avant que soit connu et construit son contenu. » (Ibid.).

Autrement dit, ce sont les acteurs concernés qui, partant d'une volonté de transformation de leurs pratiques, vont créer l'innovation en se référant à une diversité de ressources susceptibles de les y aider. A ce stade, le contenu n'est ni connu, ni construit. (Ibid.).

Cela constitue un « retournement » au sens où l'innovation n'est pas, dans cette perspective, l'introduction d'un 'nouvel objet' ou d'une 'nouvelle connaissance' mais la « prise en charge d'un individu ou d'un collectif d'un mélange d'éléments subjectivement novateurs. » (Ibid.). L'individu prend ainsi sa place au centre du processus d'innovation.

#### **4.2.2.3 Entre temporalité et historicité**

S'agissant d'une dimension subjective de construction du sens de l'innovation, l'auteur propose deux paramètres pour l'analyser : la *temporalité* vue comme une succession de mouvements plus ou moins rapides et *l'historicité* qui marque son caractère singulier et contextuel, son inscription dans les pratiques, dans les « volontés individuelles et collectives. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 12)

Vu sous cet angle, l'innovation devient « une aventure sociale, voulue, recherchée » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 45). Elle se déroule dans un espace-temps plus ou moins long, plus ou moins extensible, où les acteurs en sont aussi les auteurs parce qu'ils en construisent le sens collectivement dans leurs pratiques professionnelles.

#### **4.2.2.4 Un accompagnement et une formation nécessaires**

F. Cros insiste sur une nécessaire « évaluation » ou plutôt une « objectivation plus rigoureuse » de l'innovation (Champy & Eteve, 1994). Pour ce faire, les acteurs concernés doivent bénéficier d'une « action d'accompagnement et de formation », seule solution en mesure de permettre de communiquer et de travailler à la compréhension de ses « processus, procédures et effets » (Ibid.). En d'autres termes, à lui donner un sens. Elle conclut en disant :

« L'innovation en éducation et en formation peut être la pire et la meilleure des choses. Soumise à l'arbitraire de novateurs, elle conduirait au chaos ; soucieuse de rendre des comptes, et de comprendre son domaine d'efficacité et le sens pour lequel elle opte, elle conduirait l'Ecole à une plus grande émancipation de l'homme. » (Ibid.)

Dans la sphère de l'éducation et de la formation, le rôle social de l'innovation est prégnant. Elle est création collective et interne aux acteurs-auteurs qui en construisent le sens dans un espace-temps flexible et dans leur histoire. Pour réussir, elle nécessite un accompagnement, notion que nous abordons dans le sous-chapitre suivant.

### **4.3 « L'ACCOMPAGNEMENT, DANS TOUS SES ETATS »**

Le concept d'accompagnement couvre un champ très vaste de sens, de formes et de pratiques. Jean-Pierre Boutinet et Gaston Pineau (Boutinet & Pineau, 2002) ont rassemblé, en un ouvrage collectif, dont notre chapitre reprend le titre, quelques-uns de ses « états ».

Ici, nous souhaitons évoquer quelques-unes de ses formes et pratiques sans prétendre à l'exhaustivité, et en gardant à l'esprit notre fil conducteur : le formateur. Nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il est accompagnateur de l'apprenant dans son autoformation et sur son chemin vers l'autonomie. Le formateur a en cela un rôle essentiel.

Après une brève approche définitionnelle et sémantique du concept d'accompagnement, nous allons nous intéresser au sens et aux différentes formes qu'il prend dans le champ de la formation puis nous focaliser particulièrement sur sa spécificité lorsqu'il est distant.

#### **4.3.1 Qu'est-ce que l'accompagnement ?**

Partant d'une définition générale d'un dictionnaire usuel de la langue française, nous glissons ensuite vers une approche sémantique qui nous permet de visualiser différentes acceptions de la notion d'accompagnement pour enfin côtoyer les définitions de certains auteurs.

##### **4.3.1.1 Définitions au sens large**

**Accompagner** vient de l'ancien français *compain* qui signifie *compagnon, copain*. Dans « accompagner », il y a l'idée de mouvement : *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec* (conduire, escorter, guider, mener).

A partir de ce verbe, se sont déclinés les substantifs : **accompagnement** et **accompagnateur**.

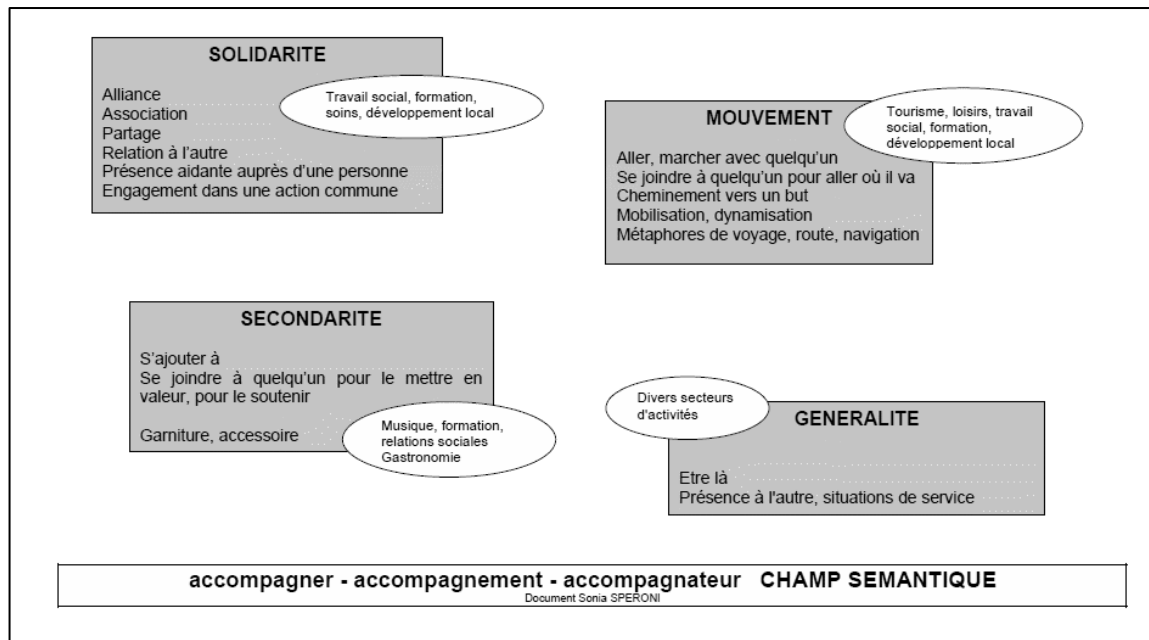
**Accompagnement** vient de accompagner : *action d'aller de compagnie avec*;

**Accompagnateur** a la même étymologie et désigne la *personne qui accompagne et guide un groupe ou une autre personne*. (Le Petit Robert 2011)

D'autres acceptions existent ; elles sont relevées dans l'approche sémantique qui suit.

#### 4.3.1.2 Approche sémantique

Pour rendre compte de cette approche, nous nous référons à la contribution de Sonia Speroni (Speroni, 1999, pp. 6-9) qui propose une modélisation intéressante sur le champ sémantique de l'accompagnement.



**Fig. 4.10 Champ sémantique de l'accompagnement – Speroni, S. (1999)**

Les thèmes liés à la notion d'accompagnement sont donc la *solidarité* (avec l'idée d'association, d'alliance, de relation à l'Autre), le *mouvement* ("se joindre à quelqu'un pour aller où il va ; aller de compagnie avec ; aller, marcher avec quelqu'un."), la *secondarité* et la *généralité* (l'accompagnateur n'a pas d'existence séparée. Il a un champ intervention.).

Le caractère flou des termes ACCOMPAGNATEUR, ACCOMPAGNER, ACCOMPAGNEMENT les rend justement propices à une utilisation dans différents contextes comme en témoigne le contenu des ellipses de la figure.

Le point de convergence est dans le rapport à l'Autre, l'accompagnateur est « personnage secondaire de ce qui se joue ». (Speroni, 1999, p. 7). Mais quel jeu accompagne-t-il dans le champ de la formation ?

#### **4.3.1.3 L'accompagnement au regard de quelques auteurs**

Pour Guy Le Bouëdec, l'accompagnement comprend « trois processus indissociables : « accueillir et écouter l'autre, l'aider à discerner et à délibérer ; cheminer avec solitude à ses côtés. » (Le Bouëdec, 2002, p. 18) Pour lui, « l'accompagnement est un art et non pas une science ou une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. » (Ibid.).

Gaston Pineau évoque aussi l'accompagnement « comme un art de mouvements solidaires (Pineau, 1998), un art tendu entre solitude et solidarité, présence et absence, parole et silence, amour-don et obligations professionnelles. » (Pineau, 2002, p. 29).

Ces deux définitions « génériques » que nous avons retenues reconnaissent en l'accompagnement un art, un processus, empreint de solitude, associé à un mouvement : le cheminement à côté de l'Autre.

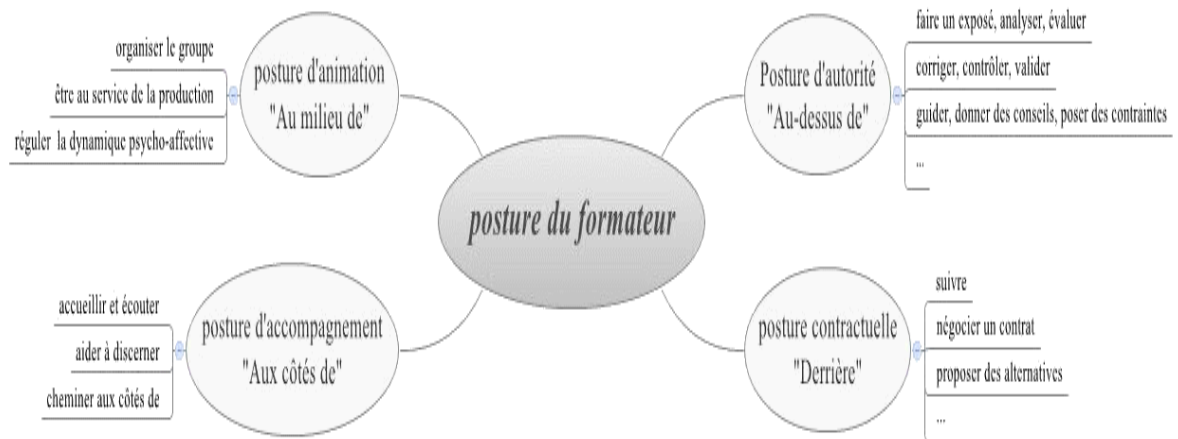
Ces deux définitions amènent à considérer l'accompagnement comme une posture particulière.

#### **4.3.1.4 La posture d'accompagnement**

Pour G. Le Bouëdec « le terme de posture désigne proprement une position du corps dans l'espace ; » (Le Bouëdec, 2007, p. 173). Il distingue quatre « postures éducatives » (Ibid.), aucune n'ayant le dessus sur l'autre.

Cependant il considère qu'un formateur ou un éducateur compétent se doit d'être « conscient des postures qu'il adopte à tel ou tel moment, de celle qu'il conviendrait d'adopter à telle phase de la formation, ainsi que des implications psychologiques et éthiques des unes et des autres ; faute de quoi le formateur est, proprement, dans l'imposture, c'est-à-dire la confusion et la tromperie. » (Ibid.).

Postures que nous représentons sur cette carte conceptuelle :



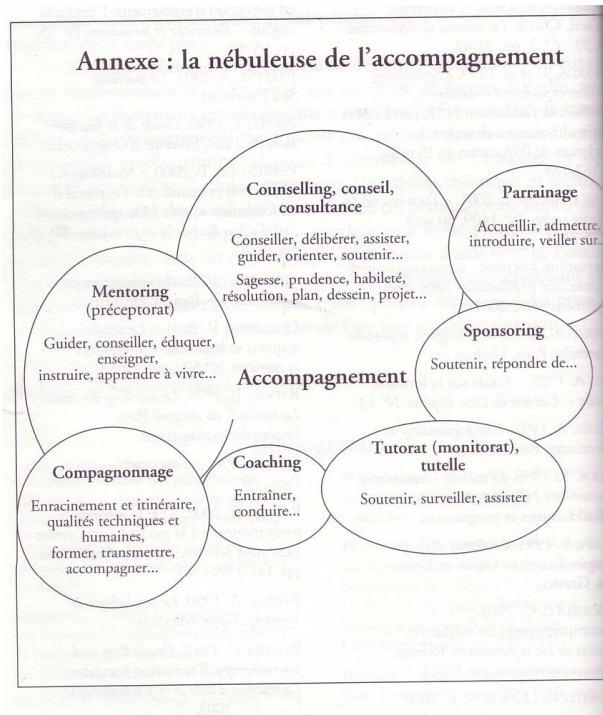
**Fig. 4.11 Les postures éducatives du formateur**

Il fait cette distinction en précisant qu'aujourd'hui l'accompagnement tel qu'il existe « relève paradoxalement d'une des trois premières postures. » (Ibid.) (Animation, autorité, contrat). Il conclut que l'accompagnement est un art qui s'acquiert dans la pratique. Mais quelles pratiques d'accompagnement en formation ?



### 4.3.2 Les pratiques d'accompagnement

Nous l'avons dit, la notion d'accompagnement couvre de multiples champs d'intervention. Maëla Paul parle d'une nébuleuse de pratiques autour de la notion d'accompagnement, nébuleuse qu'elle a modélisée (Paul, 2002, p. 56) :



**Fig. 4.12 La nébuleuse de l'accompagnement - Paul, M. (2002)**

Des pratiques diverses entourent donc la notion d'accompagnement : Coaching, Compagnonnage ; Monitoring ; Counselling, Conseil, Consultance ; Parrainage ; Sponsoring ; Tutorat (monitorat), Tutelle. Etant donné l'axe donné à cette recherche, nous nous choisissons de ne nous attacher qu'à l'examen de la dernière citée : le tutorat.

#### **4.3.2.1 Le tutorat**

M. Paul propose la définition suivante :

« Si le tutorat peut-être défini comme une relation entre deux personnes dans une situation de formation professionnelle, c'est moins la relation (entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage) qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient. »  
(Paul, 2002, p. 47)

Selon l'auteur, le cadre dans lequel se fait le tutorat, l'entreprise, lui donne toute sa spécificité. Le tutorat fait se croiser deux logiques : la « logique productive » et la « logique éducative » (Ibid.).

M. Paul fait état de deux modèles : un modèle originel, reposant sur « une relation forte type maître-apprenti » avec « une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier et une valorisation du modèle à imiter. » (Ibid.)

Dans, ce modèle l'apprenant bénéficie d'une aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser, ...) et d'une aide pédagogique (guider, montrer, ou démontrer, contrôler, ...), recouvrant là les deux fonctions du tutorat : la *socialisation* et la *formation*.

Un autre modèle lui a succédé dans lequel le tuteur a une fonction de facilitateur et non plus de modèle à suivre. Il s'agit d'aider le jeune à réfléchir, analyser, comprendre ce qu'il fait, finalement à s'impliquer.

Qu'en est-il du tutorat à distance, cette autre pratique d'accompagnement ?

### **4.3.3 L'accompagnement à distance : le e-tutorat<sup>51</sup>**

Comme nous l'avons déjà exprimé précédemment, la FOAD vise à individualiser et à personnaliser les parcours dans l'objectif de favoriser l'autonomie de l'apprenant (*voir chapitre 3. Le contexte général : les enjeux de la FOAD*). Mais autonomie ne signifie ni indépendance, ni isolement. L'accompagnement est indispensable à la réussite d'un projet de FOAD. Il est le garant d'un apprentissage de qualité et permet également de prévenir les risques d'abandon et d'isolement relativement fréquents. Ce qui implique un changement de rôle du formateur.

#### **4.3.3.1 Que recourent les fonctions d'accompagnement à distance ?**

Jean Yves Trespeuch, se référant à Eric Ecoutin, nous dit dans son article que les fonctions d'accompagnement recouvrent « les missions, les compétences que des formateurs, enseignants doivent mettre en œuvre pour la conduite des formations à distance et le support des apprentissages. Ces fonctions s'exercent dans le temps, le temps de la formation et utilisent les fonctionnalités d'une plate-forme. » (Trespeuch, 2009, p. 6)

Il distingue 3 pôles :

| Pôle                  | Cible                               | Activités  |
|-----------------------|-------------------------------------|--|
| Accompagnement direct | apprenants                          | Tutorat  |
| Coordination          | équipe pédagogique et/ou apprenants | Coordination de l'ensemble du dispositif d'apprentissage |
| Support technique     | Tuteurs, formateurs, apprenants     | Assistance aux utilisateurs.                             |

**Fig. 4.13 Les fonctions d'accompagnement à distance**

Le pôle qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre recherche est le pôle d'accompagnement direct : le *tutorat*. Nouvelle fonction pour le formateur « traditionnel » qui induit un changement de posture et l'acquisition de nouvelles compétences.

---

<sup>51</sup> (ou tutorat à distance) Accompagnement à distance, lors de la mise en œuvre d'une formation en ligne.

#### **4.3.3.2 Des compétences psychopédagogiques à acquérir ou à développer**

De ces nouvelles compétences, Shéhérazade Enriotti nous dit que «l'accompagnement à distance relève de compétences psychopédagogiques spécifiques à développer chez le formateur.» (Enriotti, 2001, p. 124) Le formateur est un référent, un accompagnateur et un « pédagogue rompu aux pratiques d'individualisation des apprentissages et des parcours » (Ibid.). Il doit avoir une bonne connaissance de ce qu'est la FOAD, pratiquer la conduite de projets, et savoir utiliser Internet. Savoir utiliser Internet, cette dernière compétence nous interroge sur l'instrumentation de l'accompagnement à distance.

#### **4.3.3.3 La question des instruments**

Que ce soit pour informer, construire, guider et réguler, communiquer ou encore valider, le formateur ne peut se dispenser de l'utilisation d'Internet et plus largement des outils informatiques. Le Collectif de Chasseneuil (2001) a convenu que pour assurer ces fonctions, l'accompagnement «ne peut faire l'économie d'outils et de technologies » (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 186) et d'ajouter que « tout ou partie de ces fonctions peuvent être intégrées dans des plates-formes logicielles qui donnent par ailleurs accès à des ressources numériques. » (Ibid.).

Ce qui pose la question de la compétence numérique<sup>52</sup> de l'accompagnateur et plus largement des utilisateurs. La méconnaissance de l'instrument servirait alors à alimenter les représentations, engendrant peurs et angoisses, ou l'instrument lui-même pourrait, en dépit de sa vocation première, devenir source d'inégalités. De nouvelles compétences, de nouveaux outils : oui, mais pour quelle forme d'accompagnement ?

---

<sup>52</sup> Usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. (4e compétence clé du cadre de référence européen).

#### 4.3.3.4 Quelles formes d'accompagnement à distance ?

Pour répondre à cette question, J Y. Trespeuch propose 3 typologies possibles des différentes formes d'accompagnement :

- *Au regard du mode d'intervention* : réactif ou proactif. Réactif si la réponse de l'accompagnateur vient suite à la sollicitation de l'apprenant. Proactif si l'accompagnateur est dans l'anticipation des questions ou besoins de l'apprenant.
- *Au regard de la temporalité* : synchrone ou asynchrone. Dans le premier cas l'accompagnement se fait en simultané via des outils comme le « chat » ou la classe virtuelle. Dans le second cas, l'accompagnement se fait en différé via des outils comme le courriel ou le forum.
- *Au regard de la finalité* de l'accompagnement à l'apprentissage, envisageable selon 4 plans :

|                         |   |
|-------------------------|---|
| • <b>Cognitif</b>       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Contenu disciplinaire</li><li>• Soutien méthodologique</li><li>• Aide technique</li><li>• Transmission d'informations (administratives, académiques, ...)</li></ul>   |
| • <b>Socio-affectif</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Intervenir régulièrement pour lutter contre l'isolement de l'apprenant</li><li>• Contribuer à l'accroissement de l'autonomie de l'apprenant</li></ul>   |
| • <b>Motivationnel</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encourager régulièrement l'apprenant à persévérer pour éviter l'abandon</li></ul>   |
| • <b>Méta-cognitif</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Favoriser la posture méta-cognitive de l'apprenant par des activités à réaliser lui permettant d'avoir un regard distancié sur sa formation. (relation entre pairs, mutualisation et partage de connaissances, apprentissage collaboratif, ...)</li></ul> |

**Fig. 4.14 Typologie de l'accompagnement à distance**

Regarder l'accompagnement sous le faisceau de la finalité nous laisse entrevoir que le formateur-tuteur a non seulement un rôle de facilitateur de l'apprentissage mais aussi de médiateur d'un lien social. Pour autant ce rôle pivot est-il reconnu ?

#### **4.3.3.5 La question de la reconnaissance**

Parce que le formateur-accompagnateur peut interagir avec l'apprenant en-dehors de l'espace-temps professionnel, la question de la reconnaissance se pose. L'accompagnement à distance peut en effet représenter une charge de travail supplémentaire à son activité en présentiel, sans être pour autant reconnue. L'encadrement des tâches d'accompagnement s'avère donc indispensable.

Notre approche du concept d'accompagnement nous a permis d'étudier quelques-unes des multiples acceptions du terme, de comprendre qu'il s'agit d'un art qui s'acquiert dans la pratique, et de voir le rôle essentiel de l'accompagnateur. Notre étude plus poussée sur l'accompagnement à distance nous a également permis de pointer ses forces et faiblesses.

Cet éclairage théorique, nous a conduites à traverser la galaxie de l'autoformation et de ses pratiques-satellites, à suivre la trajectoire de l'innovation créatrice et collective, enfin à côtoyer l'art de l'accompagnement. Nous avons pu à la lumière de cette approche conceptuelle soulever des points qui posent question et que nous sommes amenées à problématiser maintenant.

## **5 De la problématique à la genèse des hypothèses**

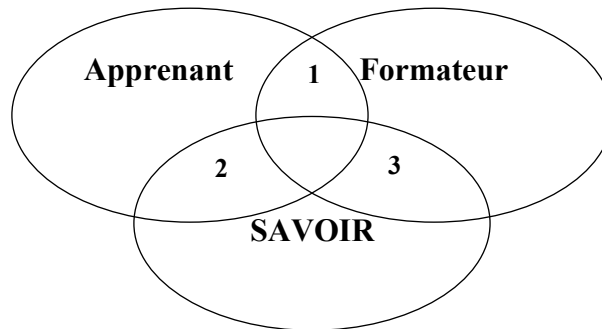
Etant donné que les TIC font maintenant partie intégrante de notre quotidien - personnel et professionnel -, on serait tenté de croire que l'intégration de technologies « nouvelles » dans la sphère de l'éducation et de la formation se fait « naturellement ». Or les difficultés d'intégration sont réelles.

Situons-nous ici sur le terrain des plateformes de formation en ligne. Ces dernières se sont multipliées avec comme objectifs « louables » de favoriser l'accès au savoir, de créer des environnements d'apprentissage, et notamment des parcours individualisés. Cependant les résultats ne semblent toujours pas « à la hauteur » des objectifs attendus. La généralisation de leur usage comme lieux d'échanges et d'interactions n'est pas à l'ordre du jour. Et quand ces plateformes sont en place, elles deviennent souvent un simple lieu de stockage de documents, ce qui n'est pas leur fonction première.

Des considérations économiques peuvent expliquer le choix de ce type d'outils pour répondre notamment à une logique de massification de la formation, mais plaçons-nous du côté des acteurs en présence, formateur et apprenant. Quelle finalité pourrait avoir la mise en place d'un espace de travail virtuel dans le processus d'apprentissage ? N'est-ce pas celle pour le formateur de rendre l'étudiant « acteur » de sa formation ? Et pour l'apprenant de devenir « acteur » voire « auteur » de sa propre formation ?

Rappelons notre question de départ :

*En quoi la mise en place d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale traditionnel peut-elle modifier la posture des acteurs en présence, formateur et apprenant, et influencer sur la relation qu'ils entretiennent et a fortiori sur la relation au savoir ?*



**Reprise de la Fig. 1.8 Impacts sur les acteurs d'un espace de travail virtuel**

Par cette première question, nous souhaitons interroger la posture de chacun des acteurs, leur relation duale (zone 1), le rapport de chacun au savoir (zones 2 et 3) ; la zone proximale représentant le dispositif de formation dans lequel serait intégré l'espace de travail virtuel. Quels effets sur les acteurs individuellement et collectivement, quels impacts sur leur relation au savoir ?

Notre cheminement nous a conduites à nous recentrer autour de l'acteur formateur comme objet d'étude de ce travail. Notre étude des contextes nous a permis de cerner les enjeux majeurs de l'intégration de ce type d'outil dans un dispositif de formation et notamment dans notre contexte particulier d'approche par compétences en formation initiale Sanitaire et Sociale ; la finalité étant pour le formateur de «former des professionnels autonomes et compétents ».

Par notre étude des concepts AUTOFORMATION, INNOVATION et ACCOMPAGNEMENT nous avons pu apporter des éléments de réponse à une première série de questions : Que peut apporter un espace de travail virtuel ? En quoi cela modifie-t-il la posture du formateur, sa relation au savoir, sa relation à l'apprenant ? Quel impact sur sa pratique ?



Nous n'ignorons pas le fait que nous aurions pu traiter ces questions à la lumière d'autres concepts tels que celui de l'alternance, de la compétence ou encore celui de la distance (spatio-temporelle). Mais cela ouvre une brèche pour poursuivre ce travail sous un nouveau jour conceptuel. Tout est question de temps. L'espace-temps « limité » de la recherche ne nous a pas autorisées à aller plus avant.

Les premiers éléments de réponse nous ont donc conduites à la problématisation suivante :

Si l'objectif d'un espace de travail virtuel est de créer des environnements d'apprentissage censés favoriser l'autonomie, l'autoformation des apprenants, si un autre objectif est également de faciliter l'accès à la formation, interrogeons-nous sur la difficile généralisation de ce type d'outils innovants dans les pratiques. Compte tenu des bénéfices supposés pour l'apprenant, quels bénéfices pourrait en tirer le formateur ? Quelle perception peut avoir le formateur de ce type d'outil ? Quelle place le formateur est-il censé occuper dans ce nouveau processus d'apprentissage ? Quel nouveau « rôle » le formateur est-il censé jouer ?

Par ce nouveau questionnement, nous avons été amenées à la problématique suivante :

**La démarche d'appropriation du formateur d'un espace de travail virtuel révèle-t-elle une ambivalence entre « volonté de faire évoluer sa pratique » et « nécessité de la faire évoluer »?**

Cette orientation de la recherche nous conduit à formuler les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : le sens donné à l'outil est un facteur déterminant du processus d'appropriation du formateur.
- Hypothèse 2 : l'introduction d'un espace de travail virtuel est un élément de changement dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation avec l'apprenant.
- Hypothèse 3 : la mise en place d'un espace de travail virtuel introduit une nouvelle approche pédagogique qui interroge le formateur sur sa pratique et sur son évolution.

- Hypothèse 4 : l'accompagnement est une des clés de réussite de l'appropriation de l'espace virtuel et de l'évolution des pratiques.

Nous chercherons à répondre à cette problématique, et par conséquent à infirmer ou confirmer ces hypothèses par notre enquête de terrain.

# **Partie II**

## **Cas d'étude**

## 6 Le terrain

### 6.1.1 Rencontre avec un univers différent...

Nous effectuons notre stage dans un institut de formation Sanitaire et Sociale. L’Institut compte environ 150 salariés dont 35 formateurs (26 formateurs côté Sanitaire et 9 formateurs côté Social)

Nous sommes particulièrement intégrées à la branche Sanitaire : l’Institut de Formation en Soins Infirmiers et travaillons au sein de l’équipe de formateurs en charge des étudiants aux métiers d’infirmiers, d’aides-soignants, d’auxiliaires de puériculture et de puéricultrices.

Dans le chapitre 1 (*1.2.1 Mise en contexte(s) du projet*), nous évoquons les raisons qui nous ont conduites à effectuer notre stage au sein de cet institut.

Pour les reprendre brièvement, nous avons été sollicitées notamment pour contribuer à une ingénierie de formation et à la pratique de l’e-learning en formation initiale et participer aux comités de pilotage de la formation ouverte et à distance.

Notre trajet professionnel intéressait... et nous-mêmes étions doublement curieuses de découvrir un autre univers : le secteur des formations Sanitaire et Sociale et le e-learning en formation initiale.

Nous travaillons de concert avec le référent plateforme, un formateur du Pôle Social. Comme indiqué, la plateforme e-learning a été mise à disposition des étudiants de formation Assistant de service social en septembre 2010 et est censée être mise à disposition des étudiants en soins infirmiers à la rentrée 2011. Notre rôle est donc d’accompagner l’équipe de formateurs à l’appropriation de cet outil, en concertation avec le référent plateforme, en charge de l’accompagnement e-learning pour l’ensemble de l’Institut.

L’enjeu de la mission est ambitieux : mettre en œuvre une plateforme e-learning pour les formateurs et les étudiants en formation initiale, laquelle plateforme serait opérationnelle dans des délais très courts (septembre 2011).

Un vrai challenge ! Nous souhaitons donc démarrer les choses rapidement !

Les premières entrevues avec le référent plateforme nous ont fait prendre conscience de la nécessité que nous avons à changer ce rapport au temps. « Les choses se font de manière très progressive ici. », nous a-t-il dit. Nous avons donc assoupli notre méthodologie de projet pour « faire avec » cet univers différent, qui avait de surcroît d'autres priorités que celle de s'approprier un nouvel outil informatique.

### **6.1.2 Besoins ou absence de besoins ?**

Nous apprenons qu'une phase importante et incontournable d'un projet de cette envergure avait été oubliée en amont du choix de l'outil : interroger les formateurs sur leurs besoins et les impliquer dans le projet.

Nous constatons également le fort ancrage de la culture du papier dans les pratiques des formateurs, la très grande hétérogénéité du niveau en informatique, leur représentation de l'outil informatique ; des inquiétudes quant au changement induit par l'introduction d'une plateforme dans leurs pratiques, des inquiétudes d'ordre temporel (délais courts et faible disponibilité pour consacrer du temps à l'appropriation d'un nouvel outil).

Nous remarquons également que le parc informatique est réduit et obsolète.

La mission d'accompagnement nous semble alors prendre tout son sens...

## 7 Démarche méthodologique

Notre objectif est d'expliciter dans ce chapitre la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour réaliser les entretiens et faire l'analyse de contenu. Tout commence avec les entretiens exploratoires...

### 7.1 LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Outre le premier entretien exploratoire que nous réalisons avec la formatrice du Pôle Sanitaire (*voir chapitre 1 - 1.2.4.3 La question de départ à l'épreuve d'un entretien exploratoire*) et que nous avons placé à cet endroit-là du mémoire tant il a été important dans notre cheminement et notre choix d'axer notre étude sur les formateurs, nous interrogeons également deux étudiantes en formation Assistant de Service Social (1<sup>ère</sup> année). Le référent plateforme nous met en relation avec elles. Nous les appellerons Simone et Agnès pour conserver leur anonymat. Elles sont utilisatrices de la plateforme depuis septembre 2010. Notre objectif est de croiser les propos de notre formatrice (« la posture de l'apprenant se modifiera toute seule car il est dans une dynamique de changement. ») et le regard des étudiantes sur ce nouvel outil. Les entretiens se déroulent début mars. Ils sont brefs (une dizaine de minutes chacun) à la pause déjeuner. Nous enregistrons les entretiens en garantissant l'anonymat mais nous ne les retranscrivons pas.

#### 7.1.1 La grille de questions

Nous créons une grille de questions ouvertes dont les objectifs sont de :

- Connaître le niveau d'implication de l'étudiant,
- Repérer ses usages de la plateforme,
- Identifier ses éventuelles difficultés à s'approprier l'outil.

| Les questions  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Pouvez-vous me dire quelle formation vous suivez ici et à quelle étape vous en êtes ?                       | 2. Pour vous, qu'est-ce qu'une plateforme e-learning ?                           | 3. Depuis combien de temps êtes-vous utilisateur de la plateforme ?                                |
| 4. Avez-vous bénéficié d'une formation ou d'un accompagnement à l'utilisation de l'outil ?                     | 5. Pouvez-vous me décrire la manière dont ce nouvel outil vous a été présentée ? | 6. A quelle fréquence l'utilisez-vous ?  |
| 7. Vous vous en servez pour quoi faire ? Dans quels buts ?   | 8. Quel intérêt voyez-vous à travailler à distance par le biais de cet outil ?   | 9. Quels inconvénients voyez-vous à l'usage de l'outil ?   |
| 10. Qu'est-ce qui a changé dans votre manière de travailler et d'apprendre depuis l'intégration de cet outil ? | 11. Comment échangez-vous avec les formateurs ?                                  | 12. Quelles différences percevez-vous dans vos échanges depuis la mise en place de la plateforme ? |

### 7.1.2 Les entretiens en bref

*Simone :*

Elle définit la plateforme comme un moyen convivial de centraliser et d'échanger, un outil de diffusion de l'information, un moyen de prolonger le cours (supports formateurs et intervenants mis en ligne). Elle se connecte en moyenne 1 fois par mois. La présentation de l'outil en début d'année a été sommaire. En termes d'avantages, elle le trouve facile d'accès, propice au travail coopératif autour de projets communs et à la correction entre pairs. En termes d'inconvénients, elle constate que le « lieu n'est pas très peuplé », l'usage n'est pas généralisé dans la promotion ; certains étudiants ont du mal à naviguer dans l'outil et à utiliser les outils collaboratifs, ce qui créent des situations de blocage. Elle conclut en disant que cet outil serait une « petite révolution » s'il était utilisé par tous et reste « optimiste sur ce que ça peut donner ».

*Agnès :*

Elle définit une plateforme e-learning comme une plateforme d'apprentissage. Or pour elle la plateforme **Campus virtuel** est utilisée comme plateforme de diffusion d'informations et d'échanges (les apprenants y récupèrent et déposent des travaux). Elle s'y connecte plusieurs fois par semaine. Elle a eu une présentation succincte de l'outil mais pas de réelle formation. Elle pense que ça aurait été utile pour les personnes en difficultés. Elle s'est appropriée l'outil rapidement en « se promenant dessus » ce qui lui a permis d'en voir les avantages et les limites. Il simplifie les tâches et la communication, permet une flexibilité

du temps et du lieu de travail. Il reste cependant peu utilisé par l'ensemble de la promotion, (absence de connexion internet ou rejet de l'outil informatique « par définition »). Pour les échanges avec les formateurs, cela reste beaucoup dans l'oralité. Elle note que certains formateurs ne sont pas meilleurs que les étudiants à l'utilisation de la plateforme. D'autres sont plus férus. Elle conclut en disant qu'il faudrait développer davantage l'usage de la plateforme, « en faire quelque chose qui serve » pour que les étudiants se l'approprient et y voient un intérêt, leur proposer une approche alléchante car ils sont « très dans l'échange », « très dans le *chat* ». Transposer cette démarche dans l'outil serait une réponse possible.

### **7.1.3 Croisement et conclusion des entretiens exploratoires**

Sur les avantages de la plateforme, étudiantes et formatrice se rejoignent : mutualiser, échanger communiquer, collaborer. Sur les inconvénients, les étudiantes sont aussi d'accord : faible fréquentation de la plateforme, liée à des freins matériels et personnels. Sur le fait que la posture de l'apprenant puisse se modifier « toute seule », nous notons que les réponses sont plus divergentes. Il semble côté étudiantes qu'une aide du formateur à l'appropriation de l'outil paraît indispensable.

Nous disions dans le chapitre 1 (*voir chapitre 1 - 1.2.4.4 Recentrage et nouvelle orientation de la recherche*) que le formateur était la clé de l'appropriation future de la plateforme par l'étudiant. Ces entretiens exploratoires avec des étudiantes utilisatrices nous l'ont confirmé. Comment donc ne pas s'intéresser prioritairement à lui ? Ainsi, il nous paraissait déterminant d'axer notre recueil de données sur la population des formateurs.



## **7.2 LE RECUEIL DE DONNEES**

Nous postulons que la réalisation d'entretiens auprès d'un échantillon de formateurs - utilisateurs actuels et à venir - de la plateforme peut s'avérer pertinent. Les formateurs « utilisateurs » font partie du Pôle Social (utilisateurs de l'outil depuis 7 mois environ) ; les formateurs « utilisateurs à venir » appartiennent au Pôle Sanitaire.

Nous avons donc fait choix de l'entretien comme méthode de recueil de données. Il permet le « contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et une faible directivité de sa part ». (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 174). Au moyen de questions ouvertes, nous espérons recueillir leur perception de ce type d'outil, et leurs impressions sur la nouvelle place et le nouveau rôle qu'induit pour eux l'intégration d'un espace de travail virtuel.

Parmi les variantes possibles d'entretiens, nous faisons le choix de *l'entretien semi-directif*, ainsi qualifié car « il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 174). Nous prévoyons une série de questions ouvertes en support de l'entretien et par type d'interlocuteur tout en gardant une certaine souplesse quant à l'ordre et à la formulation des questions, laissant ainsi à notre interlocuteur la possibilité de « parler ouvertement dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 174).

### **7.2.1 Construction des grilles d'entretien**

Nous construisons deux grilles d'entretien, chacune correspondant à un type d'interlocuteur.

Nous avons plusieurs objectifs en construisant ces grilles :

#### **Grille 1 : formateur utilisateur**

- Connaître le niveau d'implication du formateur,
- Identifier ses difficultés à s'approprier l'outil et éventuellement celles constatées chez l'apprenant,
- Identifier les préventions et réticences à l'utilisation d'un espace de travail virtuel.

## Grille 2 : formateur utilisateur à venir

- Connaître le niveau d'implication du formateur,
- Interroger sur les représentations et la motivation,
- Identifier ses éventuelles craintes par rapport à l'espace de travail virtuel.

### 7.2.1.1 Les questions

Comme nous l'avons signalé plus haut ces questions ont servi de support aux entretiens. Elles n'ont pas nécessairement été posées telles quelles ni dans l'ordre indiqué. C'est en fonction du déroulement de chaque entretien, qu'elles ont été modulées, adaptées, voire parfois non posées pour certaines, quand l'interlocuteur anticipait la question. Nous nous assurons simplement que nous avons les éléments de réponses souhaités.

| <b>Grille 1 : formateur utilisateur</b>  |  |
|--|--|
| 1. Depuis combien de temps es-tu formateur (-rice) ici ?   | 2. Pourrais-tu me définir ta place et ton rôle de formateur ici ?  |
| 3. Quelles modalités d'apprentissage utilises-tu pour transmettre le savoir ?  | 4. L'usage de la plateforme Campus virtuel va être généralisé dans l'Institut et notamment en formation initiale, quelles informations ou communications as-tu eu sur le sujet ? |
| 5. Pour toi, qu'est-ce qu'une plateforme e-learning ?  | 6. Depuis combien de temps utilises-tu Campus virtuel ?  |
| 7. Dans quel contexte as-tu été amené(e) à l'utiliser ?  | 8. Comment t'es-tu approprié(e) l'outil ?  |
| 9. De quelle formation ou accompagnement à l'utilisation de l'outil as-tu bénéficié ?  | 10. Quel sens donnes-tu à l'outil dans ta pratique ? A quels besoins répond-il ?   |
| 11. Quel type d'éléments mets-tu en ligne, à disposition des étudiants ?   | 12. Peux-tu me décrire l'utilisation que tu fais de la plateforme ?  |
| 13. Quelles difficultés rencontres-tu à son utilisation ?  | 14. Peux-tu me décrire les changements que tu as notés depuis que tu utilises l'outil ?  |
| 15. Comment ont évolué tes rapports avec les étudiants du fait qu'une partie de l'apprentissage se fait désormais à distance ? |  |

Les questions, que nous avons formulées, supposaient dans les réponses exprimées un rapprochement de nos différents concepts.

Ainsi, dans cette première grille, les questions 3 et 11 devaient interroger le rapport du formateur au savoir, et sous-tendre un positionnement sur l'autoformation. Les questions 2, 14 et 15 suggéraient d'aborder l'accompagnement. Le concept d'innovation était, lui, sous-entendu par les questions, 8, 9, 10, 12 et 13. Une question pouvait, selon nous, autoriser

des réponses à mettre en lien avec deux concepts : la question 5, induisant une réponse en lien avec l'autoformation et/ou l'innovation.

Les questions 1, 4, 6, 7 attendaient des réponses d'ordre informel, sans lien direct avec les concepts.

| <b>Grille 2 : formateur utilisateur à venir</b>  |   |
|--|---|
| 1. Depuis combien de temps es-tu formateur (-trice) ici ?                                    | 2. Pourrais-tu me définir ta place et ton rôle de formateur ici ? |
| 3. Pour toi, qu'est-ce qu'une plateforme e-learning ?  | 4. En quoi un tel outil pourrait-il t'aider dans ta pratique ?    |
| 5. Qu'est-ce que l'introduction de cet outil pourrait modifier dans ta façon de travailler ? | 6. Quelle influence possible dans tes rapports aux étudiants ?    |
| 7. Quelles seraient tes attentes et tes craintes ?   |   |

Dans cette seconde grille, la question 1 se voulait informelle. Les questions 2 et 6 interrogeaient particulièrement le concept d'accompagnement, les questions 4 et 7, celui de l'innovation. Enfin, les questions 3 et 5, bivalentes, laissaient envisager des réponses en lien avec les concepts d'autoformation et d'innovation.

La grille de questions destinée aux « formateurs utilisateurs à venir » est volontairement moins fournie. Les personnes interrogées ayant eu simplement une sensibilisation à l'outil :

- Deux demi-journées de formation au mois de novembre 2010, la première consacrée à une présentation de l'outil dans le cadre d'un atelier pratique, la seconde consacrée à un tour de table sur les besoins des formateurs ;
- Une journée de formation de formateurs en février 2011 portant sur l'outil et avec notamment un atelier sur la création de questions quiz dans l'outil.

Sur l'ensemble des deux grilles, il est à noter un déséquilibre relatif du nombre de questions portant sur chaque concept. Le concept d'innovation bénéficiant d'un plus grand nombre de questions, contrairement au concept d'autoformation. Ce choix est délibéré, s'agissant d'étudier d'une part la démarche d'appropriation des formateurs d'un nouvel outil et permettant d'autre part de mettre à l'épreuve, une nouvelle fois et de manière allusive, la représentation que nous avons du lien entre autoformation et distance (voir *chapitre 1 - 1.1.1 Distance et auto-formation*) - la première mise à l'épreuve ayant eu lieu lors de l'étude conceptuelle.

### **7.2.2 Choix des personnes à interroger**

Dans notre souci d'étudier un échantillon représentatif, nous souhaitons interroger deux formateurs utilisateurs et deux formateurs utilisateurs à venir.

Pour les premiers, nous sollicitons le référent plateforme qui accepte d'être l'un des interviewés. Il n'a lui-même qu'une expérience récente de l'outil. Il nous aiguille ensuite vers l'une de ses collègues qui serait susceptible d'accepter cet entretien. Nous la sollicitons et en effet elle accepte. Tous deux sont rattachés au Pôle Social.

Pour les seconds, nous sollicitons deux des formatrices qui ont assisté à la journée de formation de formateurs sur le sujet en février dernier. Elles acceptent, toutes deux dépendent du Pôle Sanitaire. Nous savons que le groupe est par définition hétérogène, du fait de l'appartenance à deux pôles différents. Nous estimons cependant qu'il représente la réalité du terrain d'étude puisque ces deux pôles sont regroupés au sein du même institut, et destinataires, tous les deux, de la même plateforme de formation en ligne.

Nous postulons que ces quatre entretiens nous permettront de capter la matière nécessaire en termes de ressentis et d'expériences pour alimenter l'analyse.

### **7.2.3 Déroulement des entretiens**

Les entretiens ont lieu en deux temps et assez tardivement. Clôture du premier semestre et préparation du second semestre obligeant, les disponibilités fondent comme 'peau de chagrin'. Nous parvenons à fixer les rendez-vous avec les deux formateurs « utilisateurs » au mois de mars ; ceux des formateurs « utilisateurs à venir » auront lieu en avril. Tous, sur le site de l'Institut.

Nous précisons ici que les formateurs ont tous accepté avec enthousiasme d'être interrogés. Ils se sont tous enquis, de la durée. Pour les rassurer, nous leur avons indiqués une fourchette allant d'une demi-heure à une heure d'entretien, voire plus. La demi-heure a semblé leur convenir. Le temps est une denrée rare à l'Institut... Nous avons pu ainsi fixer des dates de rendez-vous.

| <b>Formateurs « utilisateurs »</b>         |                        |
|--|------------------------|
| Antoine <sup>53</sup>                      | Le 03 mars 2011 – 14h  |
| Béatrice                                   | Le 11 mars 2011 – 11h  |
| <b>Formateurs « utilisateurs à venir »</b> |                        |
| Cathy                                      | Le 14 avril 2011 – 17h |
| Doris                                      | Le 22 avril 2011 – 14h |

En amont de chaque entretien et avant l'enregistrement, nous reposons le cadre de la recherche et nos objectifs. Nous précisons que les questions préparées ne sont qu'un support à l'entretien et que notre interlocuteur peut s'exprimer librement. Il bénéficie du « monopole » de la parole. Nous lui rappelons que l'entretien est enregistré et se fait sous couvert d'anonymat (noms et lieux), modalités qu'il accepte.

Nous tutoyons les formateurs.

L'entretien est lancé. Nous prenons la liberté, quand l'entretien touche à sa fin, de proposer à notre interlocuteur de dire le mot de la fin. Nous l'avons fait de manière spontanée pour le premier entretien et nous nous sommes rendues compte que ce « temps supplémentaire » était riche en informations complémentaires, utiles à la recherche. Nous avons l'impression que la parole se libérait davantage. Nous avons donc poursuivi lors des entretiens suivants. Nous ne pensons pas que ce soit une « pratique » de chercheur mais nous mettons cette possible erreur sur le compte de notre statut de « chercheur néophyte ».

#### **7.2.4 Transcription des entretiens**

Nous transcrivons les entretiens en préservant l'anonymat des noms et des lieux. La transcription est fidèle, soucieuse d'exhaustivité, et comprend de ce fait aussi les hésitations et autres erreurs de langage de l'interviewé comme de l'interviewer. Nous avons tenté de conserver au mieux le rythme et la syntaxe du discours. La tâche de transcription est longue et ardue mais nous en venons à bout. L'intégralité des transcriptions est visible en annexes à ce document. Les acronymes et sigles cités dans les entretiens sont développés en note de bas de page pour chacun.

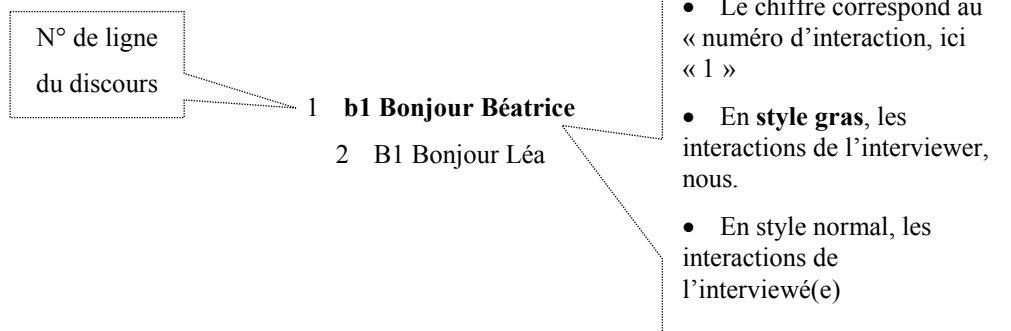
---

<sup>53</sup> Les noms ont été changés pour respecter l'anonymat des personnes.

#### 7.2.4.1 Convention d'écriture

Nous numérotons chaque ligne du discours et codifions chaque interaction.

Exemple :



#### 7.2.4.2 Codification du discours

Dans le tableau ci-après, nous listons les codes que nous avons déterminés pour l'écriture du discours des trois entretiens.

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| ...                         | Phrase ou mot inachevés  |
| (silence)                   | Court silence  |
| (silence #s)                | Long silence avec indication de la durée en secondes (par exemple : silence 15 s)  |
| (soupir)                    | Quand l'interviewé(e) pousse un soupir.  |
| (rires)                     | Quand un point particulier de la conversation nous a fait rire.                    |
| <i>Texte (à voix basse)</i> | Texte prononcé à voix basse mis en italiques et suivi de la mention (à voix basse) |
| <b>TEXTE</b>                | Quand l'interviewé hausse le ton ou insiste sur un terme ou une expression.        |

## 7.3 L'ANALYSE DE CONTENU

L. Bardin définit l'analyse de contenu comme :

« Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (Bardin, 1977, p. 43)

Partant de cette définition, nous allons présenter la méthodologie d'analyse du corpus que nous avons construite.

### 7.3.1 Préalable à l'analyse thématique

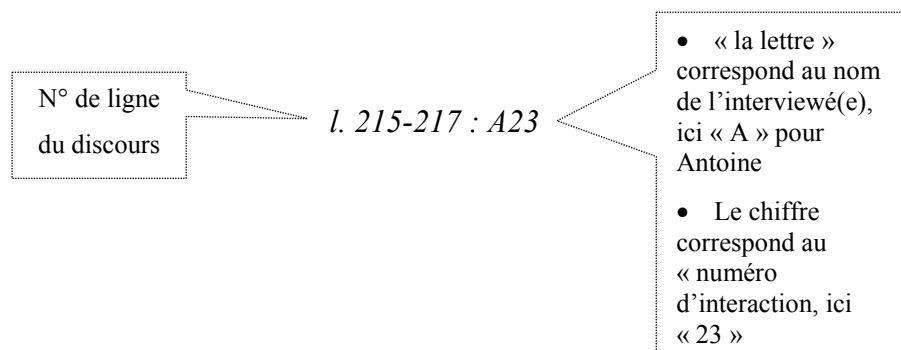
« L'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche. » (Bardin, 1977, p. 44)

Lors de notre première lecture, nous nous sommes intéressées aux termes utilisés pour nommer la plateforme *Campus virtuel*. Ils nous ont, parfois, étonnés, surpris. Nous avons donc choisi de les étudier en préalable à notre analyse thématique.

#### 7.3.1.1 Convention d'écriture des références au discours

Les références au discours des interlocuteurs seront ainsi codifiées pour l'ensemble de l'analyse : (*l. n : Pn*) ; la lettre *l* correspondant à la ligne, la lettre *n* au numéro, et la lettre *P* se référant à l'initiale du prénom de l'interlocuteur.

Prenons un exemple :



### 7.3.1.2 Quels termes pour évoquer la plateforme Campus virtuel ?

Quels termes pour parler de la plateforme **Campus virtuel** ? Est-elle nommée ? A quel moment du discours ? Nous entreprenons d'étudier le champ lexical utilisé pour citer la plateforme dans les 4 entretiens. Est-ce que cela peut apporter un éclairage sur la vision du formateur de la plateforme ?

Nous ne citons pas de manière exhaustive toutes les occurrences des termes dans le discours pour n'en donner que la première. Cette étude ne se voulant pas quantitative mais qualitative.

*Antoine*

Antoine parle de la plateforme **Campus virtuel** en utilisant les termes : plateforme (l. 83 : A5), outil e-learning (l. 84 : A5), plateforme pédagogique à distance (l. 84 : A5), plateforme pédagogique (l. 86 : A5) outil (l. 103 : A6), école virtuelle (l. 144-145 : A9), truc, coquille vide « c'est un truc, c'est une coquille vide avec pleins d'outils, ... » (l. 182 : A11), et les qualificatifs : fermé, contraignant « ... on allait vers un outil un peu fermé, un peu contraignant... » (l.108 : A6), pas adapté « Et cet outil n'est pas adapté (...) à leur première préoccupation... » (l. 202 : A13).

Nous trouvons de nombreuses occurrences du nom **Campus virtuel** tout au long de l'entretien : (l.87 : A5) pour la première occurrence.

*Béatrice*

Pour évoquer la plateforme **Campus virtuel**, Béatrice fait usage des termes plateforme « l'arrivée de la plateforme... » (l.13 : B3), engin « cet engin-là » (l. 19 : B3), outil (l. 20 : B3), espace de stockage (l. 33 : B5). Elle parle d'« outils de travail de travail collaboratifs, numériques, à distance » (l.15-16 : B3). Elle use de syntagmes adverbiaux : « un outil comme ça » (l. 31 : B5), « un espace comme ça » (l.43 : B5), « cet outil-là » (l.59 : B5), « un outil comme celui-ci » (l.132-133 : B13).

Elle utilise le nom **Campus virtuel**, une seule fois, en fin d'entretien (l. 197 : B21), pour le distinguer d'un autre outil e-learning en usage à l'Institut qu'elle s'apprête à évoquer.



### *Cathy*

Cathy utilise les termes : outils informatiques « ce serait tous les outils informatiques... » (l. 52 : C7), outils « ce serait aussi des outils... » (l. 55 : C7), outil e-learning « on n'a pas d'outil e-learning... » (l. 60 : C8), nouvelle technologie « ...c'est une nouvelle technologie » (l. 64 : C9), plateforme e-learning « ... si par exemple, la plateforme e-learning... » (l. 94 : C13), outil virtuel « ... il faut que l'outil virtuel ... » (l. 113 : C16). Elle utilise également le syntagme prépositionnel outil parmi d'autres (l. 120 : C17), et le considère aussi comme ludique, assez facile, « Je trouvais ça assez ludique, assez facile d'utilisation... » (l. 119 : C17), attrayant, « c'est un outil (...) qui est attrayant » (l. 119 : C17), supplémentaire « outil supplémentaire » (l. 120 : C17), nouveau « outil nouveau » (l. 124 : C18).

Le nom ***Campus virtuel*** apparaît à 4 endroits du discours, au milieu (l. 73 : C10) et en fin (l. 104 : C15 ; l. 134 : C19).

### *Doris*

Doris désigne ***Campus virtuel*** sous les noms et syntagmes suivants : outil « cet outil » (l. 41 : D9), moyen « c'est un moyen.. » (l. 50 : D9), plateforme « ...la plateforme » (l. 80 : D15), espace «... un espace pour eux » (l. 115 : D22). Elle parle d'espace de travail (l. 21 : D5), d'espace d'échanges (l. 148 : D28), de dispositif de formation, d'outil pédagogique (l. 50 : D9), de moyen de communication (l. 193 : D35), d'outil informatique (l. 207 : D37). Elle utilise également les qualificatifs : idéal « l'outil idéal » (l. 46 : D9), convivial, professionnel « ...espace un peu convivial mais tout en restant très professionnel » (l. 160-161 D29), ludique « moyen un peu ludique » (l. 133 : D25), facilitateur « je le vois vraiment comme facilitateur... » (l. 125 : D24).

Nous ne trouvons aucune occurrence du nom ***Campus virtuel*** dans cet entretien.

Notre étude du champ lexical pourrait s'avérer éclairante sur le positionnement de chaque formateur vis-à-vis de l'outil : Antoine aurait alors un profil un peu « réfractaire », Béatrice et Cathy, un profil « inquiet », et Doris, plutôt « promouvant ». Cette étude doit, cependant s'appuyer sur une contextualisation plus importante pour pouvoir se vérifier. C'est l'objectif de notre analyse thématique.

### 7.3.2 Etape 1 : modèles de tableau et d'arborescence pour l'analyse par entretien

Notre choix se porte sur une analyse thématique des entretiens. Nous déterminons quatre éléments à prendre en compte pour la lecture et la thématisation :

- La posture du formateur,
- Son rapport au savoir,
- Sa relation à l'apprenant,
- Sa vision de la plateforme.

La construction des tableaux d'analyse se déroule en trois phases et sur une période relativement longue.

Les deux premières versions de tableaux obtenues ne nous satisfont pas. Nous jugeons notre découpage imprécis et constatons que notre choix des thèmes et sous-thèmes ne nous ouvre pas la porte d'entrée recherchée pour entreprendre l'analyse.

Nouveau travail de redécoupage plus fin des séquences, appuyé désormais sur les ruptures relevées dans le discours. Elles sont marquées par la présence d'adverbes et de conjonctions, ou encore par celle d'indicateurs de changement dans l'énonciation (silences, intonation, etc.). Des thématiques nouvelles, jusque-là ignorées, se sont alors révélées.

#### 7.3.2.1 Trame du tableau d'analyse par entretien

Pour ce faire, nous construisons une première trame de tableau destinée à recueillir les différentes séquences découpées par thème.

| #   | Unités de contexte                               | Unités de sens significatives et mots clés | Sous-thèmes | Thèmes              | Catégorie    |
|-----|--|--|-------------|---------------------|--------------|
| 1-2 | <b>a1 Bonjour Antoine...</b><br>A1 Oui, bonjour. | ...je suis <b>formateur</b> ...            | Métier      | <b>Présentation</b> | Introduction |
| 2-n | (A1)xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx<br>xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx | ...Xxxxxxx ...                             | Xxxxx       | <b>Xxxxx</b>        | Xxxxx        |
| 5-n | <b>a2 Yyyyyyyyyyyyyyy</b><br>A2 Zzzzzzzzzzzzzz   | NON RETENU                                 |             |                     |              |

Aide à la lecture du tableau :

*Explication des en-têtes de colonnes du tableau*

La première colonne contient les références de lignes de la séquence ; la seconde, les séquences du discours; la troisième colonne présente les unités de sens significatives du discours et les mots clés en **gras** ; les deux colonnes qui suivent, renvoient respectivement aux *sous-thèmes* et *thèmes* abordés dans la séquence. La dernière colonne *Catégorie* correspond à la catégorisation (nous appelons *catégorie*, le plus grand thème de rattachement). Il peut s'agir d'un concept mais pas nécessairement.

*Explication des lignes du tableau*

Chaque ligne correspond à une séquence qui peut contenir une interaction entière (question interviewer/réponse interviewé) ou partielle, parce qu'un changement de thème s'opère au milieu du discours.

Lorsque nous effectuons une coupe à l'intérieur d'une interaction, nous reprenons la codification de l'interaction au début de la séquence suivante comme ceci : (A1) (*voir ligne 2 dans l'exemple ci-dessus*).

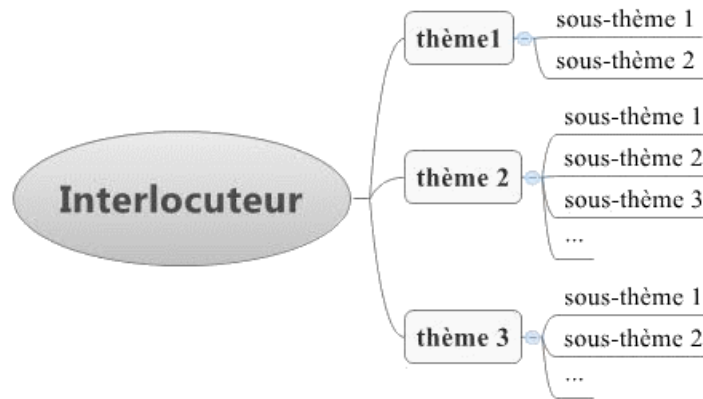
Lorsque nous ne retenons pas une séquence pour notre analyse, celle-ci apparaît grisée et avec la mention « NON RETENU » (*voir ligne 3 dans l'exemple ci-dessus*).

Dans ces premiers tableaux d'analyse (entretien par entretien), nous présentons et traitons le discours de chaque interlocuteur intégralement. Ainsi, y apparaît l'ensemble des thèmes évoqué par notre interlocuteur.

Les tableaux d'analyse des entretiens sont visibles dans la partie *Annexes*.

### 7.3.2.2 Modèle d'arbre thématique par entretien

Une fois notre tableau d'analyse complété, nous créons une arborescence des thèmes et sous-thèmes traités, par interlocuteur. Cette vue nous permet d'obtenir ainsi une vision synthétique et récapitulative.



**Fig. 7.1** *Modèle d'arbre thématique par entretien*

Les arbres thématiques des entretiens sont visibles dans la partie *Annexes*.

### 7.3.2.3 Les séquences du discours non retenues pour l'analyse par entretien

Nous n'avons pas retenu certaines séquences des entretiens pour notre analyse. Ces séquences sont restées cependant apparentes dans le tableau d'analyse de chaque entretien, en grisé et portant la mention « NON RETENU ».

Pour *Antoine*, nous en dénombrons huit. Cinq d'entre-elles sont des illustrations de propos évoqués préalablement : (l.56-64 : A4 ; l.159-162 : A9 ; l.210-215 : A14 ; l.230-232 : A16 ; l.363-367 : A30) Ces exemples sont intéressants mais n'éclairent pas davantage le propos, dont nous préférons garder la quintessence. Les séquences l.21-26 : A2, l.271-275 : A21 et l.283-287 : A21 présentent un historique de situations qui n'apporte pas à notre analyse.

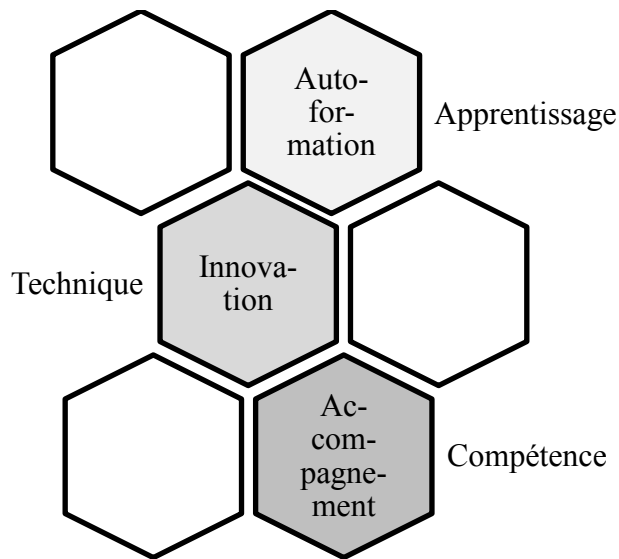
Pour *Cathy*, nous évinçons une seule séquence (l.37-48 : C5), portant sur la collaboration avec les équipes de soins, sujet intéressant mais hors cadre de notre analyse.

Pour *Doris*, il y en a deux. L'une est une illustration par l'exemple (l.81-86 : D15) d'un propos qu'elle explicite clairement dans la séquence suivante. Pour l'autre, la réponse est trop brève et ne nous permet pas de thématiser (l.213-215 : D38).

Aucune séquence n'a été écartée dans l'entretien de *Béatrice*.

### 7.3.3 Etape 2 : Recherche d'un croisement thématique

L'analyse par entretien a fait apparaître d'autres catégories, différentes des 3 concepts que nous avons envisagés et traités dans la partie théorique. Nous aurions pu les ajouter à notre partie conceptuelle en tant que «concept» ou «notion clé» à étudier mais nous avons fait le choix de les mettre en lien avec nos 3 concepts dans l'analyse et dans son interprétation, comme illustrés ci-après.



**Fig. 7.2 Catégories étudiées et catégories connexes**

Notre recherche de croisement thématique s'est concentrée sur un objectif, celui de mettre en lumière les points de convergence et de divergence entre les 4 entretiens, et de voir plus précisément sous quel angle chacune des thématiques était abordée par nos interlocuteurs (regard croisé sur les sous-thèmes).

#### 7.3.3.1 Les catégories non traitées dans l'analyse croisée

Pour *Antoine*, nous écartons la catégorie **Contextualisation** (thèmes abordés : contexte de travail et mise en place de la plateforme), dont la dimension historique n'intéresse pas le filtre interprétatif que nous posons. De même pour *Béatrice*, la catégorie **Contextualisation** (thèmes abordé : usage d'une autre plateforme) porte sur une séquence trop courte pour être exploitable.

Les catégories **Conclusion** ne sont pas traitées, à l'exception de celle de *Cathy* que nous trouvons signifiante quant à sa posture de formatrice.

### 7.3.3.2 Trame du tableau d'analyse croisée

Nous construisons alors une nouvelle trame de tableau pour cette analyse croisée.

| thèmes/ <i>Interlocuteur</i>        | <i>Antoine</i>                   | <i>Béatrice</i>   | <i>Cathy</i>  | <i>Doris</i>   |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|---|--|
| sous-thèmes/n° ligne/n° interaction |                                  |   |   |  |
| <b>Thème 1</b>                      | Sous-thème<br>L2- <i>n</i><br>A1 | Sous -thème 1<br>L25- <i>n</i><br>B10<br>L30- <i>n</i><br>B12 | Sous-thème 1<br>L5- <i>n</i><br>C5<br>Sous thème 2<br>L10- <i>n</i><br>C5 | Sous-thème<br>L100- <i>n</i><br>D25<br>L120- <i>n</i><br>D30<br>L90- <i>n</i><br>D15 |

Aide à la lecture du tableau :

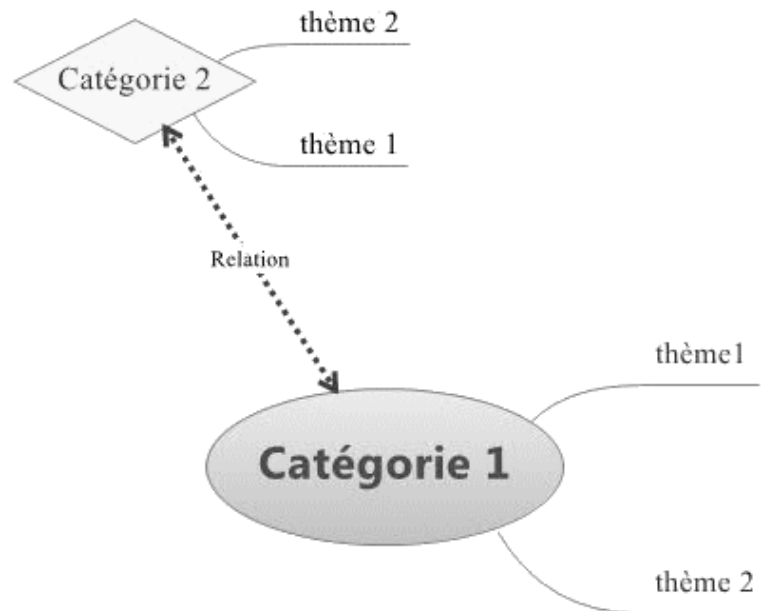
#### *Explication des en-têtes de colonnes et des lignes du tableau*

La première ligne d'en-tête contient les noms des interlocuteurs. La seconde propose un classement par sous-thème/n° de ligne du discours/n° d'interaction. La première colonne indique le thème abordé. Les colonnes 2 à 4 proposent pour chaque interlocuteur la liste des sous-thèmes abordés (intitulé du sous-thème, références de lignes de la séquence, n° de l'interaction), par ordre alphabétique.

Les tableaux d'analyse croisée sont visibles dans la partie *Annexes*.

### 7.3.3.3 Modèle d'arbre des thématiques par catégorie

Nous créons ensuite une arborescence des thèmes par catégorie pour obtenir une vue synthétique et récapitulative.



**Fig. 7.3** *Modèle d'arbre des thématiques par catégorie*

La catégorie 1 est l'élément principal traité. Il peut y avoir un lien vers une autre catégorie connexe, que nous mettons en lien.

Les arbres thématiques par catégorie sont visibles dans la partie *Annexes*.

## **7.4 LES TOURMENTS DU CHERCHEUR NEOPHYTE : LES DIFFICULTES RENCONTREES**

L'apprentissage de toute nouvelle « façon de travailler » s'accompagne d'un temps d'adaptation et d'un temps d'appropriation pour faire sienne ladite « façon de travailler », lui donner sens, « se réinventer » une méthode. Pour nous, ce temps s'est avéré plus long que prévu et le chemin pour y parvenir plus sinueux.

### **7.4.1 Quant au choix des personnes à interroger**

Concernant le choix des « formateurs utilisateurs », côté pôle Social, notre point d'entrée était Antoine, formateur et référent plateforme, qui nous a proposé d'emblée d'être interrogé, en plus de sa collègue Béatrice ; les autres formateurs qu'il avait sollicités n'ayant pas répondu favorablement par manque de temps. Cependant, son statut de référent plateforme, même si ce rôle est récent, a créé des biais dans l'entretien, avec, parfois, des réponses impersonnelles et globales à des questions qui l'interrogeaient, lui, dans sa posture de formateur (par exemple, dans l'entretien d'Antoine, *l. 196-209 : A13*).

Concernant le choix des formateurs « utilisateurs à venir », côté Sanitaire, les entretiens se sont déroulés tardivement, du fait des plannings chargés de nos interlocutrices. Ils ont eu lieu à un moment où a plané le doute, suite à une annonce de la Direction, de la mise en usage effective de la plateforme *Campus virtuel*. Cette information perturbante, même si nous avons tenté d'en faire abstraction, a pu susciter des biais dans ces entretiens (par exemple, dans l'entretien de Doris : *l. 66-67 : D13*, et surtout dans l'entretien de Cathy : *l. 60-61 : C13 ; l. 134 : C24*).

### **7.4.2 Et à la conduite des entretiens**

Nous avons choisi l'entretien semi-directif afin que l'entrevue soit la plus « ouverte » possible, sans oublier, bien sûr, nos objectifs. Cependant, nous nous sommes rendues compte, de manière évidente au moment de la relecture des entretiens puis de l'analyse, que nous avons parfois fait l'impasse sur la dimension « directive » de ce type d'entretien. L'entretien avec Antoine, premier entretien que nous menons, en témoigne. Nous avons bien sûr interagi avec notre interlocuteur en utilisant des expressions comme « D'accord », « Mmm » pour l'inciter à poursuivre, en reformulant et en synthétisant parfois les propos



pour nous assurer du sens, en posant des questions permettant à notre interlocuteur de préciser son propos. Cependant, nous pensons que nous aurions dû notamment sur cet entretien recadrer davantage car cela a conduit, par moment, à certaines « dérives prolixes », difficiles à exploiter au moment de l'analyse. Sur les entretiens qui ont suivi, nous avons été plus vigilantes.

### **7.4.3 Puis lors de l'analyse du corpus**

Notre premier essai de mise en tableaux a été laborieux. Nous n'étions ni convaincues par notre découpage ni par le choix de nos thèmes et sous-thèmes, trop larges et trop abondants pour permettre ensuite un croisement. Nous laissons passer un peu de temps, nous nous replongeons dans nos concepts pour les approfondir et relire les entretiens avec un « œil nouveau ». Notre seconde tentative s'est révélée plus probante mais pas suffisamment satisfaisante. Elle nous a, en tout cas, permis de comprendre sur quoi nous butions :

*Le découpage tabulaire* de l'entretien sur plusieurs pages ne nous permettait pas d'avoir une vision globale, d'une part.

*Le conflit méthodologique*, véritable lutte intérieure, d'autre part, auquel nous faisons face plus ou moins consciemment : le passage d'une méthodologie de recherche en terminologie de type « descendante » : domaine → sous-domaine → terme, à une méthodologie de recherche ici de type « ascendante » : unité de sens → sous-thème → thème.

Cette dissonance conscientisée, nous avons donc tenté une stratégie pour revenir à l'équilibre en empruntant à l'une et à l'autre afin de réaliser notre travail de manière plus apaisée, en « alternant » par exemple, « vue tabulaire » et « vue arborescente » des thématiques (voir en *Annexes*, les tableaux et les arbres thématiques). La limite étant que la vue arborescente aurait appelé, par définition, un découpage plus fin, avec des branches allant au-delà de la « sous-thématisation », voie complexe dans laquelle nous ne nous sommes pas engagées par souci de garder le cap sur la finalité.

#### **7.4.4 Et enfin sur le choix des outils**

A noter également, et avec le recul, que notre premier choix d'outil pour le traitement des données (travail sur *traitement de texte* uniquement) n'a pas été très judicieux et a sans doute contribué à nous ralentir. L'association – malheureusement tardive - d'un *tableur* et d'un *outil de création de cartes conceptuelles* sur certaines phases du traitement, a rendu ensuite le travail plus fluide.

En guise de conclusion sur les difficultés rencontrées et plus généralement sur notre démarche méthodologique pour l'analyse de contenu, nous citerons Laurence Bardin, dont les « paroles » ont eu une résonnance toute particulière :

« C'est cela l'analyse de contenu, labeur souvent gratuit, ou déconcertant. Mais la joie du chercheur est grande quand « ça colle » (confirmation ou infirmation d'une hypothèse, cela n'a pas d'importance du moment qu'on obtient des résultats) ou quand une « trouvaille » permet de parti sur une autre piste ou d'autres interprétations. » (Bardin, 1977, p. 77)

## 8 Une analyse à la croisée des concepts

« En conclusion, on peut dire que ce qui caractérise l'analyse qualitative est que l'inférence – chaque fois qu'elle est faite – est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.), non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle. » (Bardin, 1977, p. 116)

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux entretiens dans leur ensemble et au profil des formateurs. Puis, nous porterons un regard croisé sur les entretiens en les plaçant sous les faisceaux conceptuels de l'AUTOFORMATION, de l'INNOVATION et de l'ACCOMPAGNEMENT. Nous tenterons également de faire les liens avec les notions connexes qui sont apparues à leur étude.

### **8.1 INTRODUCTION A L'ANALYSE : PRESENTATION GENERALE DES ENTRETIENS ET PROFIL DES FORMATEURS**

Pour chaque entretien, nous avons repris dans son intitulé un terme clé ou une expression forte, utilisés par notre interlocuteur pour évoquer la plateforme. Nous donnons l'ordre dans lequel chaque interlocuteur aborde pour la première fois chacun des thèmes, mais le nombre de séquences mentionné renvoie au nombre d'occurrences dudit thème dans l'ensemble du discours.

#### **8.1.1 L'entretien avec Antoine : « Ça a fait ricochet. »<sup>54</sup>**

Notre analyse de l'entretien d'Antoine porte sur 83 séquences, répartis selon 12 thèmes, ci-après soulignés. Nous notons une prédominance des séquences portant sur son rôle de formateur, son approche de la plateforme, la vision qu'il en a, et l'utilisation qu'il en fait. La répartition entre les autres thèmes, elle, est plutôt équilibrée.

Antoine commence par se présenter et nous donne des informations sur son métier, son lieu d'exercice, son ancienneté à l'Institut, son champ d'intervention et ses responsabilités, son parcours professionnel, universitaire et associatif (3 séquences). Il évoque ensuite la

---

<sup>54</sup> (l. 375 : A30)

pédagogie, les valeurs éducatives auxquelles il est attaché et le modèle traditionnel de l'Institut (3 séquences), puis son contexte de travail (3 séquences), et ses domaines d'activités (3 séquences). Il aborde ensuite son rôle et sa place en tant que formateur (17 séquences). Il nous relate la mise en place de la plateforme (5 séquences) et l'approche qu'il en a faite (9 séquences). Il pose ensuite un regard sur la manière dont il l'envisage et l'utilise (25 séquences), sur la conception pédagogique qu'elle nécessite (1 séquence), sur ses effets sur l'apprenant dans ses apprentissages, en autonomie (5 séquences) et en collaboratif (4 séquences), ainsi qu'en termes de connaissances informatiques (5 séquences).

Après un début de parcours universitaire « un petit peu scientifique » (*l. 12-13 : A1*), Antoine poursuit des études en licence puis maîtrise de « politiques sociales et santé publique » (*l. 12 : A1*). Il exerce aujourd'hui en tant que formateur « au sein (...) d'un institut de formation Sanitaire et Sociale » (*l. 4-5 : A1*), « auprès d'une formation d'assistants de service social » (*l. 6 : A1*). Son parcours associatif l'a conduit à côtoyer l'« éducation nouvelle (...) de Freinet » (*l. 27-28 : A2*) dont le principe de base est « l'AGIR », « C'est en faisant qu'on apprend. » (*l. 30 : A2*) Il tire de là « toutes [ses] influences » (*l. 29 : A2*).

Quand il arrive à l'Institut, la formation d'assistant de service social vient de subir une réforme. « Le principe du collectif est rentré dans la formation » (*l. 37 : A2*) mais le modèle reste « un peu traditionnel » (*l. 40 : A2*). Antoine travaille sur « tout ce qui est ingénierie de formation » et « tout ce qui est de l'ordre de l'accompagnement des étudiants » (*l. 50-51 : A4*).

### **8.1.2 L'entretien avec Béatrice : « Cet engin-là »**<sup>55</sup>

L'entretien de Béatrice comporte 64 séquences qui s'articulent autour de 10 thèmes, ci-après soulignés. Sa vision de la plateforme est la thématique qui prédomine puis vient celle de son rôle et de sa place de formatrice.

Béatrice présente brièvement son métier, son lieu d'exercice, son champ d'intervention et ses responsabilités (1 séquence). Elle parle ensuite de son approche du nouvel outil (7 séquences) et de la vision qu'elle en a (24 séquences). Elle situe son rôle et sa place de formatrice (16 séquences). Puis elle parle des connaissances informatiques requises de

---

<sup>55</sup> (*l. 19 : B3*)

l'apprenant pour pouvoir utiliser l'outil (5 séquences), des possibilités qu'offre la plateforme en termes de conception pédagogique (8 séquences) et de travail collaboratif à distance (1 séquence). Elle cite une autre plateforme en usage à l'Institut (1 séquence), un moyen d'apprendre (1 séquence) et en évalue les effets. Elle termine en évoquant la pédagogie (2 séquences).

Béatrice est formatrice sur la formation initiale « auprès des assistants de service social » (l. 7 : B2). Elle intervient aussi sur des modules « auprès de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers » (l. 8 : B2). Sa spécialité : « la communication professionnelle en travail social » (l. 10 : B2).

### **8.1.3 L'entretien avec Cathy : « C'est un outil parmi d'autres. »<sup>56</sup>**

L'entretien avec Cathy est le plus court que nous réalisons, brièveté sans doute liée, en partie, à l'horaire tardif : 17 heures, seul créneau restant. Il comprend 33 séquences portant sur 9 thèmes, ci-après soulignés. Son approche de la plateforme est le thème qui prédomine, ensuite viennent sa vision de la plateforme et l'évocation de son rôle et de sa place de formatrice. La conclusion de cet entretien (l. 133-138 C19) nous interpelle, comme nous l'avons indiqué dans la démarche méthodologique (*voir 7.3.3.1 Les catégories non traitées dans l'analyse croisée*) parce qu'elle nous semble à l'image de sa posture de formatrice. « Ça va ? J'ai répondu correctement ? » (l. 138 : C21), conclut-elle, comme si nous devions « évaluer » l'entretien.

Cathy commence par présenter son métier, le lieu où elle l'exerce, et nous informe sur son ancienneté. Elle évoque ensuite ses responsabilités, son champ d'intervention et une formation complémentaire qu'elle a suivie (4 séquences). Elle cite ses domaines d'activités (1 séquence). Puis elle décrit sa pédagogie (4 séquences), son approche du nouvel outil (10 séquences). Elle cite une des modalités d'apprentissage que ce dernier est susceptible d'offrir (1 séquence) puis nous donne sa vision de la plateforme (5 séquences). Elle parle d'autonomie de l'étudiant (1 séquence). Elle évoque la conception pédagogique nécessaire (1 séquence). Enfin, elle situe son rôle et sa place de formatrice quant à l'usage de la plateforme (6 séquences).

Cathy exerce à l'Institut « depuis 2 ans » (l. 5 : C2). Elle est « responsable de 2 groupes d'étudiants » (l. 7-8 : C3) et « (...) assure l'enseignement AFGSU aux étudiants

---

<sup>56</sup> (l.120 : C17)

infirmiers » (*l. 12 : C3*). Elle intervient « (...) ponctuellement sur les formations d'aides-soignantes » (*l. 13 : C3*). Elle définit ses domaines d'activités en termes de face à face avec l'étudiant, « (...) pédagogie directe avec les étudiants » (*l. 14-15 : C3*) et en termes de participation à l'élaboration du projet pédagogique : « j'ai un rôle de pédagogie indirecte pour tout ce qui est conception de projet, euh, donc de concertation aussi avec l'équipe euh. » (*l. 15-16 : C3*)

#### **8.1.4 L'entretien avec Doris : « Je le vois vraiment comme facilitateur. »<sup>57</sup>**

Nous avons découpé l'entretien de Doris en 62 séquences et 11 thèmes, ci-après soulignés. Les thèmes portant sur sa vision de la plateforme et la conception pédagogique sont ceux qui recueillent le plus grand nombre de séquences, puis vient son rôle et sa place de formatrice.

Doris se présente succinctement : métier, ancienneté, champ d'intervention et responsabilités, puis plus loin, donne son âge (2 séquences). Elle parle ensuite de son domaine d'activités (1 séquence) et de son approche du nouvel outil (9 séquences). Puis, elle évoque les connaissances informatiques des utilisateurs (2 séquences). Elle donne sa vision de la plateforme (12 séquences). Elle la voit comme un moyen d'apprendre (4 séquences) et cite une des modalités d'apprentissage offerte par l'outil (6 séquences). La conception pédagogique nécessaire en amont est une de ses préoccupations (14 séquences). Mais l'impact a posteriori sur l'autonomie de l'étudiant l'interpelle (3 séquences). Elle se positionne dans son rôle et sa place de formatrice (8 séquences) et approche la notion de parcours de formation (1 séquence).

Doris est formatrice à l'Institut depuis 1 an « depuis juillet 2010 » (*l. 4 : D2*). Elle est « sur l'équipe de première année d'étudiants infirmiers » (*l. 6 : D3*) et collabore avec « 6 personnes. » (*l. 7 : D3*). Elle a « plusieurs UE en charge » (*l. 7 : D3*). En cette période de « pleine mutation au niveau de la formation des étudiants infirmiers » (*l. 10-11 : D4*), liée à la mise en place du nouveau référentiel, elle œuvre sur « l'ingénierie de formation » (*l. 13 : D4*). Elle va avoir 48 ans, nous dit-elle, plus tard, dans l'entretien (*l. 32 : D7*).

Cette présentation générale nous a permis de lister les différents thèmes abordés par nos interlocuteurs et de voir, dans leur manière même de se présenter, un rapport différent à leur métier de formateur. Portons maintenant un regard croisé sur ces entretiens.

---

<sup>57</sup> (*l.125 : D24*)

## **8.2 LES ENTRETIENS SOUS LE FAISCEAU DE L'AUTOFORMATION**

En quoi la plateforme *Campus virtuel* peut-elle participer à l'autoformation de l'apprenant ? Nos interlocuteurs abordent trois thématiques pouvant peut-être constituer une réponse à cette question : l'autonomie, le travail collaboratif à distance, le parcours de formation.

### **8.2.1 Vers une autonomisation de l'apprenant dans ses apprentissages**

Le thème de l'autonomie ou de l'autonomisation de l'apprenant dans ses apprentissages, Antoine l'évoque au milieu et à la fin de son discours, selon deux axes : l'adaptation aux besoins de l'apprenant et le processus d'autonomisation.

Antoine ne pense pas « qu'on puisse remplacer les cours (...) » (l. 151-152 : A9) mais que l'outil peut permettre aux étudiants d'aborder d'autres points « autour de choses qui sont pas (...) dans les attentes du diplôme mais qui [lui] paraissent essentielles. » (l. 163-164 : A9). Et cela de manière volontaire et autonome : « en sachant qu'on irait pas vérifier. Comme c'est pas obligatoire, c'est que ceux qui ont en besoin qui pourraient y aller. » (l. 158-159 : A9), et en fonction de leurs besoins : « (...) tous n'ont pas le même niveau » (l. 156 : A9). Ainsi, l'outil peut permettre une adaptation aux besoins des apprenants.

Il favorise aussi leur processus d'autonomisation. « On a pas mal d'étudiants qui sortent du bac, qui sont dans un schéma scolaire (...) » (l. 360-361 : A30). L'usage de la plateforme peut permettre de « les amener sur un autre schéma (...) » (l. 361 : A30), moins scolaire. Il cite l'exemple d'une des fonctionnalités de la plateforme : « du wiki » (l. 361 : A30), invitant chacun à participer à la rédaction du contenu. Les étudiants ont des connaissances qu'ils doivent exploiter : « On leur dit 'je te fais confiance, t'as de la connaissance, ben vas-y.' » (l. 361-362 : A30). Pour lui, « (...) eh ben faut qu'ils s'autorisent à penser. » (l. 368 : A30).

Propos qui, selon nous, font écho au « processus autonomisant de mise en forme de soi » conjuguant « acquisition de savoirs, construction de sens, et transformation de soi. » (AGRAF, 2000). La suite des propos d'Antoine, lorsqu'il « s'adresse » directement à l'apprenant dans le discours, viennent appuyer cette définition « Que tu prennes, que tu construis. Et montres-nous comment tu construis. Et montres-nous toi ce que tu es en tant que professionnel. » (l. 372-373 : A30).

L'utilisation de la plateforme peut influencer le déclenchement de ce processus, même si ce n'est pas le seul moyen. « C'est pas que Campus virtuel. Mais voilà, *ça a fait ricochet*. » (l. 374-375 : A30).

Cathy évoque rapidement le processus d'autonomisation de l'apprenant à l'usage de la plateforme, au détour d'une phrase qu'elle lance à mi-chemin de son discours. Elle dit : « Ya certainement des connaissances que les étudiants peuvent acquérir seuls, grâce à ces outils-là » (l. 66-67 : C9). Cette phrase est furtive mais si nous l'analysons plus minutieusement, nous lisons deux choses : les étudiants sont capables d'acquérir des connaissances, seuls. La plateforme peut très probablement les aider en cela. Mais elle n'en n'est pas sûre.

Doris est plus prolixe sur la question de l'autonomisation de l'apprenant : « (...) ça autonomise, dans l'autonomisation euh de l'étudiant » (l.48-49 : D9), dit-elle dès la première partie de l'entretien. A peu près au milieu de l'entretien, elle revient et insiste en haussant la voix sur la notion d'autonomie, lorsqu'elle parle précisément d'une unité d'enseignement : « ils peuvent la travailler tout seuls, quoi. (Silence) en AUTONOMIE ». (l. 104-105 : D20). Elle ajoute que l'usage de l'outil contribue à rendre l'apprenant responsable de son apprentissage, « (...) ça les responsabilise. » (l. 104-105 : D20). Elle trouve cela « pas mal » (l. 105 : D20) et considère que « c'est un outil qui leur convient » (l. 105 : D20). Un peu plus loin dans son discours, elle parle même d'un « double-enjeu » (l. 130 : D24) de l'outil : un support à la formation, « Mais ils ont un support. Ça permet de les aider euh, de les accompagner dans leur formation (...) » (l. 129-130 : D24) et une aide au développement de l'autonomie, « tout en développant l'autonomie (...) » (l. 130 : D24).

Cette vision d'autonomisation de l'apprenant dans ses apprentissages, par le biais notamment de cette plateforme, nous évoque le changement de paradigme éducatif dont parle P. Carré, à savoir la « relation inverse d'appropriation du contenu par le sujet » (Champy & Eteve, 1994).

L'analyse du discours de nos 3 interlocuteurs nous laisse à penser que la plateforme *Campus virtuel* pourrait enclencher et favoriser un processus d'autonomisation chez l'apprenant.

Béatrice n'évoque pas le thème de l'autonomie dans son discours mais aborde le thème du travail collaboratif à distance, thème que nous traitons ci-après.



### 8.2.2 Un outil de travail collaboratif à distance

Antoine et Béatrice qui sont utilisateurs de *Campus virtuel* depuis quelques mois évoquent l'émergence du collectif à l'utilisation de la plateforme.

Pour Béatrice, à l'instar des « théories de l'éducation populaire » (l. 92 : B7), c'est un lieu de rencontre virtuel où « on met en commun que ce soit apprenants ou formateurs » (l. 93 : B7), « on co-construit (...) la formation » (l. 93-94 : B7). Pour elle, la plateforme « donne un esprit. » (l. 94 : B7).

Pour Antoine, l'émergence du collectif vient de la possibilité de se servir de la plateforme comme « intermédiaire entre ce qui se passe en stage et ce qui se passe à l'école » (l. 166-167 : A9) et de « pouvoir travailler à distance sur une étude de cas entre plusieurs personnes. » (l. 167-168 : A9) Ou encore, comme il le dit plus loin dans son discours, la possibilité offerte aux apprenants de co-construire du contenu au travers d'outils comme le wiki. « Ils se servent de leurs expériences de stage pour euh, pour alimenter une base de données commune sous un wiki. » (l. 264-265 : A19)

Aussi, ils expérimentent le travail collaboratif et se confrontent à la gestion de « la dynamique de groupe, euh, à distance » (l. 169-170 : A9). L'outil les prépare à cela. Ils peuvent « un jour être amenés à travailler avec des outils à distance. » (l. 172 : A9).

Nous faisons ici le lien avec *l'hétéroformation* dans la théorie tripolaire de G. Pineau, le rapport aux autres dans la formation, le pôle social, et *l'approche socio-pédagogique* de J. Dumazedier.<sup>58</sup> Mais également avec *l'autoformation collective*, signalée par D. Poisson comme variante de la planète *Autoformation éducative*, planète vers laquelle nous tendions déjà dans notre approche conceptuelle.<sup>59</sup>

Doris, elle, contrebalance l'idée de collectif en raisonnant en termes de parcours de formation pour l'apprenant, pris individuellement, thème dont nous traitons maintenant.

---

<sup>58</sup> (Voir chapitre 4.1 - 4.1.5 Les trois approches de l'autoformation, selon P. Galvani).

<sup>59</sup> (Voir chapitre 4 - 4.1.7 - 4.1.7.1 Observation de la planète Autoformation éducative)

### **8.2.3 Un parcours de formation individualisé**

Doris perçoit la plateforme comme un moyen pour le formateur de mieux gérer les parcours individuels, de les personnaliser : « ça peut individualiser plus les parcours » (*l. 184 : D32*), notamment « pour ceux qu'auraient des difficultés, etc. (silence 12s) » (*l. 184-185 : D32*), dit-elle, suivi d'un long silence éloquent.

Ce qui nous renvoie vers la planète *autoformation éducative* de P. Carré, et sa notion satellitaire : l'individualisation.

L'exploration des entretiens sous le faisceau de l'autoformation nous a conduites à faire le lien avec la notion d'apprentissage vue par nos interlocuteurs sous l'angle thématique de la pédagogie, de l'outil lui-même, comme moyen d'apprendre, ou offrant de nouvelles modalités d'apprentissage.

### **8.2.4 Le lien tissé avec la notion d'Apprentissage**

#### *L'angle pédagogique*

Antoine défend une pédagogie active issue de l'« éducation nouvelle » (*l. 27 : A2*) dont le principe de base est « l'AGIR », « C'est en faisant qu'on apprend » (*l. 30 : A2*). Il en tire toutes ses influences. Il l'oppose à une pédagogie prescriptive qu'il côtoie au sein de l'Institut : « on était plutôt sur un modèle, un peu traditionnel... de ... voilà, de cours à apprendre (...) » (*l. 39-40 : A2*).

Béatrice évoque, elle, une pédagogie active, côté pôle social, garantie par une pédagogie basée sur les échanges nombreux entre étudiants et intervenants professionnels : « on est plus à l'abri, nous les socio, parce qu'en fait, je pense qu'il y a quand même énormément d'interventions (...) » (*l. 225-226 : B23*), dit-elle, avant de l'opposer à sa vision personnelle de la pédagogie au pôle Sanitaire, plus prescriptive ou transmissive : « (...) contrairement aux infirmiers qui sont dans de l'acquisition vraiment de connaissances euh techniques. » (*l. 227 : B23*)

Cathy, quant à elle, décrit sa pratique pédagogique, qu'elle distingue en « pédagogie directe » (*l. 14-15 : C3*) et en « pédagogie indirecte » (*l. 15-16 : C3*).

L'étude des expressions qu'elle utilise pour décrire sa pratique de pédagogie directe est signifiante car elle montre clairement une dimension transmissive voire prescriptive : « (...) un groupe d'étudiants qui doit **recevoir un enseignement** (...), (...) **j'assure** l'enseignement (...), (...) **faire travailler** un groupe d'étudiants (...), (...) et eux ils travaillent **personnellement** (...), (...) et après **on réajuste** (...), (...) **j'évalue** un petit peu ce sur quoi ils ont travaillé, (...) ça peut être aussi **l'enseignement pur et dur en magistral**. » (l. 17-28 : C4).

La pédagogie indirecte, qui concerne la conception du projet pédagogique, est aussi présentée sur un mode prescriptif : « Qu'est-ce que **je mets** dans **mon** unité d'enseignement ? Qu'est-ce que **je mets** dans **mon** module ? Quel **intervenant je** euh, je contacte ? » (l. 30 -31 : C4)

A la pédagogie active prônée par Béatrice et Antoine, Cathy oppose une pédagogie plus traditionnelle.

#### *L'outil comme moyen d'apprendre*

Béatrice comme Doris envisagent la plateforme comme un moyen d'apprendre, au sens d'outil d'apprentissage. Béatrice dit : « ça transmet des cours (...) » (l. 209 : B22). Doris, quant à elle, dit : « ça me semble intéressant que les étudiants, euh, révisent (...) et apprennent (...) avec cet outil. » (l. 39 - 41 : D9). Elle ajoute plus loin dans son discours qu'elle le voit « vraiment en outil pédagogique. » (l. 92 : D17) et précise que la génération d'étudiants actuelle nécessite de « diversifier les outils, (...), les moyens d'apprendre, enfin les façons d'apprendre. » (l. 106-107 : D20).

#### *Une offre de nouvelles modalités d'apprentissage*

La plateforme **Campus virtuel** est aussi envisagée en tant que support permettant de déployer de nouvelles modalités d'apprentissage interactives. Pour Doris, les nouvelles modalités d'apprentissage que la plateforme seraient susceptibles d'offrir agiraient sur l'espace (l. 100-102 : D20) et le temps (l. 99-100 : D20) de la formation présentielle, pour permettre d'en libérer.

Cathy et Doris évoquent toutes les deux l'apprentissage par le jeu. Cathy dit « ça peut être des, des jeux un petit peu plus ludiques, des choses comme ça. » (l. 56 : C7).

Doris cite « les jeux sérieux ». Cela lui « semble vraiment convenir [aux] étudiants » (l. 95-96 : D18).

Sur ce dernier point, rappelons ce que nous disions au début de ce mémoire sur la visée de cette dernière modalité d'apprentissage : *L'apprenant évolue en immersion dans un univers où il avance « plus librement » en fonction des choix qu'il fait et acquiert des connaissances de façon ludique.*<sup>60</sup>. Même si cette liberté est relative, elle lui confère une certaine autonomie.

Aux termes de cette analyse sous le faisceau de l'autoformation, nous pensons que les réponses apportées par nos interlocuteurs ne nous permettent pas de répondre de manière tranchée à la question que nous avons posée en introduction à cette analyse. Mais nous notons cependant une vision centrée sur l'apprenant et son accompagnement.

Nous allons maintenant regarder ces entretiens sous le faisceau de l'innovation.

---

<sup>60</sup> (Voir chapitre 1 – 1.1.3 – En passant par le « serious game »)

### **8.3 LES ENTRETIENS SOUS LE FAISCEAU DE L'INNOVATION**

Quelle approche les formateurs interrogés ont-ils de *Campus virtuel* ? Quelle vision ont-ils de ce nouvel outil ? Quelle utilisation en ont-ils ou comptent-ils en faire ? Voyons au travers des thématiques abordées par Antoine, Béatrice, Cathy et Doris, les réponses que nous pouvons fournir.

#### **8.3.1 L'approche du produit nouveau**

##### *En termes de connaissances des outils e-learning*

Antoine connaissait déjà certains outils exploités en e-learning « (...) je savais ce que c'était mais sans... sans mettre derrière ce terme 'e-learning' » (l. 96-97 : A6). Il en utilisait déjà dans sa pratique, « j'utilisais déjà les documents partagés, euh, la visio... » (l. 97 : A6).

Béatrice avait aussi eu d'expériences précédentes « (...) l'habitude de travailler avec des outils de travail collaboratifs, numériques, à distance. » (l. 15-16 : B3) De ce fait, pour elle, « c'est un peu plus naturel peut-être que pour certains de [ses] collègues. » (l. 118-119 : B11)

Cathy et Doris n'ont pas d'expériences précédentes d'utilisation d'outils numériques collaboratifs, à distance.

##### *En termes de besoins de formateurs*

Antoine, nous l'avons dit, est non seulement formateur mais également le référent *Campus virtuel* pour l'Institut, et à ce titre, celui qui a la connaissance de l'outil la plus avancée. La question des besoins des formateurs l'interpelle. Pour lui, le choix de la plateforme par l'Association nationale s'est fait « sans avoir fait l'état des lieux de nos besoins en tant que formateurs. » (l. 108-109 : A6) Selon lui, les formateurs du Social étaient plus sur du « collaboratif » (l.110 : A6) alors que ceux du pôle Infirmier étaient, au départ, plus sur l'acquisition de connaissances, les « prérequis » (l.115 : A7).

Aux propos d'Antoine, nous comprenons que la mise en place de la plateforme a été « imposée par la hiérarchie ». C'est l'« innovation venue d'en haut ou du centre » dont

parle F. Cros, par opposition à celle qui peut « *émerger de la base*, des acteurs eux-mêmes (innovation venue de la périphérie ou innovation spontanée). » (Champy & Eteve, 1994)<sup>61</sup>

Plus loin dans l'entretien, nous le questionnons plus précisément sur le sens donné à l'outil et les besoins auxquels ce dernier peut répondre dans **sa** propre pratique. Antoine répond de manière allusive, ou du moins, il prend de la distance, comme en témoigne ses mots : « **il doit répondre à des besoins**, oui : **des** étudiants ou **des** formateurs mais c'est pas les..., **c'est pas les premiers** besoins.» (l. 198-199 : A13) et parle des « problèmes d'organisation interne » (l. 201 : A13) qui, eux, sont prioritaires.

A cette même question, Béatrice répond sur un ton rieur « peut-être je n'ai **même pas conscience** de mes besoins. (rires) » (l. 100-101 : B9)

Pour Cathy, savoir en quoi l'outil pourrait l'aider dans sa pratique lui est encore difficile. L'outil n'est pas encore en usage côté Sanitaire, même si elle peut déjà y accéder. « (...) **j'ai du mal à, à voir** un petit peu ce que ça peut m'apporter en termes de bénéfice » (l. 63 : C9) et d'ajouter « (...) comme toute nouvelle technologie, on y trouvera **sûrement** euh du bénéfice. » (l. 64-65 : C9)

Nous faisons ici le lien avec les « croyances positives » (représentations non immédiatement vérifiables) dans le caractère bénéfique de l'« objet » innovant pour l'organisation dont parle N. Alter (Alter, 2000, p. 34)<sup>62</sup>

Elle ajoute ensuite plus loin « ce que ça peut m'apporter euh, c'est **peut-être un gain de temps** » (l. 65-66 : C9), pour évaluer les connaissances des étudiants ou en pédagogie directe.

Doris, en revanche, y a déjà bien réfléchi « alors moi, j'ai réfléchi cette année (...) » (l. 34 : D8), « comment moi ça pouvait me servir dans la pratique des UE » (l. 35 : D8). Pour elle, il est une réponse à une recherche de temps « (...) parce que le nouveau référentiel, il nous a restreints en heures de cours. » (l. 38 : D8). « On **gagnerait beaucoup de temps** sur le temps de cours (...). » (l. 41-42 : D9) Ce serait un « **gain de temps.** » (l. 43 : D9)

---

<sup>61</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?- 4.2.1.1 Définitions)

<sup>62</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?- 4.2.1.2 Innovation et organisation)

*Quelle perception nos formateurs ont-ils du nouveau produit ?*

Antoine a été « un peu surpris » (l. 98 : A6) qu'on lui présente comme innovants des outils qu'il utilisait déjà. Pour lui, il y avait bien « une innovation technique » mais « on n'avait rien inventé en termes de pédagogie. On s'adaptait au temps mais on avait rien produit de nouveau quoi ! » (l. 104 : A6).

C'est en lien avec la conception de G. Adamczewski, pour qui l'innovation « (...) n'est pas une notion qui implique nécessairement un caractère intrinsèque de nouveauté. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 22) Il précise que c'est la manière dont l'« objet » (connaissance ou art) est intégré dans un contexte donné qui relève de la nouveauté.<sup>63</sup>

Pour Antoine, on s'orientait « vers un outil un peu fermé, un peu contraignant » (l. 108-109 : A6).

Béatrice indique que « l'arrivée de la plateforme (...) sans y être réfractaire » (l. 13-14 : B3) n'a pas spécialement suscité son intérêt : « j'ai pas d'abord été rechercher forcément toute son utilité » (l. 14 : B3). Elle considère qu'« en termes d'équité, d'égalité par rapport au savoir, (...) c'est plutôt une avancée. » (l. 18 : B3) Plus loin dans l'entretien, elle parle à nouveau d'équité et se positionne : « (...) en termes d'équité euh, c'est **plutôt bien** quoi. » (l. 24-25 : B3)

Cathy dit dans un premier temps « moi je suis **pas trop**, je dirai **initiée** ou **informée** par rapport à ça » (l. 51 : C7). Puis, elle ajoute plus loin : « (...) c'est utile, ça peut être très bénéfique. » (l. 76 : C10). Un peu plus loin dans le discours, elle donne sa perception de ce que doit être l'« outil virtuel » (l. 113 : C16) : « facile » (l. 113 : C16), « aidant » (l. 114 : C16). Elle utilise une série d'adjectifs qu'elle associe à l'adverbe de négation **pas** : « (...) **pas** que ce soit **compliqué** d'accès (...), (...) **pas** que ce soit **chronophage** (...), (...) **pas** être euh une charge de travail **supplémentaire**. (silence 18 secondes) » (l. 113-115 : C16) Cette énumération, suivie d'un long silence éloquent, laisse transparaître son inquiétude. Mais d'un autre côté, quand elle parle de l'atelier de sensibilisation à l'outil auquel elle a assisté, elle dit « je trouvais ça très bien, » (l. 118 : C17), puis use d'adjectifs mélioratifs qu'elle atténue avec l'utilisation de l'adverbe **assez** : « **assez** ludique », « **assez** facile d'utilisation » (l. 118-119 : C17).

---

<sup>63</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?- 4.2.1.3 Novation, innovation, rénovation, trois concepts associés)

innovation,

Comme l'a dit N. Alter, « les représentations et les valeurs dont les acteurs sont porteurs ne s'inscrivent pas non plus aisément dans la logique de l'innovation : 'elle bouscule leurs repères, et parfois leur raison.' » (Alter, 2000, p. 3)<sup>64</sup>

Elle conclut sur ces mots « (...) **c'est un outil parmi d'autres** (...) (l. 131 : C18), (...) ça peut être très bien (...), (...) ce serait bien qu'on en ait (...), (...) **qu'on en soit euh... muni** (...). » (l. 131-132 : C18)

Dernière remarque qui n'est pas sans nous rappeler les croyances de l'ordre du normatif, de la coutume dont parle le même auteur : il faut avoir l'outil « parce que ça se fait ». (Alter, 2000, p. 34).

Doris perçoit **Campus virtuel** comme un « dispositif de formation » (l.50 : D9), un « outil pédagogique (...) qui [lui] semble intéressant. » (l. 50-51 : D9). Plus loin dans son discours, elle ajoute « (...) **je le vois vraiment comme facilitateur** (...) » (l. 125 : D24), facilitateur de la pratique, mais requérant de la « créativité » (l. 126 : D24) de la part du formateur. Elle entrevoit à travers l'outil la possibilité de varier ses activités, « parce que moi j'aime bien diversifier l'activité » (l. 192-193 : D35), dit-elle, une autre façon de travailler : « c'est vraiment l'outil pédagogique » (l. 240-241 : D42) et une réponse au manque de temps « le gain de temps (...) par rapport au programme. » (l. 241 : D42)

Doris, elle, se situe sur le versant positif de l'innovation, dont parle N. Alter. Cette dernière est « conçue comme une bonne chose. Elle est associée à l'idée de progrès, de vie, de créativité et d'entrain. » (Alter, 2000, p. 1)

### *Quel rôle pour **Campus virtuel** ?*

Pour Antoine, ce rôle n'a pas été déterminé en amont. Lui le considère « que comme un outil » alors que « pour certains, cette plateforme était un aboutissement » (l. 106-107 : A6). Dans ces conditions, il a « vite lâché PRISE ! » (l. 107 : A6)

Béatrice définit clairement le rôle de la plateforme : « permettre l'accès à, à de l'information, euh, permettre **à chacun** véritablement de, de prendre part..., euh d'avoir un

---

<sup>64</sup> (Voir chapitre 4.2 - 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?- 4.2.1.2 Innovation et organisation)



**même niveau** d'information. » (l. 16-18 : B3). Etre, en somme, un espace d'échanges et de diffusion de l'information.

Pour Cathy, la plateforme met à disposition des formateurs un ensemble d'« outils informatiques (...) » pour **faire travailler** les étudiants : « ils se connectent, ils apprennent, ils apprennent des connaissances (...). » (l. 52-53 : C7) d'une part, et d'autre part des outils pour permettre aux formateurs « de les évaluer » (l. 55 : C7). Le rôle de la plateforme est donc double : permettre l'« apprentissage » (l. 58 : C7) des étudiants, permettre l'« évaluation » (l. 58 : C7) des étudiants par les formateurs.

Doris, elle, parle d'« **espace de travail** » (l. 20 : D5) pour les étudiants, accessible à distance « de chez eux » (l. 21 : D5), et à leur rythme « quand ils le veulent » (l. 24 : D5) pour « travailler, euh, faire des exercices, euh, réviser, apprendre des notions. » (l. 21-22 : D5)

Pour Antoine, le rôle reste encore à déterminer localement. Pour Béatrice, le rôle est d'abord social (rendre accessible et diffuser à tous le même niveau d'information). Nous notons que la dimension didactique de l'outil est prégnante pour Cathy et Doris qui s'expriment en termes d'acquisition de connaissances, mais avec une nuance dans leur positionnement. Les propos de Cathy sont marqués par la dominante prescriptive et évaluative alors que ceux de Doris véhiculent l'idée d'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages.

### **8.3.2 Leur vision et leur utilisation de la plateforme**

#### *Une vision en 2 ou 3 dimensions*

En ce qui concerne Antoine, elle est en 3 dimensions : une dimension communautaire, « c'est l'esprit de la communauté » (l. 141 : A9), une dimension communicationnelle pour « transmettre l'information » (l. 148 : A9). Il précise « si on a une école virtuelle, autant que les informations passent par cette école virtuelle » (l. 149-150 : A9) ; et enfin une dimension pédagogique, « c'est, euh, ... travailler du contenu pédagogique. » (l. 151 : A9).

Quand nous lui demandons concrètement ce qu'il met sur la plateforme, il nous décrit de manière détaillée les 3 espaces qu'il y a créés : la *Cafétéria*, l'espace communautaire, l'espace *Documents* pour la communication et enfin l'espace *Formation*, l'espace « Pédago

qui est le moins développé » (l. 255-256 : A19) et qui sert principalement de lieu de stockage des supports de cours, parce que « c'est le plus simple et pis c'était une demande des étudiants. » (l. 270 : A21). Il présente également l'espace de formation qu'il a créé « autour des politiques sociales » (l. 261 : A19), « une base de données commune sous un wiki » (l. 265 : A 19), alimentée par les étudiants.

Béatrice, elle, a perçu « *cet engin-là* » (l. 19 : B3) comme « comme un outil qui permettait en tout cas de rapprocher euh le savoir de l'apprenant » l. 19-20 : B3), des étudiants « en stage loin » l. 21 : B3), qui, même à distance, « peuvent continuer d'avoir, (...) une base de docs, à disposition » l. 21-22 : B3). L'étudiant n'est pas à l'écart du savoir, « ça rapproche » (l. 30 : B5), même si pour l'instant, l'usage se cantonne à celui d'un « espace de stockage pour accéder à des cours qu'on a mis en ligne » (l. 52-53 : B5). C'est un outil qui permet d'« aller au plus près des besoins des étudiants » (l. 56-57 : B5), de « favoriser un peu le feedback » (l. 58-59 : B5). C'est la dimension pédagogique qu'elle trouve à la plateforme.

Ce qu'elle apprécie particulièrement avec la plateforme « *Donc euh...* (à voix basse). Ce que j'aime bien moi, ce qui change la vie » (l. 81 : B7), c'est la dimension communautaire créée par l'outil, un espace de diffusion de l'information. « Les étudiants se sont pas mal saisis de [cet espace] » (l. 82 : B7) et l'utilisent largement : « ils sont des vecteurs d'information ! » (l. 84 : B7). « On voit ce qui les préoccupe » (l. 87 : B7), ajoute-t-elle.

Elle reconnaît que « c'est vraiment quelque chose qui n'EX-IS-TAIT pas pour ainsi dire quand y'avait pas la plateforme » (l. 88 : B7) mais indique qu'elle n'en tire pas suffisamment les avantages : « Et je l'exploite pas assez aujourd'hui », « J'en prends connaissance », dit-elle « mais j'en fais pas autre chose. » (l. 88-90 : B7)

Pour Doris, la vision est aussi en trois dimensions : une dimension communicationnelle, utiliser la plateforme pour « présenter le planning aux étudiants » (l. 110-111 : D21) ou encore créer un espace d'échanges entre étudiants « un espace pour eux » (l. 115 : D22) et formateurs « un espace un peu aussi professionnel » (l. 119 : D23) où ils auraient le temps de répondre aux questions de étudiants ; une dimension communautaire à travers un espace « Cafétéria » (l. 11 : D21) ; et enfin une dimension pédagogique pour les étudiants, qui

permettrait de « rentrer peut-être des banques de données pour leurs recherches, etc. » (l. 111-112 : D21). Aspect qui « [lui] semble intéressant aussi. » (l. 112-113 : D21)

Cathy n'aborde pas ce thème sous un angle bi- ou tridimensionnel mais s'interroge sur le risque que la plateforme devienne un lieu incontournable.

### *La plateforme, un passage obligé ?*

« Il faut pas tomber (...) dans l'excès », dit Cathy, évoquant le risque que l'outil ne devienne incontournable, et d'ajouter, « c'est complémentaire d'autre chose. » (l. 77 : C10) Elle insiste sur cette idée, vers la fin de l'entretien, quand elle précise : « Ça doit pas remplacer euh, c'est un outil supplémentaire. (silence) » (l. 120-121 : C17).

Pour Béatrice, le passage obligé par la plateforme peut aussi constituer un « frein » (l. 42 : B5), un « obstacle supplémentaire » (l. 42-43 : B5). Sur ce point, Béatrice fait état de la situation au pôle Social, qui tend à montrer que l'outil est devenu, en quelques mois, selon elle, presque incontournable : « (...) de plus en plus, si les étudiants ne sont pas inscrits sur la plateforme, ... ben ils loupent euh des choses ! » (l. 171-172 : B18). Pour elle, la plateforme peut également être vecteur d'inégalités « LA où parfois ça (...) régule, enfin ça évite les inégalités du fait de la distance géographique (sourir), ça peut (...) en amener d'autres. » (l. 183-184 : B18)

L'Institut a, selon elle, son rôle à jouer pour favoriser l'intégration de la plateforme dans les usages « c'est pas encore (...) intégré comme euh une donne » (l. 135 : B13), ou en tout cas, doit se positionner : « si on parie sur le fait que cet outil-là est vraiment pas (...) qu'un petit accessoire de la formation mais fait partie à part entière de la formation, il faut s'occuper de l'accès euh des étudiants à ça. » (l. 177-179 : B18), dit-elle.

Cela concerne également les moyens donnés aux étudiants pour y accéder : « ce que je trouve vraiment dommage, c'est que quelque part l'Institut ne prévoit pas d'offrir à chacun une adresse mail (...) de l'Institut. » (l. 175-176 : B18)

Elle conclut sur ce sujet en disant : « c'est vraiment comment l'Institut qui intègre maintenant ce type de ... d'outil euh **a conscience des effets (silence)** (...), et puis **les prend** non seulement **en compte** mais **voire même en charge** quoi. » (l. 186-188 : B19)

Ces propos nous font faire lien, dans une dimension plus large, avec ceux de B. Albero sur la place de la FOAD dans « l'espace social de l'éducation et de la formation » :

« Soit la FOAD se fait l'opérateur d'un système éducatif pour lequel elle n'est qu'un pis-aller, tant les enseignements présentiels sont surinvestis par rapport à d'autres modalités possibles de formation ; soit elle se comporte comme un acteur social à part entière dans un système éducatif capable d'organiser une combinaison de moyens de formation diversifiés et complémentaires. » (Albero, 2003, p. 1)

Rapportés à la plateforme, il s'agit de savoir quelle place elle est censée occuper et quelle place l'Institut envisage de lui donner : partie intégrante du dispositif de formation ou simple « pis-aller » (ibid.) ? En d'autres termes, l'Institut compte-t-il en institutionnaliser l'usage, la « mise en forme des pratiques » dont parle N. Alter, (Alter, 2000, p. 76) ?

Antoine et Doris ne font pas ressortir dans leur propos cette vision de « passage obligé ».

### *Quelles conditions pour l'appropriation de l'outil ?*

Antoine parle de la manière dont lui s'approprie la plateforme, par l'exploration : « c'est un truc, c'est une coquille vide avec pleins d'outils » (l. 184 : A11), dans laquelle il est « essentiel de bidouiller pour comprendre ce qu'on peut faire » (l. 183-184 : A11). A l'échelle des formateurs, c'est « même sécurisant » (l. 187 : A11) d'avancer à petits pas. En termes de pilotage, il reconnaît que « ça laisse une marge » (l. 189-190 : A11) mais qu'il faudra « recadrer » (l. 192 : A11). En tant que référent plateforme de l'Institut, il sait que « ça va être un joyeux bordel » (l. 193 : A11). Mais qu'« il peut [en] sortir des choses qu'on n'attendait pas. » (l. 195 : A12). En termes de démarche d'accompagnement de ses collègues, il dit vouloir « être à l'écoute » (l. 344 : A29) et d'ajouter « je les laisse bidouiller, je les laisse un peu s'engluer » (l. 345 : A29). Et le jour où une idée émergera, « être en mesure de la choper au bond et d'accompagner (...) pour développer. » (l. 346-347 : A29)

Pour Béatrice, s'approprier l'outil passe par de la communication et de la formation : « j'ai besoin je pense (...) qu'on m'en reparle, et qu'on m'en reparle, et qu'on me reforme, etc. à l'outil. » (l.103-104 : B10) mais aussi par une phase de découverte autonome « si j'en ai le loisir d'aller voir un peu les items et (...) d'explorer un peu les fonctionnalités » (l. 106-107 : B10). Cela pourrait « [la] rendre plus créative. » (l. 110 : B10).

Par ailleurs, le fait que les formateurs puissent s'approprier l'outil pas-à-pas, à leur rythme, sans y être contraint, lui semble, au final, une bonne chose : « c'est pas mal en même temps, je trouve, ça arrive comme ça » (l. 149-150 : B14). La démarche vient d'eux : « Parce que c'est aussi **noouuss** ... » (l. 150 : B14), ajoute-elle, en insistant sur le pronom personnel *nous*.

L'innovation devient « une aventure sociale, voulue, recherchée » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 45), les acteurs en sont aussi les auteurs parce qu'ils en construisent le sens collectivement dans leurs pratiques professionnelles.<sup>65</sup>

Cathy pense qu'« il faut déjà apprendre à le maîtriser » (l. 68 : C9), sans donner d'autre précision sur la manière de faire.

Enfin Doris, elle, est catégorique sur la nécessité d'une formation et d'un référent. Elle parle d'une « formation en amont » (l. 71 : D14) et d'« une personne référente aussi » (l. 72 : D14) Un peu plus loin, elle réitère : il faut « au moins des personnes référentes » (l. 78 : D15) mais également du « temps », « un lieu de rencontre » (l. 78-79 : D15).

La formation servirait à : « avoir un peu des bases pour rentrer », savoir « quel chemin prendre » (l. 208-209 : D37), pratiquer pour « s'approprier le programme, etc., etc. » (l. 220 : D39).

*Formation et centralisation* semblent donc pour Doris deux conditions indispensables à une appropriation de l'outil.

C'est l'« action d'accompagnement et de formation » (Champy & Eteve, 1994) dont parle F. Cros. Action dont doivent bénéficier les acteurs concernés pour pouvoir communiquer et travailler à la compréhension des « processus, procédures et effets » (Ibid.) de l'innovation. En d'autres termes, lui donner du sens.<sup>66</sup>

Pour Doris, la démarche d'appropriation est également collective : « dans le collectif, il faut vraiment que (...) tout le monde s'y mette » (l. 233-234 : D42), ou en tout cas que les personnes référentes (des UE ou des Compétences) puissent s'impliquer pour « couvrir

---

<sup>65</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.2 L'innovation dans la sphère de l'éducation et de la formation – 4.2.2.3 Entre temporalité et historicité)

<sup>66</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.2 L'innovation dans la sphère de l'éducation et de la formation – 4.2.2.4 Un accompagnement et une formation nécessaires)

l'ensemble de la formation des étudiants. » (l. 235-236 : D42) et permettre ainsi « aux étudiants d'utiliser l'outil. (Silence) » (l. 237 : D42)

Pour G. Adamczewski, rappelons-le, « Il s'agit toujours d'une action humaine, investie par et pour un sens, à l'intérieur d'un projet d'action collective : elle est conçue, réalisée et évaluée au travers, d'une implication de ses acteurs. » (Cros & Adamczewski, 1996, p. 11)<sup>67</sup>

Chacun de nos interlocuteurs propose une démarche d'appropriation différente : pour Antoine, elle est centrée sur la seule exploration ; Béatrice alternerait communication, formation et découverte autonome ; pour Cathy, la maîtrise de l'outil est nécessaire mais elle ne précise pas par quel biais. Doris, elle, allierait collectif, formation et centralisation auprès d'un référent.

#### *Avec quelle temporalité ?*

Antoine a conscience que « ça va prendre du temps » (l. 192 : A11), et le répète plus loin dans son discours « « Ça va demander du temps » (l. 339 : A29), « Et tout ça, ça prendra énormément de temps. » (l. 342 : A29). L'appropriation de la plateforme se fera donc, selon lui, sur une période de temps longue et en discontinu. « Et comme on arrive pas à prioriser tout ça, et ben ouais ça va se faire **en petits pointillés**. » (l. 342-343 : A29)

Béatrice est d'avis qu'il « *faut **que ça prenne son temps** quoi, ... ...c'est la conduite du changement (à voix basse)* » (l. 155-156 : B15)

Cathy pense que l'appropriation de l'outil sera nécessairement « **chronophage** à un moment donné ou à un autre... (silence) pour se l'approprier, pour le maîtriser (...) » (l. 68-69 : C9)

Et pour Doris, « c'est une **histoire de temps** » (l. 199 : D35). Elle dit « qu'à un moment donné faut consacrer du temps », sous forme de « plages » (l. 200 : D35), que cela « soit super organisé » (l. 200-201 : D35) pour ne pas y passer « 12 heures par jour. (rires) » (l. 201 : D35) ajoute-t-elle. « (...) ça peut être sympa mais ça peut être piégeant (...) » (l. 204 : D36), conclut-elle.

---

<sup>67</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?- 4.2.1.1 Définitions)

Sur la question du temps, nos 4 interlocuteurs s'accordent à dire que l'appropriation de la plateforme sera un processus long et erratique.

Notons au passage le positionnement « subtil » et ambivalent de nos interlocuteurs, en mesure d'évaluer l'investissement nécessaire à l'appropriation et de ce fait d'accepter ou de refuser d'y consacrer temps et énergie. (Alter, 2000, p. 276)<sup>68</sup>

### *Quels impacts sur la pratique des formateurs ?*

Antoine pense que « des changements de mentalités » (l.340 : A29) vont devoir s'opérer pour « repenser la formation » (l.340 : A29) et « faire le deuil de certaines choses qui se faisaient pour le transformer » (l.343 : A29).

Pour Béatrice, l'exploration progressive permet un véritable usage. « Ça devient plus qu'un outil quoi, ça change la pratique » (l. 113 : B10), précise-t-elle. Elle le sait de ses expériences professionnelles précédentes « sur un outil de travail collaboratif » (l. 119 : B11). Elle dit : « je savais pertinemment qu'à l'utiliser ça aurait un impact sur ma pratique ! » (l. 120 : B11) A cela, elle était préparée « Donc euh, quelque part, j'y étais prête. » (l. 121 : B1), dit-elle. Elle reconnaît cependant ne pas en être à cette étape avec **Campus virtuel** : « je considère que je suis pas encore à ce stade là (...) avec la plateforme, pardon (à voix basse). (l. 114-115 : B10)

Concrètement, l'usage de la plateforme, même simplement « comme espace de stockage » « oblige à penser son classement », « à penser la manière dont on communique les informations », « donc ça amène plus de rigueur » (l. 121-123 : B11), à « être intelligible », à « être communicant » (l. 125 : B12).

Cela constitue « un changement culturel important (...) par rapport au métier de formateur. » (l. 154-155 : B15) Il ne s'agit pas de « réglages de machines » (l.158 : B16). Pour elle, « il faut que les hommes (...) se mettent en chemin » (l.158-159 : B16), formateurs comme étudiants.

En ce qui concerne le changement de sa pratique, Cathy donne une réponse à double niveau qui laisse poindre une certaine méfiance. Elle dit d'un côté « faut vivre avec son temps, hein! » (l. 123-124 : C18), s'approprier l'« outil nouveau » (l. 124 : C18), s'en servir, l'intégrer « dans nos méthodes pédagogiques » (l. 125 : C18). Et d'un autre côté,

---

<sup>68</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ? - 4.2.1.2 Innovation et organisation)

émet des réserves : « faut pas que ça supplante la pédagogie directe », « la relation humaine » (l. 126 : C18) ; « on peut pas tout faire passer par l'informatique » (l. 127 : C18), « ça peut pas être utilisé pour tout » (l. 129 : C18), « ya des choses qu'on peut pas forcément évaluer avec ça » (l. 130-131 : C18), ajoute-t-elle.

Doris dit « on a une autre façon de travailler quand on travaille sur informatique » (l. 146-147 : D28). Elle y voit l'intérêt d'un « espace (...) d'échanges où même entre formateurs on pourrait échanger » (l. 148-149 : D28). Elle trouve que « ça peut vraiment être intéressant » (l. 149-150 : D28), y compris d'accéder à des sources d'information, « d'y trouver des banques de données en même temps (...) » (l. 150 : D28), dit-elle.

Au regard des propos de nos 4 interlocuteurs, il n'y a aucun doute sur le fait que l'usage de la plateforme **Campus virtuel** impacte forcément leurs pratiques. La question de fond à se poser est : sont-ils prêts, eux, à les faire évoluer ?

Quel lien faire avec la notion de Technique ? Elle est abordée sous l'angle de la *connaissance de l'outil informatique* du formateur et de l'apprenant. Seuls les entretiens d'Antoine, Béatrice, Doris sont analysés sous cet angle. Nous n'avons pas trouvé dans le discours de Cathy matière à le faire.

### **8.3.3 Le lien tissé avec la notion de Technique**

#### *La connaissance de l'outil informatique*

Pour Antoine, les étudiants doivent être amenés à « se questionner aussi sur la place de l'informatique (...) dans leur métier » (l. 172-173 : A9). Pour lui, « c'est important de se confronter à ces outils-là pour euh, pour se les approprier et pas tomber des nues quand ils [les étudiants] arriveront sur le terrain. » (l. 176-177 : A9) L'utilisation de la plateforme **Campus virtuel** les y prépare d'une certaine manière.

Plus largement, sur l'acquisition de la compétence numérique, l'usage de l'outil informatique, il constate que les jeunes sont certes « familiarisés à un environnement » (l. 352 : A30) mais qu'ils ne sont pas « mieux formés », qu'ils ne se sont pas « plus appropriés [l'outil informatique] que les vieux » (l. 351-352 : A30), contrairement à ce que l'on peut généralement penser. « (...) ils sont capables de *chatter* (...) » mais « (...) ils sont pas capables de trouver l'information » (l. 354-356 : A30).



Pour lui, ce n'est pas un problème « Les vieux comme les jeunes, on s'y mettra. » (l. 354 : A30), dit-il.

Sur les difficultés techniques qu'il a, lui-même, rencontrées à l'usage de la plateforme, il passe rapidement. Il dit « on est tout le temps confrontés à des difficultés techniques » (l. 298 : A24), « des petits bugs » (l. 299 : A 24) « mais ça se répare relativement bien. » (l. 299-300 : A 24)

Béatrice, elle, évoque, en premier lieu, l'un des versants négatifs de l'arrivée de la plateforme : « il y a eu un écueil depuis l'arrivée de cette plateforme » (l. 34 : B5). La plateforme a créé, selon elle, des inégalités parmi les étudiants : « pour utiliser ce type d'engin, faut presque avoir des (...) prérequis qui ne sont pas demandés à la sélection » des candidats à la formation (l. 36-37 : B5), dit-elle.

Elle s'exprime principalement ensuite sur les difficultés d'accès des étudiants : « Encore faut-il que tous les étudiants aient des accès euh informatiques facilités (...) » (l. 180 : B18), et d'ordre matériel : certains « sont dans des *situations de précarité (à voix basse)* » (l. 181 : B18), dit-elle à voix basse puis de s'exclamer « [ils] n'ont pas tous euh, (...) un ordinateur et, ET EN PLUS un abonnement internet ! (silence) » (l. 182 : B18)

Cette situation la préoccupe : « j'ose plus trop poser la question aux étudiants, bon ... 'est-ce que vous pouvez y avoir accès ?' » (l. 188-189 : B19)

Pour Doris, au contraire, « c'est un outil qu'ils [les étudiants] maîtrisent complètement, l'informatique (...) » (l. 25 : D5), et de poursuivre « Nous, on a une population jeune, enfin relativement jeune. » (l. 27-28 : D6) Pour elle, les étudiants actuels sont habitués à utiliser l'outil informatique. Elle les surnomme les « générations clavier ». (l. 29 : D6)

En ce qui la concerne, elle considère qu'elle a un bon niveau informatique : « Moi, l'outil informatique, c'est bon. » (l. 218 : D39), mais qu'elle aurait besoin d'une formation à l'utilisation de la plateforme.

Cette mise en lien fait ressortir que l'utilisation de la plateforme **Campus virtuel** requiert des formateurs comme des apprenants une « certaine aisance » préalable à l'utilisation de l'outil informatique.

Nous allons maintenant regarder ces entretiens sous le faisceau de l'accompagnement.

## **8.4 LES ENTRETIENS SOUS LE FAISCEAU DE L'ACCOMPAGNEMENT**

Quel regard portent-ils sur leur rôle et leur place de formateur ? Avec l'introduction d'un « tiers virtuel » dans la relation duale formateur-apprenant, quel nouveau « rôle » le formateur est-il censé jouer ? Quel changement de posture, cela induit-il ? Nous tenterons de trouver des réponses dans nos entretiens à travers le thème du rôle et de la place du formateur, vu sous l'angle de sa posture dans la relation au savoir et dans la relation à l'apprenant, et au regard de son implication.

### **8.4.1 Le rôle et la place du formateur**

#### *La posture du formateur dans la relation au savoir*

Antoine dit qu'il occupait déjà (avant l'arrivée de la plateforme et avant même son arrivée à l'Institut) « une posture qui pouvait être des fois un petit peu en décalage avec euh, d'autres pratiques » (l. 65 : A4) et « qui change la place du formateur » (l. 66 : A4). Il n'était pas là « pour délivrer un savoir » (l. 66-67 : A4)

En revanche, il pense que l'arrivée de *Campus virtuel* au sein de l'Institut pose le problème de la « place du formateur » (l. 121-122 : A7), qui « n'est plus là pour déverser le savoir mais là pour accompagner. » (l. 123 : A7) ; En témoignent, selon lui, certaines réactions de collègues sur l'usage du wiki, il cite : « (...) tout de suite oui mais ils [les étudiants] peuvent mettre tout et n'importe quoi. » (l. 124 : A7) ; lui considère que « NON ! » (l. 125 : A7) Pour lui, les étudiants ont « énormément de connaissances » qu'il suffit « d'organiser » et qu'il reste « à faire les apports en fonction de ça », situation « pas forcément facile à accepter... pour un formateur » (l. 126-127 : A7).

Il se situe déjà dans une posture d'accompagnateur. N'ayant ni diplôme d'Assistant de Service Social, ni diplôme en pédagogie, il était au départ « sur cette logique » (l. 129 : A8), « dans cette posture ». « Je suis pas là pour transmettre un savoir. » (l. 131 : A8), dit-il.

Pour Béatrice, le formateur doit alors avoir « dans sa posture un autre ... » (l. 44 : B5) « On accompagne au savoir, on est médiateur de savoir. » (l. 45-46 : B5) dit-elle, mais aussi à l'« acquisition de compétences » (l. 47 : B5).

Plus loin dans l'entretien, elle revient sur cette notion de posture et précise : « enfin être formateur, c'est, c'est partager quoi ! C'est rendre accessible à l'autre... le savoir euh (*à voix basse*) (*silence*) » (l. 126-128 : B12). Partager et rendre accessible, deux verbes porteurs de sens.

Selon elle, l'une des craintes partagée des formateurs ici, avec l'arrivée de la plateforme, c'est que cette dernière empiète, d'une certaine manière, sur leur terrain, qu'elle vienne « *manger [leur] pain.* » (l. 223 : B23) Avec en fond la peur que « quelque part on transmette plus euh en direct mais qu'on fasse tout euh à distance. » (l. 224-225 : B23)

Cathy et Doris n'évoquent pas directement leur posture dans la relation au savoir mais parlent de leur relation à l'apprenant.

#### *La relation à l'apprenant*

Cathy semble appréhender le côté déshumanisant de la plateforme. Cathy est dans l'oralité. Pour elle, « c'est très important d'avoir ce contact humain euh, ce lien de confiance avec l'étudiant. » (l. 78-79 : C10), « faut pas qu'on s'en éloigne » (l. 79 : C10), dit-elle. Sur l'usage de la plateforme, elle émet une réserve : « Il faut pas être constamment avec l'outil informatique et puis euh parce qu'on a, ya plus d'humanité sinon. » (l. 79-80 : C10)

L'outil crée, de fait, une distance dans la relation formateur/apprenant, puisque l'échange écrit est prédominant. De l'exemple concret qu'elle nous donne, nous ressortons des expressions fortes qui montrent bien son point de vue : « ça reste **très informel** », dit-elle, « et ils [les étudiants] **osent même pas** aller le voir euh LUI pour lui poser des questions (...) », « la réponse, (...) **ben c'est des mots** (...) », « (...) **ça n'a rien à voir** (...) avec un entretien direct (...) », « (...) La **réponse**, elle est **écrite**, elle est **cadree** (...) ». Quant à l'étudiant, il « doit **se contenter de** cette réponse ». (l. 105-109 : C15)

L'utilisation de l'outil virtuel ne doit pas primer dans les échanges apprenant/formateur. « Et il faut pas que ça passe en priorité par rapport à la relation euh directe, humaine. Oui, il faut **pas que ça surpasse** tout ça. (*silence*) » (l. 109-110 : C15), ajoute-t-elle.

Doris semble voir les choses différemment : « c'est de l'accompagnement mais vu sous une autre forme » (l.161 : D29), « (...) ça me semble un moyen de communication (...) »

qu'est complètement différent », « (...) je pense qu'**on se rapproche aussi des étudiants, de leur façon de communiquer.** » (l. 162-164 : D29) « C'est peut-être ça qui, que je trouve intéressant. » (l. 166 : D30), dit-elle, plus loin. La plateforme, pourrait, au contraire, favoriser la communication avec les étudiants, et participer à leur « action sur l'accompagnement et l'autonomisation de l'étudiant » (l. 171 : D31). Pour elle, « ça prend tout son sens par le biais d'une plateforme » (l. 172 : D31).

Ce qui pose « la question des instruments » (Albero, 2003) dans l'accompagnement à distance. L'accompagnement « ne peut faire l'économie d'outils et de technologies » (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 186), et cela, quelle que soit la tâche concernée (informer, construire, réguler, communiquer, etc.).

La plateforme pourrait aussi agir sur l'image du formateur aux yeux des étudiants : « (...) par ce biais-là, j'imagine que ça peut un peu démystifier (...) » (l. 159-160 : D9), « ils [les étudiants] nous voient encore comme des enseignants, et surtout qu'ils sortent du milieu scolaire (...) » (l. 172 : D31), « ça peut être perçu différemment » (l. 174 : D31), « (...) c'est toujours la relation pédagogique, mais euh peut-être sous le biais plus du formateur que de l'enseignement, de l'enseignant, enfin l'enseignant pur, quoi. » (l. 175-176 : D31)

En fin d'entretien, Doris rappelle le fondement de sa mission de formateur : « Ce pourquoi on est là, c'est **accompagner l'étudiant** dans son apprentissage et **favoriser l'apprentissage** quoi. » (l. 242-243 : D43)

Antoine voit sa relation à l'apprenant en termes d'aide à l'apprentissage du métier : « **J'organise** », « je **mets en place** des cours », « je **fais appel** à des personnes qui ont la connaissance du métier » (l. 68-69 : A4). L'objectif est double : « c'est d'essayer (...) de faire en sorte qu'il y ait une **progression logique** », « **les préparer** à passer un DE » (l. 70-71 : A4).

Il la voit également en termes d'aide à la construction du sens : « c'est pas le métier qui fait le professionnel, c'est le professionnel qui fait le métier. » (l. 72-73 : A4), « je mets sur la table des ingrédients », « vous vous servez », « vous faites votre gâteau », « (...) et pis vous serez professionnel », « c'est vous qui allez vous défendre en tant que professionnel. » (l. 73-75 : A4)

Plus loin dans l'entretien, il définit sa posture d'accompagnateur dans la relation à l'apprenant : « Je suis animateur » (l. 133 : A8), « Je suis là pour mettre les ingrédients sur

la table et les aider à faire les liens. » (l. 136-137 : A8). Il dit que l'introduction de la plateforme n'a rien modifié dans sa posture « Moi, je l'ai pas vécu. » (l. 316 : A26). Mais que « ce sera un problème auquel on sera confrontés après pour certains » (l. 316 – 317 : A26). Il précise que « la vraie relation se joue à l'école » (l. 320 : A26), mais que néanmoins l'outil pourrait amener « vers un peu de médiation » (l. 334-335 : A 28).

Il termine sur le changement des « rapports » (l. 359 : A30) entre formateurs et étudiants, avec l'arrivée de la plateforme mais précise que **Campus virtuel** n'en n'a été que le révélateur : « C'est Campus virtuel qui nous a amenés à changer notre place et le ricochet a amené d'autres façons d'amener, d'autres façons de faire » (l. 376 : A30), aussi bien pour les formateurs que les étudiants. Changement qu'il semble nécessaire d'accompagner.

Comme Cathy, Béatrice, elle, semble être inquiète d'une possible déshumanisation de la relation à l'apprenant, avec l'arrivée de la plateforme. Cette crainte est visible dans ses propos, en fin d'entretien : « si on arrête la relation directe avec formateur et apprenant », « **si on n'est plus dans la médiation**, ... enfin la rencontre humaine, on va y **PERDRE** euh pfff... **80 % de l'intérêt** de nos cours ! » (l. 229-230 : B23), « Puisqu'on leur apprend tout ce qui va tourner autour de la relation. » (l. 235 : B23), « Mais je suppose qu'on va y perdre beaucoup. » (l. 238-239 : B23)

Cela va même au-delà de la crainte d'une déshumanisation de la relation entre formateur et apprenant. Le risque serait, en effet, la perte du cœur de métier : la relation à l'autre.

Dans les propos de Cathy et Béatrice, on peut lire l'appréhension quant à l'impact de l'introduction de la plateforme dans leur relation à l'apprenant. Antoine et Doris ne semblent pas s'en inquiéter.

### *L'implication du formateur*

Tous évoquent un des versants négatifs à l'usage de l'outil : la déresponsabilisation possible ou avérée du formateur.

Pour Béatrice, l'outil « aurait tendance un peu à **déresponsabiliser** le formateur » (l. 32 : B5), considérant, qu'une fois les éléments en ligne sur la plateforme, « après l'apprenant, il s'en saisit forcément » (l. 33-34 : B5). Elle dit d'elle-même : « je m'étais aussi euh un peu

**déchargée** sur cet outil. » (l. 47-48 : B5), pensant des étudiants : « ils ont eu l'info, ils vont bien trouver » (l. 48 : B5). Or, elle a conscience que ce n'est pas « une affaire réglée » (l. 51 : B5) et que l'usage de la plateforme, « **ça s'accompagne** » (l. 206 : B22). Les étudiants ont besoin notamment d'une aide technique et c'est quelque chose à intégrer dans son « rôle d'accompagnateur pédagogique » (l. 53-44 : B5).

Antoine fait le même constat : « normalement faudrait le **relancer** » (l. 307 : A24), « mais on relance pas assez » ((l. 308 : A24), « on se dit aussi oui que c'est fait sur Internet, ben c'est bon » (l. 308-309 : A24). Et de reconnaître qu'il y a une question de temps : « On revient de temps en temps. » ((l. 309 : A24), « on prend pas suffisamment de temps » (l. 310 : A24) et que l'utilisation de la plateforme « Ca dégage pas forcément du temps sur les créneaux, ça en rajoute. » ((l. 310-311 : A24)

Cathy aussi pense que le formateur doit apporter une aide technique aux étudiants : « (...) l'outil dont tu vas te servir, il faut qu'il soit de toute façon (...) expliciter aux étudiants en pédagogie directe. » (l. 87-88 : C12), s'assurer qu'ils ont bien compris. Pour elle, il est important « de ne pas se départir » (l. 89 : C12), de ne pas se dire « bon ben je me dégage et c'est l'outil informatique qui fait tout. » (l. 90 : C12) Elle pense, au contraire, qu'il faut un « référent » pour « aider », « accompagner » à « l'utilisation de cet outil » (l. 91 : C12). « Ça n'enlève rien à l'accompagnement (...) pédagogique, humain, quoi. » (l. 91-92 : C12), conclut-elle.

Pour Doris, utiliser la plateforme, « c'est pas se décharger » (l. 128 : D24).

Que peut-on en conclure sur la place et le rôle du formateur ? Le formateur accompagne. Il est médiateur du savoir et de l'acquisition de compétences. Il est animateur.

B. Blandin nous dit à ce propos :

« Le formateur, devenu tuteur, facilitateur, animateur, accompagnateur, agit, par des postures et compétences appropriées, en vue de l'émergence des sens, tant au niveau des savoirs, que du savoir apprendre. » (Blandin, 1999, p. 464)

Des rôles multiples qui nécessitent une forte implication du formateur, ce que tous nos interlocuteurs s'accordent à dire. Forte implication qui met en exergue le facteur temps comme critère à prendre en compte.

Des postures d'accompagnement différentes également. Les propos de nos interlocuteurs nous évoquent trois des quatre « postures éducatives » (Le Bouëdec, 2007, p. 173) que distinguent G. Le Bouëdec<sup>69</sup> : la *posture d'animation* « Au milieu de » que l'on retrouve plus marquée chez Antoine et Béatrice ; la *posture d'autorité* « Au-dessus de » très présente pour Cathy, notamment au regard de son approche pédagogique ; et la *posture contractuelle* « Derrière » plus manifeste chez Doris.

La 4<sup>e</sup> posture, la *posture d'accompagnement* « Aux côté de » (Ibid.) ne nous est pas apparue de manière évidente. Selon le même auteur, l'accompagnement tel qu'il existe « relève paradoxalement d'une des trois premières postures ». (Ibid).

L'analyse des entretiens sous le faisceau de l'accompagnement nous a fait faire le lien avec la notion de Compétence, au sens de création de compétences nouvelles d'accompagnement.

#### **8.4.2 Le lien tissé avec la notion de compétence**

Création de compétences nouvelles, vue sous l'angle de la temporalité et de la création de contenu avec l'outil.

Antoine parle de « soucis pédagogiques » (l. 300 : A24) en termes de temps de conception, pour la mise en place d'un espace de formation « juste de stockage et de présentation au départ » (l. 301-302 : A24) avec un « wiki » (l. 303 : A24) sur la plateforme. Il dit : « Faire

---

<sup>69</sup> (Voir chapitre 4.3 – 4.3.1 Qu'est-ce que l'accompagnement ? – 4.3.4 La posture d'accompagnement)

vivre ça, ça, ben ça prend du temps en amont. » (l. 303 : A24), de même que pour « maintenir l'attention autour » (l. 303 : A24), cela demande « énormément de temps, énormément d'énergie » (l. 304 : A24). Il reconnaît ne pas prendre « forcément le temps d'animer l'outil pour maintenir un petit peu l'intérêt (silence). » (l. 305-306 : A24)

Cathy évoque la création d'un QCM lors d'un atelier et note un temps de conception important pour créer quelques questions : « (...) on a posé quoi, 4, 5 questions, ça nous a quand même demandé du temps. » (l. 74-75 : C10)

En termes de bénéfices, Béatrice voit la possibilité d'élaborer ses cours « au regard de tout ce que permet finalement cette nouvelle technologie. » (l. 55-56 : B5)

Cependant, l'écueil, c'est « vraiment le temps de conception » (l. 66-67 : B5), non intégré « dans notre plan de charge » (l. 69 : B5), considéré comme « un peu accessoire » (l. 133 : B13), et nécessairement plus long pour « retraduire [le cours] avec des outils un peu innovants » (l. 71 : B5). Ce sont à la fois de nouvelles compétences à acquérir : « **créer** un espace wiki : **l'alimenter**, le **suivre**, le **contrôler**, le **maîtriser**, pouvoir faire des retours aux étudiants, euh tout ça. », « en termes de posture (...) quand on est formateur, (...) ben oui **ça change un peu la donne** » (l. 76-79 : B6), précise-t-elle, et des outils de conception à maîtriser. « Il faut nous aussi qu'on maîtrise la technique ! » (l. 72 : B5)

A cet écueil s'ajoute celui de la non-prise en compte par la hiérarchie d'une nouvelle compétence à acquérir pour le formateur : la conception pédagogique de contenu de formation en ligne. « On considère que on n'a pas plus de compétences à acquérir. » (l. 143 : B14), « C'est le **temps** et c'est la **compétence** » (l. 143-144 : B14), conclut-elle.

Enfin, pour Doris, la question de la compétence en conception pédagogique avec l'outil est présente tout au long de son discours.

Un des bénéfices majeurs qu'elle y voit est celui d'une « **autre façon** justement, pour nous AUSSI [de travailler] » (l. 152 : D28), « on a aussi besoin de diversifier euh nos façons de (silence), ... de concevoir » (l. 152-153 : D28), « cette **façon d'apprendre**, d'**apprendre à apprendre** aux étudiants mais **d'une autre façon**, quoi. Moi, c'est cette façon-là ; moi, **c'est ça qui m'intéresse**. » (l. 155-156 : D28), dit-elle.



Avec une phase préparatoire importante : « faudrait le **préparer** avant » (l. 47 : D9), que « ça soit **coordonné** avec les cours (...) que l'on fait » (l. 55 : D10), « que ce soit **paramétré** », « que ce soit (...) **précis** » (l. 58 : D11), qui semble l'inquiéter : « ben mes craintes après c'est toute la mise en place, toute la, toute la conception qu'ya en amont. » « enfin ça demande du travail, du travail en amont. » (l. 197-198 : D35)

Avec une problématique de temps : « ça demande du temps », « du temps on n'en n'a pas trop » (l. 73-74 : D14), « faut du temps pour ça » (l. 75 : D14), « consacrer du temps à la conception ». (l. 79 : D15)

Avec une compétence technique requise : « moi je maîtrise pas à fond les plateformes, etc. », « il faut s'approprier l'outil ». (l. 72-73 : D14)

Et une compétence spécifique en conception pédagogique e-learning : « Moi, mes capacités euh à ... toute façon ça demande une formation. » (l. 198 : D35), « moi je me vois mal euh... », « Je saurai quoi mettre, dans le contenu, au brouillon comme ça » (l. 70-71 : D14), « faut des concepteurs aussi », « faut être épaulés dans la conception. » (l. 135-136 : D26)

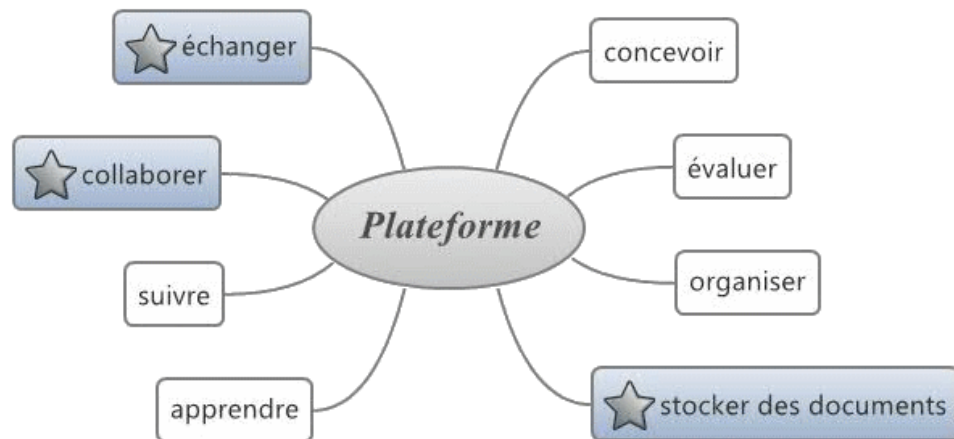
Pour elle, la conception pédagogique doit être une action collective : Moi, ce qui me semblerait idéal, c'est qu'il y ait quand même un **groupe** qui se constitue », (l. 69-70 : D14), « (...) parce qu'on est **collectif** là. », « On est quand même une **équipe** de plus de 20 formateurs », « **c'est de l'ingénierie, c'est de l'ingénierie !** », « ça demande, ouais, en amont, une ***certaine organisation, quoi*** (à voix basse). » (l. 228-231 : D41)

Cette mise en lien fait ressortir que l'utilisation de la plateforme ***Campus virtuel*** requiert des formateurs qu'ils acquièrent ou développent des compétences nouvelles : le formateur est censé devenir non seulement « tuteur » ou « e-tuteur » mais également « créateur de contenus en ligne ».

La question de la temporalité est également essentielle : l'accompagnement à distance peut représenter une charge de travail supplémentaire à l'activité présentielle, qu'il est nécessaire de prendre en compte.

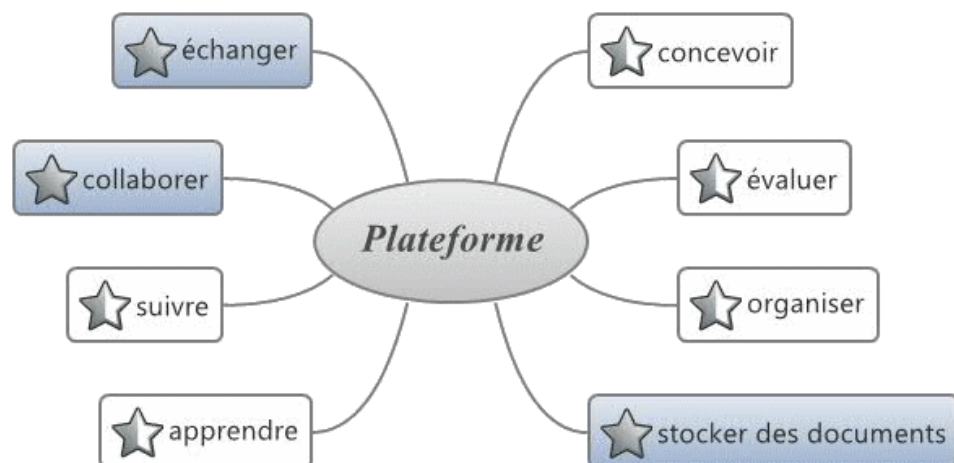
## 8.5 BILAN DE L'ANALYSE

Notre analyse a permis, dans un premier temps, de faire un premier état de l'utilisation de *Campus virtuel* : échanger (dimension communautaire), collaborer entre apprenants et formateurs, et stocker des documents (dimension pédagogique). Les formateurs n'en font pas usage pour collaborer entre pairs. La plateforme est sous-utilisée au regard des possibilités qu'elle offre.



**Reprise de la Fig. 1. 5 Différents usages possibles d'une plateforme**

Aux termes de notre analyse, voici ce vers quoi ils voudraient tendre, malgré des craintes apparentes : un usage plus large des fonctionnalités de la plateforme.<sup>70</sup>



**Reprise de la Fig. 1. 5 Différents usages possibles d'une plateforme**

Dans un second temps, quelle interprétation faisons-nous de l'analyse menée ? C'est l'objet du chapitre suivant.

<sup>70</sup> Les différents usages possibles d'une plateforme sont décrits au chapitre 1 (voir 1.2.2 la plateforme en question – 1.2.2.2 Quels usages ?)

## 9 Mise en lumière : l'interprétation

Qu'avons-nous appris de ces entretiens ? Quels éléments de réponse apportent-ils à notre question de recherche et aux hypothèses posées ?

Question de recherche ainsi énoncée dans la problématique :

*La démarche d'appropriation du formateur d'un espace de travail virtuel révèle-t-elle une ambivalence entre « volonté de faire évoluer sa pratique » et « nécessité de la faire évoluer » ?*

Laquelle a permis de formuler 4 hypothèses :

- le sens donné à l'outil est un facteur déterminant du processus d'appropriation du formateur,
- l'introduction d'un espace de travail virtuel est un élément de changement dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation avec l'apprenant,
- la mise en place d'un espace de travail virtuel introduit une nouvelle approche pédagogique qui interroge le formateur sur sa pratique et sur son évolution,
- l'accompagnement est une des clés de réussite de l'appropriation de l'espace virtuel et de l'évolution des pratiques.

Hypothèses que nous nous attacherons à confirmer ou infirmer dans ce chapitre.

Des références au discours de nos interlocuteurs peuvent apparaître par endroits pour appuyer notre propos, sous la forme (*l. n : Pn*) correspondant au numéro de ligne et au code d'interaction. Ces références ne constituent qu'un échantillon du discours, la phase d'analyse préalable ayant permis d'effectuer un travail de repérage plus approfondi (éléments du discours référencés et cités). Il est donc possible de s'y rapporter si nécessaire.

## **9.1 LE SENS DONNE A L'OUTIL EST UN FACTEUR DETERMINANT DU PROCESSUS D'APPROPRIATION DU FORMATEUR**

Qu'entendons-nous par sens donné à l'outil ? Il s'agit ici de la finalité de la plateforme *Campus virtuel* déterminée par nos formateurs.

De ce que nous ont appris les entretiens, nous pouvons dire que les formateurs interrogés ont donné globalement un sens à l'outil. L'analyse menée *sous le faisceau de l'autoformation*, dans le chapitre précédent, nous laisse à penser que la finalité est la suivante : faire de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage.

En termes d'objectifs, *Campus virtuel* conférerait ainsi une certaine autonomie, ou en tout cas une ouverture vers l'autonomisation de l'apprenant, une ouverture vers la co-construction de savoir (autoformation collective) et une vue sur la dimension collaborative du travail ; offrirait également des parcours de formation individualisés pour les apprenants (individualisation), de nouvelles modalités d'apprentissage permettant notamment le développement et la facilitation des apprentissages autonomes, et enfin des outils pédagogiques et des outils d'évaluation pour les formateurs.

Les formateurs voient l'outil virtuel comme complément du présentiel, qu'il soit utilisé en amont, comme le suggère principalement Doris, ou qu'il le soit en aval, au moyen d'outils comme le wiki, comme soutenu par Antoine, notamment.

Selon nos formateurs, *Campus virtuel* est un outil qui permet essentiellement de « transmettre des informations » et d'« acquérir des connaissances ».

Les éléments précités tendraient donc à valider cette première hypothèse.

Nous devons cependant nuancer notre propos, si nous regardons l'analyse des mêmes entretiens *sous le faisceau de l'innovation*, et notamment sur *l'approche du produit nouveau* (voir chapitre 8 - 8.3.1 *L'approche du produit nouveau*). L'analyse met en lumière des points de vue différents sur la plateforme *Campus virtuel*, des démarches d'appropriation encore embryonnaires avec des positionnements parfois ambivalents.

Nos interlocuteurs semblent à mi-chemin entre deux séquences du processus d'innovation<sup>71</sup> décrit par N. Alter, celle de *l'incitation* et celle de *l'appropriation*. (Alter, 2000). En effet, interrogés sur l'intérêt dans leur propre pratique, les réponses des

---

<sup>71</sup> Processus d'innovation présenté et modélisé dans l'approche conceptuelle (Voir chapitre 4.2 – 4.2.1 L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ? - 4.2.1.2 Innovation et organisation)

formateurs sont plus contrastées : Antoine prend de la distance pour dire que l'outil ne répond pas à des besoins immédiats. Il est dubitatif (*l. 198-199 : A13*). Béatrice et Cathy ont du mal à situer leurs besoins (*l.100-101 : B9/l. 63 : C9*) et laissent transparaître de l'inquiétude. Doris, en revanche, y a déjà bien réfléchi et indique que l'outil répond à une problématique bien précise pour elle (*l. 34-35 : D8*).

Ainsi donner un sens, une finalité à l'outil est certes important mais ne constitue pas pour autant un facteur déterminant du processus d'appropriation. Par contre, en déterminer l'intérêt dans sa propre pratique, oui.

Nous ne validons pas cette première hypothèse.

## **9.2 L'INTRODUCTION D'UN ESPACE DE TRAVAIL VIRTUEL EST UN ELEMENT DE CHANGEMENT DANS LA POSTURE DU FORMATEUR, DANS SA RELATION AU SAVOIR ET DANS SA RELATION AVEC L'APPRENANT**

Comme nous le signalions dans notre approche conceptuelle<sup>72</sup> : 'L'innovation modifie les pratiques, les représentations, et la relation pédagogique, incluant parfois voire souvent sa part d'angoisses, de fantasmes, et de peurs face à la possible complexité du nouvel objet'. L'analyse de ces entretiens semble l'avoir confirmé.

En termes de posture, tous nos interlocuteurs se positionnent en tant qu'accompagnateurs, mais témoignent de postures d'accompagnement différentes, comme évoqué dans l'analyse des entretiens *sous le faisceau de l'accompagnement*. Pour Antoine, l'introduction de la plateforme n'a pas influé sur sa posture d'accompagnateur (*l. 316 : A26*) mais il reconnaît que d'autre formateurs pourront être confrontés à cette situation (*l. 316-327 : A26*). Pour Béatrice, l'influence est évidente (*l.44-47 : B5*) et suscite même des craintes quant à la relation au savoir (*l. 224-225 : B23*) et à la relation à l'apprenant (*l. 229-230 : B23*). De même pour Cathy (*l. 109-110 : C15*). Doris admet également cette influence mais la voit, en revanche, de manière positive (*l. 161-166 : D29*).

Tous évoquent également un des travers majeurs du formateur à l'usage de ce type d'outil, travers qu'ils disent à éviter ou à corriger. Il s'agit d'une tendance à se déresponsabiliser, le formateur, considérant qu'une fois les éléments mis en ligne, il n'y a plus d'action à mener. Ainsi en témoignent les propos de Béatrice (*l. 30-34 : B5*), d'Antoine (*l. 308-309 : A24*), de Cathy (*l. 90 : C12*) et de Doris (*l. 128 : D24*).

Notons également que l'introduction d'un espace de travail virtuel induit des formateurs« traditionnels » qu'ils acquièrent ou développent des compétences nouvelles, en accompagnement à distance (e-tutorat) et en création de contenus de formation en ligne. Comme en témoignent Antoine (*l. 301-306 : A24*), Béatrice (*l. 76-79 : B6*), Cathy (*l. 74-75 : C10*) et Doris (*l. 198 : D35*).

Nous validons donc cette seconde hypothèse.

---

<sup>72</sup> (Voir chapitre 4.2 – 4.2.2 L'innovation dans la sphère de l'éducation et de la formation – 4.2.2.1 Un rôle social évident)

### **9.3 LA MISE EN PLACE D'UN ESPACE DE TRAVAIL VIRTUEL** **INTRODUIT UNE NOUVELLE APPROCHE PEDAGOGIQUE QUI** **INTERROGE LE FORMATEUR SUR SA PRATIQUE ET SUR SON** **EVOLUTION**

Qu'entendons-nous par nouvelle approche pédagogique ? Les entretiens ont permis de mettre en lumière les modes d'approche pédagogique de nos formateurs, plutôt basés sur une pédagogie active pour Antoine et Béatrice, et sur une pédagogie plus traditionnelle pour Cathy et Doris. Par « nouvelle », nous entendons « autre manière de ».

Charlier, B. et al. distinguent 3 types d'approche pédagogique : « transmissive », « individualiste » ou « collaborative » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006, p. 3) :

« L'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences. Dans ce cas la connaissance peut être transmise. L'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement. Enfin, l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun. L'adoption d'une approche privilégiée influence, bien entendu, la conception des scénarios pédagogiques. »(Ibid.)

Distinction éclairante qui nous permet de positionner Antoine et Béatrice dans une approche majoritairement collaborative, Cathy et Doris, dans une approche plutôt transmissive, avec une variante pour Doris, qui semble tendre également vers l'approche individualiste.

A la lecture des entretiens *sous le faisceau de l'innovation*, nous comprenons que pour les formateurs, la transposition de leur approche dans le *Virtuel*, via la plateforme **Campus virtuel** pose question car cela change la pratique. C'est *faire le deuil pour transformer* (l. 343 : A29) selon Antoine, ou c'est *un changement culturel important par rapport au métier* (l. 154-155 : B15) pour Béatrice. C'est *s'adapter au temps* (l. 123-124 : C18) mais avec des réserves (l. 126-127 : C18) pour Cathy, et c'est *travailler d'une autre façon* (l. 146-147 : D28) pour Doris. Pour eux, il est clair que cela impactera leurs pratiques et les conduira à les faire évoluer dans un espace-temps plus ou moins long.

Nous confirmons donc cette troisième hypothèse.

## **9.4 L'ACCOMPAGNEMENT EST UNE DES CLES DE REUSSITE DE L'APPROPRIATION DE L'ESPACE VIRTUEL ET DE L'EVOLUTION DES PRATIQUES**

A l'analyse des entretiens *sous le faisceau de l'innovation*, et particulièrement sous l'angle des *conditions d'appropriation de l'outil*, trois démarches d'appropriation, à l'état embryonnaire, ressortent : l'exploration exclusive (Antoine), l'alternance communication, formation et exploration autonome (Béatrice), et l'alliance dans le collectif d'une formation et d'un référent centralisateur (Doris).

En ce qui concerne Antoine, rappelons quelques éléments de contexte : il est référent plateforme pour l'ensemble de l'Institut. Il a participé à une formation-action en amont de la mise en de la place de *Campus virtuel* (l. 80-87 : B5). Qu'il passe, lui, par une phase majoritairement exploratoire, maintenant, pour s'approprier l'outil (l. 183-184 : A11), est tout à fait compréhensible. En revanche, qu'il applique cette même démarche pour ses collègues formateurs (l. 344-345 : A29), en reconnaissant lui-même que cela engendrera du désordre (l. 193 : A11), nous semble doublement périlleux, même si de ce désordre pourrait sortir du constructif et du positif. N'oublions pas que ses collègues formateurs sont dans une phase de prise de contact avec un nouvel outil qui leur est, d'une certaine manière, « imposé » et qui vient bousculer leurs habitudes et leurs pratiques. Ne pas les « accueillir » et les laisser se perdre dans un nouvel espace dont ils ne connaissent ni les tenants, ni les aboutissants n'est-il pas, au contraire, le moyen de leur rendre ce lieu définitivement hostile, manquant de convivialité ?

En revanche, les propos de Béatrice (l. 103-107 : B10) et de Doris (l. 71-72 : D14) laissent entrevoir un besoin d'être accompagnées, guidées, épaulées dans la prise en main de l'outil et dans leur démarche d'appropriation. Notons que Doris ne reconnaît pas Antoine comme le référent qu'elle entrevoit, signe, sans doute, d'un besoin d'accompagnement spécifique pour le pôle Sanitaire. Par ailleurs, le fait que Cathy ne propose aucune démarche particulière, que ces propos soient empreints d'inquiétude, semble aussi être révélateur d'un besoin d'accompagnement pour *apprendre à maîtriser l'outil* (l. 68 : C9).

Penser *communication, formation, exploration et accompagnement par un référent* relève d'une démarche d'appropriation enclenchée mais qui a besoin d'être soutenue.

Nous confirmons donc cette quatrième hypothèse.



## **9.5 CONCLUSION SUR L'INTERPRETATION**

Que conclure de cette interprétation ? Elle nous a permis de vérifier certaines de nos hypothèses, mais surtout de comprendre que la démarche d'appropriation d'un espace de travail virtuel est un processus long, complexe, et un chemin pavé d'incertitudes pour des formateurs ancrés dans le présentiel. Elle met aussi en évidence une certaine ambivalence entre « volonté » et « nécessité » de faire évoluer leurs pratiques.

Revenons un court instant à notre entrée dans l'analyse : notre étude du champ lexical utilisé pour nommer la plateforme<sup>73</sup> et croisons les résultats avec notre analyse thématique et notre interprétation des données. Que constatons-nous ? Que les profils envisagés alors pour nos formateurs se sont vérifiés : un profil un peu « réfractaire » pour Antoine, qui d'une certaine manière, s'oppose à une innovation « imposée par la hiérarchie », un profil plutôt « inquiet » pour Béatrice et Cathy quant aux impacts sur la relation à l'apprenant, et un profil plutôt promouvant pour Doris qui envisage des bénéfices multiples.

Différents profils qui nous conduisent à dire que *créer des espaces de formation où coexistent Réel et Virtuel* nécessite la conception d'une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs, tenant compte de leur singularité et les impliquant dans la démarche.

Perspective que nous développerons dans le dernier chapitre de ce mémoire.

Nous ne souhaitons pas conclure sur cette interprétation sans indiquer nos étonnements, même si ils ont pu déjà être perçus dans nos propos. Notre premier étonnement concerne Antoine, que nous nous représentions plutôt comme un élément moteur en termes de formation et d'accompagnement à l'innovation (ici, à l'utilisation d'un espace de travail virtuel). Ce que nous avons perçu à l'analyse et à l'interprétation nous a montré une démarche plus circonspecte. Notre second étonnement, c'est Cathy, pour laquelle nous n'avions pas perçu un tel degré d'inquiétude lors de l'entretien et pour laquelle nous n'imaginions pas une posture plus proche de celle de l'enseignant que du formateur.

Notre dernier étonnement porte sur le degré d'implication de la Direction de l'Institut, point abordé par Béatrice.

Le dernier chapitre de ce mémoire nous permettra de mettre en perspective ce que nous avons étudié.

---

<sup>73</sup> (Voir chapitre 7 – 7.3 L'analyse de contenu – 7.3.1 .2 Quels termes pour évoquer la plateforme ?)

## 10 Synthèse générale et mise en perspective

### 10.1 SYNTHESE DE LA DEMARCHE

Notre cheminement, partant de notre trajet professionnel à notre projet de recherche, nous a conduit à élaborer une question de départ : *En quoi la mise en place d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale traditionnel peut-elle modifier la posture des acteurs en présence, formateur et apprenant, et influencer sur la relation qu'ils entretiennent et a fortiori sur la relation au savoir ?*, interrogeant les acteurs principaux sur l'intégration d'un « tiers virtuel » dans la relation duale qu'ils entretiennent. Nous nous sommes ensuite focalisées, dans l'espace-temps de la recherche, sur l'acteur formateur évoluant dans un contexte particulier d'approche par compétences en formation initiale Sanitaire et Sociale.

Après une approche terminologique brève mais éclairante des notions qui gravitent autour de la *Formation Ouverte et A Distance (FOAD)*, notre projet de recherche nous a amenées, en premier lieu, à explorer le contexte général de la FOAD en Europe et en France sous l'angle de ses enjeux économiques et sociaux. Et de conclure qu'elle a pour finalité, d'un point de vue global, de participer à l'accroissement de la compétitivité et à la lutte contre l'exclusion ; et du point de vue du *citoyen apprenant*, de rendre possible et de faciliter son accès à la formation, de favoriser son autonomie au moyen de systèmes de formation flexibles et accessibles.

Nous avons cherché un éclairage théorique autour des concepts d'AUTOFORMATION, d'INNOVATION et d'ACCOMPAGNEMENT pour faire la lumière sur ce que peut offrir un espace de travail virtuel, sur ce qu'il modifie dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation à l'apprenant, et enfin sur ce qu'il change dans sa pratique.

Cette approche conceptuelle, certes parcellaire dans l'espace-temps « limité » de la recherche, nous a permis de problématiser notre question de départ de la manière suivante :

*Si l'objectif d'un espace de travail virtuel est de créer des environnements d'apprentissage censés favoriser l'autonomie, l'autoformation des apprenants, si un autre objectif est*

*également de faciliter l'accès à la formation, interrogeons-nous sur la difficile généralisation de ce type d'outils innovants dans les pratiques. Compte tenu des bénéfices supposés pour l'apprenant, quels bénéfices pourrait en tirer le formateur ? Quelle perception peut avoir le formateur de ce type d'outil ? Quelle place le formateur est-il censé occuper dans ce nouveau processus d'apprentissage ? Quel nouveau « rôle » le formateur est-il censé jouer ?*

Et par conséquent à reformuler notre question de départ en lui donnant une nouvelle orientation :

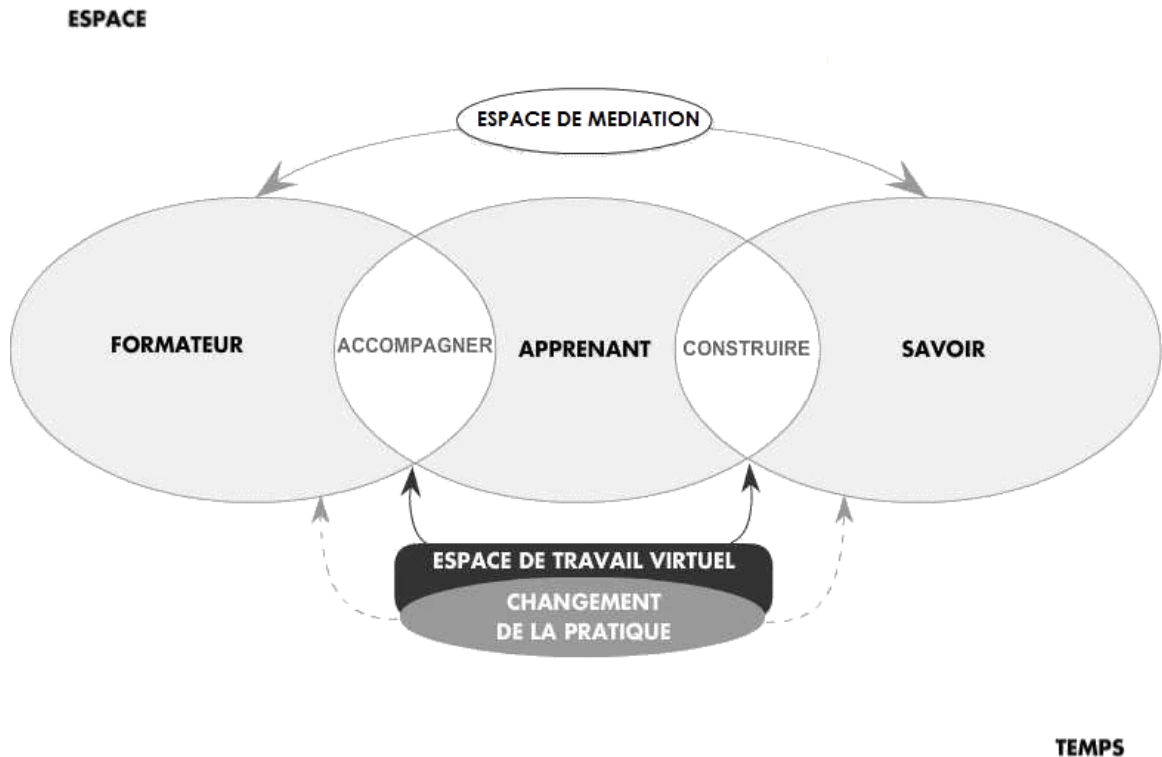
***La démarche d'appropriation du formateur d'un espace de travail virtuel révèle-t-elle une ambivalence entre « volonté de faire évoluer sa pratique » et « nécessité de la faire évoluer » ?***

Problématique que nous avons mise à l'épreuve d'une enquête de terrain en soulevant 4 hypothèses que nous souhaitions confirmer ou infirmer :

- le sens donné à l'outil est un facteur déterminant du processus d'appropriation du formateur,
- l'introduction d'un espace de travail virtuel est un élément de changement dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation avec l'apprenant,
- la mise en place d'un espace de travail virtuel introduit une nouvelle approche pédagogique qui interroge le formateur sur sa pratique et sur son évolution,
- l'accompagnement est une des clés de réussite de l'appropriation de l'espace virtuel et de l'évolution des pratiques.

Notre enquête de terrain nous a permis de faire les liens avec nos concepts et de répondre aux hypothèses émises. Nous avons infirmé la première d'entre-elles et confirmé les trois autres.

L'ensemble de notre recherche, vue sous ses aspects « théoriques » et « pratiques » a abouti à la réalisation d'une modélisation :



**Fig. 10.1 Espace de médiation et espace virtuel : vers la construction d'un savoir réel**

Laquelle matérialise notre regard, dans le contexte et dans l'espace-temps particuliers de notre étude, sur l'introduction d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation traditionnel et son influence sur les acteurs en présence. L'apprenant est au centre du dispositif. Le formateur chemine « à ses côtés » et joue son rôle d'accompagnateur. Il est médiateur dans la construction du savoir de l'apprenant. L'espace virtuel est situé en-dehors de cette relation mais participe à la « transformation » comme facilitateur dans l'accompagnement et dans la construction du savoir. Son usage influe sur la pratique du formateur.

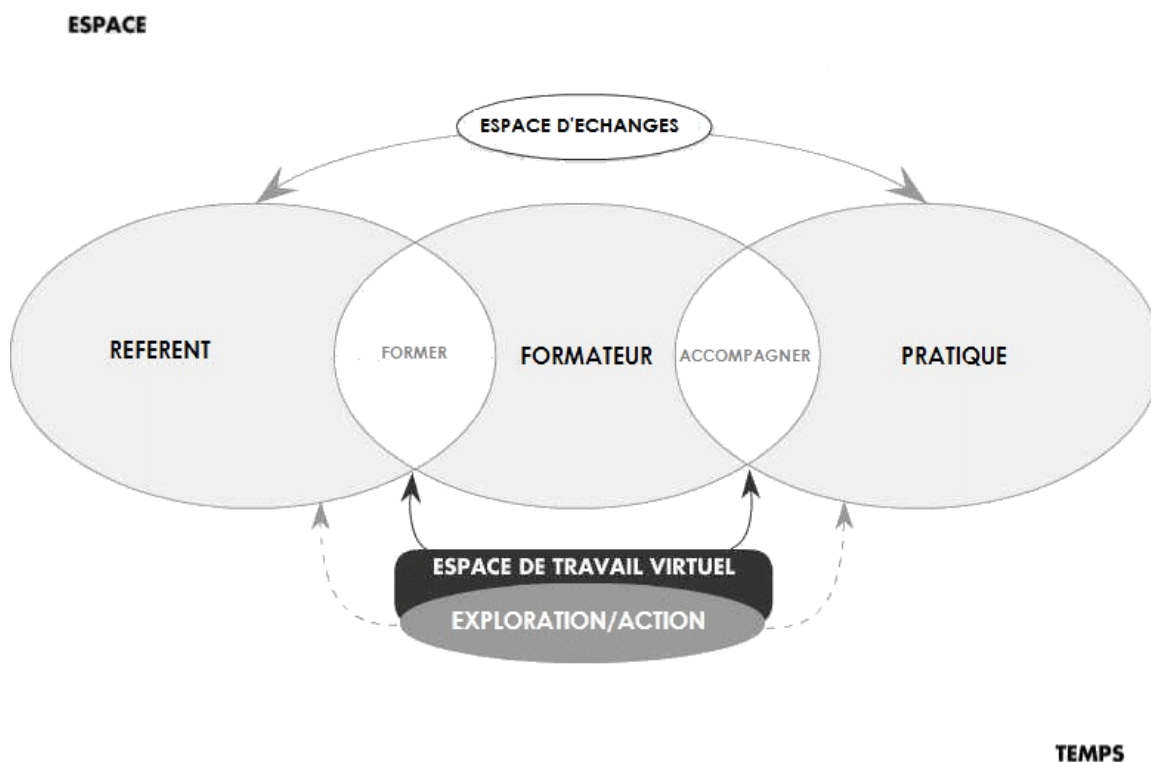
L'approche conceptuelle et l'étude de terrain réalisées nous ont amenées à conclure que pour *créer des espaces de formation où coexistent Réel et Virtuel*, il paraît essentiel de concevoir une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs, tenant compte de leur singularité et les impliquant dans la démarche.

Les propositions d'actions, que nous allons faire, mettent donc en perspective les besoins énoncés par les formateurs.

## 10.2 PERSPECTIVES

*Communication, formation, exploration et accompagnement par un référent* sont les besoins qui sont ressortis des propos de nos interlocuteurs pour soutenir leur démarche d'appropriation.

De même que le formateur place l'apprenant au centre de son processus de formation, il nous paraît évident que le formateur ait lui-même sa place au centre du processus.



**Fig. 10.2 Espace d'échanges et espace virtuel : vers l'évolution des pratiques**

Cette modélisation adaptée maintenant à l'acteur « formateur » vise à montrer, dans le contexte et dans l'espace-temps particuliers de notre étude, quels éléments seraient à prendre en compte pour le former et l'accompagner dans sa démarche d'appropriation de l'espace de travail virtuel. Le formateur est au centre du dispositif. Le référent apporte la formation technique nécessaire et accompagne l'évolution des pratiques. L'espace d'échanges constitue, ici, le lieu de rencontres *réel* entre pairs. L'espace virtuel sert alors de support à la formation et à l'accompagnement, en même temps qu'il est lieu d'exploration et d'action individuelle et collective.

B-M. Barth dit :

« Le savoir est donc une construction sociale et culturelle, et non pas une vérité universelle et immuable qui réfléchit la réalité, tel un miroir. C'est une révolution. » (Barth, 1987, p. 204)

Le *savoir* n'est pas représenté sur cette modélisation mais elle en est empreinte. Il est un processus dynamique. Au cours de sa démarche d'appropriation, le formateur entre dans un processus d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Nos propositions d'actions visent donc à accompagner la démarche d'appropriation d'une plateforme de formation en ligne des formateurs d'un institut de formation Sanitaire et Sociale.

Compte tenu du contexte de mise en place de la plateforme ***Campus virtuel***, laquelle, nous le rappelons, a été déployée par l'association nationale dont dépend l'Institut sans interroger les besoins locaux, il nous semble indispensable que ces besoins émergent enfin. Et qu'ils trouvent certains éléments de réponse, au moins dans la dimension pédagogique, à travers l'usage de la plateforme ***Campus virtuel***, outil pédagogique au service de l'apprentissage.

Afin que les propositions à suivre puissent prendre forme, dans le cadre de la construction d'un futur projet d'ingénierie, précisons, au préalable, que plusieurs points nous paraissent importants quant au rôle à jouer par la Direction de l'Institut :

- Donner l'impulsion en se positionnant sur la place qu'elle compte attribuer à la plateforme dans le dispositif de formation : Quelle priorité ? ;
- Communiquer sur sa stratégie auprès des équipes, et notamment sur la finalité poursuivie ;
- Etre, en quelque sorte, porteuse du projet en soutenant les actions à mener, et en informant et en communiquant sur ce dernier.

L'un des premiers soutiens pourrait être de favoriser la création d'un groupe de travail et la création d'espace/temps.

### **10.2.1 Créer un groupe de travail**

Il nous semble important que se constitue un groupe de travail, composé de formateurs volontaires des deux pôles, pour mener une réflexion autour d'un projet collectif à définir, en vue de faciliter l'appropriation de la plateforme *Campus virtuel*.

Des rencontres à intervalles réguliers seront à planifier, sur une période à déterminer par le groupe lui-même. Au groupe également de déterminer si l'intervention d'un tiers extérieur serait opportune, à ce stade.

### **10.2.2 Créer des espace/temps**

La question du temps a été très prégnante lors des entretiens. Mais considérer la démarche d'appropriation d'une plateforme de formation comme un projet à définir nécessite d'y consacrer du temps. Comme précisé plus haut, la Direction aura donc un rôle de facilitateur à jouer pour libérer des plages de temps et favoriser les rencontres. Cet espace/temps devra cependant rester flexible pour ne pas devenir contraignant.

Un lieu de rencontres « réel » pour échanger entre pairs et faire émerger les besoins. Se questionner, par exemple, sur l'intérêt que l'outil peut avoir dans leur pratique, dans telle unité d'enseignement ou dans telle domaine de compétences. Se questionner également sur leurs besoins en termes de formation et d'accompagnement. Nous précisons ici qu'il ne s'agit pas de faire « converger » nécessairement les besoins entre les deux pôles mais de les faire ressortir.

Un lieu de rencontres qui pourra, à terme, s'accompagner de son pendant « virtuel », via les outils de communication disponibles sur la plateforme.

Un espace/temps pour réfléchir également à l'opportunité de construire un projet, un projet pilote qui permettrait à la fois de partir à la découverte de l'outil, de se former et de vivre de l'intérieur la construction d'une FOAD.

### **10.2.3 Construire un projet pilote**

*Campus virtuel* est un socle proposant une multiplicité d'outils, de fonctionnalités. Cela invite à réfléchir à un point d'entrée sur la plateforme. Quels outils ? Et pour quels usages ? Questions qui nous interrogent, en premier lieu, sur la pertinence d'allier ou de dissocier les deux pôles (pôles Sanitaire et Sociale), dont les pratiques sont différentes, et sur la pertinence d'un tronc commun.

Trouver une porte d'entrée, c'est construire un premier projet qui permette de travailler ensemble dans une démarche collective de mutualisation et de co-construction. Partir ainsi à la découverte de l'outil, et se former.

Construire un projet nécessite de réfléchir à sa finalité et à ses objectifs, aux outils et aux méthodes de travail à mettre en place pour permettre au groupe de progresser, de définir une organisation en termes de répartition du travail et de coordination/pilotage, d'alterner apports individuels (recherche d'informations pour alimenter le groupe, par exemple) et regroupements pour en débattre et faire avancer le projet.

Construire un projet, c'est aussi apprendre à penser durée et phases du projet. Quel temps et quelle énergie est-on disposé à y consacrer ?

La pertinence de l'intervention d'un tiers extérieur pour accompagner cette construction est à évoquer.

### **10.2.4 Faire, c'est apprendre**

Des entretiens sont ressortis une forte volonté des formateurs d'apprendre en contexte, au regard de leur pratique, et d'être au plus près des besoins de l'apprenant. Ainsi, la conception d'une formation-action nous semble une piste intéressante à suivre, laquelle pourrait permettre aux formateurs de vivre de l'intérieur la construction d'une FOAD. Selon G. Jobert :

« On retrouve, à propos des formations-actions, la lancinante question de savoir si l'action formative doit privilégier l'apport de connaissances intégrant mais débordant l'objet qui la supporte ou si, au contraire, elle doit s'attacher d'abord à la maîtrise directe de cet objet. » (Jobert, 1987, p. 26)

Nous pensons que le degré de « formation » et d'« action » à intégrer est à jauger par les participants eux-mêmes.



Monter un projet de formation-action utilisant la plateforme comme outil de formation et d'accompagnement et vivre ce projet de l'intérieur, dans ses différentes phases (de l'analyse des besoins à son évaluation), nous semble une perspective intéressante à évoquer.

Explorer, participer pour apprendre, alterner apports techniques et exercices pratiques pour dépasser le stockage de documents, construire collectivement les méthodes et outils utiles à la pratique, sont autant de possibilités susceptibles d'être mises en œuvre dans le cadre d'une formation-action.

Cette dernière représente aussi l'opportunité de mettre le formateur dans une double position, celui de formateur et d'apprenant, et contribuer ainsi à faire tomber les a priori et à favoriser l'expression des craintes et des questions.

### **10.2.5 Aller vers une autoformation collective**

On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres : si chacun sait que l'apprentissage est un processus éminemment singulier et individuel, on en connaît la nature sociale, pour autant que, comme aimait à le dire Wallon, 'l'homme est social, génétiquement'. » (Carré P. , 2005, p. 152)

Ces propos de P. Carré prennent du sens dans une démarche d'appropriation d'un espace de travail virtuel. Cette dernière est à la fois individuelle et collective. Développer l'« Apprendre ensemble » par le biais de travaux de groupes et favoriser les échanges entre pairs, nous semblent opportuns pour aider à l'acquisition de connaissances et à la construction de compétences nouvelles.

La réflexion de M-C. Mallen, exprimée dans le cadre d'une expérience de formation-action, prend également du sens :

« Les limites les plus gênantes de l'autoformation proviennent de ce qu'elle est souvent conçue comme une formation solitaire, où l'apprenant est seul face à un média qui sollicite sa réflexion. On perd les bénéfices de la verbalisation de l'échange, de la controverse... C'est pourquoi l'autoformation se conjugue très utilement à la formation-action pour constituer un processus d'autoformation collective. » (Mallen, 1987, p. 145)

Pour permettre aux formateurs d'entrer dans une démarche d'autoformation à l'outil, s'appuyer sur le groupe paraît donc indispensable.

### **10.2.6 Accompagner l'évolution des pratiques**

Faut-il un référent ou plusieurs référents ? Question à laquelle devra répondre le groupe de travail. Il apparaît clair cependant qu'en termes de connaissances des besoins spécifiques au métier et en termes de charge de travail, le pôle Sanitaire ne pourra se dispenser d'un équivalent.

Le référent est le garant de l'apport en formation technique nécessaire à la compréhension, qu'il soit en mesure de le faire lui-même ou qu'il s'assure qu'il puisse être dispensé par un tiers extérieur.

En-dehors de cela, son rôle d'accompagnateur de l'évolution des pratiques, à l'usage d'un espace de travail virtuel, est un facteur clé de réussite. En ce sens, une attention particulière est à porter à la manière dont il perçoit la plateforme. Qu'il puisse lui-même, au besoin, bénéficier d'un accompagnement extérieur lui permettant de réfléchir à la posture d'accompagnement appropriée à adopter suivant les circonstances, et de construire un plan d'accompagnement des formateurs.

Rendre l'espace hospitalier, en accueillant et en écoutant, faire vivre l'espace en accompagnant les actions individuelles et collectives, motiver, animer, autant de missions qui nécessitent une forte implication du référent dans l'espace et le temps, implication qu'il importe de reconnaître en termes de qualification.

### **10.2.7 Les points de vigilance**

Il semble indispensable de ne pas négliger certains signaux d'alerte émis par nos interlocuteurs et de les prendre en compte dans la conception de l'ingénierie. Veiller ainsi à :

- Présenter, dans un premier temps et dans le cadre des formations à construire, des exemples concrets et réussis de mise en place d'un espace de travail virtuel dans des structures similaires,
- Privilégier la relation humaine (relation directe formateur/apprenant),
- Impliquer les formateurs, à chaque étape du projet, en leur demandant de participer au montage, en les associant aux rencontres en présence et à distance,
- Reconnaître la dimension nouvelle du poste du formateur et la valoriser en termes de qualification,
- Travailler sur la dimension résistance au changement, en leur montrant que les nouvelles technologies ne sont pas si nouvelles et qu'ils les pratiquent au quotidien,
- Travailler sur l'hétérogénéité en termes de maîtrise de l'outil informatique, en proposant des mises à niveau adaptées.

### **10.2.8 En conclusion sur les perspectives**

Au-delà des propositions énoncées, il nous semble que les formateurs vont être amenés à enclencher une vraie démarche réflexive, sur la « volonté » ou la « nécessité » pour eux de faire évoluer leurs pratiques. Car c'est aussi leur demander d'être à la fois *formateur-tuteur* et *formateur-concepteur* de contenus dans une bivalence présenteielle et distancielle.

# **Conclusion générale**

### **Que conclure ? Vers quels autres possibles tendre ?**

Cette recherche nous a permis de faire un retour réflexif sur 10 ans d'expérience professionnelle de la formation distancielle mais aussi de nous projeter, de porter « cet autre regard » sur notre pratique : passer de l'autre côté du miroir. Ou devrions-nous dire « revenir au *Réel* ? »... Nous côtoyons tant le *Virtuel*, que pour nous ces deux mondes viennent à se confondre, réellement...

M. Lani-Bayle dit :

« Dans le monde virtuel, la communication abrase les distances géographiques, tout en les renforçant à l'infini ! Rechercher un contact sans le contact, vouloir toucher l'autre sans le toucher, comment ces nouvelles potentialités vont-elles modifier la potentialité de construire des savoirs, de se former, de s'autoformer ? » (Lani-Bayle, 1999, p. 44)

Ce voyage nous a menées plus loin que nous ne l'imaginions dans l'espace de l'Education et de la Formation Tout au Long de la Vie, à la découverte d'un univers différent du nôtre : la formation initiale Sanitaire et Sociale.

Nous avons même observé les choses « avec un télescope ». Du côté de la galaxie de l'*Autoformation* et de ses cinq planètes (Carré, Moisan, & Poisson, 1997). Nous avons appris récemment l'existence d'une 6<sup>e</sup> planète, l'*Autoformation mondialoguante* (Pineau, 2011), que nous ne tarderons pas à explorer. Nous avons suivi la trajectoire de l'*Innovation* créatrice et collective (Alter, 2000), et enfin découvert l'art de l'*Accompagnement*. (Le Bouëdec, 2002)

Nous avons travaillé sur nos représentations, nos évidences pour écouter et comprendre des rapports « différents » au *Virtuel*, au *distanciel*, et la somme d'inquiétudes ou de méfiances que ce monde pouvait susciter dans un espace de formation traditionnellement dans le *Réel*, le *présentiel*. Et proposer, dans notre contexte d'étude, des pistes de réflexion pour une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs à l'usage d'un outil de formation en ligne. Lequel usage a mis en évidence des compétences nouvelles à acquérir ou à développer chez les formateurs. Des chemins restent donc encore à explorer.

*Cette recherche, c'est aussi une ouverture sur l'avenir, sur d'autres possibles : la multiplicité des façons d'apprendre, en présence et à distance laisse imaginer la multitude d'ingénieries encore à construire, ou plutôt à co-construire, pour relier **Réel** et **Virtuel** en formation.*

# **Annexes**

## **ANNEXE 1 : LEXIQUE**

### *Codification des sources des définitions :*

(AF) AFNOR

(AP) APapp - Association pour la Promotion du label APP - <http://www.app.tm.fr/>

(CC) Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan. 196 pages

(CE) Commission européenne

(CED) CEDIP - Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques - <http://www.cedip.equipement.gouv.fr/>

(CGT) Commission générale de terminologie - <http://franceterme.culture.fr/FranceTerme/>

(CPFL) Bouthry, A. et al. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*. Paris : Eyrolles – Editions d'Organisation. 283 pages

(EDC) EducNet - <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire> ;  
<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notions-distance-mobilite/ead>

(EUR) EUR-lex - Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT>

(FF) FFOD - <http://www.fffod.org/media/2002-baba-foad.pdf>

(GDT) Le Grand Dictionnaire Terminologique - [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp)

(LRH) Léa Rosamont-Hézar

(OC) Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE - Les TIC et l'économie de l'information - [http://www.oecd.org/dac/ictcd/docs/otherdocs/OtherOECD\\_IToutlook\\_fr.pdf](http://www.oecd.org/dac/ictcd/docs/otherdocs/OtherOECD_IToutlook_fr.pdf)

## A

**Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) :** Lieu de formation dont l'activité pédagogique est organisée autour d'un centre de ressources pédagogiques conçu et animé par des professionnels de la formation individualisée.

L'APP met en œuvre une démarche, centrée sur la personne, fondée sur le mode pédagogique de l'autoformation : chaque personne bénéficie d'une prestation spécifique d'apprentissage formalisée dans un protocole individuel de formation (PIF). (AP)

**Asynchrone :** qui se produit en temps différé. (EDC)

## B

**Blog :** site Web personnel tenu par un ou plusieurs blogueurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique, parfois enrichis d'hyperliens ((liens renvoyant à d'autres pages), d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs. (GDT)

## C

**Campus numérique :** dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. (EDC)

**Campus virtuel :** site web ayant pour objet de s'adresser à une communauté d'apprentissage en mettant à sa disposition les ressources pédagogiques et les fonctionnalités de communication et de collaboration correspondantes. Certains de ces sites choisissent une métaphore graphique représentant un campus physique avec sa cafétéria, sa bibliothèque, ses salles de cours etc. (EDC)

**Chat :** de l'anglais bavarder. Échange de messages textuels sur le Web, entre deux ou plusieurs individus connectés. Il s'agit d'un lieu de conversation en temps réel (synchrone). (EDC)

**Classe virtuelle :** groupe d'apprenants qui suivent une formation en ligne. La classe virtuelle permet aux apprenants d'aller à leur rythme et leur offre la possibilité de communiquer en temps réel (par le chat, la visioconférence ainsi que le partage de tableaux blancs, d'applications ou de documents)

ou en temps différé (par courriel ou en participant à des forums de discussion) avec les autres apprenants du cours ou avec leur tuteur. (GDT)

**Compétence numérique :** 4e compétence clé du cadre de référence européen : usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration. (EUR)

## E

**E-formation :** sous-ensemble de la FOAD, qui s'appuie sur les réseaux électroniques. (FF) *Voir FOAD*

**E-learning :** utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance. (CE)

**Enseignement à distance (EAD) :** mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques. Les communications enseignants-enseignés se font principalement par le recours à la correspondance, aux imprimés, aux divers médias audiovisuels, à l'informatique, à certains regroupements. (EDC)

**Environnement numérique de travail (ENT) :** dispositif global fournissant à la communauté éducative l'accès, à travers les réseaux, à la totalité des services, ressources et outils numériques en rapport avec son activité. (EDC)

**E-tutorat (ou tutorat à distance) :** Accompagnement à distance, lors de la mise en œuvre d'une formation en ligne. (CED)

## F

**Formation à distance (FAD) :** système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités (cours par correspondance, e-learning ...) et est incluse dans le concept plus général de Formation Ouverte et à Distance. (AF)

**Formation en ligne :** formation faisant appel à des moyens de communication électroniques. (CGT)



**Formation ouverte et à distance (FOAD) :** dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ;

\*qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ;

\*et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. (CC)

**Formation ouverte :** une formation est dite « ouverte » lorsqu'il n'y a pas de condition d'accès autre que technique. En France on emploie le terme « ouvert » comme synonyme de « flexible ». Une formation flexible est une formation qui permet aux apprenants des entrées et des sorties permanentes. (FF)

**Forum (forum de discussion - newsgroup) :** lieu d'échanges entre plusieurs personnes en temps différé (asynchrone). Il peut être public ou privé, libre ou modéré. (EDC)

**Fracture numérique :** fossé existant entre des personnes, des ménages, des entreprises et des zones géographiques situés à divers niveaux socio-économiques en ce qui concerne à la fois les possibilités d'accès aux technologies de l'information et des communications (TIC), comme les ordinateurs et l'Internet, et leur utilisation. Ce fossé varie considérablement entre les pays avancés et les pays en voie de développement et dans la zone de l'OCDE, ainsi qu'au sein d'un même pays de l'OCDE. (OC)

## L

**LMS :** (plateforme de gestion de la formation) système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et à la supervision des personnes responsables des différentes formations. (GDT)

## M

**Multimédia :** assemblage des technologies destinées à gérer les données, le son et l'image sur un même support. (AF)

## N

**NTIC Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) :** technologies dites « nouvelles ». (FF). *Voir TIC*

## P

**Parcours de formation :** ensemble des modules de formation à suivre par l'apprenant. Il répond à plusieurs critères : le besoin spécifique de formation et le niveau de compétence détenu dans la matière "enseignée". Il permet d'individualiser le déroulement de la formation. (EDC) *Voir progression pédagogique*

**Plateforme e-learning :** socle en ligne sur lequel repose différents outils offrant une multiplicité de fonctionnalités autour de la création, de l'organisation, de la gestion et du suivi d'activités d'apprentissage. (LRH)

**Progression pédagogique :** (correspond en formation traditionnelle au parcours de formation – voir ce terme). Le terme « progression » est utilisé en e-learning car le chemin n'est pas toujours clairement défini au préalable. En effet l'apprenant peut choisir d'aller piocher des ressources au fur et à mesure de ses besoins. En revanche la notion de « progression » est bien là, car ce sont les choix de l'apprenant, qu'ils soient intuitifs ou pensés, qui lui permettent de progresser vers l'atteinte de l'objectif pédagogique. (CPFL)

## S

**Serious Game :** « jeu sérieux », modalité d'apprentissage dans un environnement virtuel et ludique de mise en situation ; inspirée de l'univers des jeux vidéo, cet outil restitue les paramètres et les interactions attendus d'une mise en situation professionnelle dans des environnements couplant technologies 2D et/ou 3D. (LRH)

**Synchrone :** qui se produit en temps réel. (EDC)

## T

**Tableau blanc :** tableau permettant le partage synchrone d'une fenêtre graphique et textuelle à l'intérieur de laquelle tous les utilisateurs peuvent interagir simultanément. Cette fonction autorise le partage de documents et la possibilité d'élaborer des documents en temps réel qui seront visionnés par les apprenants et modifiables par chacun des participants. (EDC)

**TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) :** ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia...). (FF)

**TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) :** technologies spécifiques à l'Education. (FF) *Voir TIC*

## W

**Wiki :** de l'hawaïen *wikiwiki* qui signifie « vite ». Site Web collaboratif où chaque internaute visiteur peut participer à la rédaction du contenu. (GDT)

## **ANNEXE 2 : ENTRETIEN ANTOINE**

Le 03 mars 2011 – 14h – 40 min

1 **Bonjour Antoine...**

2 Oui, bonjour.

3 **a1 Je te remercie d'avoir accepté de... de faire cet entretien avec moi. Je vais te laisser te présenter.**

4 A1 D'accord. Donc, euh... voilà, je suis formateur au sein de la ...d'un institut de formation Sanitaire et  
5 Sociale de la ville Y, depuis maintenant... je vais sur ma 4<sup>e</sup> année. Euuhhh...je suis formateur auprès d'une  
6 formation d'assistants de service social, et dans cette formation, je suis chargé de coordonner, de coordonner  
7 euh, ce qu'on appelle le domaine de compétence 1, sur la pratique professionnelle. Ça, voilà, ça va être...,  
8 pour l'instant, c'est à peu près 70 à 80% de mon temps. Euh, jusqu'à présent, j'avais 10, 20% sur du  
9 développement autour de progiciels ou de e-learning, et ce temps-là va passer à 50% à partir de janvier. Je  
10 n'ai pas de formation informatique. Je n'ai pas de formation assistant de service social, *euh, non, moi je suis*  
11 *ani... moi je suis formateur, de, euh, formation adultes carrières sociales (voix qui tremble)*. J'ai poursuivi  
12 une licence, une maîtrise en, en politiques sociales et santé publique. Et avant, j'ai eu tout un parcours un  
13 petit peu scientifique : DEUG<sup>74</sup> A, DEUG B, maths sup, techno, je l'ai oublié celui-là.

14 **a2 D'accord. Euh... je... t'interroge particulièrement par rapport à l'intégration en fait, euh, d'une**  
15 **plateforme de travail à distance au sein de l'INSTITUT. Et je voulais savoir, en fait, euh... connaître**  
16 **un peu les modalités d'apprentissage que t'avais l'habitude d'utiliser auparavant, avant la, avant que**  
17 **cette, euuh, plateforme soit intégrée.**

18 A2 Mm. Alors, je suis formateur. Euh, j'étais..., avant j'étais donc coordinateur d'un secteur jeunesse, donc,  
19 dans l'animation. Mais même si j'ai eu un parcours universitaire...euh, j'ai pas mal milité dans des  
20 associations dont une qui s'appelle les C.E.M.E.A - Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education  
21 Active - sur la région XXX. Ça, euh, ben j'étais trésorier jusqu'à l'année dernière. Je suis membre actif  
22 depuis, euh, maintenant, on va dire, plus d'une dizaine d'années. Humm, et c'est une association d'éducation  
23 populaire qui fait de la formation, donc autour de l'animation volontaire, autour de l'animation  
24 professionnelle et, autour, euh, autour de l'école, avec des enseignants. Il y a pas mal d'enseignants dans  
25 cette association. C'est une des premières..., un premier..., un des premiers organismes de formation dans  
26 l'animation, juste après les Scouts. Euh, et il se réfère à des valeurs éducatives qui sont autour de l'éducation  
27 nouvelle. C'est un mouvement d'éducation populaire qui se réfère à des principes de l'éducation nouvelle.  
28 Donc on parle pas mal de Freinet, euh, de ces principes, un peu actifs, et donc toute ma formation, je dirai, de  
29 formateur, toutes mes influences, je les ai eues à travers cette association. Humm, donc, le but du jeu, c'était  
30 le principe de base, c'est ben c'est l'**AGIR**. C'est en faisant qu'on apprend. Je veux dire voilà, c'est pas ...,  
31 humm, c'est pas le cerveau qui fait la main mais la main qui fait le cerveau. Euh, que la connaissance, que la  
32 théorie, elle a du sens que quand elle est mise en pratique. Et donc voilà, mon influence, elle vient de là.  
33 C'est-à-dire que quand on mettait en place des stages BAFA<sup>75</sup> ou des formations avec les BEP<sup>76</sup> GEPS<sup>77</sup> ou  
34 des formations pour des enseignants, on était sur de l'**AGIR**, sur du **FAIRE** pour amener, euh, un con..., des  
35 concepts théoriques. Quand je suis arrivé ici, on était dans un autre ordre d'idée. La formation d'assistant de  
36 service social, donc a subi une réforme, y a 4 ans maintenant. Euh, qui euh, qui, euh...Le principe, c'était que  
37 ça amenait du collectif. Le principe du collectif est rentré dans la formation. Mais on reste sur des formations,  
38 je dirai, un peu traditionnelles. C'est-à-dire, on amène du contenu. On fait quelques exercices de groupe.  
39 Humm, et après, c'est validé lors d'un DE<sup>78</sup>. Humm, (silence)... Pour moi, oui, quand je suis arrivé, on était  
40 plutôt sur un modèle, un peu traditionnel... de ... voilà, de cours à apprendre et je me suis calé là-dessus,  
41 hein... Quand t'arrives, tu peux pas remettre en question tout ça. Aujourd'hui, je peux amener quelques  
42 concepts nouveaux... Euh, voilà. Euh, voilà des ... autour du collectif pour de la mise en place de projets au  
43 sein de la structure, on peut voilà...Expérimenter... dans des processus, un peu, d'expérimentation et  
44 d'amener des concepts théoriques sur la méthodo de projet.

---

<sup>74</sup> Acronyme de Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

<sup>75</sup> Acronyme de Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

<sup>76</sup> Brevet d'Etudes Professionnelles

<sup>77</sup> Acronyme de Groupement d'Établissements Parisiens pour les Techniques et les Sciences

<sup>78</sup> Diplôme d'Etat

45 **a3 Mm. Et comment du coup, s'est fait la ...enfin, ton adaptation en fait, euh, à cette nouvelle manière**  
46 **de travailler ?**

47 A3 Avec, euh, avec le e-learning, ou euh... ouais ?

48 **a4 Non. Avec la, la, ... la.. en fait, avec la conception de...de la transmission du savoir, ici, je veux dire.**

49 A4 Eh ben c'est...euh en fait, ici, en tant que formateur. On dit « formateur » mais euh (silence), moi je le  
50 découperai en 2 parties : il y a tout ce qui est ingénierie de formation, c'est-à-dire penser la formation, et tout  
51 ce qui est de l'ordre de l'accompagnement des étudiants. Dans un premier temps, tu peux pas te permettre de  
52 remettre en question tout ce qui a été fait parce que c'est sûrement bien fait, ça a sûrement du sens. Euh,  
53 même si on peut... voilà, euh, on est plus ou moins d'accord, on est... mais on, voilà... Mes premières  
54 années, ça a été de questionner...de jouer un petit peu au naïf. Humm, et puis de pointer des contradictions  
55 mais, sans, sans, sans aller plus loin. Et après, il y avait tout le côté accompagnement, euh, où là encore, moi  
56 je me suis positionné. Alors, je suis pas le seul. Ça se faisait sûrement avant. Euh, Mais je sais... ben, je vais  
57 te donner un exemple pour que cela illustre. Humm, quand je suis arrivé, les étudiants, par exemple, ne  
58 montaient pas à l'étage... Voilà, c'était le lieu des formateurs et... ils ne venaient pas dans le bureau. Moi,  
59 quand je suis arrivé et que je devais gérer la mise en stage, j'ai commencé à mettre les tableaux d'affichage,  
60 les tableaux de stage, tout ça dans le couloir, c'est-à-dire que les étudiants venaient dans le bureau. Donc, ça  
61 posait quelques soucis les premières années mais très vite, voilà, ça a changé. Euh, j'ai jamais tutoyé parce  
62 que j'ai pas besoin du tutoiement pour trouver... pour être respecté en tant que formateur. Humm, j'étais plus  
63 dans une formation d'adultes, donc, euh, à pouvoir discuter un peu de tout, même des difficultés  
64 d'organisation de l'école... me servir de ça comme prétexte aux apprentissages. Humm, donc, on a...je, je,  
65 j'occupais une posture qui pouvait être des fois un petit peu en décalage avec euh, d'autres pratiques ; qui  
66 change, ouais, qui change la place, à mon avis, qui change la place du formateur. J'étais pas là pour délivrer  
67 un savoir. Je suis pas AS<sup>79</sup>, donc je pouvais pas leur dire ce qu'était le métier, je pouvais juste leur dire, ben  
68 voilà, j'organise une formation, je mets en place des cours, je fais appel à des, des personnes qui ont la  
69 connaissance du métier, qui ont des connaissances euh sociales. Moi, le but du jeu, c'est de..., ben voilà,  
70 c'est d'essayer de, de faire en sorte qu'il y ait une progression logique. Et mon deuxième travail, c'était de ...  
71 ben de les préparer à passer un DE, à une commande particulière. Mais j'étais pas là pour leur dire, humm,  
72 comment, comment être professionnel, humm. Ma phrase souvent, c'est de dire «ben, c'est pas le métier qui  
73 fait le professionnel, c'est le professionnel qui fait le métier. » Donc, moi, je mets sur la table des ingrédients,  
74 vous vous servez, vous faites votre gâteau, c'est... et pis vous serez professionnel et c'est vous qui allez vous  
75 défendre en tant que professionnel après sur le marché de l'emploi.

76 **a5 D'accord... Euh... En ce qui concerne l'introduction de la plateforme de formation à distance**  
77 **Campus virtuel, est-ce que tu peux un peu me raconter... euh...pfff...enfin... comment s'est passé...**  
78 **quelles informations tu as eu sur le sujet, sur ... ?**

79 A5 Alors, euh, il y a 2, 2-3 ans, je... j'ai du mal avec les dates, mais, euh... Y'a quelques années, 1 ou 2  
80 ans...Humm, on a participé... j'ai...euh... Le National, l'association nationale a mis en place une  
81 formation...une formation-action... recherche-action, ...formation-action, ...formation action, euh, sur ces...  
82 ce qu'ils appelaient ces « nouvelles technologies », non ces « technologies innovantes ? », non ces... non,  
83 ces « innovations », « pédagogiques même ». Euh... sur l'acqui... sur la mise en place de plateformes,  
84 d'outils e-learning ou plateformes pédagogiques à distance. Euh, ... faut savoir que dans d'autres  
85 établissements ... sur la France... des établissements de l'association nationale, certains avaient déjà fait  
86 quelques avancées, utilisaient déjà la visio-conférence, avaient certains développé déjà des plateformes  
87 pédagogiques type Campus virtuel. Mais le National voulait un petit peu harmoniser et reprendre la main là-  
88 dessus. Donc, ils ont fait une formation-action, convié pas mal de formateurs. Dans cette formation, il y avait  
89 pas mal de formateurs, plutôt Sanitaire, Infirmiers, quelques documentalistes et je crois que j'étais le SEUL,  
90 euh... dans le Social. Faut savoir que, euh, parmi les formations, les formations sociales, surtout AS, c'est  
91 vraiment rien par rapport au Sanitaire.

92 **a6 D'accord.**

93 A6 On est vraiment très minoritaires. Humm, le but de cette formation-action, c'était de, bon, se familiariser  
94 avec les outils de e-learning..., euh, savoir ce qu'on entendait par e-learning et puis de mettre en place un  
95 cahier des charges pour après mettre en place donc, euh, cette plateforme. On... J'avais aucune connaissance  
96 du e-learning. En fait, je savais... je savais ce que c'était mais sans... sans mettre derrière ce terme « e-  
97 learning », je l'utilisais déjà, j'utilisais déjà les documents partagés, euh, la visio... mais voilà sans, sans  
98 utiliser ce terme-là. Donc, euh, première période, ça m'a un peu surpris quand on m'a présenté des outils que  
99 je connaissais en me disant que c'était innovant. Je savais pas. Je voyais pas **L'INNOVATION** ! Euh, je

---

<sup>79</sup> Assistant de Service Social

100 pensais bien qu'il y avait une innovation technique mais je la voyais pas vraiment... d'un point de vue  
101 pédagogique, je ne sais ce que... humm... Qu'on s'entende, pour moi, ..., par exemple, l'imprimerie de  
102 Freinet, mettre les gens, euh, les élèves en apprentissage à travers un outil, ben pour moi, voilà le document  
103 partagé, la visio, c'était le même sujet : c'est un outil qui permet... On n'avait rien inventé en termes de  
104 pédagogie. On s'adaptait au temps mais on avait rien produit de nouveau quoi ! Humm, donc voilà première  
105 surprise. Deuxième surprise, humm, ça a été de se mettre d'accord sur ce qu'on voulait de cet outil. J'avais  
106 parfois le sentiment que... pour certains, cette plateforme était un aboutissement... et moi je le voyais que  
107 comme un outil. Et... euh je me suis un peu battu mais j'ai vite lâché **PRISE** ! Voilà... on allait vers un outil  
108 un peu fermé, un peu contraignant sans savoir vraiment ce qu'on voulait, et sans avoir fait l'état des lieux de  
109 nos besoins en tant que formateurs ; c'est-à-dire, euh, j'avais le sentiment, qui est plus ou moins vrai, que  
110 dans le social on était pas tant sur des QCM<sup>80</sup>, on était plus sur du... du, du collaboratif. Tout ce qui est les  
111 outils, Wikipedia, on avait besoin nous de partir de la connaissance des étudiants parce qu'on travaille sur les  
112 politiques sociales, sur les études de cas. Et à l'époque, les infirmiers étaient pas mal sur les QCM.

113 **a7 D'accord.**

114 A7 L'exemple qu'ils donnent souvent, c'est les calculs de dose ou, euh, aujourd'hui, ils vont parler de  
115 prérequis. Mais, euh, on est que sur du QCM, euh donc on voilà, qu'on le mette en ligne ou qu'on le fasse sur  
116 papier, euh, je vois pas... je voyais pas bien le sens. Alors si, sur informatique, euh, c'est saisi  
117 automatiquement les sa... les réponses. Mais à part ça, je voyais pas bien l'intérêt. Humm, aujourd'hui avec  
118 la réforme du diplôme d'infirmier qui a eu lieu donc après celui des AS. On... donc on est un peu sur les  
119 mêmes modules, nous par domaines de compétences, eux par unités d'enseignement UE. Ils arrivent à faire  
120 plus de travail en collaboratif, plus d'études de cas, plus de situations, donc à amener peut-être à terme à  
121 utiliser plus tout ce qui est wiki. Et là, ça pose un autre problème, c'est la conception...euh, la place du  
122 formateur. Alors, on va revenir un peu en arrière mais ça revient à ça. C'est-à-dire, qu'on n'est plus là pour  
123 déverser le savoir mais là pour accompagner. Et ça, c'est pas facile à, à accepter. C'est-à-dire quand on parle  
124 de wiki, tout de suite « oui mais ils peuvent mettre tout et n'importe quoi ». Euh, c'est pas de... C'est  
125 considéré que tout ce qu'ils ont appris avant, ce serait tout et n'importe quoi. Je pense que **NON** ! Euh, ils ont  
126 énormément de connaissances, y'a juste à l'organiser et à faire des apports en fonction de ça. Mais  
127 effectivement, ça change la place du formateur et c'est pas forcément facile à accepter pour un formateur.

128 **a8 Et,... et pour toi, comment c'est fait cette acceptation, s'il y a eu acceptation ?**

129 A8 De ma part ? Ben, moi j'étais déjà sur cette logique. Comme je suis arrivé et que j'étais pas euh, AS.  
130 Donc, euh, j'avais pas de diplôme autour de la pédagogie. Et, humm, j'ai, pour moi au départ... Voilà,  
131 j'étais dans cette posture. Je suis pas là pour transmettre un savoir. Je suis là pour organiser une formation.  
132 Et j'ai pas besoin de savoir ce qu'est le métier pour organiser, à mon avis, euh, la formation. Je suis pas ign...,  
133 j'ignore pas ce qu'est le travail social. Je suis animateur donc je, je vois, je... Mais j'ai pas besoin de  
134 connaître la réalité du métier pour organiser une formation là-dessus. Je fais confiance aux intervenants, aux  
135 vacataires qu'on fait venir. Donc, je suis un peu dans cette posture. Je suis pas là pour leur dire voilà ce qu'il  
136 faut... voilà quel professionnel il faut être. Je suis là pour mettre les ingrédients sur la table et les aider à faire  
137 les liens. Donc, je fais un..., à mon avis j'étais dans cette posture au départ.

138 **a9 Et si tu devais me définir, ou... me dire, enfin me dire, ... me donner ton point de vue là-dessus.**  
139 **C'est quoi pour toi en fait une plateforme e-learning ?**

140 A9 Une plateforme e-learning, ça peut être deux choses : on est sur des formations à distance, donc c'est, ben  
141 c'est l'esprit de la communauté. On a nos... Ils font des stages. Nos étudiants font des stages longs. Ils  
142 peuvent partir 6 mois. Alors, ils reviennent une semaine de temps en temps mais c'est un stage quand même  
143 relativement long. Donc, ne pas perdre le contact avec l'école, avec les autres, mutualiser ses...euh, ben ses  
144 expériences ou tout ça ... Je pense que voilà ça peut être intéressant de, de remettre une école un peu  
145 virtuelle... humm, qui soit..., voilà où on peut se retrouver en cas de besoin : entre formateurs/étudiants,  
146 entre étudiants/étudiants voire à terme peut-être avec les vacataires, les formateurs terrain. Deuxième..., .ce  
147 qu'on a mis en place depuis un an... **DEFAUT DE COMMUNICATION**, c'est-à-dire que, effectivement,  
148 on...le secrétariat avait les mails des étudiants mais on avait du mal à transmettre l'information, les  
149 plannings. Donc, ça... voilà autant se dire que ben si on a une école virtuelle autant que les informations  
150 passent...tout passe par cette école virtuelle, qu'elles soient transmises le plus rapidement possible. Et  
151 troisième après, ben c'est, euh, ... travailler du contenu pédagogique. Aujourd'hui, je pense pas qu'on puisse  
152 remplacer les cours qu'on fait. Mais par contre, ya des choses qu'on peut pas aborder, qui sont pas dans les  
153 programmes et, à mon avis qui sont essentielles. Par exemple, je vais prendre un exemple, euh...,  
154 l'informatique, le traitement de textes ou les tableaux Excel. Euh, on n'a pas de salle informatique. Ils sont

---

<sup>80</sup> Questionnaire à choix multiple

155 amenés à faire, écrire des mémoires, donc utiliser des sommaires automatiques, des notes de bas de page et  
156 on s'aperçoit que tous n'ont pas le même niveau et qu'il y a des manques. Donc je me dis, ben ça pourrait...  
157 humm, dans l'urgence à mon avis, ce serait...voilà un espèce de tutoriel à mettre en place, euh, sur la  
158 plateforme accessible à tout le monde en sachant qu'on irait pas vérifier. Comme c'est pas obligatoire, c'est  
159 que ceux qui ont en besoin qui pourraient y aller. Un autre exemple : c'est tout ce qui est compta. Humm...  
160 ils font un peu de gestion mais aucune compta. C'est-à-dire qu'ils ont plus de notion sur la compta. Et je me  
161 dis, ben c'est important comme ils sont amenés à faire du collectif, peut-être à gérer des associations à ce  
162 qu'ils aient un minimum d'apport en compta. Donc, pareil pouvoir travailler, euh, des modules autour de  
163 choses qui sont pas dans les ... de contenus qui sont pas dans les attentes du diplôme mais qui ben moi me  
164 paraissent essentielles. Après, euh, il y a...humm c'est... ce n'est plus l'ordre du... de la pédagogie du  
165 contenu, c'est plus de l'ordre de l'accompagnement sur des études de cas où effectivement on peut se... se...  
166 voilà se servir de cet espace comme un intermédiaire entre ce qui se passe en stage et ce qui se passe à  
167 l'école. Donc, là ben c'est tout ce qui est de l'ordre des études de cas. Pouvoir travailler à distance sur une  
168 étude de cas entre plusieurs personnes. Humm... on... on travaille ici pas mal sur du collectif, donc la  
169 dynamique de groupe. Et je pense que c'est important aussi de se questionner sur la dynamique de groupe,  
170 euh, à distance. Donc ça... ben ça va être important. Eux ils vont être amenés à... ils vont être confrontés à  
171 cette difficulté. C'est-à-dire euh avoir...si on prend le Conseil général, ben à avoir plusieurs responsables et  
172 donc peut-être un jour être amenés à travailler avec des outils à distance. Et se questionner aussi sur la place  
173 de l'informatique et euh...dans leur métier. C'est-à-dire qu'aujourd'hui les personnes qui vont accueillir vont  
174 être ... Je sais pas si on peut dire ça, « fichées » mais de plus en plus il va y avoir des logiciels de suivi des  
175 personnes, ce qui va poser des questions autour du, ben du secret professionnel, autour de tout ça. Donc je  
176 pense que c'est important de se confronter à ces outils-là pour euh, pour se les approprier et pas tomber des  
177 nues quand ils arriveront sur le terrain.

178 **a10 D'accord, puisqu'on parle de... d'appropriation, comment toi t'es-tu approprié euh... euh...l'outil**  
179 **en tant que formateur ?**

180 A10 Alors, Campus virtuel ou tous les outils de e-learning ?

181 **a11 Campus virtuel.**

182 A11 Campus virtuel, en l'occurrence. Euh, ben vu que c'est un truc, c'est une coquille vide avec pleins  
183 d'outils, c'est, je dirai, c'est, c'est facile de bidouiller. Et je pense que c'est... c'est essentiel de bidouiller  
184 pour comprendre ce qu'on peut faire. Humm, vu qu'on est partis dans cette logique. C'est-à-dire qu'on est  
185 pas partis de la logique de qu'est-ce qu'on voulait et qu'est-ce qu'il faut, on a un outil donc on bidouille... et  
186 derrière ben on se dit ben « ah ben tiens je peux faire ça, je peux pas faire ça ». Je pense que pour certains  
187 formateurs, c'est même sécurisant... de se dire, humm, voilà, euh, je me le teste. Je fais des choses. Ça  
188 marche, ça marche pas. Et après, ben c'est comme ça, je me...je me dis après ah ben oui il est peut-être  
189 possible de faire ça en fonction de mes difficultés. (silence). Donc c'est pas satisfaisant parce que ça laisse  
190 une marge...euh, quand on doit piloter. Ben ça, tu te dis, ben ouais, ça peut partir dans tous les sens mais en  
191 même temps faut dire ben je fais confiance aux collègues. Ben oui, ça va partir dans tous les sens mais on va  
192 recadrer. Eh oui, ça sera pas parfait. Donc euh, voilà, ça va prendre du temps. Ça va être une joyeuse... un  
193 joyeux bordel, on peut dire mais je dis « joyeux » parce que dans le bordel ya du bon aussi...

194 **a12 (rires)**

195 A12 C'est-à-dire il peut...il peut sortir des choses qu'on n'attendait pas.

196 **a13 D'accord...Et euh, ... du coup quel sens tu donnes en fait à l'outil dans la pratique que tu as ? Est-**  
197 **ce que ça répond, est-ce qu'il répond en fait à des besoins... particuliers ?**

198 A13 Alors, je pense qu'aujourd'hui, il doit répondre à des besoins, oui. Des étudiants ou des formateurs mais  
199 c'est pas les..., c'est pas les premiers besoins. Aujourd'hui, dans notre structuration - là, je fais suite à des  
200 formations avec les formateurs de l'établissement - on s'aperçoit que c'est pas tant, humm... (silence) ces  
201 outils de e-learning qui les préoccupent que des problèmes d'organisation interne, de... de communication  
202 interne. Et cet outil n'est pas adapté, à mon avis aujourd'hui, à leur première préoccupation qui est de... de  
203 transmettre les informations entre formateurs sur le contenu des modules, sur la gestion des vacataires, sur  
204 euh, sur la planification, voilà. Cet outil ne répond pas à cette demande. Aujourd'hui euh, j'ai fait deux fois le  
205 test. A... Deux fois avec le jeu des post-it : 80% des papiers, euh, relevaient, euh, des problèmes  
206 d'organisation, de gestion qui relevaient plus d'un progiciel que d'une plateforme pédagogique. Après, je  
207 pense qu'ils sont intéressés, qu'ils se disent que, il faudra y passer mais... euh, mais à mon avis ya ça à  
208 régler, ce problème d'organisation pour pouvoir utiliser la plateforme, avant. Ou alors, on peut mettre la  
209 plateforme mais il va, il va accentuer ces problèmes d'organisation.

210 **a14 Mm, D'accord...**

211 A14 Si je dois illustrer, si je dois illustrer. Je reprends toujours le même exemple : pour mettre... si je veux  
212 mettre un planning en place sur Campus virtuel, ya la possibilité même si Campus virtuel, à la base, est pas  
213 fait pour ça, c'est pas du e-learning pur et dur. Mais juste pour mettre un planning pour pouvoir  
214 communiquer, eh ben voilà c'est pas Campus virtuel qui va faire le planning. Le planning, faudra qu'ils  
215 l'aient fait avant. Et si ils ont du mal à le faire avant ben c'est pas Campus virtuel qui va les aider.

216 **a15 D'accord. Et... et toi, quel type d'éléments tu peux...enfin tu mets en ligne, pour les... pour les**  
217 **étudiants, à leur disposition, euh ?**

218 A15 Aujourd'hui sur la plateforme ?

219 **a16 Sur la plateforme.**

220 A16 Donc ben, euh je vais reprendre mon petit schéma, mes 3 espaces. Donc, premier espace, c'est tout ce  
221 qui est de l'ordre du communautaire, donc, euh on a créé un espace cafétéria. Euh... ça l'idée, c'est d'inscrire  
222 toutes les personnes de l'établissement : étudiants, formateurs, secrétaires. C'est... voilà, comme son nom  
223 l'indique, c'est une cafétéria, comme si on buvait un petit café. Là, on a donc deux outils dans cet espace  
224 cafétéria. La possibilité de mettre des annonces. C'est-à-dire un étudiant peut dire, ben j'ai besoin d'un co-  
225 voiturage. Ou alors ya tel concert à tel endroit. Voilà, c'est un tableau d'affichage mais accessible à tout le  
226 monde. Humm, deuxième outil que j'ai mis. Je vais reprendre mon petit papier... euh, tac, tac, tac, euh, oui  
227 ya le forum qui aujourd'hui n'est pas utilisé. Possibilité d'envoyer, de lancer des discussions, et un « chat »  
228 dans cet espace, qu'est, à mon avis, très peu utilisé aussi parce que faut se retrouver au même endroit au  
229 même moment dans cet espace. Ce qui marche le mieux aujourd'hui, c'est..., ben c'est les annonces. Besoin  
230 de... voilà, c'est vraiment de tout, hein. Ça va... Quand je relisais, c'est autant communiquer sur une  
231 manifestation, un intervenant, ou un colloque qui se fait quelque part, que du covoiturage, que de recherche  
232 de baby-sitter, que, euh, une recherche d'appartement.

233 **a17 C'est très varié.**

234 A17 C'est de tout. C'est le but du jeu de la cafet'.

235 **a18 D'accord.**

236 A18 Le forum, ça prend pas... Humm, ... (silence) et ça je sais pas pourquoi. Je sais pas pourquoi parce que  
237 ya d'autres forums. Il existe... Ya des forums euh, AS, ya des forums infirmiers sur d'autres sites. Humm,  
238 est-ce que là le fait de savoir que les formateurs peuvent y avoir accès, ça freine ? Humm, voilà, peut-être que  
239 voilà ya à réfléchir là-dessus. Un autre... dans ... tout ce qui est communautaire, on a mis aussi en place une  
240 salle de réunion. Là, c'est purement juste de la visio. C'est pour leur permettre de se faire des réunions avec  
241 une visio, un casque et un micro à distance. Et pis un tableau blanc. C'est un outil qui existe sous Campus  
242 virtuel. Donc voilà ça, c'est vraiment l'idée de garder l'esprit communautaire, de garder les contacts. Autour,  
243 de la communication, ça c'est un deuxième, un deuxième groupe de ... on va dire de formation. Autour de la  
244 communication, ya le CDI<sup>81</sup>.

245 **a19 D'accord.**

246 A19 Là, c'est un travail avec les documentalistes, avec la possibilité, donc, eux, ils ont l'outil Documents,  
247 euh, pour mettre en... dans ce, dans cet espace, ils mettent donc les bulletins, c'est-à-dire tous les livres qui  
248 arrivent chaque mois et ils font une veille sociale, une veille des politiques sociales. Hum, donc c'est-à-dire  
249 ils mettent les textes de lois Legifrance qui arrivent dans cet espace Documents et ils peuvent avertir les  
250 étudiants via l'annonce. Autour de la communication, il y a le CDI<sup>82</sup> (*lire ici « Secrétariat »*), un autre espace  
251 de formation, le CDI (*lire ici « Secrétariat »*) qui est piloté par les secrétaires, avec un espace Documents où  
252 on stocke le règlement intérieur, où on stocke les livrets par domaine de compétences, où on stocke le livret  
253 Alternance, c'est-à-dire le livret autour des stages, les objectifs de stage et où on stocke les plannings. Avec  
254 l'outil Annonces, c'est-à-dire à chaque fois que le planning change, on peut très vite dire aux étudiants « Ben  
255 regardez voilà le planning a changé telle date. » et ils peuvent aller rechercher leurs plannings. Et le dernier  
256 espace, que je dirai Pédago qui est le moins développé. Alors, il se développe parce que là c'est les  
257 formateurs qui ont plus la main. Ils peuvent mettre en place donc eux des formations par module, par DC<sup>83</sup> et  
258 par module, donc euh. Euh, mais ça reste des lieux de stockage. C'est-à-dire, ils vont mettre les PowerPoint  
259 des cours qu'ils ont eus. Ou alors, ils vont, euh, se faire un petit groupe avec leurs étudiants pour faire des  
260 annonces. Ça revient à faire un publipostage, un mailing. Humm, ya un cours, que j'ai mis en... un espace de  
261 formation que j'ai mis en place ya deux ans sur papier qu'on a remis sur Campus virtuel. Euh, c'est autour

<sup>81</sup> Centre de Documentation et d'Information

<sup>82</sup> Erreur de l'interviewé qui aurait dû dire Secrétariat, l'espace concerné ici.

<sup>83</sup> Domaine de compétences

des politiques sociales, c'est un wiki où ils ont..., voilà, euh les étudiants ont accès à des pages wikis où ya les politiques sociales par thème et ils sont obligés de .... On a recensé les lois par thème de, euh, 49 jusqu'à 2009. Et eux, en fonction des lieux de stage, en fonction des cours vont actualiser ces lois. Donc voilà, ils se servent de leurs expériences de stage pour euh, pour alimenter une base de données commune sous un wiki.

**a20 D'accord... Est-ce que tu, tu peux expliquer en fait...euh tu as parlé de, de « stockage », humm, comme utilisation de cet espace pédagogique. Humm, c'est, c'est, qu'est-ce qui peut expliquer euh...**

A20 Le lieu de stockage ?

**a21 Oui, le fait que cet espace soit plutôt un, plutôt un lieu de stockage.**

A21 Ben parce que c'était le plus simple ! C'est le plus simple et pis c'était une demande des étudiants. Clairement, ça ils ont pas mal de...alors ces dernières années, on avait vu le PowerPoint débouler à grande vitesse. Limite dev... alors quand on fait appel à des vacataires, la plupart du temps, c'est pas des gens qui sont formés pour faire des cours mais ils se retrouvent face à une promo de 60 donc ils ont tendance à tout vouloir mettre sur un Powerpoint, tout leur cours et à lire un peu le PowerPoint. Ce qui est un... les étudiants font remonter des fois...voilà, c'est pas génial comme euh... pour les interactions. Et donc voilà, la plupart des intervenants viennent avec des PowerPoint. Euh, et les étudiants, vous savez, que plutôt que... si tout est sur le PowerPoint, plutôt que de... de prendre, de gratter du papier, ils demandent souvent à l'intervenant euh ben le PowerPoint, humm, ou le plan du cours. Alors, c'est vrai que nous, ça nous obligeait à faire...donc quand on a un PowerPoint, quand ya 3h30 de cours, il peut y avoir euh... 10, 15, 20 pages, euh, 20 pages fois 60, voilà, on voit le nombre de photocopies. Donc là on s'est dits, euh, on faisait 60 photocopies de Powerpoint pour des étudiants qui disaient « ben j'en ai pas besoin » ou « c'est pas forcément utile si c'est pour être stocké dans un placard, on voit pas forcément l'intérêt ». Donc, euh, je dirai naturellement l'idée ça été de dire plutôt que les photocopies, on les mets sur Internet et euh ils pourront l'utiliser. En sachant qu'avant Campus virtuel, la Région avait mis en place des ord... des ordinateurs ... humm, une sorte de petit réseau interne et on... y avait la possibilité de stocker des documents sur ce réseau mais qu'était pas accessible de chez soi. C'était un réseau fermé. Euh, fallait venir au CDI, rentrer sur l'ordinateur, chacun avait un mot de passe. Et puis, on avait un espace de stockage commun. Donc, on commençait déjà à le faire. Là, ça simplifie la tâche je veux dire que oui, c'est accessible de chez eux. Les étudiants peuvent y avoir accès de, de chez eux. Et pis, l'idée aussi, c'était aussi de tout rassembler l'information à un endroit. Donc, je dirai, c'était...c'était le plus simple. (silence)

**a22 D'accord.**

A22 Et je sais ce qu'est devenu ... voilà les annonces et le stockage, c'est ce qui est venu tout de suite à l'esprit. (silence)

**a23 Est-ce que tu as rencontré, euh, enfin, ou rencontres-tu des difficultés particulières à l'utilisation de...**

A23 De Campus virtuel ?

**a24 De l'outil, oui.**

A24 Des difficultés techniques, sûrement. Oui, on est tout le temps confrontés à des difficultés techniques, des petits bugs parce qu'on a mal utilisé, mal configuré, oui ça existe. Mais, mais ça se répare relativement bien. Des soucis pédagogiques, oui. Parce que mine de, mine de rien, vouloir mettre en place même euh..., juste si je fonctionne en modules..., mais voilà dire je crée un espace pour présenter mon module. Juste du stockage et de présentation au départ avec la possibilité de...aux étudiants de constituer des groupes via un wiki. Faire vivre ça, ça, ben ça prend du temps en amont. Et à maintenir l'attention autour de, euh, cet outil informatique, ça demande énormément de temps, énormément d'énergie. Et c'est vrai que comme on saute un peu du coq à l'âne. Euh, je m'aperçois que je prends pas forcément suffisamment le temps de, euh, d'animer l'outil pour maintenir un petit peu l'intérêt. (silence) Ça c'est vrai, ça se passe aussi pour le, les fiches politiques sociales dont je parlais tout à l'heure. C'est-à-dire que normalement faudrait le relancer, ça se fait avec les collègues mais on relance pas assez. On fait pas assez de présentiel. Faut dire que...aussi on se dit aussi oui que c'est fait sur Internet, ben c'est bon. On revient de temps en temps. Mais non, faut relancer, mais ça, on prend, à mon avis, on prend pas suffisamment de temps. Ça dégage pas forcément du temps sur les créneaux, ça en rajoute...

**a25 Humm, ça rajoute du temps.**

A25 Ouais.

**a26 Et du coup, euh, comment, en fait évaluer tes rapports avec les étudiants, avec l'introduction de, de cet outil ? Et tu, tu parlais de changement de posture.**

316 A26 Moi, je l'ai pas vécu. Mais, je pense que ce sera un problème auquel on sera confrontés après pour  
317 certains, hein, humm, qui sont dans une autre logique. Humm, non, moi, je suis un fumeur donc je rencontre  
318 les étudiants pas mal aux pauses. Donc on peut discuter un peu de tout. Le bureau est relativement ouvert. Ils  
319 peuvent venir. Humm, je communique. J'ai pas ce type de relation sur Internet, sur la plateforme Campus  
320 virtuel, c'est-à-dire que euh, pour moi la vraie relation se joue à l'école, euh quand ils ont des difficultés,  
321 quand ils ont euh, oui des difficultés qui sont d'ordre pédagogique ou euh même personnel qui peuvent avoir  
322 un impact sur la formation. Ben voilà, ça passera pas à mon avis par Campus virtuel.

323 **a27 D'accord. Donc c'est en fait, c'est...euh, humm une sorte de médiation...je pense qui...**

324 A27 La plateforme ? Euh...

325 **a28 Non. Le... J'entendais pas là la plateforme mais une médiation du, du formateur qui ...**

326 A28 Ah oui, la posture du formateur. Oui, on est vraiment là-dedans. Oui, moi je... Oui le terme médiation  
327 me convient assez. On parle d'accompagnement mais c'est la médiation entre des étudiants qui sont dans un  
328 parcours de formation et du contenu. On essaie de faire la médiation. Médiation entre les étudiants parce que  
329 on a des promos de 60, donc des conflits. Donc oui, ya une dynamique à gérer, donc on est bien dans de la  
330 médiation. Médiation avec, euh, les collègues. Chacun a un petit bout, une petite parcelle, un petit pré carré et  
331 il faut mettre, euh tout le monde autour de la table pour, euh, ben pour, euh, partager son petit pré carré.  
332 Donc, oui la posture de médiation me plaît bien. Mais c'est pas Campus virtuel qu'aura un impact là-dessus  
333 et qui pourra aider là-dessus. La médiation sur Campus virtuel euh, non c'est de la transmission. Non pour  
334 l'instant, on est vraiment sur de la transmission d'infos. On pourrait aller vers un peu de médiation. Voilà,  
335 vers... comme je disais tout à l'heure, les espaces DC politiques sociales avec du wiki où on est vraiment là  
336 sur des apprentissages en stage, du contenu, à bien organiser un petit peu toute cette connaissance. Mais euh  
337 là ça va être compliqué, ça va... à mettre en place.

338 **a29 Compliqué à mettre en place ?**

339 A29 C'est pas compliqué. C'est euh... ça va demander du temps à mon avis. Parce que, comme on le disait  
340 ya des changements de mentalités, parce que ya euh, voilà à repenser la formation. Mine de rien ça nécessite  
341 à repenser toute l'architecture, à retrouver des créneaux nouveaux, changer certaines choses qui..., faire le  
342 deuil de certaines choses qui se faisaient pour le transformer. Et tout ça, ça prendra énormément de temps. Et  
343 comme on arrive pas à prioriser tout ça, et ben ouais ça va se faire en petits pointillés. Ça va partir à droite, à  
344 gauche, donc faudra saisir la balle au bond, être à l'écoute et pis là, je parle en tant que référent Campus  
345 virtuel : ben voilà, être à l'écoute, et dire, ben voilà, je les laisse bidouiller, je les laisse un peu s'engluier et  
346 pis le jour où ya une idée qui va sortir comme ça, être en mesure de la choper au bond et d'accompagner  
347 pour, pour développer.

348 **a30 D'accord, humm, est-ce que tu veux peut-être dire le, le mot de la fin ... ?**

349 A30 Le mot de la fin sur Campus virtuel ou sur euh ... ? Si, sur Campus virtuel, sur les apprentissages ?  
350 (silence) On dit que les étudiants, ouais ça c'est une réflexion que j'ai eue avec des étudiantes justement, que,  
351 humm, que l'outil informatique, c'est voilà, les jeunes sont mieux formés, se sont plus appropriés que les  
352 vieux. Je m'aperçois que ils sont familiarisés à l'environnement. (Silence) Ils vont... Oui mais dès que tu vas  
353 perturber des modes d'appren... euh. On est pas sur... Ouais c'est pas ça le problème, c'est pas tant la  
354 technique le problème. Les vieux comme les jeunes, on s'y mettra. Euh je vois des jeunes, qui oui, ils sont  
355 capables de chatter mais sur Word, ils sont pas capables de faire un sommaire automatique, et pis ils sont pas  
356 capables de trouver l'information. Euh, donc voilà, ya tout ça qui va falloir accompagner. On va pas tout  
357 mettre en ligne mais on peut accompagner à chercher l'information. Et ça s'est pas fait jusqu'à présent. Mais  
358 ça, ben voilà, ça peut se mettre en place facilement. Mais ya un **AUTRE**, ya un autre degré. C'est que ben tu  
359 changes les rapports. On parlait de la posture du formateur mais moi je disais.... Oui on ... . Par rapport à  
360 tout ce qui est valeurs pédagogiques auxquelles je crois, éducation nouvelle. On a pas mal d'étudiants qui  
361 sortent du bac, qui sont dans un schéma scolaire, les amener sur un autre schéma : du wiki. On leur dit « je te  
362 fais confiance, t'as de la connaissance, ben vas-y ». Ben voilà, faut qu'ils s'autorisent. J'aurais tendance à  
363 dire dans un schéma scolaire, on les empêche de penser par eux-mêmes. Ou alors on les forme pour... Je  
364 prends l'exemple du bac de français où toute..., pendant un an on leur fait rabâcher les mêmes choses sur les  
365 auteurs et sur le texte et le jour du bac, on leur dit : « Bien, bien mais trop scolaire ». On leur demande  
366 d'avoir un autre niveau de, de, voilà de montrer leur envie, leur euh, leur envie de savoir et tout ça, alors que  
367 toute l'année on leur a dit « Non, faut dire ça ». Presque formatés. Euh, aujourd'hui sur ces formations-là,  
368 voilà si on va sur du collaboratif, eh ben faut qu'ils s'autorisent à penser. Et ça, ça prend énormément de  
369 temps et c'est déstabilisant pour eux aussi. Je pense qu'ils sont pas habitués à ça. Ils sont dans un schéma où  
370 ya besoin de notes, où on leur dit : « Ben non, on s'en fout de la note. C'est juste un indicateur la note. On est  
371 pas là pour avoir une note. On est pas là pour avoir une note. On est là pour ta... Voilà, pour que tu saisisse



372 la balle au bond. Que tu prennes, que tu construises. Et montres-nous comment tu construis. Et montres-nous  
373 toi ce que tu es en tant que professionnel ». Et ça, voilà, c'est difficile, euh, à comprendre pour eux. Ça peut  
374 être perturbant aussi. Et voilà. Et ça, c'est pas l'outil informatique, c'est pas Camp... C'est pas que Campus  
375 virtuel. Mais voilà, ça a fait ricochet. C'est Campus virtuel qui nous a amené à changer notre place et le  
376 ricochet a amené d'autres façons d'amener, d'autres façons de faire. Et les étudiants à avoir aussi une autre  
377 place. On peut attendre d'autres choses d'eux. Et ça, à mon avis, ben ça aussi ce sera à accompagner.

378 **a31 D'accord. Bon, ben écoute, il me reste à te remercier du temps que tu m'as accordée.**

379 A31 Merci beaucoup. Bon courage pour traiter tout ça.

380 **A32 Merci. (rires)**

## **ANNEXE 3 : ENTRETIEN BEATRICE**

Le 11 mars 2011 – 11h – 30 min

1 **b1 Bonjour Béatrice**

2 B1 Bonjour Léa

3 **b2 Je ... euh, comme je t'ai dit, je fais un travail de recherche sur l'intégration d'une, d'une**  
4 **plateforme e-learning dans un dispositif de formation... euh traditionnel. Humm, pour commencer,**  
5 **euh, peux-tu me définir ta place, ton rôle ici ?**

6 B2 Ah oui. Alors ici je suis formatrice sur la formation initiale et puis particulièrement donc auprès des  
7 assistants de service social, euh sur les 3 années mais voilà surtout sur de la formation initiale. J'interviens un  
8 petit peu aussi sur des modules auprès de l'école, enfin l'institut de formation en soins infirmiers, mais euh  
9 pas en formation continue jusqu'à présent et je suis plus particulièrement rattachée à un domaine de  
10 compétences qui se nomme la communication professionnelle en travail social.

11 **b3 D'accord. Euh, peux-tu me dire ce qu'est une plateforme e-learning et euh, par rapport à ta posture**  
12 **de formatrice, comment tu envisages celle qui est en usage ici ?**

13 B3 D'accord. Alors euh. Je vais parler peut-être de la posture. Enfin humm, l'arrivée de la plateforme euh  
14 sans y être réfractaire, euh, je pense que j'ai pas d'abord été rechercher forcément euh toute son utilité.  
15 J'avais, pour ma part, dans mes expériences professionnelles déjà eu l'habitude de travailler avec des outils  
16 de travail collaboratifs, numériques, à distance. Donc euh, je vois bien en quoi ça peut permettre l'accès à, à  
17 de l'information, euh, permettre à chacun véritablement de, de prendre part..., euh d'avoir un même niveau  
18 d'information ; enfin en termes d'équité, d'égalité par rapport au savoir, je trouve que c'est plutôt une  
19 avancée. Euh, mais j'avoue que j'ai plutôt dans le cadre de la formation initiale perçu cet engin-là comme un  
20 outil qui permettait en tout cas de rapprocher euh le savoir de l'apprenant. Enfin, ne serait-ce que de façon  
21 très pratique, quand nos étudiants partent en stage loin, ben ils peuvent continuer d'avoir, comme si ils  
22 avaient aujourd'hui, je sais pas, une base de, de docs, à disposition euh. Et quand ils sont en stage loin en  
23 Dordogne ou euh dans l'Eure-et-Loir, ben, se dire qu'ils sont pas plus désavantagés que ceux qui sont sur  
24 l'Indre-et-Loire. Donc, je trouvais qu'en termes de..., je trouve qu'en terme d'équité euh, c'est plutôt bien  
25 quoi.

26 **b4 D'accord.**

27 B4 Ça évite oui, un peu ce que moi j'ai connu précédemment comme forma... comme apprenante. Ben, le  
28 fait que quand on était loins... Loin des yeux, loin du cœur quoi (rires)

29 **b5 (rires)**

30 B5 de notre formateur ! Et euh, alors donc, on peut dire que d'une certaine manière, oui ça rapproche. En  
31 même temps, ce que j'ai vécu moi déjà d'un travail, enfin d'un outil comme ça, c'est presque ça aurait  
32 tendance un peu à déresponsabiliser, ça... enfin le formateur. C'est-à-dire que considérant qu'on a mis en  
33 ligne des documents, alors je parle juste même que d'un espace de stockage, ben qu'en gros, pfff, après  
34 l'apprenant, il s'en saisit forcément. Et euh, là où pour moi il y a eu un écueil depuis l'arrivée de cette  
35 plateforme, c'est que euh je me suis rendue compte que on crée aussi des inégalités en ne prenant pas en  
36 considération suffisamment le fait que ben pour utiliser ce type d'engin, faut presque avoir des... Ya des  
37 prérequis qui ne sont pas demandés à la sélection. (silence) En ce moment, on fait des jurys de sélection. On  
38 demande pas aux gens « est-ce que vous maîtrisez parfaitement, les outils, enfin les outils informatiques ? »  
39 On... C'est pas voilà..., on... on ..., ça fait pas partie des critères qui nous font rejeter une candidature euh  
40 ou plus accepter. Donc, c'est vrai quand je dis ça déresponsabilise. Enfin, c'est quelque part... On a notre  
41 conscience tranquille que d'avoir mis en ligne pour tous de l'information. Puis en fin de compte, on se rend  
42 compte que ya des personnes pour qui ça reste encore un frein. Enfin on leur... Finalement c'est un obstacle  
43 supplémentaire. Donc, considérer un espace comme ça uniquement comme même un espace de stockage,  
44 voilà, ya déjà ces risques-là. Et donc, c'est..., ça demande à ce que le formateur ait dans sa posture un autre  
45 ..., enfin d'accompagnant. Quand on est formateur ici, on n'est pas vraiment enseignant. On accompagne au  
46 savoir, on est médiateur de savoir. Mais euh, on..., on... pas que du savoir d'ailleurs, de la compétence,  
47 enfin, de l'acquisition de compétences, donc euh. Et je trouvais que moi aussi je m'étais aussi euh un peu  
48 déchargée sur cet outil, me disant bon de toute façon ils ont eu l'info, ils vont bien trouver. Alors qu'on sait  
49 bien que ça ne fonctionne pas comme ça *l'informatique (à voix basse)*. Donc, il faut passer du temps, nous en  
50 tant que formateurs, revoir notre posture d'accompagnant, euh *d'accompagnateur (à voix basse)*, euh..., pour

51 euh, **OUI**, pour pas considérer que c'est une affaire réglée comme ça euh, de façon naturelle quoi. Voilà, et  
52 ça c'est uniquement dans la mesure où je considère que c'est qu'un espace de stockage pour accéder à des  
53 cours qu'on a mis en ligne. Donc aujourd'hui, clairement, euh, faut que j'intègre dans mon rôle  
54 d'accompagnateur pédagogique euh cette tâche-là quoi. (silence) Avant même de passer à la strate supérieure  
55 qui serait de concevoir mes cours euh en... au regard de tout ce que permet finalement cette nouvelle  
56 technologie, parce que bon maintenant ils commencent à..., on commence à se dire «tiens par cette  
57 plateforme, on va pouvoir aller au plus près des besoins des étudiants », par exemple en mettant en place des,  
58 des espaces de sondage, par exemple de la satisfaction sur les cours (silence) qu'ils ont suivi. Donc, favoriser  
59 un peu le feedback. Euh parce voilà, on a cet outil-là qui va nous permettre de, humm, réaliser des sondages.  
60 Mieux l'utiliser parce que bon, par exemple... Bon c'est vrai je pense que ça peut être une vraie avancée  
61 mais pour le moment c'est.... J'ai pas encore vraiment expérimenté (rires) mais par exemple ya un espace de  
62 visioconférence. Ben pour des étudiants qui sont loin et qu'on a dû mal à aller voir fréquemment en stage,  
63 euh, ben clairement ça permet quand même de..., d'avoir un autre euh.... Alors on..., je l'ai pas vraiment  
64 pratiqué mais je sais que mes collègues l'ont fait euh et qu'a priori c'est beaucoup plus..., enfin ça crée déjà  
65 plus de proximité que le téléphone quoi, *d'avoir euh un contact visuel au moins euh (à voix basse)* (silence).  
66 Bon, par contre, j'ai pas encore exploité parce que en fait le problème là c'est vraiment le temps de  
67 conception des cours. Sur notre..., sur le temps qui nous est dégagé pour concevoir les cours euh, aujourd'hui  
68 je pense qu'on est pas entrés dans..., enfin là l'effet euh de..., du e-learning ou euh, euh... n'est pas encore  
69 euh intégré dans notre plan de charge finalement. (Silence) Parce que concevoir un cours, c'est euh ben  
70 s'approprier aussi un savoir, enfin faire des recherches, etc. mais après, une fois qu'il faut en plus le  
71 retraduire enfin avec des outils un peu innovants, un peu euh des outils pédagogiques intéressants hein...  
72 Mais c'est vrai qu'il faut nous aussi qu'on maîtrise la technique ! Humm, ben ça demande un petit peu de  
73 temps ! (rires)...

74 **b6 (rires)**

75 B6 Et puis une fois qu'on l'a maîtrisée, la conception à ce moment-là nous demande plus de temps. Enfin  
76 clairement euh, j'arriverai pas à le chiffrer. Mais euh quand on doit créer un wiki, euh enfin un espace wiki :  
77 de l'alimenter, le suivre, euh, le contrôler, euh le maîtriser, euh pouvoir faire des retours aux étudiants, euh,  
78 tout ça c'est euh..., en terme de posture là aussi, euh quand on est formateur euh, (silence) euh ben oui ça  
79 change un peu la donne. (silence)

80 **b7 D'accord.**

81 B7 *Donc euh... (à voix basse)*. Ce que j'aime bien moi, ce qui change la vie, je trouve, c'est que cet espace en  
82 tout cas qu'on a là aujourd'hui sur la plateforme, c'est assez marrant parce que les étudiants se sont pas mal  
83 saisis de la..., l'espace un peu cafétéria où on peut euh transmettre de l'info. Et je trouve ça chouette parce  
84 que moi je..., du coup, ils sont des vecteurs d'information ! Ils apprennent que voir là... ya une conférence  
85 ici, ya un évènement là. Et ils nous le passent. Enfin, ils nous passent le message, aussi parce que quand ils  
86 sont en stage, ils entendent des choses. Et alors-là du coup, ils diffusent très largement ! Et moi j'apprécie  
87 bien parce que euh, on se trouve nous aussi euh destinataires de ces infos. On voit ce qui les préoccupe, on ...  
88 Et ça c'est vraiment quelque chose qui n'**EX-IS-TAIT** pas pour ainsi dire quand y'avait pas la plateforme. Et  
89 je l'exploite pas assez aujourd'hui, enfin je l'exploite pas. Je veux dire, j'en prends connaissance mais j'en  
90 fais pas autre chose. Mais je trouve qu'au plan de la vie étudiante, de l'implication dans un... *quand ils*  
91 *arrivent ici en formation, dans une profession, etc. (à voix basse)*. Je... euh, humm. Ça, enfin ça fait un peu  
92 comment on appelle ça, (silence) c'est un peu les théories de l'éducation populaire là. Quand on  
93 finalement..., quand on met en commun que ce soit apprenants ou formateurs euh, qu'on co-construit  
94 finalement euh la formation euh, pour moi, ça, ça en fait partie ! Je trouve que ça donne un esprit, qui je  
95 trouve est intéressant. (silence)

96 **b8 D'accord.**

97 B8 Euh voilà, voilà. (Rires)

98 **b9 (Rires) Et euh donc quel sens tu donnes euh à l'outil toi dans ta, dans ta pratique et à quels besoins**  
99 **il peut répondre ?**

100 B9 Alors mon souci c'est que, euh, comme il, comme on dit en marketing c'est que ben que « peut-être je  
101 n'ai même pas conscience de mes besoins » (rires)

102 **b10 (rires)**

103 B10 Et que quelque part, c'est... j'ai besoin je pense qu'on, qu'on me... m'en reparle, et qu'on m'en reparle,  
104 et qu'on me reforme, etc. à l'outil pour percevoir toutes ses fonctionnalités et euh finalement me rendre plus  
105 créatif euh dans la conception de l'outil pédagogique. Euh donc euh, ce que je vois bien c'est que euh de

106 temps en temps soit si j'en ai le loisir d'aller voir un peu les items et, ou de..., de..., d'explorer un peu les  
107 fonctionnalités, je vais dire, « ah tiens ce serait chouette ça qu'on puisse faire ça comme ça euh ! » Comme je  
108 disais euh, le truc de sondage, euh. Humm, qu'est-ce qui y'avait aussi, euh, (silence) euh...le wiki, enfin  
109 voilà et euh pis ya encore bien d'autres choses et j'ai même pas conscience que ça existe, et je pense que ça  
110 pourrait me rendre plus créative, en... à condition d'avoir une formation un peu à mon avis avec des piqures  
111 de rappel. Et comme quand on explore un logiciel..., euh avant de connaître vraiment Excel, je m'en servais  
112 à un centième de sa fonctionnalité. Et puis un jour on découvre un peu, un peu plus et là on l'utilise  
113 véritablement comme un outil, enfin, ça devient plus qu'un outil quoi, ça change la pratique. Et là euh  
114 aujourd'hui, je considère que je suis pas encore à ce stade là avec euh..., avec euh..., avec euh le..., *avec la*  
115 *plateforme, pardon (à voix basse).*

116 **b11 D'accord. Est-ce..., enfin, quelles difficultés euh rencontres-tu à l'utilisation, si tu en as déjà**  
117 **rencontrées ?**

118 B11 Humm, alors, j'ai beaucoup tra... enfin comme je te disais là où pour moi, c'est un peu plus naturel  
119 peut-être que pour certains de mes collègues. C'est qu'ayant déjà travaillé sur un outil de travail collaboratif,  
120 je savais pertinemment qu'à l'utiliser ça aurait un impact sur ma pratique ! Donc euh, quelque part, j'y étais  
121 prête. Quand je dis ça, c'est ne serait-ce que, je sais pas moi-même, si on s'en sert comme espace de  
122 stockage, ça oblige à penser son classement, ça oblige à penser la manière dont on communique les  
123 informations euh, donc ça amène plus de rigueur. (silence)

124 **b12 D'accord.**

125 B12 De rigueur et puis euh d'être intelligible, et enfin voilà, d'être communicant euh, (silence). Je pense ça  
126 nécess... ça amène à oui, à plus de rigueur sur comment on euh, on (silence), on conçoit... que enfin être  
127 formateur, c'est, c'est partager quoi ! C'est rendre accessible à l'autre... *le savoir euh (à voix basse)*  
128 (silence).

129 **b13 D'accord.**

130 *B13 Après sur les difficultés euh (à voix basse),* euh, humm, ouais ya, ya une question de temps quand même.  
131 Enfin une question de temps ou une question de euh.... Aujourd'hui, dans mon profil de poste ou de euh  
132 euh..., ben je crois que c'est pas encore rentré dans les mentalités, donc ici euh on le considère comme  
133 trèèess..., on considère le temps passé à la conception sur un outil comme celui-ci un peu accessoire en fait.  
134 (silence) Alors d'où ça vient, je sais pas, hein. C'est pas qu'on nous embête, qu'on nous empêche de faire  
135 mais euh clairement c'est... (silence) humm, ouais c'est pas encore, je crois, intégré comme euh une donne  
136 euh. Par exemple, moi j'ai du temps de correction de copies euh, j'ai du temps de conception de cours, j'ai du  
137 temps euh d'accompagnement pédagogique, j'ai ..., mais euh, euh, la conception des cours, ingénierie de  
138 formation, pédagogique, on va pas m'inviter plus ou m'inciter plus à utiliser un outil qu'un autre, euh.

139 **b14 D'accord. Donc si je comprends bien le temps euh le temps, le temps passé au fait, qui serait**  
140 **nécessaire à la conception du cours, de contenu sur ce type d'outil, euh n'est pas considéré comme euh,**  
141 **enfin, humm, comme un temps, comme un temps euh, nor... normal ?, enfin normalement prévu sur**  
142 **d'autres activités, c'est ça ?**

143 B14 Oui, ben euh oui ! On considère que on n'a pas plus de compétences à acquérir. C'est le temps et c'est la  
144 compétence. Je crois qu'on, ben aujourd'hui parce que c'est nouveau, que on nous a pas imposé d'ailleurs  
145 d'être forcément..., absolument que tous nos cours y apparaissent, etc. Donc là aussi, c'est comment  
146 l'institution finalement considère comme un outil indispensable, ou euh nous laisse juger en fait de la ...  
147 Tous les cours de tous les..., de tous nos intervenants ou nous, même ceux, enfin voilà ceux qu'on dispense  
148 ne sont pas sur la plateforme aujourd'hui. Donc euh, à partir de ce moment-là, oui, c'est que c'est encore pas  
149 intégré comme euh ben une pratique un peu incontournable euh. C'est... (silence). Je pense que c'est pas  
150 mal en même temps, je trouve, ça arrive comme ça. Parce que c'est aussi noouuss... euh comme des fois  
151 Antoine<sup>84</sup> euh (rires)

152 **b15 (rires)**

153 B15 dira « ouais on exploite vraiment pas euh beaucoup finalement. » Mais je dis « mais c'est pas grave ! »  
154 parce que je pense que.... Je pense ça nous amène enfin..., c'est euh un changement culturel important euh,  
155 je crois, de..., par rapport au métier de formateur. Et, euh faut que *ça prenne son temps quoi, c'est la*  
156 *conduite du changement (à voix basse),* c'est ... (rires)

157 **b16 (rires)**

---

<sup>84</sup> Le prénom a été changé par souci d'anonymat.

158 B16 On n'est pas dans des réglages de machines là, il faut que les hommes au..., au..., se mettent en chemin  
159 quoi. (silence)... Et nos étudiants aussi.

160 **b17 Aussi... Mais quel ressenti tu as du point de vu des étudiants si tu as pu déceler certaines choses ?**

161 B17 Euh, pffff, (silence). Alors, pour l'avoir vécue en tant qu'étudiante à la fac, c'est vrai que je m'étonnais  
162 qu'on n'ait pas encore enclenché les affaires (rires) plus tôt ici, dans notre centre de formation. Parce que si,  
163 enfin, euh si j'imagine ce que nos étudiants peuvent penser parce que finalement moi je leur ai pas posé trop  
164 de questions sur le sujet. Euh, c'est vrai que bon... euh, oui, c'est jouer un peu la carte de la modernité euh  
165 pour permettre l'accès plus facile euh à tous à l'information, euh, de tous à l'information, euh donc je  
166 suppose que de ce point de vue ils en ont plutôt..., c'est plutôt un retour bénéfique pour eux. Euh... ça  
167 renvoie aussi à une image oui euh un petit peu moins vieillotte (rires)

168 **b18 (rires)**

169 B18 de notre institut ! (long silence 7 s.). Mais là encore, c'est un peu comme pour les formations, les  
170 formateurs, à condition que... humm, euh, je sais pas aujourd'hui comment vraiment leur présenter ce qu'on  
171 leur présente comme quelque chose de... obligatoire ? Parce que j'ai l'impression quand même que de plus  
172 en plus si les étudiants ne sont pas inscrits sur la plateforme, ben ils loupent euh des choses ! Concrètement,  
173 on leur passe des infos sur les plannings ! On leur passe des... On leur laisse des cours en ligne ! On leur...  
174 Enfin, Je veux dire aujourd'hui, ceux-ci n'ont pas..., si ils se sont pas inscrits sur la plateforme avec leurs  
175 propres adresses mail, ils n'y ont pas accès. Donc là ce que je trouve vraiment dommage, c'est que quelque  
176 part l'institut ne prévoit pas d'offrir à chacun une adresse mail euh institu... de l'institut. Et euh...  
177 finalement, euh, on compte un peu sur... enfin si on, si on parie sur le fait que cet outil-là est vraiment pas  
178 que..., pas qu'un petit accessoire de la formation mais fait partie à part entière de la formation, il faut  
179 s'occuper de l'accès euh des étudiants à ça. On voit une boîte mail, une adresse mail, c'est pas compliqué en  
180 soi. Encore faut-il que tous les étudiants aient des accès euh informatiques facilités, ce qui euh est paaaassss  
181 toujours le cas, parce que là euh, on a des étudiants qui sont *dans des situations de précarité (à voix basse)*,  
182 qui n'ont pas tous euh, quoi qu'on en dise euh un ordinateur et, **ET EN PLUS** un abonnement internet !  
183 (silence) Donc **LA** où parfois ça crée ..., ça régule, enfin ça évite les inégalités du fait de la distance  
184 géographique (sourir), ça peut en, en amener d'autres.

185 **b19 D'accord.**

186 B19 Donc ça aussi faut que, c'est au-delà de la posture de formateur, je crois. Là, c'est vraiment comment  
187 l'institut qui intègre maintenant ce type de ... d'outil euh a conscience des effets (silence) et sans..., et puis  
188 les prend non seulement en compte mais voire même en charge quoi. Parce que moi j'ose plus trop poser la  
189 question aux étudiants, bon ... «est-ce que vous pouvez y avoir accès ? » Je me dis que bon...(rires)

190 **b20 (rires)**

191 B20 (silence). Enfin quelque part euh, on les contraint là euh (silence). Si je me souviens, quand moi j'étais  
192 en formation ici dans cette maison euh ben les cours on les avait... soit en photocopié comme ça tout le monde  
193 les avait, soit les profs nous faisaient..., bon les formateurs nous faisaient « Ben vous prenez des notes.» et  
194 puis tout le monde prenait des notes. Et à la rigueur, ben on se passait les notes, etc. Mais y'avait pas d'autre  
195 chose qui allait créer de l'inégalité. Là euh, **ÇA** peut quoi... (sourir puis silence 9s)

196 **b21 D'accord. (silence) Est-ce que tu, tu vois d'autres, d'autres choses que tu aurais envie de rajouter ?**

197 B21 Là on parlait uniquement de la plateforme euh qui chez nous est Campus virtuel, là, voilà. Par contre, on  
198 a une autre forme de e-learning avec l'anglais ! *Je sais pas si tu sais que aujourd'hui on fait appel à une*  
199 *société qui tran... (à voix basse)*, qui forme nos étudiants par e-learning.

200 **b22 J'en ai entendu parler.**

201 B22 Euh plateforme, voilà. Euh, alors là on est **NULS** ! On est **VRAIMENT** mais alors là... enfin quand je  
202 dis ça euh (silence), c'est qu'en fait, euh les étudiants donc on leur transmet leurs casques, leurs codes, leurs  
203 machins. Ils font leurs cours. Alors chez nous, c'est vraiment optionnel. Euh, donc en fait... alors le seul  
204 indicateur euh qu'on doit surveiller, c'est si ils s'y connectent euh, à quel rythme. Mais en fait, on va même  
205 pas aller voir comment ils s'en débrouillent. (silence) Et puis... pfff... et puis là encore, je pense que  
206 vraiment que ça s'accompagne. Et euh, on a donc déployé un certain nombre de moyens pour qu'ils aient  
207 accès avec... ben ça représente un coût aussi pour qu'ils aient accès à cette plateforme. Là, aussi sans trop se  
208 préoccuper finalement de leurs capacités euh techniques à pouvoir y accéder. Et puis euh, et puis euh alors  
209 que là c'est vraiment un outil conçu pour... euh puisque à la fois ça transmet des cours, ça les amène à  
210 réaliser des exercices d'évaluation, etc. Je trouve que vraiment on a pas bien... On a commencé à tenter de le  
211 faire avec un, avec un prof d'anglais qui en même temps les accompagnerait mais en fait il les accompagne

212 pas sur cette plateforme. Il fait ses cours à côté enfin... Non, aujourd'hui, ça va pas quoi. Je pense qu'on a  
213 pas mesuré que, en l'occurrence ce prof d'anglais lui, il a son intérêt propre à dispenser ses cours. Les  
214 vendeurs de la plateforme anglaise-là euh ont leur intérêt propre. Et c'est pas parce que c'est de l'anglais euh  
215 que ça va faire se rapprocher (rires)

216 **b23 (rires)**

217 B23 Les **INTERETS** de chacun ! Euh, aujourd'hui, on n'a pas considéré ça quoi. On n'a pas pris en  
218 considération cette affaire-là. Ce qui fait que les étudiants se retrouvent avec des cours d'anglais d'un côté,  
219 un prof d'anglais de l'autre qui est plus dans... et donc une autre approche pédagogique... mais ya pas de  
220 complémentarité aujourd'hui ! On a tenté de le faire et j'ai l'impression que ya des freins. Quand je dis « on  
221 est **NULS** ! » c'est pas parce qu'on a rien tenté quoi, c'est que euh, c'est que la personne aujourd'hui qui  
222 intervient dans la maison est ...est..., je crois, est pas suffisamment en accord avec cet outil-là qui finalement  
223 vient un peu lui... *manger son pain. Et à terme, c'est peut-être aussi ce que peuvent craindre (à voix basse)*  
224 les formateurs ici ! C'est que quelque part on transmette plus euh en direct mais qu'on fasse tout euh à  
225 distance. Je crois qu'en même temps pour finir là-dessus, on est plus à l'abri, nous les socio, parce qu'en fait,  
226 je pense qu'il y a quand même énormément d'interventions, euh humm, au cours desquelles..., enfin,  
227 contrairement aux infirmiers qui sont dans de l'acquisition vraiment de connaissances euh techniques. Euh,  
228 ben c'est vrai que je crois que dans notre... euh, euh les orientations pédagogiques... et puis ce qu'on a à  
229 enseigner (soupir), si on arrête la relation directe avec formateur et apprenant, enfin si on est plus dans la  
230 médiation, enfin la rencontre humaine, on va y **PERDRE** euh pfff... **80 %** de l'intérêt de nos cours ! Quand  
231 un psycho vient chez nous, il a autant, ya certes de l'apport théorique mais ensuite c'est toujours, en la.... Les  
232 outils pédagogiques consistent toujours à faire appel à ce que les étudiants vivent sur le terrain pour illustrer,  
233 pour comparer, pour amener à des échanges et leur permettre de faire évoluer leurs représentations. Tout  
234 notre boulot, il consiste à ça ! Si ya pas ce feedback... et ça c'est vraiment le propre, je trouve, de notre..., de  
235 nos formations euh, dans le domaine social. Puisqu'on leur apprend tout ce qui va tourner autour de la  
236 relation. Ben, je pense que clairement alors là (rires)... euh ou alors c'est que faudra me démontrer par la  
237 suite comment ça peut se passer autrement mais je suppose que... euh, (silence), peut-être les infirmiers  
238 hurleraient à m'entendre dire ça ! Mais je suppose qu'on va y perdre beaucoup, en tout cas pour notre  
239 formation.

240 **b24 D'accord. Bien...**

241 B24 Voilà.

242 **b25 Eh bien je te remercie beaucoup.**

243 B25De rien. Merci euh de cet échange !

## **ANNEXE 4 : ENTRETIEN CATHY**

Le 14 avril 2011 – 17h – 15 min

- 1 **c1 Bonjour Cathy**  
2 C1 Bonjour Léa !
- 3 **c2 Je te remercie d'avoir accepté de faire cet entretien avec moi. Euh, est-ce que tu peux me dire**  
4 **depuis combien de temps tu es formatrice ici ?**  
5 C2 Alors, moi je suis formatrice dans cet institut depuis 2 ans, depuis septembre 2009.
- 6 **c3 Mm. Est-ce que tu pourrais me définir ta place et ton rôle en tant que formatrice ?**  
7 C3 Alors euh ma place et mon rôle en tant que formatrice. Alors euh, je suis euh responsable de 2 groupes  
8 d'étudiants : un groupe d'étudiants 1<sup>ère</sup> année, un groupe d'étudiants 2<sup>e</sup> année et euh je suis aussi en  
9 responsabilité d'un nombre d'étudiants de 3e année par rapport à leurs travaux de recherche donc de fin  
10 d'études. Voilà, je m'occupe aussi de la formation d'AFGSU, donc c'est l'Attestation de Formation aux  
11 Gestes et Soins d'Urgence. Donc, j'ai fait une formation de formateurs pour pouvoir assurer cet  
12 enseignement-là et donc euh j'assure l'enseignement AFGSU aux étudiants infirmiers, essentiellement de  
13 1ère année mais aussi de 3e année. Et puis j'interviens ponctuellement sur les formations d'aides-soignantes  
14 euh pour des TP<sup>85</sup>, euh pour différents TD<sup>86</sup> aussi. (silence) Voilà donc j'ai un rôle euh, euh de pédagogie  
15 directe avec les étudiants et puis j'ai un rôle de pédagogie indirecte pour tout ce qui est conception de projet,  
16 euh, donc de concertation aussi avec l'équipe euh.
- 17 **c4 D'accord. Est-ce que tu peux un petit peu m'expliquer ce que tu entends par pédagogie directe et**  
18 **indirecte ?**  
19 C4 Alors, ce qui est pédagogie directe, c'est par exemple, pour te donner un exemple précis, c'est par  
20 exemple ça peut être euh euh, un groupe d'étudiants qui doit recevoir un enseignement sur un... sur des  
21 travaux pratiques... Sur par exemple une pose de sonde vésicale, une pose de cathéter périphérique, donc euh  
22 ben j'assure l'enseignement sur... de 2 heures de TP. Donc ça peut-être aussi la, de faire travailler un groupe  
23 d'étudiants sur un cas clinique qu'on a préalablement conçu avec des objectifs précis et eux ils travaillent  
24 personnellement et après on réajuste le cas clinique. Donc, euh je réponds à leurs questions. Je, j'évalue un  
25 petit peu ce sur quoi ils ont travaillé, leur euh, euh, voilà leurs réponses ; Donc la pédagogie directe ça peut  
26 être aussi l'enseignement pur et dur en magistral, sur euh par exemple le rôle infirmier devant une  
27 hypothermie ou une hyperthermie, les examens paramédicaux en cardiologie euh, les choses comme ça.  
28 Donc ça c'est de la pédagogie directe. Et puis ce que j'appelle la pédagogie indirecte, c'est tout ce qu'on fait  
29 un petit peu de façon euh comment dire qui ne se voit pas. C'est toute la conception du projet pédagogique.  
30 « Qu'est-ce que je mets dans mon unité d'enseignement ? Qu'est-ce que je mets dans mon module ? Quel  
31 intervenant je euh, je contacte ? » C'est tout ça.
- 32 **c5 D'accord.**  
33 C5 Et puis c'est aussi la correction des travaux, la correction des évaluations euh, voilà. Et puis tout ce qui  
34 est pédagogie directe, c'est aussi les visites de stage, quand tu vas faire travailler les étudiants en formatif par  
35 rapport à une prise en charge d'un certain nombre de patients, que tu réajustes leur démarche clinique euh,  
36 que tu évalues un petit peu leur raisonnement, donc il y a aussi toute la pédagogie directe en stage, sur les lieux  
37 de stage. Et puis, je dirais en tant que formateur, il y a aussi des missions transversales qui sont pas vraiment  
38 quantifiées en terme de charge de travail. C'est tout ce que tu mets en place avec les équipes de soins pour  
39 que ce nouveau référentiel euh soit bien compris euh, quel sens on lui donne et qu'on aille tous dans le, la  
40 même direction. Et je pense qu'au niveau du formateur, ya un gros, gros travail à faire à ce niveau-là qui  
41 n'est pas forcément une priorité pédagogique en tant que telle **MAIS** qui pourtant est à mon avis primordiale,  
42 mais comme c'est pas vraiment une priorité pédagogique, ya pas de temps de dégagé pour ça. Donc, c'est le  
43 temps que tu peux te donner un petit peu, qui est fait entre deux visites euh où tu vas rester une ou deux  
44 heures de temps après avoir vu l'étudiant avec l'équipe pour euh voilà.
- 45 **c6 Mm.**

---

<sup>85</sup> Travaux pratiques

<sup>86</sup> Travaux dirigés

46 C6 (silence) Donc ya tout ce temps-là aussi, ya la pédagogie à l'IFSI<sup>87</sup> mais ya toute la pédagogie que tu  
47 peux mener avec les équipes de soins. Faut pas oublier que c'est une formation en alternance et euh qu'il faut  
48 marcher en parallèle et non pas euh en perpendiculaire.

49 **c7 Mm. Hummm, est-ce que tu pourrais en fait euh me dire ce que c'est pour toi une plateforme e-**  
50 **learning puisque euh vous serez amenés prochainement à, à travailler avec ce type d'outils ?**

51 C7 Mm, alors moi je suis pas trop, je dirai initiée ou informée par rapport à ça. Ce que j'en sais. Pour moi, la  
52 plateforme e-learning, ce serait tous les outils informatiques euh qu'on aurait à disposition pour faire  
53 travailler les étudiants, soit en termes d'apports de connaissances en direct. Ben, ils se connectent, ils  
54 apprennent euh, ils apprennent des connaissances euh anatomiques, physiologiques euh, etc. Et euh ce serait  
55 aussi des outils qui nous permettent de ... euh de les évaluer, de les évaluer en termes de QCM<sup>88</sup>, en termes  
56 de.... Euh ça peut être des, des jeux un petit peu plus ludiques, euh, des choses comme ça. Voilà, plateforme  
57 e-learning, ce serait tout ce qu'on a à disposition en termes d'outils informatiques pour faire travailler les  
58 étudiants, en termes, pour eux, d'apprentissage, et en termes, pourquoi pas, d'évaluation pour nous.

59 **c8 D'accord. Et euh est-ce que ... en quoi pour toi, cet, un tel outil pourrait t'aider dans ta pratique ?**

60 C8 Alors euh, pour l'instant c'est vrai que on travaille tellement, on n'a pas d'outil e-learning, donc c'est vrai  
61 que euh, euh, je m'en passe puisqu'on n'en a pas ! (Rires)

62 **c9 (Rires)**

63 C9 Donc euh, j'ai du mal à, à voir un petit peu ce que ça peut m'apporter en termes de bénéfice mais je pense  
64 que bon c'est une nouvelle technologie, donc comme toute nouvelle technologie, on y trouvera sûrement euh  
65 du bénéfice. Euh, ce que ça peut m'apporter euh, c'est peut-être un gain de temps, en termes d'évaluation de  
66 connaissances, ou en termes de, oui, de pédagogie directe, hein. Ya certainement des connaissances que les  
67 étudiants peuvent acquérir seuls, grâce à ces outils-là. Donc, je pense que ça peut être un gain de temps.  
68 Mais euh, mais il faut déjà apprendre à le maîtriser. Donc yaura forcément, ce sera quand même  
69 chronophage à un moment donné ou à un autre... (silence) pour se l'approprier, pour le maîtriser euh pour  
70 créer déjà en fonction des objectifs qu'on veut atteindre, créer l'outil informatique qui corresponde à la  
71 demande, qui réponde à la demande.

72 **c10 D'accord.**

73 C10 D'ailleurs on l'a vu un peu quand on a fait euh notre euh notre travail sur Campus virtuel ensemble. On  
74 a voulu créer, un petit peu créer un QCM sur la thématique de l'AFGSU, on a posé quoi, 4, 5 questions, ça  
75 nous a quand même demandé du temps. Mais c'est vrai qu'une fois qu'il est fait, ben l'année suivante on  
76 peut s'en resservir, on peut le faire évoluer, donc je pense que c'est, c'est utile, ça peut être très bénéfique.  
77 Après, il faut pas tomber dans, dans l'excès. Je pense que c'est, c'est complémentaire d'autre chose. Mais je  
78 pense qu'en pédagogie, c'est très important d'avoir ce contact humain euh, ce lien de confiance avec  
79 l'étudiant et il faut pas euh, faut pas qu'on s'en éloigne, tu vois. Il faut pas être constamment avec l'outil  
80 informatique et puis euh parce qu'on a, ya plus d'humanité sinon. Mm, la pédagogie, moi, je pense que c'est  
81 fondamental. (silence 9s)

82 **c11 D'accord. Euh, ben justement dans ta façon de travailler euh, comment tu penses que l'outil**  
83 **pourra influencer euh soit ta façon de travailler, soit, soit justement tes rapports avec les étudiants ?**  
84 **Euh, tu parlais de, de complémentarité, du fait que euh il fallait garder en fait le ...**

85 C11 Mm

86 **c12 Le, le, le contact**

87 C12 Mm euh ben je pense qu'il faut, qu'il faut qu'il y ait à un moment donné que l'outil dont tu vas te servir,  
88 il faut qu'il soit de toute façon expliciter euh, expliciter aux étudiants en pédagogie directe. Pour qu'il y ait  
89 vraiment... Est-ce que l'étudiant a bien compris ? Et puis euh, ne pas se départir enfin, comment dire, se dire  
90 bon ben je me dégage et c'est l'outil informatique qui fait tout. Non, il faut que l'étudiant sache que ya un  
91 référent qui peut l'aider, qui peut l'accompagner dans, dans l'utilisation de cet outil et que ça n'enlève rien à  
92 l'accompagnement, tu vois, pédagogique, humain, quoi.

93 **c13 D'accord. Sachant que par référent, tu entends euh le, le, le formateur ?**

94 C13 Voilà, le formateur. C'est-à-dire que le form... si par exemple la plateforme e-learning, on s'en sert pour  
95 euh certaines unités d'enseignement, il faut toujours que y'ait un, qu'y'ait un formateur référent de l'UE et

---

<sup>87</sup> Institut de Formation en Soins Infirmiers

<sup>88</sup> Questionnaire à choix multiple



- 96 qui connaisse un peu ce, l'outil, l'outil e-learning, quoi et qui puisse répondre à la demande, qui soit là, qui  
97 soit (silence). Voilà...
- 98 **c14 D'accord.**
- 99 C14 Ca me paraît...
- 100 **c15 Et donc, en ce qui concerne la relation avec les étudiants, le fait que du coup ce type d'outil peut**  
101 **créer, peut créer de la distance. Euh, comment, tu vois un peu les choses euh ?**
- 102 C15 Ben justement c'est vrai, je pense, je pense qu'il faut faire attention parce que je vois à la fac. Moi, j'ai  
103 ma fille qui est en fac de médecine, donc c'est pas vraiment euh une plateforme e-learning comme l'outil  
104 Campus virtuel, etc. c'est un peu différent mais, mais malgré tout ils ont un lien direct avec le, avec le, les  
105 universitaires, ils peuvent, disc..., tu vois, discuter en direct, mais ça reste très informel et ils osent même  
106 pas aller le voir euh **LUI** pour lui poser des questions et la réponse, elle est toujours euh, ben c'est des mots.  
107 Et ça n'a rien à voir avec euh avec un entretien direct. La réponse, elle est écrite, elle est cadrée. Et l'étudiant,  
108 lui parfois, il comprend pas forcément toujours ce que, ce que l'universitaire a voulu dire et doit se contenter  
109 de cette réponse. Et il faut pas que ça passe en priorité par rapport à la relation euh directe, humaine. Oui, il  
110 faut pas que ça surpasse tout ça. (silence)
- 111 **c16 D'accord. Et euh, du coup quel, quel, par rapport à un outil, un espace de travail virtuel, qu'est-ce**  
112 **que, quelles seraient en fait tes attentes ? Euh, tes attentes ou euh tes craintes ? Tu en as un peu parlé.**
- 113 C16 Mm, mm. Ben je crois qu'il faut que l'outil virtuel soit facile. Enfin facile..., il faut, oui, il faut pas que  
114 ce soit compliqué d'accès, compliqué d'utilisation. Euh faut pas que ce soit chronophage. Ça doit être aidant.  
115 Ça doit pas être euh une charge de travail supplémentaire. (silence 18 secondes)
- 116 **c17 D'accord, mm, est-ce que tu as peut-être d'autres choses à rajouter euh, par rapport à la**  
117 **sensibilisation que tu as eu déjà en fait à, à l'outil ?**
- 118 C17 Ben oui, ce qu'on a fait ensemble sur l'AFGSU, moi je trouvais ça très bien. Je trouvais ça assez  
119 ludique, assez facile d'utilisation justement. Donc euh, c'est vrai que c'est un outil, qui est, qui est attrayant,  
120 dont on peut se servir. C'est un outil parmi d'autres. Ça doit pas remplacer euh, c'est un outil supplémentaire.  
121 (silence)
- 122 **c18 D'accord. Bon. Est-ce que tu aurais envie de dire le mot de la fin ?**
- 123 C18 Ce que j'avais envie dire comme mot de la fin euh (rires) : Euh ben j'aurai envie de dire « faut vivre  
124 avec son temps, hein! » (rires). Je veux dire c'est un outil qui voilà, c'est un outil nouveau il faut qu'on se  
125 l'approprie, il faut qu'on s'en serve, il faut qu'on l'intègre dans nos méthodes pédagogiques. Il faut pas que  
126 ça supplante la pédagogie directe, la relation humaine parce que c'est, ya pas que ça... , parce que je pense  
127 qu'on peut pas tout faire passer par l'informatique. Ya des éléments euh même de compréhension, de  
128 raisonnement. Je suis pas sûre qu'on puisse voir tout le raisonnement, ça dépend euh, faut vraiment que ce  
129 soit adapté quand les euh, par rapport à des objectifs précis, ça peut pas être utilisé pour tout. Ya la capacité  
130 de raisonnement de l'étudiant, on peut pas forcément la voir. Enfin, Il me semble que ya des choses qu'on  
131 peut pas forcément évaluer avec ça. Mais c'est un outil parmi d'autres et moi, je pense que c'est, ça peut être  
132 très bien, donc ce serait bien qu'on en ait, quoi, qu'on en soit euh... muni.
- 133 **c19 D'accord.**
- 134 C19 Campus virtuel, reviens-nous ! Campus virtuel !
- 135 **c20 rires**
- 136 C20 (rires)
- 137 **c21 Bon, je te remercie beaucoup Cathy. (rires)**
- 138 C21 Ca va ? J'ai répondu correctement ? (rires)
- 139

## **ANNEXE 5 : ENTRETIEN DORIS**

Le 22 avril 2011 - 14h – 30 min

- 1 **d1 Bonjour Doris,**  
2 D1 Bonjour,  
3 **d2 Humm, est-ce que tu peux me dire depuis combien de temps tu es formatrice ici ?**  
4 D2 Je suis formatrice ici depuis juillet 2010  
5 **d3 Mm. Et euh est-ce que tu pourrais en fait me définir ta place, ton rôle ici ?**  
6 D3 Euh, moi cette année, j'étais plus particulièrement sur l'équipe de première année d'étudiants infirmiers,  
7 euh au sein d'une équipe de 6 personnes. Donc avec des UE<sup>89</sup> en charge, plusieurs UE en charge, notamment  
8 la biologie fondamentale et tout ce qu'est système euh et grandes fonctions et le raisonnement clinique.  
9 **d4 D'accord. Est- ce que tu pourrais un peu, enfin, me décrire euh enfin ton travail de formatrice ?**  
10 D4 Euh, le travail de formatrice, donc comme tu le sais, c'est euh... Nous sommes en pleine mutation au  
11 niveau de la formation des étudiants infirmiers ; à savoir que nous euh,, euh nous mettons en place..., enfin  
12 en même que la mise en place..., enfin on teste en même temps et on conçoit en même temps la formation,  
13 donc c'est un petit peu difficile, c'est vrai. Donc, du coup, euh, et bien c'est l'ingénierie de formation, c'est  
14 concevoir euh, concevoir les UE, les mettre en place, essayer d'en faire une évaluation, mais bon pour  
15 l'instant on est un petit peu, ... en même temps que le... On met en place le référentiel en même temps  
16 qu'on le pratique, quoi.  
17 **d5 D'accord. Ok, euh, il est en fait euh, envisagé enfin pour le pôle Sanitaire la mise en place euh d'un**  
18 **espace de travail virtuel, une plateforme e-learning. Euh, c'est quoi pour toi une plateforme e-**  
19 **learning ?**  
20 D5 Alors euh, j'ai vu ça en formation de formateurs. Pour moi, la plateforme e-learning, ça peut être un  
21 espace de travail où les étudiants, même de chez eux peuvent travailler, euh, faire des exercices, euh, réviser,  
22 apprendre des notions, euh, par le biais d'un outil qui est, qui est euh, donc qui est euh, Intern... par le biais  
23 d'un site sur Internet qu'on met à leur disposition et euh comment dire, euh ben ils peuvent travailler quand  
24 ils, quand ils le veulent, de chez eux, et euh, et voilà. Et puis ça me semble intér...enfin, là ça me semble  
25 intéressant parce que c'est un outil qu'ils maîtrisent complètement, l'informatique, quoi.  
26 **d6 D'accord. Que... Qui maîtrise complètement ?**  
27 D6 L'informatique ? ... Ils maitrisent complètement l'informatique. Nous, on a une population jeune, enfin  
28 relativement jeune. Euh, la plupart des étudiants infirmiers de 1<sup>ère</sup> année ben ont une vingtaine d'années.  
29 Donc, c'est des générations qui sont habituées. Moi ce que j'appelle souvent les « générations clavier ». Ils  
30 en savent plus que nous sur, sur l'outil informatique.  
31 **d7 D'accord.**  
32 D7 Ah bon ben je précise que je vais avoir 48 ans, donc euh voilà. (rires)  
33 **d8 (Rires). Euh, et euh, toi, euh dans ta pratique euh, comment un tel outil enfin pourrait t'aider ?**  
34 D8 Euh alors moi, j'ai réfléchi cette année euh à quelle, par rapport à mes UE que j'ai en charge comment on  
35 pouvait utiliser euh... comment dire, comment moi ça pouvait me servir dans la pratique des UE qu'on avait  
36 mis en place cette année ? Parce qu'il était, il est question qu'on fasse euh, l'année prochaine. Euh, moi je  
37 trouve ça très intéressant, par exemple par rapport à l'anatomie. Donc l'UE, donc l'UE 2.2 sur laquelle je  
38 suis, parce que le nouveau référentiel, il nous a restreints en heures de cours.  
39 **d9 Mm**  
40 D9 Et moi, ça me semble intéressant que les étudiants, euh, révisent l'anatomie euh et apprennent l'anatomie  
41 et euh avec des planches, des dessins, etc., euh avec cet outil. Et on gagnerait beaucoup de temps sur le temps  
42 de cours, du coup, pour aborder directement la physiologie en cours. Euh, en cours, en cours. Et moi, ça me  
43 semble un gain de temps. Et puis euh c'est imagé. Donc par exemple les schémas d'anatomie,... De toute

---

<sup>89</sup> Unité d'enseignement

44 façon l'anatomie, voilà, faut qu'ils l'apprennent, faut qu'ils l'apprennent, hein. Ils ouvrent n'importe quel  
45 bouquin ou maintenant ya des logiciels qui sont intéressants d'anatomie et de schémas etc., fléchés. Et moi,  
46 ça me semble, ça me semble l'outil idéal pour apprendre en tous les cas l'anatomie, avant de... Enfin, bon ça  
47 nous donnerait, enfin, comment dire faudrait le préparer avant, mais euh moi, pourquoi pas ? Moi, ça me  
48 semble intéressant, dans ce sens quoi. Et on gagnerait du temps surtout. Et puis, ça autonomise, dans  
49 l'autonomisation euh de l'étudiant euh... moi, et en plus ça leur convient ! Donc je veux, dire, c'est un  
50 moyen péd..., un dispositif de formation qui me semble intéressant, c'est un moyen, un outil pédagogique  
51 quoi, qui me semble intéressant.

52 **d10 D'accord. Euh, tu as parlé en fait tout à l'heure de, enfin de « préparer ». Donc tu entends quoi**  
53 **par là exactement ?**

54 D10 Ben ça sous-entendrait que euh, haha, que ça soit coordonné avec les cours que l'on fait, que ça soit un  
55 petit peu préparé pour pas qu'on ait de surprise par rapport euh à, par rapport euh, bon enfin comment dire,  
56 que ça soit tracé. Qu'est-ce que l'on veut exactement au bout du bout ?

57 **d11 Mm**

58 D11 Hein avec cet outil, que ce soit paramétré, que ce soit euh, comment dire, précis, que l'étudiant sache où  
59 il doit aller, etc., et ce qu'il doit par exemple apprendre avant de se présenter en cours alors je vais dire je sais  
60 pas quoi, par exemple, imaginons qu'on fait de la physiologie ben de la respiration et bien en amont faut qu'il  
61 ait vu l'anatomie de euh la respiration, donc faut que ça soit préparé en amont avec les..., l'anatomie de  
62 l'appareil respiratoire, des schémas, etc.

63 **d12 D'accord, et tout ça du coup euh mis en ligne ?**

64 D12 Ouais,

65 **d13 D'accord. Donc, la préparation se ferait en amont par le for..., par le formateur ?**

66 D13 Ben ça pas encore été trop décidé au niveau de l'équipe, de la Direction-là, pour l'instant on sait pas  
67 trop.

68 **d14 D'accord.**

69 D14 On sait pas trop. Moi, ce qui me semblerait pas idéal, c'est qu'il y ait quand même un groupe qui se  
70 constitue, parce que moi je me vois mal euh..., bon alors dans le contenu, évidemment ! Je saurai quoi  
71 mettre, dans le contenu, au brouillon comme ça. Mais ça demande une, je pense, une formation en amont, et  
72 puis euh une personne référente aussi, parce que comme je te l'ai tout l'heure, moi je maîtrise pas à fond les  
73 plateformes, etc. Il faut voilà, il faut s'approprier l'outil. Donc euh ça demande du temps, donc du temps on  
74 n'en n'a pas trop en tant que formateur entre les visites de stages, les cours, les intervenants, etc. Donc euh  
75 faut du temps pour ça !

76 **d15 D'accord. Et puisque tu parles d'appropriation euh, qu'est-ce qui selon toi pourrait te permettre**  
77 **ou t'aider à, à mieux t'approprier l'outil ?**

78 D15 Moi, je pense qu'il faut au moins des personnes référentes. Il faut du temps, du temps, un lieu de  
79 rencontre. Et puis, et puis voilà, consacrer du temps à la conception euh vraiment comme on fait pour les  
80 autres cours. Mais là du coup faut rentrer en plus dans un... dans la plateforme, faut le préparer, que  
81 l'étudiant s'y retrouve, etc., etc. Ce qui veut dire par exemple quand on se présente en cours et qu'on leur dit  
82 « bon, lundi tant on va faire la physiologie de la respiration » en prenant un exemple concret. Euh,  
83 « l'anatomie, en tous les cas les exercices relatifs à la... », à, comment dire, « à l'acquisition des éléments  
84 théoriques concernant l'anatomie seront, seront disponibles à telle date. Et puis euh vous êtes voilà, priés  
85 de... voilà », comment dire, « d'y travailler avant de venir parce que sinon vous aurez du mal à, à aborder la  
86 physiologie si vous avez pas vu l'anatomie, quoi ».

87 **d16 D'accord. Donc si je comprends bien, en fait, euh, enfin, tu me diras si j'ai bien compris.**  
88 **L'utilisation en fait de la plateforme, de l'outil, serait un préalable en fait à, à la, à ce qui, à ce qui va**  
89 **être vu en cours ?**

90 D16 Ouais, complètement.

91 **d17 D'accord. Donc, toi, tu le vois sous, sous cet angle-là.**

92 D17 Ouais, moi je le vois sous cet angle-là. (Silence) Vraiment en outil pédagogique, quoi.

93 **d18 D'accord.**

- 94 D18 En plus j'ai vu certaines, certains trucs parce que euh avec une, avec un... comment dire, (sourir), ceux  
95 qui sont venus, je m'en rappelle plus, une équipe-là. Et ça me semblait vraiment... Les jeux et tout ça là, les  
96 jeux sérieux. Voilà c'est ça. Et ça me semble vraiment convenir à nos étudiants, quoi.
- 97 **d19 D'accord.**
- 98 D19 Au profil d'étudiants qu'on a actuellement.
- 99 **d20 Donc, ça aussi en amont du cours euh, en présentiel ?**
- 100 D20 Ouais. Ah oui ! Tout à fait. (silence). D'ailleurs, moi enfin, bon je sais pas si ça se mettra en place mais  
101 cette année si j'ai les mêmes UE par rapporte aux grandes fonctions et cycles de la vie, on peut pas tout  
102 rentrer dedans. Et moi il me semble, il me semble vraiment pertinent euh d'aborder la physiologie en cours,  
103 voilà, parce que les mécanismes bon euh demandent à être explicités mais l'anatomie, euh, pff...ils peuvent  
104 le travailler tout se..., ils peuvent la travailler tout seuls, quoi. (Silence) en **AUTONOMIE**. En plus, bon ça  
105 les responsabilise. Moi, je trouve que c'est pas mal et c'est un outil qui leur convient, donc euh... Et puis on  
106 a une génération d'étudiants euh, où il faut multiplier, il faut diversifier les outils, les outils quoi, les moyens  
107 d'apprendre, enfin les façons d'apprendre, *moi je trouve que c'est intéressant (à voix basse)*.
- 108 **d21 D'accord. Et euh hormis le, le, le, le fait de, d'utiliser cet outil comme moyen de préparer le cours,**  
109 **enfin le cours présentiel en amont, est-ce que tu vois d'autres euh, d'autres usages possibles ?**
- 110 D21 Ah ben oui, bien sûr y'avait le planning qu'était... on en avait discuté. Par exemple, présenter le  
111 planning aux étudiants. Et puis un espace, je crois qu'était mis aussi Cafétéria, cafétéria. Et puis rentrer peut-  
112 être des banques de données pour leurs recherches, etc. Donc, là ça me semble intéressant euh, ça me semble  
113 intéressant aussi.
- 114 **d22 D'accord, Donc euh, si je comprends bien donc à la fois pour euh enfin communiquer...**
- 115 D22 Oui, ouais, ouais un espace pour eux...
- 116 **d23 Mettre à disp...**
- 117 D23 Voilà. Ou si ils ont même aussi des questions à poser précises mais qu'on a pas forcément abordées.  
118 Admettons qu'ils soient en stage et qu'ils se posent des questions par rapport aux travaux qu'on aurait  
119 demandés, etc. Ça permet aussi d'avoir un espace un peu aussi professionnel, je dirai, et nous on a du temps  
120 sachant qu'on leur répondra pas tout de suite mais pourquoi pas quoi ça pourrait être possible, quoi. Enfin,  
121 moi je... voilà, j'y verrai pas d'inconvénient. Je trouve ça intéressant.
- 122 **d24 D'accord. Euh, qu'est-ce que, enfin, cet outil pourrait modifier dans ta manière de travailler par**  
123 **rapport à celle, enfin la manière de travailler que tu as jusqu'à présent ? Peut-être que tu peux déjà**  
124 **me dire le, m'expliquer comment tu travailles ...**
- 125 D24 Moi je pense que..., après c'est...moi, je le vois vraiment comme facilitateur, dans le sens où euh ...  
126 Facilitateur mais ça demande aussi de la créativité parce qu'on se dit « Ben tiens ça ! ». Ben si on a pas le  
127 temps du coup on stre.... Moi j'ai vu cette année, on stressait parce qu'on pouvait pas tout remplir. On  
128 pouvait pas tout mettre dans nos, dans nos semaines de cours. Eh ben du coup, c'est pas se décharger. Mais  
129 c'est se dire ben ça ils peuvent le faire en autonomie. Mais ils ont un support. Ça permet de les aider euh, de  
130 les accompagner dans leur formation, tout en développant l'autonomie, enfin j'y vois double, double-enjeu  
131 quoi. (Silence)
- 132 **d25 D'accord.**
- 133 D25 Avec un moyen un peu ludique euh de travailler.
- 134 **d26 Mm.**
- 135 D26 Et même pour nous. Mais bon après, moi je dis que faut des concepteurs aussi, hein, je veux dire, faut  
136 être épaulés dans la conception, quoi.
- 137 **d27 D'accord, donc par « ludique » en fait t'entends quoi ? Qu'est-ce que tu mets derrière ?**
- 138 D27 Ben nous aussi. Je trouve que ça met aussi euh, ça met aussi euh de la créativité. On peut imaginer euh,  
139 euh poser des questions, enfin moi je verrai par exemple peut-être des trucs sous formes de BD euh. Enfin,  
140 moi ça me plaît donc tout ce qui est images, tout ce qui est BD, tout ce qui est apprendre tout en s'amusant,  
141 comme avec les gamins quoi. Moi j'aime bien ça.
- 142 **d28 Mais euh, actuellement dans ta façon de travailler, ce sont des choses que tu utilises déjà, donc euh**  
143 **le, le fait de passer par l'outil euh, ça apporterait quoi de plus euh ?**

144 D28 Ben je pense que l'out.....euh quand on, on ... après c'est peut-être aussi une plage, c'est-à-dire  
145 concevoir aussi en amont euh, c'est aussi pouvoir le faire de chez soi, enfin c'est, c'est aussi, c'est aussi plein  
146 de choses. On peut aussi préparer chez soi les cours, hein, c'est pas ça. Mais vu que t'as un outil. Et on a une  
147 autre façon de travailler quand on travaille sur informatique, quoi. On travaille pas de la même... enfin on  
148 travaille pas forcément... moi j'y vois vraiment comme un espace, ouais d'échanges où même entre  
149 formateurs on pourrait échanger. Enfin bon, moi je trouve que ça peut être un ...ça peut vraiment être  
150 intéressant et d'y trouver des banques de données en même temps, enfin bon c'est... Mais bon faut  
151 s'approprier l'outil. C'est ce que je disais tout à l'heure. *Je maîtrise pas encore (à voix basse)*. Mais j'y vois  
152 un...ouais pourquoi pas une autre façon justement, pour nous **AUSSI**, parce que je pense qu'on a aussi  
153 besoin de diversifier euh nos façons de (silence), de concevoir, et puis euh pour l'instant on prend pas le...  
154 On prend pas le temps de... même d'im..., d'imaginer ce qui pourrait être fait pour que euh... pour que ce  
155 soit plus attractif, pour que ce soit... enfin cette façon d'apprendre, voilà d'apprendre à apprendre aux  
156 étudiants mais d'une autre façon, quoi. Moi, c'est cette façon-là ; moi, c'est ça qui m'intéresse.

157 **d29 D'accord. Aborder, euh enfin une autre, une autre manière d'apprendre à apprendre.**

158 D29 Voilà. (Silence). Ce que nous bon... même si on dit à chaque fois aux étudiants en début d'année qu'on  
159 est des formateurs, on est pas des enseignants. Ben, euh, je pense que par ce biais-là, j'imagine que ça peut  
160 un peu démystifier. Et puis dé.... Enfin comment dire, par ce biais-là ça fait un espace un peu convivial mais  
161 tout en restant très professionnel. Mais euh voilà, c'est de l'accompagnement mais vu sous une autre forme.  
162 Je sais pas, c'est peut-être complètement faux ce que je dis mais ça me semble un moyen de communication  
163 euh voilà qu'est, qu'est complètement différent. En fait, je pense qu'on se rapproche aussi des étudiants, de  
164 leur façon de communiquer.

165 **d30 D'accord.**

166 D30 Et je pense que c'est peut-être ça qui, que je trouve intéressant.

167 **d31 D'accord. Ben justement en fait euh, tu as un peu commencé enfin à répondre à ma...,**  
168 **l'interrogation que j'avais. C'était de savoir en fait quelle influence ça pouvait avoir euh sur la, la**  
169 **relation que tu entretiens avec les étudiants, le fait de..., d'avoir cet espace de travail virtuel ?**

170 D31 Euh, moi je pense comme on est effectivement, de plus en plus et surtout dans le nouveau référentiel  
171 vraiment on fait action sur l'accompagnement et l'autonomisation de l'étudiant, etc., là je trouve que ça  
172 prend tout son sens par le biais d'une plateforme. Alors qu'en IFSI<sup>90</sup>, ils nous..., ils nous voient encore  
173 comme des enseignants, et surtout qu'ils sortent du milieu scolaire hein, enfin pour la plupart hein, du  
174 lycée. Donc euh, je pense que c'est oui, ça peut être diff..., ça peut être perçu différemment euh. Enfin, la  
175 relation, elle est toujours la même, c'est toujours la relation pédagogique mais euh peut-être sous le biais plus  
176 du formateur que de l'enseignement, de l'enseignant, enfin l'enseignant pur, quoi.

177 **d32 D'accord. Donc formateur euh... euh ...**

178 d32 Accompagnateur, enfin euh...Et puis euh, oui je trouve que c'est, c'est une autre façon, une autre façon  
179 euh, tout en gardant la distance, je veux dire c'est pas un souci, mais c'est leur dire « ben là tu vois, » je sais  
180 pas, enfin j'en sais rien. « Vous vous êtes trompé euh, c'est corrigé ». C'est vraiment être là pour les aider,  
181 quoi. Alors qu'on prend pas forcément le temps, on n'a pas beaucoup... Vraiment le nouveau référentiel,  
182 nous on a des promotions de 150, je vois pour les TD<sup>91</sup>, on a pas forcément le temps d'être euh... ou le temps  
183 de les diviser et de les mettre en groupe parce que ça mobilise un nombre de formateurs importants. Et du  
184 coup euh, je pense que ça peut, comment dire, ça peut individualiser plus les parcours pour ceux qu'auraient  
185 des difficultés, etc. (silence 12s)

186 **d33 D'accord. Et quel serait du coup en fait euh, enfin tes attentes de cet outil ? T'en as, t'en as un peu**  
187 **parlé. Et puis aussi tes craintes, si, si tu en as ?**

188 D33 Mm. (silence) Euh, alors premier mot c'était quoi ? Les craintes et quoi ?

189 **d34 Tes attentes.**

190 D34 Ah mes attentes !

191 **d35 Et puis euh...**

192 D35 Ben mes attentes c'est ça. Mes attentes, c'est plus diversifier l'activité, parce que moi j'aime bien  
193 diversifier l'activité. Euh, peut-être que c'est un moyen de communication supplémentaire avec les étudiants.

<sup>90</sup> Acronyme de Institut de Formation en Soins Infirmiers

<sup>91</sup> Travaux Dirigés

194 Ce que je reviens à dire, promo de 150, ya forcément des choses ou même des étudiants qui n'osent pas  
195 parler en cours, et cet espace peut-être leur permettrait de, de communiquer alors qu'ils viendront pas  
196 forcément nous voir à la fin du cours s'ils ont pas compris, etc. Ça peut se faire par ce biais-là. Donc euh  
197 enlever le barrage de la timidité, etc. Et puis euh, ben mes craintes après c'est toute la mise en place, toute la,  
198 toute la conception qu'ya en amont. Moi, mes capacités euh à ... toute façon ça demande une formation. Et  
199 puis après c'est une histoire de temps. Une histoire de temps. Est-ce qu'il faut euh... toute façon je pense  
200 qu'à un moment donné faut consacrer du temps, mais faut que ça soit des plages euh, voilà faut que ça soit  
201 super organisé, quoi. Il s'agit pas non plus euh (silence) d'être au boulot, euh, 12 heures par jour. (rires)

202 **d36 (Rires). Je, je (rires)...euh , en effet...**

203 d36 Non mais voilà, je veux dire, ya la vie des étudiants mais moi j'ai la mienne aussi , avec les étudiants  
204 (rires) ...même si je trouve que ça peut être sympa mais ça peut être piégeant aussi, donc, donc voilà, quoi.

205 **d37 Et tu entends quoi par euh « ça nécessite une, une formation » ?**

206 D37 Euh parce que bon ben on a eu une mini-formation pour pouvoir rentrer etc. donc je pense qu'il faut  
207 quand même euh, ben il faut, il faut s'entraîner avant de.... Toute façon, l'outil informatique, faut  
208 l'appliquer, faut s'entraîner euh, voilà. Faut avoir un peu des bases pour rentrer euh, quel chemin prendre  
209 etc., pour rentrer euh si c'est des schémas, si c'est, je sais plus ce qu'on avait fait ensemble même mais c'est  
210 déjà lointain, parce que justement on a pas re-pratiquer depuis. Donc euh, comme tout ce qu'on pratique pas,  
211 ben ça s'en va, ça s'oublie, enfin ce qui se pratique pas suffisamment quoi. Donc euh, donc ça demande à ce  
212 qu'on fasse vraiment, quoi.

213 **d38 D'accord. Donc en fait là, ce serait plus enfin une pratique du... enfin de, de la plateforme, de**  
214 **l'utilisation de la plateforme ?**

215 D38 Ouais.

216 **d39 Parce que justement j'avais quelque chose que j'étais pas sûre d'avoir compris. Euh c'est si**  
217 **t'entendais formation à l'outil informatique...**

218 D39 Non mais la plateforme, je veux dire la plateforme. Moi, l'outil informatique, c'est bon. Mais euh tout  
219 ce qui est plateforme, c'est quand même. On a bien vu qu'il y avait un langage, etc., comme tout, comme  
220 tous les..., comme tout programme, il faut voilà, il faut s'approprier le programme, etc., etc. donc le langage  
221 euh. On peut apprendre avec un bouquin, c'est pas un souci mais j'y consacrerai pas de temps avec un  
222 bouquin. J'y consacrerai du temps à la formation avec quelqu'un mais pas avec un livre.

223 **d40 D'accord.**

224 D40 Ça c'est clair. Moi il me faut quelqu'un qui me forme.

225 **d41 Il te faut quelqu'un qui te forme. Euh,...**

226 D41 Et puis quelqu'un qui centralise aussi. Parce que je veux dire après, moi je veux bien concevoir des  
227 choses mais c'est pas mon, forcément mon travail, d'aller rentrer tout, tout, tout, faire le lien avec les autres  
228 parce qu'on est collectif là. On est quand même une équipe de plus de 20 formateurs donc ça demande quand  
229 même de la coordination, de la centralisation, donc euh, ce que l'on veut etc. ça demande vraiment euh,  
230 comme de... c'est de l'ingénierie, c'est de l'ingénierie ! Mais ça demande, ouais, en amont, une *certaine*  
231 *organisation, quoi (à voix basse).*

232 **d42 D'accord. Alors est-ce que euh, enfin tu as peut-être quelque chose à ajouter pour conclure ?**

233 D42 Pour conclure, ce que je dirai, c'est que euh je pense qu'il faut dans le collectif, il faut vraiment que ça  
234 soit..., que tout le monde s'y mette, enfin que ceux qui seront... Enfin je veux dire, faut pouvoir couvrir...,  
235 c'est pas que tout le monde s'y mette forcément. Mais faut pouvoir couvrir l'ensemble de la formation des  
236 étudiants, donc ça veut dire eh ben faut les personnes sur les UE ou sur les compétences en tous les cas euh,  
237 faut qu'on couvre l'ensemble de la formation pour pouvoir permettre aux étudiants d'utiliser l'outil. (Silence)  
238 Ce qui veut dire qu'on constitue comme une banque de données, enfin ça demande du travail, du travail en  
239 amont. Mais c'est une perspective qui me semble vraiment intéressante, vraiment dans le, dans la façon  
240 même de travailler et puis euh et puis dans la, comme je l'ai dit tout à l'heure c'est vraiment l'outil  
241 pédagogique, le gain de temps par rapport au, par rapport au programme Et puis euh, cette relation et cet  
242 accompagnement qu'on se doit de, de de faire en tous les cas. Ce pourquoi on est là, c'est accompagner  
243 l'étudiant dans son apprentissage et favoriser l'apprentissage quoi.

244 **d43 D'accord. Et bien je te remercie beaucoup.**

245 D43 De rien, c'était un plaisir !

246

## **ANNEXE 6 : TABLEAU D'ANALYSE - ENTRETIEN ANTOINE**

| #     | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes   | Thèmes              | Catégorie    |
|-------|---|---|---|---------------------|--------------|
| L1-13 | <p><b>Bonjour Antoine...</b></p> <p>Oui, bonjour.</p> <p><b>a1Je te remercie d'avoir accepté de... de faire cet entretien avec moi. Je vais te laisser te présenter.</b></p> <p>A1 D'accord. Donc, euh... voilà, je suis formateur au sein de la ...d'un institut de formation Sanitaire et Sociale de la ville Y, depuis maintenant... je vais sur ma 4<sup>e</sup> année. Euuhhh...je suis formateur auprès d'une formation d'assistants de service social, et dans cette formation, je suis chargé de coordonner, de coordonner euh, ce qu'on appelle le domaine de compétence 1, sur la pratique professionnelle. Ça, voilà, ça va être..., pour l'instant, c'est à peu près 70 à 80% de mon temps. Euh, jusqu'à présent, j'avais 10, 20% sur du développement autour de progiciels ou de e-learning, et ce temps-là va passer à 50% à partir de janvier. Je n'ai pas de formation informatique. Je n'ai pas de formation assistant de service social, <i>euh, non, moi je suis ani... moi je suis formateur, de, euh, formation adultes carrières sociales (voix qui tremble)</i>. J'ai poursuivi une licence, une maîtrise en, en politiques sociales et santé publique. Et avant, j'ai eu tout un parcours un petit peu scientifique : DEUG A, DEUG B, maths sup, techno, je l'ai oublié celui-là.</p> | <p>...je suis <b>formateur</b>...</p> <p>...au sein (...) d'un <b>institut de formation Sanitaire et Sociale</b> ...</p> <p>...je vais sur ma <b>4<sup>e</sup> année</b> ...</p> <p>...auprès d'une <b>formation d'assistants de service social</b>...</p> <p>...je suis chargé (...), de <b>coordonner</b> (...) le <b>domaine de compétence 1</b>...</p> <p>... sur la <b>pratique professionnelle</b>. ...</p> <p>...c'est à peu près <b>70 à 80% de mon temps</b>...</p> <p>...j'avais <b>10, 20%</b> sur du <b>développement</b> ...</p> <p>...autour de <b>progiciels</b> ou de <b>e-learning</b>...</p> <p>...je suis <b>formateur</b>, de (...) <b>formation adultes carrières sociales</b>...</p> <p>...J'ai <b>poursuivi</b> une licence, une maîtrise en, en politiques sociales et santé publique...</p> <p>...j'ai eu tout un <b>parcours</b> un petit peu scientifique : DEUG A, DEUG B, maths sup, techno...</p> | <p>Métier</p> <p>Espace</p> <p>Temps</p> <p>Champ d'intervention</p> <p>Responsabilités</p> <p>Parcours universitaire</p> | <b>Présentation</b> | introduction |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes            | Thèmes              | Catégorie     |
|--------|---|---|------------------------|---------------------|---------------|
| L14-19 | <p><b>a2 D'accord. Euh... je... t'interroge particulièrement par rapport à l'intégration en fait, euh, d'une plateforme de travail à distance au sein de l'INSTITUT. Et je voulais savoir, en fait, euh... connaître un peu les modalités d'apprentissage que t'avais l'habitude d'utiliser auparavant, avant la, avant que cette, euh, plateforme soit intégrée.</b></p> <p>A2 Mm. Alors, je suis formateur. Euh, j'étais..., avant j'étais donc coordinateur d'un secteur jeunesse, donc, dans l'animation.</p>   | <p>je suis <b>formateur...</b><br/>...j'étais (...) <b>coordinateur</b> d'un secteur jeunesse, donc, dans l'<b>animation ...</b></p>  | Parcours professionnel | <b>Présentation</b> | introduction  |
| L19-21 | <p>(A2) Mais même si j'ai eu un parcours universitaire...euh, j'ai pas mal milité dans des associations dont une qui s'appelle les C.E.M.E.A - Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active - sur la région XXX.</p>   | <p>...j'ai pas mal milité dans des <b>associations...</b></p>   | Parcours associatif    | <b>Présentation</b> | introduction  |
| L21-26 | <p>(A2) Ça, euh, ben j'étais trésorier jusqu'à l'année dernière. Je suis membre actif depuis, euh, maintenant, on va dire, plus d'une dizaine d'années. Humm, et c'est une association d'éducation populaire qui fait de la formation, donc autour de l'animation volontaire, autour de l'animation professionnelle et, autour, euh, autour de l'école, avec des enseignants. Il y a pas mal d'enseignants dans cette association. C'est une des premières..., un premier..., un des premiers organismes de formation dans l'animation, juste après les Scouts.</p> | NON RETENU  |                        |                     |               |
| L26-29 | <p>(A2) Euh, et il se réfère à des valeurs éducatives qui sont autour de l'éducation nouvelle. C'est un mouvement d'éducation populaire qui se réfère à des principes de l'éducation nouvelle. Donc on parle pas mal de Freinet, euh, de ces</p>  | <p>...des valeurs éducatives qui sont autour de l'<b>éducation nouvelle...</b><br/>...mouvement d'<b>éducation populaire...</b><br/>... principes de l'<b>éducation nouvelle...</b></p> | Pédagogie active       | <b>Pédagogie</b>    | Apprentissage |



| #      | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes               | Thèmes                     | Catégorie         |
|--------|--|---|---------------------------|----------------------------|-------------------|
|        | principes, un peu actifs, et donc toute ma formation, je dirai, de formateur, toutes mes influences, je les ai eues à travers cette association.   | ...on parle pas mal de <b>Freinet...</b><br>..., toutes <b>mes influences</b> , je les ai eues à travers cette association.   |                           |                            |                   |
| L29-35 | (A2) Humm, donc, le but du jeu, c'était le principe de base, c'est ben c'est <b>l'AGIR</b> . C'est en faisant qu'on apprend. Je veux dire voilà, c'est pas ..., humm, c'est pas le cerveau qui fait la main mais la main qui fait le cerveau. Euh, que la connaissance, que la théorie, elle a du sens que quand elle est mise en pratique. Et donc voilà, mon influence, elle vient de là. C'est-à-dire que quand on mettait en place des stages BAFA ou des formations avec les BEP GEPS ou des formations pour des enseignants, on était sur de <b>l'AGIR</b> , sur du <b>FAIRE</b> pour amener, euh, un con..., des concepts théoriques. | (...) c'est <b>l'AGIR</b> ....<br>...C'est <b>en faisant</b> qu'on <b>apprend</b> ...<br>...C'est pas le cerveau qui <b>fait</b> la main mais la main qui <b>fait</b> le cerveau. ...<br>(...) la <b>théorie</b> , elle a du sens que quand elle est mise en <b>pratique</b> ...<br>(...) mon influence, elle vient de là...<br>...on était sur de <b>l'AGIR</b> , sur du <b>FAIRE</b> pour amener (...) des <b>concepts théoriques</b> ... | Pédagogie active          | <b>Pédagogie</b>           | Apprentissage     |
| L35-36 | (A2) Quand je suis arrivé ici, on était dans un autre ordre d'idée. La formation d'assistant de service social, donc a subi une réforme, y a 4 ans maintenant.   | ... La <b>formation d'assistant de service social</b> , (...) a subi une <b>réforme</b> , y a <b>4 ans</b> maintenant. ...  | Réforme de la formation   | <b>Contexte de travail</b> | Contextualisation |
| L36-37 | (A2) Euh, qui euh, qui, euh...Le principe, c'était que ça amenait du collectif. Le principe du collectif est rentré dans la formation.   | (...) ça amenait du <b>collectif</b> . ...<br>... Le principe du <b>collectif</b> est rentré dans la formation. ...   | Introduction du collectif | <b>Contexte de travail</b> | Contextualisation |
| L37-41 | (A2) Mais on reste sur des formations, je dirai, un peu traditionnelles. C'est-à-dire, on amène du contenu. On fait quelques exercices de groupe. Humm, et après, c'est validé lors d'un DE. Humm, (silence)... Pour moi, oui, quand je suis arrivé, on était plutôt sur un modèle, un peu traditionnel... de ... voilà, de cours à apprendre et je me suis calé là-dessus, hein... Quand t'arrives, tu peux pas remettre en question tout ça.   | ... on reste sur des <b>formations</b> , je dirai, un peu <b>traditionnelles</b> . ...<br>... on amène du <b>contenu</b> . ...<br>...On fait quelques <b>exercices de groupe</b> . ...<br>... c'est <b>validé</b> lors d'un DE ...<br>... on était plutôt sur un <b>modèle, un peu traditionnel</b> ...<br>... de <b>cours à apprendre</b> ...  | Pédagogie prescriptive    | <b>Pédagogie</b>           | Apprentissage     |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes  | Thèmes                     | Catégorie         |
|----------|--|---|--|----------------------------|-------------------|
| L41-44   | (A2) Aujourd'hui, je peux amener quelques concepts nouveaux... Euh, voilà. Euh, voilà des ... autour du collectif pour de la mise en place de projets au sein de la structure. On peut, voilà, expérimenter, dans des processus, un peu, d'expérimentation et d'amener des concepts théoriques sur la méthodo de projet  | ... Aujourd'hui, je peux amener quelques concepts nouveaux (...) autour du <b>collectif</b> ...<br>... pour de la <b>mise en place de projets</b> au sein de la structure ...<br>... On peut (...) <b>expérimenter</b> ...<br>(...) amener des concepts théoriques sur la <b>méthodo de projet</b> .  | Mise en place de projets                                       | <b>Contexte de travail</b> | Contextualisation |
| L45 - 51 | <b>a3 Mm. Et comment du coup, s'est fait la ...enfin, ton adaptation en fait, euh, à cette nouvelle manière de travailler ?</b><br><br>A3 Avec, euh, avec le e-learning, ou euh... ouais ?<br><br><b>a4 Non. Avec la, la, ... la.. en fait, avec la conception de...de la transmission du savoir, ici, je veux dire.</b><br><br>A4 Eh ben c'est...euh en fait, ici, en tant que formateur. On dit « formateur » mais euh (silence), moi je le découperai en 2 parties : il y a tout ce qui est ingénierie de formation, c'est-à-dire penser la formation, et tout ce qui est de l'ordre de l'accompagnement des étudiants. | il y a tout ce qui est <b>ingénierie de formation</b> , ...<br>...c'est-à-dire <b>penser la formation</b> ...<br><br>...et tout ce qui est de l'ordre de <b>l'accompagnement des étudiants</b> ...  | Ingénierie de la formation<br><br>Accompagnement des étudiants | <b>Domaine d'activités</b> | Introduction      |
| L51 - 55 | (A4) Dans un premier temps, tu peux pas te permettre de remettre en question tout ce qui a été fait parce que c'est sûrement bien fait, ça a sûrement du sens. Euh, même si on peut... voilà, euh, on est plus ou moins d'accord, on est... mais on, voilà... Mes premières années, ça a été de questionner...de jouer un petit peu au naïf. Humm, et puis de pointer des contradictions mais, sans, sans, sans aller plus loin.   | ...Dans un premier temps, ...<br>...tu peux pas te permettre de <b>remettre en question</b> tout ce qui a été fait...<br>...parce que c'est sûrement bien fait, ...<br>...ça a sûrement du <b>sens</b> ...<br>...on est plus ou moins d'accord...<br>...Mes premières années, ça a été de <b>questionner</b> ...<br>...de jouer un petit peu au <b>naïf</b> . ... | Ingénierie de la formation                                     | <b>Domaine d'activités</b> | Introduction      |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes  | Thèmes                            | Catégorie      |
|--------|--|--|--|-----------------------------------|----------------|
|        |  | (...) puis de pointer des <b>contradictions</b><br>...<br>...mais (...) sans aller plus loin. ...  |  |                                   |                |
| L55-56 | (A4) Et après, il y avait tout le côté accompagnement, euh, où là encore, moi je me suis positionné. Alors, je suis pas le seul. Ça se faisait sûrement avant.   | ... Et après, il y avait tout le côté <b>accompagnement</b> , ...<br>où là encore, moi je me suis <b>positionné</b> .<br>...   | Accompagnement des étudiants                       | <b>Domaine d'activités</b>        | Introduction   |
| L56-64 | (A4) Euh, Mais je sais... ben, je vais te donner un exemple pour que cela illustre. Humm, quand je suis arrivé, les étudiants, par exemple, ne montaient pas à l'étage... Voilà, c'était le lieu des formateurs et... ils ne venaient pas dans le bureau. Moi, quand je suis arrivé et que je devais gérer la mise en stage, j'ai commencé à mettre les tableaux d'affichage, les tableaux de stage, tout ça dans le couloir, c'est-à-dire que les étudiants venaient dans le bureau. Donc, ça posait quelques soucis les premières années mais très vite, voilà, ça a changé. Euh, j'ai jamais tutoyé parce que j'ai pas besoin du tutoiement pour trouver... pour être respecté en tant que formateur. Humm, j'étais plus dans une formation d'adultes, donc, euh, à pouvoir discuter un peu de tout, même des difficultés d'organisation de l'école... me servir de ça comme prétexte aux apprentissages. | NON RETENU   | <i>Illustration par l'exemple du propos évoqué</i> |                                   |                |
| L64-67 | (A4) Humm, donc, on a... je, je, j'occupais une posture qui pouvait être des fois un petit peu en décalage avec euh, d'autres pratiques ; qui change, ouais, qui change la place, à mon avis, qui change la place du formateur. J'étais pas là pour délivrer un savoir.  | ...j'occupais une <b>posture</b> ...<br>...un petit peu <b>en décalage</b> avec d'autres pratiques ...<br>... qui <b>change la place</b> du formateur ...<br>... J'étais pas là pour délivrer un <b>savoir</b> ... | Posture dans la relation au savoir                 | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes            | Thèmes                            | Catégorie      |
|--------|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------------|
| L67-70 | (A4) Je suis pas AS, donc je pouvais pas leur dire ce qu'était le métier, je pouvais juste leur dire, ben voilà, j'organise une formation, je mets en place des cours, je fais appel à des, des personnes qui ont la connaissance du métier, qui ont des connaissances euh sociales. Moi, le but du jeu, c'est de..., ben voilà, c'est d'essayer de, de faire en sorte qu'il y ait une progression logique.   | ... Je suis pas AS ...<br>... je pouvais pas leur dire ce qu'était le <b>métier</b> ...<br>... <b>j'organise</b> une formation ...<br>... je <b>mets en place</b> des cours<br>je <b>fais appel</b> à (...) ...<br>... des personnes qui ont la <b>connaissance</b> du <b>métier</b> , ...<br>... c'est d'essayer (...) faire en sorte qu'il y ait une <b>progression logique</b> ...  | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L70-71 | (A4) Et mon deuxième travail, c'était de ... ben de les préparer à passer un DE, à une commande particulière.   | ... les <b>préparer</b> à passer un DE ...   | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L71-75 | (A4) Mais j'étais pas là pour leur dire, humm, comment, comment être professionnel, humm. Ma phrase souvent, c'est de dire «ben, c'est pas le métier qui fait le professionnel, c'est le professionnel qui fait le métier. » Donc, moi, je mets sur la table des ingrédients, vous vous servez, vous faites votre gâteau, c'est... et pis vous serez professionnel et c'est vous qui allez vous défendre en tant que professionnel après sur le marché de l'emploi. | ... j'étais <b>pas là pour</b> leur dire ...<br>... comment être <b>professionnel</b> ...<br>... c'est pas le <b>métier</b> qui fait le <b>professionnel</b> , ...<br>... c'est le <b>professionnel</b> qui fait le <b>métier</b> . ...<br>... je mets sur la table des <b>ingrédients</b> ,<br>... vous vous <b>servez</b> , ...<br>... vous faites <b>votre gâteau</b> , (...) ...<br>... vous serez <b>professionnel</b> ...<br>... et c'est vous qui allez <b>vous défendre</b> en tant que <b>professionnel</b> après ...<br>... sur le marché de l'emploi. ... | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                                      | Thèmes                                | Catégorie         |
|--------|--|---|--|---------------------------------------|-------------------|
| L76-80 | <p><b>a5 D'accord... Euh... En ce qui concerne l'introduction de la plateforme de formation à distance Campus virtuel, est-ce que tu peux un peu me raconter... euh...pfff...enfin... comment s'est passé... quelles informations tu as eu sur le sujet, sur ... ?</b></p> <p>A5 Alors, euh, il y a 2, 2-3 ans, je... j'ai du mal avec les dates, mais, euh... Y'a quelques années, 1 ou 2 ans...</p>  | <p>...il y a 2, 2-3 ans...</p> <p>...Y'a quelques années...</p>   | Temporalité                                      | <b>Mise en place de la plateforme</b> | Contextualisation |
| L80-87 | <p>(A5) Humm, on a participé... j'ai...euh... Le National, l'association nationale a mis en place une formation...une formation-action... recherche-action, ...formation-action, ...formation action, euh, sur ces... ce qu'ils appelaient ces « nouvelles technologies », non ces « technologies innovantes ? », non ces... non, ces « innovations », « pédagogiques même ». Euh... sur l'acqui... sur la mise en place de plateformes, d'outils e-learning ou plateformes pédagogiques à distance. Euh, ... faut savoir que dans d'autres établissements ... sur la France... des établissements de l'association nationale, certains avaient déjà fait quelques avancées, utilisaient déjà la visio-conférence, avaient certains développé déjà des plateformes pédagogiques type Campus virtuel.</p> | <p>... <b>Le National</b> a mis en place (...) une <b>formation-action</b> (...)</p> <p>(...) ce qu'ils appelaient ces <b>nouvelles technologies</b>, non ces <b>technologies innovantes</b> ...</p> <p>...non, ces <b>innovations, pédagogiques</b> même ...</p> <p>...sur la <b>mise en place de plateformes, d'outils e-learning ou plateformes pédagogiques à distance</b>. ...</p> <p>...certains avaient déjà fait quelques <b>avancées</b>, ...</p> <p>...utilisaient déjà la <b>visio-conférence</b>, ...</p> <p>... avaient certains développé déjà des <b>plateformes pédagogiques</b> type Campus virtuel...</p> | Cadre d'une formation-action                     | <b>Mise en place de la plateforme</b> | Contextualisation |
| L87-88 | <p>(A5) Mais le National voulait un petit peu harmoniser et reprendre la main là-dessus.</p>   | <p>... mais <b>le National</b> voulait un petit peu <b>harmoniser</b> ...</p> <p>...et <b>reprendre la main</b> là-dessus. ...</p>  | Positionnement de l'Institution                  | <b>Mise en place de la plateforme</b> | Contextualisation |
| L88-93 | <p>(A5) Donc, ils ont fait une formation-action, convié pas mal de formateurs. Dans cette formation, il y avait pas mal de formateurs, plutôt Sanitaire, Infirmiers, quelques documentalistes et je crois que j'étais le <b>SEUL</b>,</p>  | <p>...ils ont fait une <b>formation-action</b>, ...</p> <p>...il y avait pas mal de <b>formateurs</b>, ...</p> <p>plutôt <b>Sanitaire, Infirmiers</b>, ...</p> <p>...quelques <b>documentalistes</b>...</p>   | Typologie des participants à la formation-action | <b>Mise en place de la plateforme</b> | Contextualisation |

| #       | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                        | Thèmes                                | Catégorie         |
|---------|--|--|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------|
|         | euh... dans le Social. Faut savoir que, euh, parmi les formations, les formations sociales, surtout AS, c'est vraiment rien par rapport au Sanitaire.<br><b>a6 D'accord.</b><br>A6 On est vraiment très minoritaires.  | et je crois que j'étais le <b>SEUL</b> , (...) dans le <b>Social</b><br>On est vraiment très <b>minoritaires</b> .   |                                    |                                       |                   |
| L93-95  | (A6) Humm, le but de cette formation-action, c'était de, bon, se familiariser avec les outils de e-learning..., euh, savoir ce qu'on entendait par e-learning et puis de mettre en place un cahier des charges pour après mettre en place donc, euh, cette plateforme.   | ...se <b>familiariser</b> avec les outils <b>de e-learning</b> . ...<br>...savoir ce qu'on <b>entendait</b> par <b>e-learning</b> ...<br>... <b>mettre en place</b> un <b>cahier des charges</b> ...<br>...pour après <b>mettre en place</b> (...) cette <b>plateforme</b> . ...   | Objectifs de la formation-action   | <b>Mise en place de la plateforme</b> | Contextualisation |
| L95-98  | (A6) On... J'avais aucune connaissance du e-learning. En fait, je savais... je savais ce que c'était mais sans... sans mettre derrière ce terme « e-learning », je l'utilisais déjà, j'utilisais déjà les documents partagés, euh, la visio... mais voilà sans, sans utiliser ce terme-là.   | ...J'avais <b>aucune connaissance</b> du <b>e-learning</b> ...<br>...je savais ce que c'était...<br>...mais (...) sans mettre derrière ce terme « <b>e-learning</b> », ...<br>...je <b>l'utilisais</b> déjà, ...<br>... <b>j'utilisais</b> déjà les documents partagés, euh, la visio...<br>...mais voilà sans, sans utiliser ce terme-là... | Connaissance des outils e-learning | <b>Approche du produit nouveau</b>    | Innovation        |
| L98-105 | (A6) Donc, euh, première période, ça m'a un peu surpris quand on m'a présenté des outils que je connaissais en me disant que c'était innovant. Je savais pas. Je voyais pas <b>l'INNOVATION</b> ! Euh, je pensais bien qu'il y avait une innovation technique mais je la voyais pas vraiment d'un point de vue pédagogique, je ne sais ce que... humm... Qu'on s'entende, pour moi, ..., par exemple, l'imprimerie de Freinet, mettre les gens, euh, les élèves en | ...ça m'a un peu <b>surpris</b> ...<br>...quand on m'a présenté <b>des outils que je connaissais</b> ...<br>... en me disant que c'était <b>innovant</b> ...<br>...(...) il y avait <b>une innovation technique</b> ...<br>...mais je la voyais pas vraiment d'un point de vue <b>pédagogique</b> , ...                                      | Perception du nouveau produit      | <b>Approche du produit nouveau</b>    | Innovation        |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                   | Thèmes                             | Catégorie  |
|----------|---|--|-------------------------------|------------------------------------|------------|
|          | apprentissage à travers un outil, ben pour moi, voilà le document partagé, la visio, c'était le même sujet : c'est un outil qui permet... On n'avait rien inventé en termes de pédagogie. On s'adaptait au temps mais on avait rien produit de nouveau quoi ! Humm, donc voilà première surprise.           | l'imprimerie de <b>Freinet</b> ,<br>mettre les (...) élèves en apprentissage à travers un <b>outil</b> , ...<br>...ben pour moi, voilà le document partagé, la visio, c'était le même sujet : c'est un <b>outil</b> qui permet...<br>...On n'avait rien inventé en termes de <b>pédagogie</b> . ...<br>...On <b>s'adaptait au temps</b> ...<br>... mais on avait <b>rien produit de nouveau</b> quoi ! ... |                               |                                    |            |
| L105-107 | (A6) Deuxième surprise, humm, ça a été de se mettre d'accord sur ce qu'on voulait de cet outil. J'avais parfois le sentiment que... pour certains, cette plateforme était un aboutissement... et moi je le voyais que comme un outil. Et... euh je me suis un peu battu mais j'ai vite lâché <b>PRISE</b> ! | ... <b>se mettre d'accord</b> ...<br>sur ce qu'on <b>voulait</b> de cet <b>outil</b> ...<br>...pour certains, cette <b>plateforme</b> était un <b>aboutissement</b> ...<br>...et moi je le voyais que comme un <b>outil</b> .<br>...<br>...je me suis un peu battu mais j'ai vite lâché <b>PRISE</b> ! ...   | Rôle du nouveau produit       | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |
| L107-108 | (A6) Voilà... on allait vers un outil un peu fermé, un peu contraignant sans savoir vraiment ce qu'on voulait,  | ...on allait vers un <b>outil</b> un peu <b>fermé</b> , ...<br>...un peu <b>contraignant</b> sans savoir vraiment ce qu'on <b>voulait</b> , ...  | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |
| L108-109 | (A6) et sans avoir fait l'état des lieux de nos besoins en tant que formateurs ;  | ...et sans avoir fait <b>l'état des lieux de nos besoins</b> en tant que formateurs, ...   | Besoins des formateurs        | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |
| L109-112 | (A6) c'est-à-dire, euh, j'avais le sentiment, qui est plus ou moins vrai, que dans le social on était pas tant sur des QCM, on était plus sur du... du, du collaboratif. Tout ce qui est les outils, Wikipedia, on avait besoin nous de partir de la connaissance des étudiants parce qu'on                 | dans le social on était pas tant sur des QCM, on était plus sur (...) du <b>collaboratif</b> .<br>... <b>partir de la connaissance</b> des étudiants<br>...parce qu'on travaille sur les <b>politiques sociales</b> ...  | Besoins du pôle Social        | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                           | Thèmes                             | Catégorie      |
|----------|--|--|---------------------------------------|------------------------------------|----------------|
|          | travaille sur les politiques sociales, sur les études de cas.  | ...sur les <b>études de cas</b> ...  |                                       |                                    |                |
| L112-117 | (A6) Et à l'époque, les infirmiers étaient pas mal sur les QCM.<br><b>a7 D'accord.</b><br>A7 L'exemple qu'ils donnent souvent, c'est les calculs de dose ou, euh, aujourd'hui, ils vont parler de prérequis. Mais, euh, on est que sur du QCM, euh donc on voilà, qu'on le mette en ligne ou qu'on le fasse sur papier, euh, je vois pas... je voyais pas bien le sens. Alors si, sur informatique, euh, c'est saisi automatiquement les sai.. les réponses. Mais à part ça, je voyais pas bien l'intérêt. | ... Et à l'époque, les infirmiers étaient pas mal sur les <b>QCM</b> ....<br>...aujourd'hui, ils vont parler de <b>prérequis</b><br>...on est que sur du <b>QCM</b> ...<br>...qu'on le mette en ligne<br>... ou qu'on le fasse sur papier...<br>...je voyais pas bien le <b>sens</b> ...<br>...si, sur informatique, (...), c'est saisi automatiquement (...) les réponses. ...<br>...je voyais <b>pas</b> bien l' <b>intérêt</b> . ...  | Besoins du pôle Sanitaire             | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation     |
| L117-121 | (A7) Humm, aujourd'hui avec la réforme du diplôme d'infirmier qui a eu lieu donc après celui des AS.On... donc on est un peu sur les mêmes modules, nous par domaines de compétences, eux par unités d'enseignement UE. Ils arrivent à faire plus de travail en collaboratif, plus d'études de cas, plus de situations, donc à amener peut-être à terme à utiliser plus tout ce qui est wiki.  | ...avec la <b>réforme</b> du diplôme d'infirmier qui a eu lieu donc après celui des AS, ...<br>(...) on est un peu sur les <b>mêmes modules</b> ,<br>...nous par <b>domaines de compétences</b> ,<br>...eux par <b>unités d'enseignement UE</b> ...<br>...Ils arrivent à faire plus de travail en <b>collaboratif</b> , ...<br>...plus <b>d'études de cas</b> , ...<br>...plus de <b>situations</b> , ...<br>... donc à amener peut-être à terme à utiliser plus tout ce qui est <b>wiki</b> . ... | Convergence de besoins des deux pôles | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation     |
| L121-126 | (A7) Et là, ça pose un autre problème, c'est la conception...euh, la place du formateur. Alors, on va revenir un peu en arrière mais ça revient à ça. C'est-à-dire, qu'on n'est plus là pour déverser le savoir mais là pour accompagner. Et ça, c'est pas facile à...à accepter. C'est-à-dire   | ...Et là, ça pose un autre <b>problème</b> ,<br>...c'est la (...) <b>place du formateur</b> ...<br>(...) on n'est plus là pour <b>déverser le savoir</b> ...<br>... mais là pour <b>accompagner</b> . ...  | Posture dans la relation au savoir    | <b>Rôle et place du formateur</b>  | Accompagnement |



| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                        | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|--|---|------------------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          | quand on parle de wiki, tout de suite « oui mais ils peuvent mettre tout et n'importe quoi ». Euh, c'est pas de... C'est considéré que tout ce qu'ils ont appris avant, ce serait tout et n'importe quoi. Je pense que <b>NON</b> ! Euh, ils ont énormément de connaissances, y'a juste à l'organiser et à faire des apports en fonction de ça.  | ...Et ça, c'est <b>pas facile</b> (...) à <b>accepter</b> ...<br>...C'est-à-dire quand on parle de <b>wiki</b> ,...<br>...tout de suite « oui mais ils peuvent mettre <b>tout et n'importe quoi</b> ». ...<br>C'est considéré que tout ce qu'ils ont appris avant, ce serait <b>tout et n'importe quoi</b> . ...<br>Je pense que <b>NON</b> !<br>...Euh, ils ont énormément de <b>connaissances</b> ,<br>... y'a juste à <b>l'organiser</b> ...<br>... et à <b>faire des apports</b> en fonction de ça. ... |                                    |                                   |                |
| L126-127 | (A7) Mais effectivement, ça change la place du formateur et c'est pas forcément facile à accepter... pour un formateur.  | Mais effectivement, ça <b>change la place du formateur</b><br>...et c'est <b>pas</b> forcément <b>facile</b> à <b>accepter</b> pour un formateur.   | Relation à l'apprenant             | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L128-131 | <b>a8 Et,... et pour toi, comment c'est fait cette acceptation, s'il y a eu acceptation ?</b><br>A8 De ma part ? Ben, moi j'étais déjà sur cette logique. Comme je suis arrivé et que j'étais pas euh, AS. Donc, euh, j'avais pas de diplôme autour de la pédagogie. Et, humm, j'ai, pour moi au départ... Voilà, j'étais dans cette posture. Je suis pas là pour transmettre un savoir. | ...moi j'étais déjà sur cette <b>logique</b> ...<br>...J'avais pas de diplôme autour de la pédagogie. ...<br>...j'étais dans cette <b>posture</b> . ...<br>...Je suis pas là pour <b>transmettre un savoir</b> , ...  | Posture dans la relation au savoir | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L131-137 | (A8) Je suis là pour organiser une formation. Et j'ai pas besoin de savoir ce qu'est le métier pour organiser, à mon avis, euh, la formation. Je suis pas ign..., j'ignore pas ce qu'est le travail social. Je suis animateur donc je, je vois, je... Mais j'ai  | ... je suis là pour <b>organiser une formation</b> ...<br>...Et j'ai pas besoin de savoir ce qu'est le métier pour <b>organiser</b> (...) <b>la formation</b> . ...   | Relation à l'apprenant             | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes             | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|--|-------------------------|---|------------|
|          | pas besoin de connaître la réalité du métier pour organiser une formation là-dessus. Je fais confiance aux intervenants, aux vacataires qu'on fait venir. Donc, je suis un peu dans cette posture. Je suis pas là pour leur dire voilà ce qu'il faut... voilà quel professionnel il faut être. Je suis là pour mettre les ingrédients sur la table et les aider à faire les liens. Donc, je fais un..., à mon avis j'étais dans cette posture au départ.  | ...j'ignore pas ce qu'est le travail social. ...<br>...Je suis <b>animateur</b> ...<br>...j'ai pas besoin de connaître la réalité du métier pour <b>organiser une formation</b> là-dessus...<br>...Je <b>fais confiance</b> aux intervenants, ...<br>...Je <b>suis pas là pour</b> leur dire (...) quel professionnel il faut être. ...<br>...Je <b>suis là pour</b> mettre les <b>ingrédients</b> sur la table<br>... et les <b>aider</b> à faire les <b>liens</b> . ...<br>(...) j'étais dans cette <b>posture</b> au départ.<br>(...) |                         |   |            |
| L138-146 | <b>a9 Et si tu devais me définir, ou... me dire, enfin me dire, ... me donner ton point de vue là-dessus. C'est quoi pour toi en fait une plateforme e-learning ?</b><br><br>A9 Une plateforme e-learning, ça peut être deux choses : on est sur des formations à distance, donc c'est, ben c'est l'esprit de la communauté. On a nos... Ils font des stages. Nos étudiants font des stages longs. Ils peuvent partir 6 mois. Alors, ils reviennent une semaine de temps en temps mais c'est un stage quand même relativement long. Donc, ne pas perdre le contact avec l'école, avec les autres, mutualiser ses...euh, ben ses expériences ou tout ça ... Je pense que voilà ça peut être intéressant de, de remettre une école un peu virtuelle... humm, qui soit..., voilà où on peut se retrouver en cas de besoin : entre formateurs/étudiants, entre étudiants/étudiants voire à terme peut-être avec les vacataires, les formateurs terrain. | ...c'est l' <b>esprit de la communauté</b> ...<br>...Nos étudiants font des stages longs. ...<br>...ne pas perdre le <b>contact</b> avec l'école...<br>... avec <b>les autres</b> ...<br>... <b>mutualiser</b> ses (...) expériences ou tout ça...<br>...remettre une <b>école</b> un peu <b>virtuelle</b> ...<br>... <b>se retrouver</b> en cas de besoin...<br>...entre <b>formateurs/étudiants</b> ,... ...entre <b>étudiants/étudiants</b> ...<br>... voire à terme peut-être avec les vacataires, les formateurs terrain....        | Dimension communautaire | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                           | Thèmes  | Catégorie     |
|----------|---|---|---------------------------------------|---|---------------|
| L146-150 | (A9) Deuxième..., ce qu'on a mis en place depuis un an... <b>DEFAUT DE COMMUNICATION</b> , c'est-à-dire que, effectivement, on... le secrétariat avait les mails des étudiants mais on avait du mal à transmettre l'information, les plannings. Donc, ça... voilà autant se dire que ben si on a une école virtuelle autant que les informations passent... tout passe par cette école virtuelle, virtuelle, qu'elles soient transmises le plus rapidement possible.  | <b>...DEFAUT DE COMMUNICATION</b> , ...<br>(...) le secrétariat avait les mails des étudiants...<br>...mais on avait du mal à <b>transmettre l'information</b> , ...<br>... les <b>plannings</b> ...<br>...si on a une <b>école virtuelle</b> autant que les <b>informations</b> passent ...<br>...tout passe par cette <b>école virtuelle</b> ...<br>...qu'elles soient <b>transmises</b> le plus rapidement possible.   | Dimension communicationnelle          | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L150-151 | (A9) Et troisième après, ben c'est, euh, ... travailler du contenu pédagogique.   | ...c'est, (...) travailler du <b>contenu pédagogique</b> . ...  | Dimension pédagogique                 | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L153-159 | (A9) Aujourd'hui, je pense pas qu'on puisse remplacer les cours qu'on fait. Mais par contre, ya des choses qu'on peut pas aborder, qui sont pas dans les programmes et, à mon avis qui sont essentielles. Par exemple, je vais prendre un exemple, euh..., l'informatique, le traitement de textes ou les tableaux Excel. Euh, on n'a pas de salle informatique. Ils sont amenés à faire, écrire des mémoires, donc utiliser des sommaires automatiques, des notes de bas de page et on s'aperçoit que tous n'ont pas le même niveau et qu'il y a des manques. Donc je me dis, ben ça pourrait... humm, dans l'urgence à mon avis, ce serait...voilà un espèce de tutoriel à mettre en place, euh, sur la plateforme accessible à tout le monde en sachant qu'on irait pas vérifier. Comme c'est pas obligatoire, c'est que ceux qui ont en besoin qui pourraient y | ...je pense pas qu'on puisse remplacer les cours qu'on fait. ...<br>...par contre, ya des choses qu'on peut pas aborder, ...<br>... qui sont pas dans les programmes et, à mon avis qui sont essentielles. ....<br>(...) tous n'ont pas le même <b>niveau</b> ...<br>...(...) il y a des <b>manques</b> ...<br>...un espèce de <b>tutoriel</b> à mettre en place sur la plateforme ...<br>... <b>accessible</b> à tout le monde ...<br>...en sachant qu'on irait <b>pas vérifier</b> ...<br>...Comme c'est <b>pas obligatoire</b> , ...<br>...c'est que ceux qui ont en <b>besoin</b> qui pourraient y aller. ... | Adaptation aux besoins de l'apprenant | <b>Autonomie</b>                              | Autoformation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                             | Thèmes                                 | Catégorie     |
|----------|--|--|---|--|---------------|
|          | aller.   |  |   |  |               |
| L159-162 | (A9) Un autre exemple : c'est tout ce qui est compta. Humm... ils font un peu de gestion mais aucune compta. C'est-à-dire qu'ils ont plus de notion sur la compta. Et je me dis, ben c'est important comme ils sont amenés à faire du collectif, peut-être à gérer des associations à ce qu'ils aient un minimum d'apport en compta.   | NON RETENU   | <i>2e illustration du propos évoqué</i> |  |               |
| L162-164 | (A9) Donc, pareil pouvoir travailler, euh, des modules autour de choses qui sont pas dans les ... de contenus, qui sont pas dans les attentes du diplôme mais qui ben moi me paraissent essentielles.  | ...(...) travailler (...) des modules autour de choses qui sont pas dans les (...) contenus...<br>...(...) qui sont pas dans les attentes du diplôme<br>...mais qui ben moi me paraissent essentielles...  | Adaptation aux besoins de l'apprenant   | <b>Autonomie</b>                       | Autoformation |
| L164-168 | (A9) Après, euh, il y a... humm c'est... ce n'est plus l'ordre du... de la pédagogie du contenu, c'est plus de l'ordre de l'accompagnement sur des études de cas où effectivement on peut se... se... voilà se servir de cet espace comme un intermédiaire entre ce qui se passe en stage et ce qui se passe à l'école. Donc, là ben c'est tout ce qui est de l'ordre des études de cas. Pouvoir travailler à distance sur une étude de cas entre plusieurs personnes. | c'est plus de l'ordre de l'accompagnement sur des <b>études de cas</b> ...<br>...se servir de cet <b>espace</b> comme un <b>intermédiaire</b> entre ce qui se passe en stage et ce qui se passe à l'école. ...<br>c'est tout ce qui est de l'ordre des <b>études de cas</b><br>...Pouvoir travailler à <b>distance</b> ...<br>...sur <b>une étude de cas</b> entre plusieurs personnes ... | Collectif                               | <b>Travail collaboratif à distance</b> | Autoformation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie     |
|----------|--|--|--|---|---------------|
| L168-172 | (A9) Humm... on...on travaille ici pas mal sur du collectif, donc la dynamique de groupe. Et je pense que c'est important aussi de se questionner sur la dynamique de groupe, euh, à distance. Donc ça... ben ça va être important. Eux ils vont être amenés à... ils vont être confrontés à cette difficulté. C'est-à-dire euh avoir...si on prend le Conseil général, ben à avoir plusieurs responsables et donc peut-être un jour être amenés à travailler avec des outils à distance.  | ...on travaille ici pas mal sur du <b>collectif</b> , donc la <b>dynamique de groupe</b> ...<br>c'est important aussi de se questionner sur la <b>dynamique de groupe</b> (...) à <b>distance</b> .<br>...ils vont être confrontés à cette difficulté...<br>...être amenés à travailler avec des <b>outils à distance</b> ...  | Gestion de la dynamique de groupe              | <b>Travail collaboratif à distance</b>        | Autoformation |
| L172-177 | (A9) Et se questionner aussi sur la place de l'informatique et euh...dans leur métier. C'est-à-dire qu'aujourd'hui les personnes qui vont accueillir vont être ... Je sais pas si on peut dire ça, « fichées » mais de plus en plus il va y avoir des logiciels de suivi des personnes, ce qui va poser des questions autour du, ben du secret professionnel, autour de tout ça. Donc je pense que c'est important de se confronter à ces outils-là pour euh, pour se les approprier et pas tomber des nues quand ils arriveront sur le terrain. | ...Et se questionner aussi sur la <b>place de l'informatique</b> (...) dans leur métier.<br>...je pense que c'est important de se confronter à ces <b>outils-là</b> ...<br>... pour se les <b>approprier</b> et pas tomber des nues quand ils arriveront sur le terrain.<br>...  | Compétence numérique                           | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique     |
| L178-192 | <b>a10 D'accord, puisqu'on parle de... d'appropriation, comment toi t'es-tu approprié euh... euh...l'outil en tant que formateur ?</b><br>A10 Alors, Campus virtuel ou tous les outils de e-learning ?<br><b>a11 Campus virtuel.</b><br>A11 Campus virtuel, en l'occurrence. Euh, ben vu que c'est un truc, c'est une coquille vide avec pleins d'outils, c'est, je dirai, c'est, c'est facile de bidouiller. Et je pense que c'est... c'est essentiel de bidouiller pour comprendre ce qu'on peut faire. Humm, vu qu'on est partis              | ...c'est un <b>truc</b> ,...<br>...c'est une <b>coquille vide</b> avec pleins d'outils,...<br>... c'est facile de <b>bidouiller</b> .<br>...c'est essentiel de <b>bidouiller</b> pour <b>comprendre</b> ce qu'on peut <b>faire</b> ...<br>...vu qu'on est partis dans cette logique...<br>...C'est-à-dire qu'on est pas partis de la logique de qu'est-ce qu'on voulait et qu'est-ce qu'il faut, ...<br>...on a un outil donc on <b>bidouille</b> ...<br>...et derrière (...) on se dit ben « ah ben | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|--|--|---|------------|
|          | <p>dans cette logique. C'est-à-dire qu'on est pas partis de la logique de qu'est-ce qu'on voulait et qu'est-ce qu'il faut, on a un outil donc on bidouille... et derrière ben on se dit ben « ah ben tiens je peux faire ça, je peux pas faire ça ». Je pense que pour certains formateurs, c'est même sécurisant... de se dire, humm, voilà, euh, je me le teste. Je fais des choses. Ça marche, ça marche pas. Et après, ben c'est comme ça, je me...je me dis après ah ben oui il est peut-être possible de faire ça en fonction de mes difficultés. (silence). Donc c'est pas satisfaisant parce que ça laisse une marge...euh, quand on doit piloter. Ben ça, tu te dis, ben ouais, ça peut partir dans tous les sens mais en même temps faut dire ben je fais confiance aux collègues. Ben oui, ça va partir dans tous les sens mais on va recadrer. Eh oui, ça sera pas parfait.</p> | <p>tiens je <b>peux</b> faire ça, je <b>peux pas</b> faire ça ». ...<br/> ...pour certains formateurs, c'est même <b>sécurisant</b> ...<br/> ...de se dire, humm, voilà, euh, je me le <b>teste</b>. ...<br/> ...Je <b>fais</b> des choses. ...<br/> ...Ça <b>marche</b>, ça <b>marche pas</b>. ...<br/> ...il est peut-être possible de <b>faire</b> ça en fonction de mes <b>difficultés</b>. (silence). ...<br/> ...c'est pas satisfaisant parce que <b>ça laisse une marge</b>...euh, quand on doit piloter.<br/> ...<br/> ...ça peut <b>partir dans tous les sens</b>...<br/> ...je fais <b>confiance</b> aux collègues. ...<br/> ...ça va partir dans tous les sens mais <b>on va recadrer</b>. ...<br/> ... ça sera <b>pas parfait</b>. ...</p> |  |   |            |
| L192     | (A11) Donc euh, voilà, ça va prendre du temps.  | ...ça va prendre du <b>temps</b> , ...   | Temporalité                                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L192-195 | <p>(A11) Ça va être une joyeuse... un joyeux bordel, on peut dire mais je dis « joyeux » parce que dans le bordel ya du bon aussi...</p> <p><b>a12 (rires)</b></p> <p>A12 C'est-à-dire il peut...il peut sortir des choses qu'on n'attendait pas.</p>   | <p>...ça va être (...) un <b>joyeux bordel</b>, (...) (...) mais je dis « <b>joyeux</b> » parce que dans le <b>bordel</b> ya du bon aussi...</p> <p>...il peut <b>sortir des choses</b> qu'on n'attendait pas...</p>   | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes            | Thèmes                             | Catégorie  |
|----------|--|--|------------------------|------------------------------------|------------|
| L196-209 | <p><b>a13 D'accord...Et euh, ... du coup quel sens tu donnes en fait à l'outil dans la pratique que tu as ? Est-ce que ça répond, est-ce qu'il répond en fait à des besoins... particuliers ?</b></p> <p>A13 Alors, je pense qu'aujourd'hui, il doit répondre à des besoins, oui : des étudiants ou des formateurs mais c'est pas les..., c'est pas les premiers besoins. Aujourd'hui, dans notre structuration - là, je fais suite à des formations avec les formateurs de l'établissement - on s'aperçoit que c'est pas tant, humm... (silence) ces outils de e-learning qui les préoccupent que des problèmes d'organisation interne, de... de communication interne. Et cet outil n'est pas adapté, à mon avis aujourd'hui, à leur première préoccupation qui est de... de transmettre les informations entre formateurs sur le contenu des modules, sur la gestion des vacataires, sur euh, sur la planification, voilà. Cet outil ne répond pas à cette demande. Aujourd'hui euh, j'ai fait deux fois le test. A... Deux fois avec le jeu des post-it : 80% des papiers, euh, relevaient, euh, des problèmes d'organisation, de gestion qui relevaient plus d'un progiciel que d'une plateforme pédagogique. Après, je pense qu'ils sont intéressés, qu'ils se disent que, il faudra y passer mais... euh, mais à mon avis ya ça à régler, ce problème d'organisation pour pouvoir utiliser la plateforme, avant. Ou alors, on peut mettre la plateforme mais il va, il va accentuer ces problèmes d'organisation.</p> | <p>...il doit <b>répondre à des besoins</b>, oui...</p> <p>...Des <b>étudiants</b> ou des <b>formateurs</b> ...</p> <p>...c'est <b>pas les premiers besoins</b>...</p> <p>...(...) c'est pas tant (...) (silence) ces outils de e-learning qui <b>les préoccupent</b></p> <p>...que des <b>problèmes d'organisation interne</b>, (...) de <b>communication interne</b>...</p> <p>...Et cet outil n'est <b>pas adapté</b> (...) à leur première <b>préoccupation</b> ...</p> <p>(...) <b>transmettre</b> les informations entre <b>formateurs</b> ...</p> <p>...sur le contenu des modules,...</p> <p>... sur la gestion des vacataires, ...</p> <p>...(...) sur la planification (...)...</p> <p>Cet outil ne <b>répond</b> pas à <b>cette</b> demande.</p> <p>80% des papiers (...) relevaient (...) des <b>problèmes d'organisation</b>, de <b>gestion</b> ...</p> <p>...je pense qu'<b>ils sont intéressés</b>, ...</p> <p>...<b>qu'ils se disent</b> que, il faudra y <b>passer</b>...</p> <p>mais ya ça à régler, ce <b>problème d'organisation</b></p> <p>...pour pouvoir utiliser la plateforme, ...</p> <p>...on peut mettre la plateforme ...</p> <p>...mais il va (...) accentuer ces <b>problèmes d'organisation</b>...</p> | Besoins des formateurs | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes   | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|---|---|---|------------|
| L210-215 | <p><b>a14 Mm, D'accord...</b></p> <p>A14 Si je dois illustrer, si je dois illustrer. Je reprends toujours le même exemple : pour mettre... si je veux mettre un planning en place sur Campus virtuel, ya la possibilité même si Campus virtuel, à la base, est pas fait pour ça, c'est pas du e-learning pur et dur. Mais juste pour mettre un planning pour pouvoir communiquer, eh ben voilà c'est pas Campus virtuel qui va faire le planning. Le planning, faudra qu'ils l'aient fait avant. Et si ils ont du mal à le faire avant ben c'est pas Campus virtuel qui va les aider.</p>   | NON RETENU  | <p><i>Illustration par l'exemple du propos évoqué</i></p> |   |            |
| L216-226 | <p><b>a15 D'accord. Et... et toi, quel type d'éléments tu peux...enfin tu mets en ligne, pour les... pour les étudiants, à leur disposition, euh ?</b></p> <p>A15 Aujourd'hui sur la plateforme ?</p> <p><b>a16 Sur la plateforme.</b></p> <p>A16 Donc ben, euh je vais reprendre mon petit schéma, mes 3 espaces. Donc, premier espace, c'est tout ce qui est de l'ordre du communautaire, donc, euh on a créé un espace cafétéria. Euh... ça l'idée, c'est d'inscrire toutes les personnes de l'établissement : étudiants, formateurs, secrétaires. C'est... voilà, comme son nom l'indique, c'est une cafétéria, comme si on buvait un petit café. Là, on a donc deux outils dans cet espace cafétéria. La possibilité de mettre des annonces. C'est-à-dire un étudiant peut dire, ben j'ai besoin d'un co-voiturage. Ou alors ya tel concert à tel endroit.</p> <p>Voilà, c'est un tableau d'affichage mais</p> | <p>...mes <b>3 espaces</b>. ...</p> <p>premier <b>espace</b>, c'est tout ce qui est de l'ordre du <b>communautaire</b></p> <p>...on a créé un <b>espace cafétéria</b> ...</p> <p>...c'est <b>d'inscrire toutes les personnes</b> de l'établissement : étudiants, formateurs, secrétaires. ...</p> <p>...c'est une <b>cafétéria</b>, comme si on buvait un petit café...</p> <p>La possibilité de mettre des <b>annonces</b>.</p> <p>...<b>tableau d'affichage</b> ...</p> <p>...mais <b>accessible</b> à tout le monde. ...</p> | Dimension communautaire                                   | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |



| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes  | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|--|--|---|------------|
|          | accessible à tout le monde.  |  |  |   |            |
| L226-229 | (A16) Humm, deuxième outil que j'ai mis. Je vais reprendre mon petit papier... euh, tac, tac, tac, euh, oui ya le forum qui aujourd'hui n'est pas utilisé. Possibilité d'envoyer, de lancer des discussions, et un « <i>chat</i> » dans cet espace, qu'est, à mon avis, très peu utilisé aussi parce que faut se retrouver au même endroit au même moment dans cet espace. | ...oui ya le <b>forum</b> ...<br>...qui aujourd'hui n'est <b>pas utilisé</b> ...<br>...Possibilité <b>d'envoyer</b> , de <b>lancer des discussions</b> , ...<br>.. et un « <b>chat</b> » dans cet espace, ...<br>...qu'est (...) très <b>peu utilisé</b> aussi...<br>...parce que faut se retrouver au même endroit au même moment dans cet espace.<br>... | Dimension communautaire                            | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L229-230 | (A16) Ce qui marche le mieux aujourd'hui, c'est..., ben c'est les annonces. Besoin de... voilà, c'est vraiment de tout, hein. Ça va...   | ...Ce qui <b>marche</b> le mieux aujourd'hui...<br>...c'est les <b>annonces</b> ...<br>...Besoin de...<br>...c'est vraiment de tout...   | Dimension communautaire                            | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L230-232 | (A16) Quand je relisais, c'est autant communiquer sur une manifestation, un intervenant, ou un colloque qui se fait quelque part, que du covoiturage, que de recherche de baby-sitter, que, euh, une recherche d'appartement.  | NON RETENU   | <i>Illustration par l'exemple du propos évoqué</i> |   |            |
| L233-234 | <b>a17 C'est très varié.</b><br>A17 C'est de tout. C'est le but du jeu de la cafet'.   | ...C'est de tout...<br>...C'est le but du jeu...   | Dimension communautaire                            | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L235-239 | <b>a18 D'accord.</b><br>A18 Le forum, ça prend pas... Humm, ... (silence) et ça je sais pas pourquoi. Je sais pas pourquoi parce que ya d'autres forums. Il existe.... Ya des forums euh, AS, ya des forums infirmiers sur d'autres sites. Humm, est-ce que là le fait de savoir que les formateurs peuvent y avoir accès, ça freine ? Humm, voilà,                        | ...Le <b>forum</b> , ça prend pas (silence) ...<br>...et ça je sais pas pourquoi. ...<br>...Je sais pas pourquoi parce que ya d'autres forums. ...<br>...Ya des <b>forums</b> AS, ya des <b>forums</b> infirmiers <b>sur d'autres sites</b> . ...<br>...est-ce que là le fait de savoir que les  | Dimension communautaire                            | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                  | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|------------------------------|---|------------|
|          | peut-être que voilà ya à réfléchir là-dessus.  | formateurs peuvent y avoir accès, ça freine ?...<br>...ya à réfléchir là-dessus...  |                              |   |            |
| L239-241 | (A18) Un autre...dans ... tout ce qui est communautaire, on a mis aussi en place une salle de réunion. Là, c'est purement juste de la visio. C'est pour leur permettre de se faire des réunions avec une visio, un casque et un micro à distance.  | ...on a mis aussi en place une <b>salle de réunion</b> ...<br>...c'est purement juste de la <b>visio</b> ...<br>...C'est pour leur permettre de se <b>faire des réunions</b> ...<br>...avec une <b>visio</b> , un casque et un micro à <b>distance</b> . ...  | Dimension communautaire      | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L241-242 | (A18) Et pis un tableau blanc. C'est un outil qui existe sous Campus virtuel. Donc voilà ça, c'est vraiment l'idée de garder l'esprit communautaire, de garder les contacts.   | ...un <b>tableau blanc</b> ...<br>...c'est vraiment l'idée de garder l' <b>esprit communautaire</b> , de garder les contacts....  | Dimension communautaire      | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L242-250 | (A18) Autour, de la communication, ça c'est un deuxième, un deuxième groupe de ... on va dire de formation. Autour de la communication, ya le CDI.<br><br><b>a19 D'accord.</b><br>A19 Là, c'est un travail avec les documentalistes, avec la possibilité, donc, eux, ils ont l'outil Documents, euh, pour mettre en... dans ce, dans cet espace, ils mettent donc les bulletins, c'est-à-dire tous les livres qui arrivent chaque mois et ils font une veille sociale, une veille des politiques sociales. Hum, donc c'est-à-dire ils mettent les textes de lois Legifrance qui arrivent dans cet espace Documents et ils peuvent avertir les étudiants via l'annonce. | ...Autour de la <b>communication</b> , ya le CDI. ...<br>...c'est un travail avec les documentalistes ...<br>...ils ont l'outil <b>Documents</b> ...<br>...ils mettent donc les <b>bulletins</b> ,<br>...c'est-à-dire tous les <b>livres</b> qui arrivent chaque mois...<br>...et ils font une <b>veille</b> sociale, ...<br>...une <b>veille</b> des politiques sociales. ...<br>...c'est-à-dire ils mettent les textes de lois Legifrance (...)<br>...et ils peuvent avertir les étudiants via <b>l'annonce</b> . ... | Dimension communicationnelle | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L250-255 | (A19) Autour de la communication, il y a le CDI ( <i>lire ici « Secrétariat »</i> ), un autre espace de formation, le CDI ( <i>lire ici « Secrétariat »</i> ), qui est piloté par les secrétaires, avec un espace  | ...piloté par les secrétaires,...<br>... avec un espace <b>Documents</b> où on stocke le règlement intérieur,...  | Dimension communicationnelle | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes           | Thèmes  | Catégorie     |
|----------|---|--|-----------------------|---|---------------|
|          | Documents où on stocke le règlement intérieur, où on stocke les livrets par domaine de compétences, où on stocke le livret Alternance, c'est-à-dire le livret autour des stages, les objectifs de stage et où on stocke les plannings. Avec l'outil Annonces, c'est-à-dire à chaque fois que le planning change, on peut très vite dire aux étudiants « Ben regardez voilà le planning a changé telle date. » et ils peuvent aller rechercher leurs plannings.  | où on <b>stocke</b> les livrets par domaine de compétences,<br>... où on <b>stocke</b> le livret Alternance<br>... (...) et où on <b>stocke</b> les <b>plannings</b> . ...<br>...Avec l'outil <b>Annonces</b> , c'est-à-dire à chaque fois que le <b>planning</b> change, ...<br>...on peut très vite dire aux étudiants ...<br>...« Ben regardez voilà le <b>planning</b> a changé telle date. » ...<br>...et ils peuvent aller rechercher leurs <b>plannings</b> . ...   |                       |   |               |
| L255-260 | (A19) Et le dernier espace, que je dirai Pédago qui est le moins développé. Alors, il se développe parce que là c'est les formateurs qui ont plus la main. Ils peuvent mettre en place donc eux des formations par module, par DC et par module, donc euh. Euh, mais ça reste des lieux de stockage. C'est-à-dire, ils vont mettre les PowerPoint des cours qu'ils ont eus. Ou alors, ils vont, euh, se faire un petit groupe avec leurs étudiants pour faire des annonces. Ça revient à faire un publipostage, un mailing. | ...Et le dernier <b>espace</b> (...) <b>Pédago</b> qui est le <b>moins développé</b> . ...<br>...il se <b>développe</b> . ...<br>... parce que là c'est les <b>formateurs</b> qui ont plus la main. ...<br>(...) mettre en place (...) des formations par <b>module</b> ,<br>... par <b>DC</b> et par <b>module</b> . ...<br>ça reste des lieux de <b>stockage</b> .<br>...C'est-à-dire, ils vont mettre les <b>PowerPoint des cours</b> qu'ils ont eus. ...<br>...Ou alors, ils vont (...) se faire un <b>petit groupe</b> avec leurs étudiants...<br>...pour faire des <b>annonces</b> . ...<br>...Ça revient à faire un <b>publipostage</b> (...) ... | Dimension pédagogique | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L260-265 | (A19) Humm, ya un cours, que j'ai mis en... un espace de formation que j'ai mis en place ya deux ans sur papier qu'on a remis sur Campus virtuel. Euh, c'est autour des politiques sociales, c'est un wiki où ils ont..., voilà, euh les  | ya un (...) <b>espace de formation</b> ...<br>...que j'ai mis en place ya deux ans sur papier...<br>... qu'on a remis sur Campus virtuel. ...  | Collectif             | <b>Travail collaboratif à distance</b>        | Autoformation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes           | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|---|-----------------------|---|------------|
|          | étudiants ont accès à des pages wikis où ya les politiques sociales par thème et ils sont obligés de .... On a recensé les lois par thème de, euh, 49 jusqu'à 2009. Et eux, en fonction des lieux de stage, en fonction des cours vont actualiser ces lois. Donc voilà, ils se servent de leurs expériences de stage pour euh, pour alimenter une base de données commune sous un wiki.   | c'est autour des <b>politiques sociales</b> ,<br>c'est un <b>wiki</b> où ils ont...<br>(...) les étudiants ont accès à des pages <b>wikis</b> ... où ya les <b>politiques sociales</b> par <b>thème</b> ...<br>...et ils sont <b>obligés de</b> ...<br>On a recensé les lois par <b>thème</b> ...<br>... de (...) 49 jusqu'à 2009. ...<br>...Et eux, en fonction des lieux de <b>stage</b> ,<br>...<br>...en fonction des <b>cours</b> ...<br>...vont <b>actualiser</b> ces lois.<br>...ils se servent de leurs <b>expériences de stage</b> ...<br>(...), pour alimenter une <b>base de données commune</b> ...<br>...sous un <b>wiki</b> . ... |                       |   |            |
| L266-270 | <b>a20 D'accord... Est-ce que tu, tu peux expliquer en fait...euh tu as parlé de, de « stockage », humm, comme utilisation de cet espace pédagogique. Humm, c'est, c'est, qu'est-ce qui peut expliquer euh...</b><br>A20 Le lieu de stockage ?<br><b>a21 Oui, le fait que cet espace soit plutôt un, plutôt un lieu de stockage.</b><br>A21 Ben parce que c'était le plus simple ! C'est le plus simple et pis c'était une demande des étudiants. | ...Lieu de <b>stockage</b> ...<br>...parce que c'était le <b>plus simple</b> ! ...<br>C'est le <b>plus simple</b><br>...et pis c'était une <b>demande</b> des <b>étudiants</b> ...  | Dimension pédagogique | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L271-275 | (A21) Clairement, ça ils ont pas mal de...alors ces dernières années, on avait vu le PowerPoint débouler à grande vitesse. Limite dev... alors quand on fait appel à des vacataires, la plupart   | NON RETENU  |                       |   |            |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes           | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|--|-----------------------|---|------------|
|          | du temps, c'est pas des gens qui sont formés pour faire des cours mais ils se retrouvent face à une promo de 60 donc ils ont tendance à tout vouloir mettre sur un Powerpoint, tout leur cours et à lire un peu le PowerPoint. Ce qui est un... les étudiants font remonter des fois...voilà, c'est pas génial comme euh... pour les interactions.  |  |                       |   |            |
| L275-283 | (A21) Et donc voilà, la plupart des intervenants viennent avec des PowerPoint. Euh, et les étudiants, vous savez, que plutôt que... si tout est sur le PowerPoint, plutôt que de... de prendre, de gratter du papier, ils demandent souvent à l'intervenant euh ben le PowerPoint, humm, ou le plan du cours. Alors, c'est vrai que nous, ça nous obligeait à faire...donc quand on a un PowerPoint, quand ya 3h30 de cours, il peut y avoir euh... 10, 15, 20 pages, euh, 20 pages fois 60, voilà, on voit le nombre de photocopies. Donc là on s'est dits, euh, on faisait 60 photocopies de Powerpoint pour des étudiants qui disaient « ben j'en ai pas besoin » ou « c'est pas forcément utile si c'est pour être stocké dans un placard, on voit pas forcément l'intérêt ». Donc, euh, je dirai naturellement l'idée ça été de dire plutôt que les photocopies, on les met sur Internet et euh ils pourront l'utiliser. | ... la plupart des intervenants viennent avec des PowerPoint...<br>...et les étudiants, ...<br>...si tout est sur le <b>PowerPoint</b> , ...<br>...plutôt que (...) de gratter du papier,...<br>...ils <b>demandent</b> souvent à l'intervenant le <b>PowerPoint</b> ...<br>...ou le plan du <b>cours</b> ...<br>Alors, c'est vrai que nous, ça nous obligeait à faire...<br>...(...) on voit le nombre de photocopies...<br>...(...) naturellement l'idée ça été de dire plutôt que les photocopies,<br>...on les met sur <b>Internet</b> ...<br>...et euh ils pourront <b>l'utiliser</b> ... | Dimension pédagogique | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L283-287 | (A21) En sachant qu'avant Campus virtuel, la Région avait mis en place des ord... des ordinateurs ... humm, une sorte de petit réseau interne et on... y avait la possibilité de stocker des documents sur ce réseau mais qu'était pas accessible de chez soi. C'était un réseau fermé. Euh, fallait venir au CDI, rentrer sur l'ordinateur, chacun avait un mot de passe. Et   | NON RETENU   |                       |   |            |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes  | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
|          | puis, on avait un espace de stockage commun. Donc, on commençait déjà à le faire.  |   |  |   |            |
| L288-290 | (A21) Là, ça simplifie la tâche je veux dire que oui, c'est accessible de chez eux. Les étudiants peuvent y avoir accès de, de chez eux. Et pis, l'idée aussi, c'était aussi de tout rassembler l'information à un endroit. Donc, je dirai, c'était...c'était le plus simple. (silence)  | ...ça <b>simplifie</b> la tâche...<br>...c'est <b>accessible</b> de chez eux...<br>...tout <b>rassembler</b> l'information à un endroit...<br>...c'était le <b>plus simple</b> . (silence) ...  | Dimension pédagogique                                | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L291-293 | <b>a22 D'accord.</b><br>A22 Et je sais ce qu'est devenu ... voilà les annonces et le stockage, c'est ce qui est venu tout de suite à l'esprit. (silence)   | ...les <b>annonces</b> et le <b>stockage</b> ...<br>...c'est ce qui est venu tout de suite à l'esprit. (silence) ...  | Dimension communautaire<br><br>Dimension pédagogique | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L294-300 | <b>a23 Est-ce que tu as rencontré, euh, enfin, ou rencontres-tu des difficultés particulières à l'utilisation de...</b><br>A23 De Campus virtuel ?<br><b>a24 De l'outil, oui.</b><br>A24 Des difficultés techniques, sûrement. Oui, on est tout le temps confrontés à des difficultés techniques, des petits bugs parce qu'on a mal utilisé, mal configuré, oui ça existe. Mais, mais ça se répare relativement bien.    | ...Des <b>difficultés techniques</b> , sûrement...<br>...on est tout le temps confrontés à des <b>difficultés techniques</b> ...<br>des petits <b>bugs</b><br>...parce qu'on a <b>mal utilisé</b> ,<br>... <b>mal configuré</b> , ...<br>...oui ça existe...<br>mais ça se <b>répare</b> relativement bien... | Difficultés techniques                               | <b>Connaissance des outils informatiques</b>  | Technique  |
| L300-307 | (A24) Des soucis pédagogiques, oui. Parce que mine de, mine de rien, vouloir mettre en place même euh..., juste si je fonctionne en modules..., mais voilà dire je crée un espace pour présenter mon module. Juste du stockage et de présentation au départ avec la possibilité de...aux étudiants de constituer des groupes via un wiki. Faire vivre ça, ça, ben ça prend du temps en amont. Et à maintenir l'attention | Des <b>soucis pédagogiques</b> , oui.<br>...je <b>crée un espace</b> pour présenter mon module....<br>Juste du <b>stockage</b> et de présentation au départ...<br>...avec la possibilité (...) aux étudiants de constituer des groupes via un <b>wiki</b> .<br>...Faire vivre ça, ça, ben ça prend du         | Temps de conception                                  | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes              | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|--|--------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          | autour de, euh, cet outil informatique, ça demande énormément de temps, énormément d'énergie. Et c'est vrai que comme on saute un peu du coq à l'âne. Euh, je m'aperçois que je prends pas forcément suffisamment le temps de, euh, d'animer l'outil pour maintenir un petit peu l'intérêt. (silence) Ça c'est vrai, ça se passe aussi pour le, les fiches politiques sociales dont je parlais tout à l'heure.  | <b>temps en amont</b><br>Et à <b>maintenir l'attention</b> autour de (...) cet outil informatique,<br>...ça demande énormément de <b>temps</b> ,<br>...énormément <b>d'énergie</b> ...<br>(...) je prends pas forcément suffisamment le <b>temps</b> de,...<br>(...) <b>d'animer</b> l'outil<br>...pour <b>maintenir</b> un petit peu <b>l'intérêt</b> .<br>(silence)...   |                          |                                   |                |
| L307-313 | (A24) C'est-à-dire que normalement faudrait le relancer, ça se fait avec les collègues mais on relance pas assez. On fait pas assez de présentiel. faut dire que...aussi on se dit aussi oui que c'est fait sur Internet, ben c'est bon.<br><br>On revient de de temps en temps. Mais non, faut relancer, mais ça, on prend, à mon avis, on prend pas suffisamment de temps. Ca dégage pas forcément du temps sur les créneaux, ça en rajoute...<br><br><b>a25 Humm, ça rajoute du temps.</b><br>A25 Ouais. | ...C'est-à-dire que normalement faudrait le <b>relancer</b> ,...<br>...ça se fait avec les collègues...<br>...mais on <b>relance pas assez</b> . ...<br>...On fait <b>pas assez</b> de <b>présentiel</b> ...<br>...on se dit (...) que <b>c'est fait</b> sur Internet,<br>...ben <b>c'est bon</b> ...<br>... On revient de <b>temps en temps</b> . ...<br>...Mais non, faut relancer,...<br>...mais à mon avis, on <b>prend pas</b> suffisamment de <b>temps</b> ...<br>...Ca <b>dégage pas</b> forcément du <b>temps</b> sur les créneaux,<br>...ça en <b>rajoute</b> ... | Implication du formateur | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L314-322 | <b>a26 Et du coup, euh, comment, en fait évaluer tes rapports avec les étudiants, avec l'introduction de, de cet outil ? Et tu, tu parlais de changement de posture.</b><br><br>A26 Moi, je l'ai pas vécu. Mais, je pense que ce sera un problème auquel on sera confrontés après pour certains, hein, humm, qui sont dans une autre logique. Humm, non, moi, je suis un  | Moi, je l'ai pas vécu.<br>(...) ce sera un <b>problème</b> auquel on sera confrontés après pour certains, ...<br>... (...) qui sont dans une <b>autre logique</b> .<br>je <b>rencontre</b> les étudiants pas mal aux pauses. ...<br>Donc on peut <b>discuter</b> un peu de tout.   | Relation à l'apprenant   | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes            | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|---|------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          | <p>fumeur donc je rencontre les étudiants pas mal aux pauses. Donc on peut discuter un peu de tout. Le bureau est relativement ouvert. Ils peuvent venir. Humm, je communique. J'ai pas ce type de relation sur Internet, sur la plateforme Campus virtuel, c'est-à-dire que euh, pour moi la vraie relation se joue à l'école, euh quand ils ont des difficultés, quand ils ont euh, oui des difficultés qui sont d'ordre pédagogique ou euh même personnel qui peuvent avoir un impact sur la formation. Ben voilà, ça passera pas à mon avis par Campus virtuel.</p>   | <p>...Le bureau est relativement <b>ouvert</b>. ...<br/> ...Ils peuvent venir. ...<br/> (...) je <b>communique</b>...<br/> ...<b>j'ai pas</b> ce type <b>de relation</b> sur Internet... ...sur la plateforme Campus virtuel, ...<br/> ...c'est-à-dire que euh, pour moi la <b>vraie relation</b> se joue à <b>l'école</b>,<br/> ...quand ils ont (...) des <b>difficultés</b>...<br/> (...) d'ordre pédagogique ou euh même personnel...<br/> ... qui peuvent avoir un impact sur la formation. ...<br/> (...) ça <b>passera pas (...) par</b> Campus virtuel. ...</p>   |                        |                                   |                |
| L323-332 | <p><b>a27 D'accord. Donc c'est en fait, c'est...euh, humm une sorte de médiation...je pense qui...</b></p> <p>A27 La plateforme ? Euh...</p> <p><b>a28 Non. Le... J'entendais pas là la plateforme mais une médiation du, du formateur qui ...</b></p> <p>A28 Ah oui, la posture du formateur. Oui, on est vraiment là-dedans. Oui, moi je... Oui le terme médiation me convient assez. On parle d'accompagnement mais c'est la médiation entre des étudiants qui sont dans un parcours de formation et du contenu. On essaie de faire la médiation. Médiation entre les étudiants parce que on a des promos de 60, donc des conflits. Donc oui, ya une dynamique à gérer, donc on est bien dans de la médiation. Médiation avec, euh, les collègues. Chacun a un petit bout, une</p> | <p>...Ah oui, la <b>posture</b> du formateur ...<br/> Oui, on est vraiment là-dedans.<br/> ... le terme <b>médiation</b> me convient assez....<br/> ...On parle <b>d'accompagnement</b> ... mais c'est la <b>médiation</b> ...<br/> ...entre des <b>étudiants</b> qui sont dans un parcours de formation et du <b>contenu</b>. ...<br/> ...On essaie de faire la <b>médiation</b>. ...<br/> ...<b>Médiation</b> entre les étudiants ...<br/> ...<b>Médiation</b> avec, euh, les collègues. ...<br/> ...Chacun a un petit <b>bout</b>, une petite <b>parcelle</b>, un petit <b>pré carré</b> ...<br/> ...et il faut mettre, (...) tout le monde autour de la table<br/> ...pour <b>partager</b> son petit pré carré. ...</p> | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |



| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                            | Thèmes  | Catégorie     |
|----------|---|---|--|---|---------------|
|          | petite parcelle, un petit pré carré et il faut mettre, euh tout le monde autour de la table pour, euh, ben pour, euh, partager son petit pré carré. Donc, oui la posture de médiation me plait bien.  | ...La posture de <b>médiation</b> me plait bien ...   |  |   |               |
| L332-334 | (A28) Mais c'est pas Campus virtuel qu'aura un impact là-dessus et qui pourra aider là-dessus. La médiation sur Campus virtuel euh, non c'est de la transmission. Non pour l'instant, on est vraiment sur de la transmission d'infos.                                       | ...Mais <b>c'est pas Campus virtuel</b> qu'aura un impact là-dessus...<br>...et qui pourra aider là-dessus...<br>La <b>médiation sur Campus</b> virtuel euh, ...<br>...non c'est de la <b>transmission</b> ....<br>...Non pour l'instant, on est vraiment sur de la <b>transmission d'infos</b> ... | Dimension communicationnelle           | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L334-336 | (A28) On pourrait aller vers un peu de médiation. Voilà, vers... comme je disais tout à l'heure, les espaces DC politiques sociales avec du wiki où on est vraiment là sur des apprentissages en stage, du contenu, à bien organiser un petit peu toute cette connaissance. | On pourrait aller vers un peu de <b>médiation</b> ...<br>...les espaces DC politiques sociales avec du wiki ...<br>...où on est vraiment là sur des <b>apprentissages en stage, du contenu</b> , ...<br>...à bien organiser un petit peu toute cette connaissance...                                | Collectif                              | <b>Travail collaboratif à distance</b>        | Autoformation |
| L336-339 | (A28) Mais euh là ça va être compliqué, ça va... à mettre en place.<br><b>a29 Compliqué à mettre en place ?</b><br>A29 C'est pas compliqué. C'est euh... ça va demander du temps, à mon avis.   | mais (...) ça va être <b>compliqué</b> (...) à mettre en place.<br>...C'est pas compliqué....<br>...ça va demander du <b>temps</b> . ...  | Temporalité                            | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L339-342 | (A29) Parce que, comme on le disait ya des changements de mentalités, parce que ya euh, voilà à repenser la formation. Mine de rien ça nécessite à repenser toute l'architecture, à retrouver des créneaux nouveaux, changer certaines choses qui..., faire le deuil de     | ya des <b>changements</b> de mentalités...<br>...parce que ya... euh, voilà à <b>repenser</b> la formation...<br>...ça nécessite à <b>repenser</b> toute l'architecture, ...<br>...à <b>retrouver</b> des créneaux... nouveaux,   | Changement de la pratique du formateur | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
|          | certaines choses qui se faisaient pour le transformer.   | ...<br>... <b>changer</b> certaines choses qui...,<br>... <b>faire le deuil</b> de certaines choses qui se faisaient ...<br>...pour le <b>transformer</b> ...   |  |   |            |
| L342-343 | (A29) Et tout ça, ça prendra énormément de temps. Et comme on arrive pas à prioriser tout ça, et ben ouais ça va se faire en petits pointillés.  | Et tout ça (...) prendra énormément de <b>temps</b> . ...<br>...Et comme on arrive pas à <b>prioriser</b> tout ça...<br>(...) ça va <b>se faire en petits pointillés</b> . ...  | Temporalité                                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L343-347 | (A29) Ça va partir à droite, à gauche, donc faudra saisir la balle au bond, être à l'écoute et pis là, je parle en tant que référent Campus virtuel : ben voilà, être à l'écoute, et dire, ben voilà, je les laisse bidouiller, je les laisse un peu s'engluier et pis le jour où ya une idée qui va sortir comme ça, être en mesure de la choper au bond et d'accompagner pour, pour développer.  | ...Ça va partir à droite, à gauche, ...<br>...faudra <b>saisir</b> la balle au bond, ...<br>...être à <b>l'écoute</b> ...<br>...je parle en tant que référent Campus virtuel : ...être à <b>l'écoute</b> ,...<br>...et dire (...) je les laisse <b>bidouiller</b> ,<br>...je les laisse un peu <b>s'engluier</b> ...<br>et pis le jour où...<br>...ya une idée qui va sortir comme ça,...<br>...Etre en mesure de la <b>choper</b> au bond<br>...et <b>d'accompagner</b> pour développer... | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L348-352 | <b>a30 D'accord, humm, est-ce que tu veux peut-être dire le, le mot de la fin ... ?</b><br>A30 Le mot de la fin sur Campus virtuel ou sur euh ... ? Si, sur Campus virtuel, sur les apprentissages ? (silence) On dit que les étudiants, ouais ça c'est une réflexion que j'ai eue avec des étudiantes justement, que, humm, que l'outil informatique, c'est voilà, les jeunes sont mieux formés, se sont plus appropriés que les vieux. Je m'aperçois que ils sont familiarisés | ...l' <b>outil informatique</b> ...<br>...les <b>jeunes</b> sont mieux <b>formés</b> , ...<br>...se sont plus <b>appropriés</b> que les vieux.<br>...<br>...ils sont <b>familiarisés</b> à l'environnement.<br>(Silence) ...  | Compétence numérique                           | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique  |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes                | Thèmes                                      | Catégorie      |
|----------|---|---|----------------------------|---|----------------|
|          | à l'environnement. (Silence) Ils vont...  |   |                            |   |                |
| L352-353 | (A30) Oui mais dès que tu vas perturber des modes d'appren... euh.  | NON RETENU  |                            |   |                |
| L353-356 | (A30) On est pas sur... Ouais c'est pas ça le problème, c'est pas tant la technique le problème. Les vieux comme les jeunes, on s'y mettra. Euh je vois des jeunes, qui oui, ils sont capables de chatter mais sur Word, ils sont pas capables de faire un sommaire automatique, et pis ils sont pas capables de trouver l'information. | ...c'est pas tant la <b>technique</b> le problème. ...<br>...Les vieux comme les jeunes, <b>on s'y mettra</b> .<br>... je vois des <b>jeunes</b> , qui (...) sont <b>capables</b> de chatter ...<br>...mais (...) ils sont <b>pas capables</b> de faire un sommaire automatique. ...<br>...ils sont <b>pas capables</b> de trouver <b>l'information</b> . ... | Compétence numérique       | <b>Connaissance de l'outil informatique</b> | Technique      |
| L356-358 | (A30) Euh, donc voilà, ya tout ça qui va falloir accompagner. On va pas tout mettre en ligne mais on peut accompagner à chercher l'information. Et ça s'est pas fait jusqu'à présent. Mais ça, ben voilà, ça peut se mettre en place facilement.  | ...ya tout ça qui va falloir <b>accompagner</b> ...<br>On va pas tout mettre en ligne<br>...mais on peut <b>accompagner</b> à chercher <b>l'information</b> .<br>...Et ça s'est pas fait jusqu'à présent. ...<br>...Mais ça peut <b>se mettre en place facilement</b> . ...   | Aide technique             | <b>Rôle et place du formateur</b>           | Accompagnement |
| L358-359 | A30) Mais ya un <b>AUTRE</b> , ya un autre degré. C'est que ben tu changes les rapports. On parlait de la posture du formateur mais moi je disais....   | ...Mais ya un <b>AUTRE</b> (...) degré...<br>...C'est que ben tu changes les <b>rapports</b> ....<br>...On parlait de la <b>posture</b> du formateur...   | Relation à l'apprenant     | <b>Rôle et place du formateur</b>           | Accompagnement |
| L359-363 | (A30) Oui on ... Par rapport à tout ce qui est valeurs pédagogiques auxquelles je crois, éducation nouvelle. On a pas mal d'étudiants qui sortent du bac, qui sont dans un schéma scolaire, les amener sur un autre schéma : du wiki. On leur dit « je te fais confiance, t'as de la  | ...On a pas mal d'étudiants qui sortent du bac, ...<br>... qui sont dans un <b>schéma scolaire</b> ,...<br>les amener sur un autre <b>schéma</b> :<br>... du <b>wiki</b> . ...  | Processus d'autonomisation | <b>Autonomie</b>                            | Autoformation  |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés  | Sous-thèmes  | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|---|--|-----------------------------------|----------------|
|          | connaissance, ben vas-y ». Ben voilà, faut qu'ils s'autorisent. J'aurais tendance à dire dans un schéma scolaire, on les empêche de penser par eux-mêmes. Ou alors on les formate pour...   | On leur dit « je te fais <b>confiance</b> , ...<br>...t'as de la <b>connaissance</b> , ben vas-y »<br>... Ben voilà, faut qu'ils <b>s'autorisent</b> ...<br>...dans un <b>schéma scolaire</b> , on les empêche de <b>penser</b> ... par eux-mêmes.<br>...Ou alors on les <b>formate</b> pour...                     |  |                                   |                |
| L363-367 | (A30) Je prends l'exemple du bac de français où toute..., pendant un an on leur fait rabâcher les mêmes choses sur les auteurs et sur le texte et le jour du bac, on leur dit : « Bien, bien mais trop scolaire ». On leur demande d'avoir un autre niveau de, de, voilà de montrer leur envie, leur euh, leur envie de savoir et tout ça, alors que toute l'année on leur a dit « Non, faut dire ça ». Presque formatés.                                   | NON RETENU  | <i>Illustration par l'exemple du propos évoqué</i> |                                   |                |
| L367-371 | (A30) Euh, aujourd'hui sur ces formations-là, voilà si on va sur du collaboratif, eh ben faut qu'ils s'autorisent à penser. Et ça, ça prend énormément de temps et c'est déstabilisant pour eux aussi. Je pense qu'ils sont pas habitués à ça. Ils sont dans un schéma où ya besoin de notes, où on leur dit : « Ben non, on s'en fout de la note. C'est juste un indicateur la note. On est pas là pour avoir une note. On est pas là pour avoir une note. | ...si on va sur du <b>collaboratif</b> , ...<br>...eh ben faut qu'ils <b>s'autorisent à penser</b> ...<br>...Et ça, ça prend énormément de <b>temps</b><br>...c'est <b>déstabilisant</b> pour eux aussi...<br>...Ils sont dans un <b>schéma</b> où ya besoin de notes...<br>...On est pas là pour avoir une note... | Processus d'autonomisation                         | <b>Autonomie</b>                  | Autoformation  |
| L371-374 | (A30) On est là pour ta... Voilà, pour que tu saisisse la balle au bond. Que tu prennes, que tu construises. Et montres-nous comment tu construis. Et montres-nous toi ce que tu es en tant que professionnel ». Et ça, voilà, c'est difficile, euh, à comprendre pour eux. Ça peut être perturbant aussi.  | ... <b>on est là pour</b> (...) que tu <b>saisisses</b> la balle au bond...<br>Que tu <b>prennes</b> ,...<br>... que tu <b>construises</b> .<br>...Et montres-nous comment tu <b>construis</b> .<br>...<br>...Et montres-nous toi <b>ce que tu es</b> ...<br>...en tant que <b>professionnel</b> ...                | Relation à l'apprenant                             | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens significatives et mots clés   | Sous-thèmes                | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|--|----------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          |   | ...c'est difficile, euh, à comprendre pour eux...<br>...Ça peut être <b>perturbant</b> aussi...  |                            |                                   |                |
| L374-376 | (A30) Et voilà. Et ça, c'est pas l'outil informatique, c'est pas Camp... C'est pas que Campus virtuel. Mais voilà, ça a fait ricochet. C'est Campus virtuel qui nous a amené à changer notre place et le ricochet a amené d'autres façons d'amener, d'autres façons de faire. | ... Et ça, c'est pas l'outil informatique...<br>C'est pas que Campus virtuel...<br>...Mais voilà, ça a fait <b>ricochet</b> . ...<br>...Campus virtuel qui nous a amené à <b>changer</b> notre <b>place</b> ...<br>...le <b>ricochet</b> a amené d'autres façons d'autres façons d'amener, d'autres façons de faire. | Relation à l'apprenant     | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L376-377 | (A30) Et les étudiants à avoir aussi une autre place. On peut attendre d'autres choses d'eux.   | ...et les étudiants à avoir aussi une <b>autre place</b> ...   | Processus d'autonomisation | <b>Autonomie</b>                  | Autoformation  |
| L377     | (A30) Et ça, à mon avis, ben ça aussi ce sera à accompagner.  | ...ça aussi ce sera à <b>accompagner</b> ...   | Relation à l'apprenant     | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L378-380 | <b>a31 D'accord. Bon, ben écoute, il me reste à te remercier du temps que tu m'as accordée.</b><br>A31 Merci beaucoup. Bon courage pour traiter tout ça.<br><b>A32 Merci. (rires)</b>   |  |                            | <b>Clôture de l'entretien</b>     | Conclusion     |

## **ANNEXE 7 : TABLEAU D'ANALYSE - ENTRETIEN BEATRICE**

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes  | Thèmes                             | Catégorie    |
|--------|---|---|--|------------------------------------|--------------|
| L1-10  | <p><b>b1 Bonjour Béatrice</b></p> <p>B1 Bonjour Léa</p> <p><b>b2 Je ... euh, comme je t'ai dit, je fais un travail de recherche sur l'intégration d'une, d'une plateforme e-learning dans un dispositif de formation... euh traditionnel. Humm, pour commencer, euh, peux-tu me définir ta place, ton rôle ici ?</b></p> <p>B2 Ah oui. Alors ici je suis formatrice sur la formation initiale et puis particulièrement donc auprès des assistants de service social, euh sur les 3 années mais voilà surtout sur de la formation initiale. J'interviens un petit peu aussi sur des modules auprès de l'école, enfin l'institut de formation en soins infirmiers, mais euh pas en formation continue jusqu'à présent et je suis plus particulièrement rattachée à un domaine de compétences qui se nomme la communication professionnelle en travail social.</p> | <p>... je suis <b>formatrice</b>...</p> <p>sur la <b>formation initiale</b>...</p> <p>... auprès des <b>assistants de service social</b>...</p> <p>... auprès de (...) <b>l'institut de formation en soins infirmiers</b>, ...</p> <p>... <b>pas en formation continue</b>...</p> <p>... je suis plus particulièrement rattachée à un <b>domaine de compétences</b> qui se nomme la <b>communication professionnelle en travail social</b>. ...</p> | <p>Métier</p> <p>Espace</p> <p>Champ d'intervention</p> <p>Responsabilités</p> | <b>Présentation</b>                | Introduction |
| L11-14 | <p><b>b3 D'accord. Euh, peux-tu me dire ce qu'est une plateforme e-learning et euh, par rapport à ta posture de formatrice, comment tu envisages celle qui est en usage ici ?</b></p> <p>B3 D'accord. Alors euh. Je vais parler peut-être de la posture. Enfin humm, l'arrivée de la plateforme euh sans y être réfractaire, euh, je pense que j'ai pas d'abord été rechercher forcément euh toute son utilité.</p>   | <p>...l'arrivée de la plateforme...</p> <p>... <b>sans y être réfractaire</b>...</p> <p>...j'ai <b>pas</b> d'abord été <b>rechercher</b> forcément <b>toute son utilité</b>...</p>  | Perception du nouveau produit  | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation   |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes                         | Thèmes  | Catégorie  |
|--------|--|--|-------------------------------------|---|------------|
| L14-16 | (B3) J'avais, pour ma part, dans mes expériences professionnelles déjà eu l'habitude de travailler avec des outils de travail collaboratifs, numériques, à distance.   | ...dans mes <b>expériences professionnelles...</b><br>... <b>l'habitude de travailler avec des outils de travail collaboratifs, numériques, à distance</b>   | Connaissance des outils e-learning  | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation |
| L16-18 | (B3) Donc euh, je vois bien en quoi ça peut permettre l'accès à, à de l'information, euh, permettre à chacun véritablement de, de prendre part..., euh d'avoir un même niveau d'information ;  | ... <b>permettre l'accès à de l'information...</b><br>... <b>permettre à chacun véritablement de prendre part...</b><br>...d'avoir un <b>même niveau d'information ...</b>   | Rôle du nouveau produit             | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation |
| L18-19 | (B3) enfin en termes d'équité, d'égalité par rapport au savoir, je trouve que c'est plutôt une avancée.  | ...en termes <b>d'équité, d'égalité</b> par rapport au <b>savoir</b> ,<br>(...) c'est plutôt une <b>avancée</b> .  | Perception du nouveau produit       | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation |
| L19-24 | (B3) Euh, mais j'avoue que j'ai plutôt dans le cadre de la formation initiale perçu cet engin-là comme un outil qui permettait en tout cas de rapprocher euh le savoir de l'apprenant.<br><br>Enfin, ne serait-ce que de façon très pratique, quand nos étudiants partent en stage loin, ben ils peuvent continuer d'avoir, comme si ils avaient aujourd'hui, je sais pas, une base de, de docs, à disposition euh. Et quand ils sont en stage loin en Dordogne ou euh dans l'Eure-et-Loir, ben, se dire qu'ils sont pas plus désavantagés que ceux qui sont sur l'Indre-et-Loire. | ...j'ai plutôt dans le cadre de la formation initiale <b>perçu cet engin-là...</b><br>...comme un outil qui permettait en tout cas de <b>rapprocher</b> euh le <b>savoir</b> de <b>l'apprenant</b> .<br><br>...quand nos étudiants partent en stage <b>loin</b> , ils peuvent continuer d'avoir, (...) une <b>base de docs, à disposition</b> . ...<br>...Et quand ils sont en stage <b>loin...</b><br>... qu'ils sont <b>pas plus désavantagés</b> (...). | Rapprocher le savoir de l'apprenant | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L24-25 | (B3) Donc, je trouvais qu'en termes de..., je trouve qu'en termes d'équité euh, c'est plutôt bien quoi.  | ...en termes <b>d'équité</b> euh, c'est plutôt bien quoi.  | Perception du nouveau produit       | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                         | Thèmes  | Catégorie      |
|--------|--|---|-------------------------------------|---|----------------|
| L26-30 | <p><b>b4 D'accord.</b></p> <p>B4 Ça évite oui, un peu ce que moi j'ai connu précédemment comme forma... comme apprenante. Ben, le fait que quand on était loins... Loin des yeux, loin du cœur quoi (rires)</p> <p><b>b5 (rires)</b></p> <p>B5 de notre formateur ! Et euh, alors donc, on peut dire que d'une certaine manière, oui ça rapproche.</p>   | <p>...quand on était <b>loins</b>...</p> <p><b>Loin</b> des yeux, <b>loin</b> du cœur quoi ... de notre <b>formateur</b></p> <p>... oui ça <b>rapproche</b>.</p>  | Rapprocher le savoir de l'apprenant | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L30-34 | <p>(B5) En même temps, ce que j'ai vécu moi déjà d'un travail, enfin d'un outil comme ça, c'est presque ça aurait tendance un peu à déresponsabiliser, ça... enfin le formateur. C'est-à-dire que considérant qu'on a mis en ligne des documents, alors je parle juste même que d'un espace de stockage, ben qu'en gros, pfff, après l'apprenant, il s'en saisit forcément.</p>  | <p>... <b>déresponsabiliser</b>, (...) le <b>formateur</b>.</p> <p>... considérant qu'on <b>a mis en ligne des documents</b>, (...) même que d'un espace de stockage, (...)</p> <p>...après <b>l'apprenant</b>, il <b>s'en saisit forcément</b>....</p>   | Implication du formateur            | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L34-40 | <p>(B5) Et euh, là où pour moi il y a eu un écueil depuis l'arrivée de cette plateforme, c'est que euh je me suis rendue compte que on crée aussi des inégalités en ne prenant pas en considération suffisamment le fait que ben pour utiliser ce type d'engin, faut presque avoir des... Ya des prérequis qui ne sont pas demandés à la sélection. (silence) En ce moment, on fait des jurys de sélection. On demande pas aux gens « est-ce que vous maîtrisez parfaitement, les outils, enfin les outils informatiques ? » On... C'est pas voilà..., on... on ..., ça fait pas partie des critères qui nous font rejeter une candidature euh ou plus accepter.</p> | <p>... il y a eu un <b>écueil</b>...</p> <p>...depuis ... <b>l'arrivée de cette plateforme</b></p> <p>...on crée aussi des <b>inégalités</b> ...</p> <p>... pour <b>utiliser ce type d'engin</b>, faut presque avoir des (...) <b>prérequis</b> qui ne sont pas demandés à la sélection.</p> <p>...<b>On demande pas</b> aux gens « est-ce que vous <b>maîtrisez</b> parfaitement, les <b>outils</b> (...) <b>informatiques</b> ? »</p> <p>...ça fait pas partie des <b>critères</b>...</p> | Compétence numérique                | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique      |



| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                        | Thèmes  | Catégorie      |
|--------|--|---|------------------------------------|---|----------------|
| L40-41 | (B5) Donc, c'est vrai quand je dis ça déresponsabilise. Enfin, c'est quelque part... On a notre conscience tranquille que d'avoir mis en ligne pour tous de l'information.   | ... ça <b>déresponsabilise</b> ...<br>On a notre <b>conscience tranquille</b> ...<br>(...) d'avoir <b>mis en ligne pour tous</b> de l'information...  | Implication du formateur           | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L41-44 | (B5) Puis en fin de compte, on se rend compte que ya des personnes pour qui ça reste encore un frein. Enfin on leur...Finalement c'est un obstacle supplémentaire. Donc, considérer un espace comme ça uniquement comme même un espace de stockage, voilà, ya déjà ces risques-là.   | ...ya des personnes pour qui ça reste encore un <b>frein</b> .<br>...Finalement c'est un <b>obstacle supplémentaire</b> .<br><b>considérer un espace comme ça</b> uniquement comme même un <b>espace de stockage</b> ,<br>...voilà, ya déjà <b>ces risques-là</b> .   | Passage obligé par l'outil         | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L44-47 | (B5) Et donc, c'est..., ça demande à ce que le formateur ait dans sa posture un autre ..., enfin d'accompagnant. Quand on est formateur ici, on n'est pas vraiment enseignant. On accompagne au savoir, on est médiateur de savoir. Mais euh, on..., on... pas que du savoir d'ailleurs, de la compétence, enfin, de l'acquisition de compétences, donc euh. | (...) le <b>formateur</b> ait <b>dans sa posture un autre</b> ..., enfin d' <b>accompagnant</b> .<br>Quand on est <b>formateur</b> ici, on n'est <b>pas</b> vraiment <b>enseignant</b> .<br>On <b>accompagne</b> au <b>savoir</b> , ...<br>... on est <b>médiateur de savoir</b> ...<br>pas que du <b>savoir</b> d'ailleurs, (...) de la <b>compétence</b> , enfin, de l' <b>acquisition de compétences</b> ... | Posture dans la relation au savoir | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L47-49 | (B5) Et je trouvais que moi aussi je m'étais aussi euh un peu déchargée sur cet outil, me disant bon de toute façon ils ont eu l'info, ils vont bien trouver. Alors qu'on sait bien que ça ne fonctionne pas comme ça <i>l'informatique (à voix basse)</i> .   | ...un peu <b>déchargée</b> sur cet outil...<br>...ils ont <b>eu l'info</b> , ...<br>...ils <b>vont bien trouver</b> ...<br>... Alors qu'on <b>sait bien</b> que ...<br>...ça <b>ne fonctionne pas</b> comme ça <i>l'informatique (à voix basse)</i> ...   | Implication du formateur           | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L49-50 | (B5) Donc, il faut passer du temps, nous en tant que formateurs, revoir notre posture d'accompagnant, euh <i>d'accompagnateur (à voix basse)</i> ,   | ...passer du <b>temps</b> ...<br>revoir notre <b>posture d'accompagnant</b> , <i>d'accompagnateur (à voix basse)</i> ,...   | Implication du formateur           | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                       | Thèmes  | Catégorie      |
|--------|---|---|-----------------------------------|---|----------------|
| L50-51 | (B5) euh..., pour euh, <b>OUI</b> , pour pas considérer que c'est une affaire réglée comme ça euh, de façon naturelle quoi.   | ... <b>OUI</b> , pour pas considérer que c'est <b>une affaire réglée</b> ...<br>...comme ça euh, <b>de façon naturelle</b> quoi....   | Implication du formateur          | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L51-53 | (B5) Voilà, et ça c'est uniquement dans la mesure où je considère que c'est qu'un espace de stockage pour accéder à des cours qu'on a mis en ligne.   | ...c'est uniquement dans la mesure où je considère que c'est qu'un <b>espace de stockage</b> ...<br>... pour <b>accéder à des cours</b> qu'on a <b>mis en ligne</b> . ...   | Dimension pédagogique             | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L53-54 | (B5) Donc aujourd'hui, clairement, euh, faut que j'intègre dans mon rôle d'accompagnateur pédagogique euh cette tâche-là quoi. (silence)  | (...) j'intègre dans mon <b>rôle d'accompagnateur pédagogique</b> euh cette <b>tâche-là</b> (...) (silence)   | Aide technique                    | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L54-56 | (B5) Avant même de passer à la strate supérieure qui serait de concevoir mes cours euh en... au regard de tout ce que permet finalement cette nouvelle technologie.   | ... <b>concevoir</b> mes cours...<br>...au regard de tout ce que permet finalement cette <b>nouvelle technologie</b> ...  | Elaboration de cours avec l'outil | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence     |
| L56-60 | (B5) Parce que bon maintenant ils commencent à..., on commence à se dire «tiens par cette plateforme, on va pouvoir aller au plus près des besoins des étudiants», par exemple en mettant en place des, des espaces de sondage, par exemple de la satisfaction sur les cours (silence) qu'ils ont suivi. Donc, favoriser un peu le feedback. Euh parce voilà, on a cet outil-là qui va nous permettre de, humm, réaliser des sondages. Mieux l'utiliser parce que bon, par exemple... | ... par cette plateforme, on va pouvoir aller <b>au plus près des besoins des étudiants</b> ...<br><b>favoriser</b> un peu le <b>feedback</b> .<br>...cet outil-là qui va nous permettre de, humm, <b>réaliser des sondages</b> .<br>Mieux l'utiliser...          | Dimension pédagogique             | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L60-65 | (B5) Bon c'est vrai je pense que ça peut être une vraie avancée mais pour le moment c'est.... J'ai pas encore vraiment expérimenté (rires) mais par exemple ya un espace de visioconférence. Ben pour des étudiants qui sont loin et qu'on a dû mal à aller voir fréquemment en stage, euh, ben   | ... ça peut-être une <b>vraie avancée</b> ...<br>...J'ai <b>pas</b> encore vraiment <b>expérimenté</b> ...<br>...un espace de <b>visioconférence</b> ...<br>Ben pour des étudiants qui sont <b>loins</b> ...<br>et qu'on a dû <b>mal à aller voir fréquemment</b> | Dimension communautaire           | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                       | Thèmes                        | Catégorie  |
|--------|--|---|-----------------------------------|-------------------------------|------------|
|        | clairement ça permet quand même de..., d'avoir un autre euh.... Alors on..., je l'ai pas vraiment pratiqué mais je sais que mes collègues l'ont fait euh et qu'a priori c'est beaucoup plus..., enfin ça crée déjà plus de proximité que le téléphone quoi, <i>d'avoir euh un contact visuel au moins euh (à voix basse)</i> (silence).  | en stage, ...<br>ça crée déjà plus de <b>proximité</b> que le téléphone quoi...<br>... <i>d'avoir (...) un contact visuel au moins (à voix basse)</i> (silence).  |                                   |                               |            |
| L66-69 | (B5) Bon, par contre, j'ai pas encore exploité parce que en fait le problème là c'est vraiment le temps de conception des cours. Sur notre..., sur le temps qui nous est dégagé pour concevoir les cours euh, aujourd'hui je pense qu'on est pas entrés dans..., enfin là l'effet euh de..., du e-learning ou euh, euh... n'est pas encore euh intégré dans notre plan de charge finalement. (Silence) | ...j'ai <b>pas encore exploité</b> ...<br>... le problème là c'est vraiment le <b>temps de conception</b> des cours...<br>sur le <b>temps</b> qui nous est <b>dégagé</b> pour <b>concevoir les cours</b> ...<br>... <b>l'effet</b> euh (...) du <b>e-learning</b> (...) n'est pas encore (...) intégré dans notre <b>plan de charge</b> ... | Temps de conception               | <b>Conception pédagogique</b> | Compétence |
| L69-72 | (B5) Parce que concevoir un cours, c'est euh ben s'approprier aussi un savoir, enfin faire des recherches, etc. mais après, une fois qu'il faut en plus le retraduire enfin avec des outils un peu innovants, un peu euh des outils pédagogiques intéressants hein...  | <b>concevoir</b> un cours, c'est (...) <b>s'approprier</b> aussi un <b>savoir</b> , enfin faire des <b>recherches, etc.</b><br>... en plus le <b>retraduire</b> avec des outils un peu <b>innovants</b> ...<br>... des outils <b>pédagogiques intéressants</b> ...  | Création de nouvelles compétences | <b>Conception pédagogique</b> | Compétence |
| L72    | Mais c'est vrai qu'il faut nous aussi qu'on maîtrise la technique !  | ...il faut nous aussi qu'on <b>maîtrise</b> la <b>technique</b> !   | Maîtrise technique                | <b>Conception pédagogique</b> | Compétence |
| L72-76 | (B5) Humm, ben ça demande un petit peu de temps ! (rires)...<br><b>b6 (rires)</b><br>B6 Et puis une fois qu'on l'a maîtrisée, la conception à ce moment-là nous demande plus de temps. Enfin clairement euh, j'arriverai pas à le chiffrer.  | ça demande un petit peu de <b>temps</b> !<br>...une fois qu'on l'a <b>maîtrisée</b> , la conception à ce moment-là nous demande <b>plus de temps</b> ...<br>... j'arriverai pas à le <b>chiffrer</b> ...  | Temps de conception               | <b>Conception pédagogique</b> | Compétence |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes                       | Thèmes  | Catégorie  |
|--------|---|--|-----------------------------------|---|------------|
| L75-79 | (B6) Mais euh quand on doit créer un wiki, euh enfin un espace wiki : de l'alimenter, le suivre, euh, le contrôler, euh le maîtriser, euh pouvoir faire des retours aux étudiants, euh, tout ça. C'est euh..., en termes de posture là aussi, euh quand on est formateur euh, (silence) euh ben oui ça change un peu la donne. (silence)  | ..... <b>créer</b> un espace wiki : <b>l'alimenter</b> , le <b>suivre</b> , le <b>contrôler</b> , le <b>maîtriser</b> , pouvoir <b>faire des retours</b> aux étudiants,...<br>...en termes de <b>posture</b> (...)quand on est formateur...<br>... ben oui <b>ça change un peu la donne</b> . (silence)  | Création de nouvelles compétences | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L80-87 | <b>b7 D'accord.</b><br>B7 <i>Donc euh... (à voix basse).</i> Ce que j'aime bien moi, ce qui change la vie, je trouve, c'est que cet espace en tout cas qu'on a là aujourd'hui sur la plateforme, c'est assez marrant parce que les étudiants se sont pas mal saisis de la..., l'espace un peu cafétéria où on peut euh transmettre de l'info. Et je trouve ça chouette parce que moi je..., du coup, ils sont des vecteurs d'information ! Ils apprennent que voir là... ya une conférence ici, ya un évènement là. Et ils nous le passent. Enfin, ils nous passent le message, aussi parce que quand ils sont en stage, ils entendent des choses. Et alors-là du coup, ils diffusent très largement ! Et moi j'apprécie bien parce que euh, on se trouve nous aussi euh destinataires de ces infos. On voit ce qui les préoccupe, on ... | ...Ce que <b>j'aime bien</b> moi, ...<br>...ce qui <b>change la vie</b> , (...) ...<br>... cet <b>espace</b> en tout cas qu'on a là aujourd'hui sur la <b>plateforme</b> , ...<br>... les étudiants se sont pas mal <b>saisis de (...)</b> <b>l'espace</b> un peu cafétéria<br>...Et je trouve ça <b>chouette</b> ...<br>où on peut <b>transmettre de l'info</b> ...<br>... ils sont des <b>vecteurs d'information</b> !<br>Ils <b>apprennent</b> que ...<br><br>...Et <b>ils nous le passent</b> .<br>... ils nous <b>passent le message</b> ,...<br>(...) en <b>stage</b> , ils <b>entendent</b> des choses.<br>... ils <b>diffusent</b> très <b>largement</b> !...<br>(...) on se trouve nous aussi <b>destinataires</b> de ces <b>infos</b> ...<br>On voit ce qui les <b>préoccupe</b> ... | Dimension communautaire           | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #       | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes             | Thèmes  | Catégorie     |
|---------|---|--|-------------------------|---|---------------|
| L88-90  | (B7) Et ça c'est vraiment quelque chose qui n' <b>EX-IS-TAIT</b> pas pour ainsi dire quand y'avait pas la plateforme. Et je l'exploite pas assez aujourd'hui, enfin je l'exploite pas. Je veux dire, j'en prends connaissance mais j'en fais pas autre chose.   | ...(...) c'est vraiment quelque chose qui n' <b>EX-IS-TAIT</b> pas pour ainsi dire quand y'avait pas la plateforme...<br>....Et je l' <b>exploite pas</b> assez aujourd'hui...<br>...enfin je l' <b>exploite pas</b> ...<br>...j'en <b>prends connaissance</b> ...<br>...mais j'en fais <b>pas autre chose</b> . ...   | Dimension communautaire | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L90-97  | (B7) Mais je trouve qu'au plan de la vie étudiante, de l'implication dans un... <i>quand ils arrivent ici en formation, dans une profession, etc. (à voix basse)</i> . Je... euh, humm. Ça, enfin ça fait un peu comment on appelle ça, (silence) c'est un peu les théories de l'éducation populaire là. Quand on finalement..., quand on met en commun que ce soit apprenants ou formateurs euh, qu'on co-construit finalement euh la formation euh, pour moi, ça, ça en fait partie ! Je trouve que ça donne un esprit, qui je trouve est intéressant. (silence)<br><br><b>b8 D'accord.</b><br><br>B8 Euh voilà, voilà. (Rires) | qu'au plan de la vie étudiante, de l' <b>implication</b><br>...c'est un peu les <b>théories de l'éducation populaire</b> là...<br>(...) on <b>met en commun</b> que ce soit <b>apprenants</b> ou <b>formateurs</b> euh,<br>qu'on <b>co-construit</b> finalement euh la formation (...) ça, ça en <b>fait partie</b> !<br>...ça donne un <b>esprit</b> , (...) <b>intéressant</b> ... | Collectif               | <b>Travail collaboratif à distance</b>        | Autoformation |
| L98-101 | <b>b9 (Rires) Et euh donc quel sens tu donnes euh à l'outil toi dans ta, dans ta pratique et à quels besoins il peut répondre ?</b><br><br>B9 Alors mon souci c'est que, euh, comme il, comme on dit en marketing c'est que ben que « peut-être je n'ai même pas conscience de mes besoins » (rires)  | ...je n'ai <b>même pas conscience</b> de mes besoins...  | Besoins des formateurs  | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation    |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|--|--|---|------------|
| L102-111 | <b>b10 (rires)</b><br>B10 Et que quelque part, c'est... j'ai besoin je pense qu'on, qu'on me... m'en reparle, et qu'on m'en reparle, et qu'on me reforme, etc. à l'outil pour percevoir toutes ses fonctionnalités et euh finalement me rendre plus créatif euh dans la conception de l'outil pédagogique. Euh donc euh, ce que je vois bien c'est que euh de temps en temps soit si j'en ai le loisir d'aller voir un peu les items et, ou de..., de..., d'explorer un peu les fonctionnalités, je vais dire, «ah tiens ce serait chouette ça qu'on puisse faire ça comme ça euh !» Comme je disais euh, le truc de sondage, euh. Humm, qu'est-ce qui y'avait aussi, euh, (silence) euh...le wiki, enfin voilà et euh pis ya encore bien d'autres choses et j'ai même pas conscience que ça existe, et je pense que ça pourrait me rendre plus créative, en... à condition d'avoir une formation un peu à mon avis avec des piqûres de rappel. | ...j'ai besoin je pense...<br>...m'en reparle, et <b>qu'on m'en reparle</b> , et qu'on me <b>reform</b> e, etc. à l'outil...<br>pour percevoir toutes ses <b>fonctionnalités</b> ...<br>...me rendre <b>plus créatif</b> (...) dans la <b>conception de l'outil pédagogique</b> ....<br>...ce que je vois bien c'est que euh de <b>temps en temps</b> ...<br>... <b>si j'en ai le loisir</b> d'aller voir un peu les <b>items</b> et (...) <b>d'explorer</b> un peu les <b>fonctionnalités</b> ...<br>...ce serait <b>chouette ça qu'on puisse faire ça</b> comme ça euh...<br>...et pis ya encore bien d'autres choses et <b>j'ai même pas conscience que ça existe</b> ,...<br>.. je pense que ça pourrait me rendre <b>plus créative</b> , ...<br>...à condition d'avoir une <b>formation</b> ...<br>...avec des <b>piqûres de rappel</b> ... | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L111-115 | (B10) Et comme quand on explore un logiciel..., euh avant de connaître vraiment Excel, je m'en servais à un centième de sa fonctionnalité. Et puis un jour on découvre un peu, un peu plus et là on l'utilise véritablement comme un outil, enfin, ça devient plus qu'un outil quoi, ça change la pratique. Et là euh aujourd'hui, je considère que je suis pas encore à ce stade là avec euh..., avec euh..., avec euh le..., <i>avec la plateforme, pardon (à voix basse)</i> .   | ... un jour on <b>découvre un peu</b> , un peu plus...<br>et là on <b>l'utilise véritablement</b> ...<br>... comme un <b>outil</b> ,...<br>...ça devient plus qu'un <b>outil</b> quoi,<br>... <b>ça change la pratique</b> ...<br>... <b>je suis pas encore à ce stade là</b> avec (...) <i>avec la plateforme, pardon (à voix basse)</i> .  | Changement de la pratique du formateur         | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                            | Thèmes  | Catégorie      |
|----------|--|---|--|---|----------------|
| L116-119 | <p><b>b11 D'accord. Est-ce..., enfin, quelles difficultés euh rencontres-tu à l'utilisation, si tu en as déjà rencontrées ?</b></p> <p>B11 Humm, alors, j'ai beaucoup tra... enfin comme je te disais là où pour moi, c'est un peu plus naturel peut-être que pour certains de mes collègues.</p>  | <p>...pour moi, c'est <b>un peu plus naturel</b> peut-être que pour certains de mes collègues,...</p>   | Connaissance des outils e-learning     | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation     |
| L119-125 | <p>(B11) C'est qu'ayant déjà travaillé sur un outil de travail collaboratif, je savais pertinemment qu'à l'utiliser ça aurait un impact sur ma pratique ! Donc euh, quelque part, j'y étais prête. Quand je dis ça, c'est ne serait-ce que, je sais pas moi-même, si on s'en sert comme espace de stockage, ça oblige à penser son classement, ça oblige à penser la manière dont on communique les informations euh, donc ça amène plus de rigueur. (silence)</p> <p><b>b12 D'accord.</b></p> <p>B12 De rigueur et puis euh d'être intelligible, et enfin voilà, d'être communicant euh, (silence).</p> | <p>...ayant déjà travaillé sur un <b>outil de travail collaboratif</b>,...</p> <p>...je savais pertinemment <b>qu'à l'utiliser</b>... ça aurait un <b>impact sur ma pratique</b> !</p> <p>... j'y étais <b>prête</b>.</p> <p>...ça oblige à <b>penser son classement</b>, ...</p> <p>... penser la manière dont on <b>communique</b> les informations ...</p> <p>... donc ça amène plus de <b>rigueur</b>....</p> <p>... De <b>rigueur</b>...</p> <p>...et puis euh d'être <b>intelligible</b>,</p> <p>...d'être <b>communicant</b> euh, (silence). ...</p> | Changement de la pratique du formateur | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L125-128 | <p>(B12) Je pense ça nécess... ça amène à oui, à plus de rigueur sur comment on euh, on (silence), on conçoit... que enfin être formateur, c'est, c'est partager quoi ! C'est rendre accessible à l'autre... <i>le savoir euh (à voix basse)</i> (silence).</p>  | <p>à <b>plus de rigueur</b> sur comment on euh, on (silence), on conçoit...</p> <p>... être formateur, c'est <b>partager</b></p> <p>(...) C'est <b>rendre accessible à l'autre</b>...</p> <p>... <i>le savoir euh (à voix basse)</i> (silence).</p>   | Posture dans la relation au savoir     | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes  | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|--|--|---|------------|
| L129-134 | <b>b13 D'accord.</b><br>B13 <i>Après sur les difficultés euh (à voix basse), euh, humm, ouais ya, ya une question de temps quand même. Enfin une question de temps ou une question de euh.... Aujourd'hui, dans mon profil de poste ou de euh euh..., ben je crois que c'est pas encore rentré dans les mentalités, donc ici euh on le considère comme trèèess..., on considère le temps passé à la conception sur un outil comme celui-ci un peu accessoire en fait. (silence)</i>   | ... ya une question de <b>temps</b> ...<br>...une question de temps...<br>...c'est <b>pas encore rentré dans les mentalités</b> ...<br>... <b>on</b> le <b>considère</b> comme...<br>... <b>on considère</b> le <b>temps</b> passé à la conception sur un outil comme celui-ci un peu <b>accessoire</b> ...  | Temps de conception                                | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L134-138 | (B13) Alors d'où ça vient, je sais pas, hein. C'est pas qu'on nous embête, qu'on nous empêche de faire mais euh clairement c'est... (silence) humm, ouais c'est pas encore, je crois, intégré comme euh une donne euh. Par exemple, moi j'ai du temps de correction de copies euh, j'ai du temps de conception de cours, j'ai du temps euh d'accompagnement pédagogique, j'ai ..., mais euh, euh, la conception des cours, ingénierie de formation, pédagogique, on va pas m'inviter plus ou m'inciter plus à utiliser un outil qu'un autre, euh. | ...d'où ça vient, <b>je sais pas</b> , hein.<br>...C'est pas qu' <b>on</b> nous embête,<br>...qu' <b>on</b> nous empêche de faire...<br>... c'est <b>pas</b> encore (...) <b>intégré</b> comme euh une donne euh...<br>...j'ai du <b>temps</b> de correction de copies...<br>...j'ai du <b>temps</b> de <b>conception</b> de cours, ...<br>...j'ai du <b>temps</b> euh d'accompagnement pédagogique,...<br>... <b>on</b> va pas <b>m'inviter</b> plus...<br>.. ou <b>m'inciter</b> plus à utiliser un outil qu'un autre... | Positionnement de l'institution                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L139-144 | <b>b14 D'accord. Donc si je comprends bien le temps euh le temps, le temps passé au fait, qui serait nécessaire à la conception du cours, de contenu sur ce type d'outil, euh n'est pas considéré comme euh, enfin, humm, comme un temps, comme un temps euh, nor... normal ?, enfin normalement prévu sur d'autres activités, c'est ça ?</b><br>B14 Oui, ben euh oui ! On considère que on   | ... Oui, ben euh oui !...<br><b>On</b> considère que <b>on</b> n'a pas plus de <b>compétences à acquérir</b> .<br>...C'est le <b>temps</b> ...<br>...et c'est la <b>compétence</b> .   | Temps de conception<br><br>Compétence du formateur | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |



| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
|          | n'a pas plus de compétences à acquérir. C'est le temps et c'est la compétence.   |   |  |   |            |
| L144-149 | (B14) Je crois qu'on, ben aujourd'hui parce que c'est nouveau, que on nous a pas imposé d'ailleurs d'être forcément..., absolument que tous nos cours y apparaissent, etc. Donc là aussi, c'est comment l'institution finalement considère comme un outil indispensable, ou euh nous laisse juger en fait de la ... Tous les cours de tous les..., de tous nos intervenants ou nous, même ceux, enfin voilà ceux qu'on dispense ne sont pas sur la plateforme aujourd'hui. Donc euh, à partir de ce moment-là, oui, c'est que c'est encore pas intégré comme euh ben une pratique un peu incontournable euh. C'est... (silence). | ...aujourd'hui parce que c'est <b>nouveau</b> ...<br>...que <b>on</b> nous a <b>pas imposé</b> ...<br>... comment <b>l'institution</b> finalement considère comme un <b>outil indispensable</b> ,<br>...ou euh <b>nous laisse juger</b> ...<br>...Tous les cours (...) ne sont pas sur la plateforme aujourd'hui.<br>... c'est encore <b>pas intégré</b> ... ...comme (...) une <b>pratique</b> un peu <b>incontournable</b><br>... C'est ... (silence) | Positionnement de l'institution                | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L149-153 | (B14) Je pense que c'est pas mal en même temps, je trouve, ça arrive comme ça. Parce que c'est aussi noouuss... euh comme des fois Antoine euh (rires)<br><br><b>b15 (rires)</b><br><br>B15 dira « ouais on exploite vraiment pas euh beaucoup finalement. »   | ...je pense que c'est pas mal en même temps (...) <b>ça arrive comme ça</b> ...<br>Parce que c'est aussi <b>noouuss</b> ...<br>... on <b>exploite vraiment pas</b> euh beaucoup finalement...<br>« mais c'est <b>pas grave</b> ! »  | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L153-155 | (B15) Mais je dis « mais c'est pas grave ! » parce que je pense que.... Je pense ça nous amène enfin..., c'est euh un changement culturel important euh, je crois, de..., par rapport au métier de formateur.  | ...c'est euh un <b>changement culturel important</b> ...<br>... par rapport au <b>métier de formateur</b> ...   | Changement de la pratique du formateur         | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L155-156 | Et, euh faut que <i>ça prenne son temps quoi, c'est la conduite du changement (à voix basse)</i> , c'est ... (rires)   | ...faut que <i>ça prenne son temps</i> quoi,...<br>...c'est la <b>conduite du changement</b> (à voix basse),...   | Temporalité                                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                              | Thèmes  | Catégorie      |
|----------|--|---|--|---|----------------|
| L157-159 | <b>b16 (rires)</b><br>B16 On n'est pas dans des réglages de machines là, il faut que les hommes au..., au..., se mettent en chemin quoi. (silence) ...   | ...On n'est pas dans des <b>réglages de machines</b> là,...<br>...il faut que les hommes (...) <b>se mettent en chemin</b> quoi. . (silence) ...  | Changement de la pratique du formateur   | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L159     | (B16) Et nos étudiants aussi.  | ...Et nos <b>étudiants aussi</b> . ...  | Changement de la pratique de l'apprenant | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L160-169 | <b>b17 Aussi... Mais quel ressenti tu as du point de vu des étudiants si tu as pu déceler certaines choses ?</b><br>B17 Euh, pffff, (silence). Alors, pour l'avoir vécue en tant qu'étudiante à la fac, c'est vrai que je m'étonnais qu'on n'ait pas encore enclenché les affaires (rires) plus tôt ici, dans notre centre de formation. Parce que si, enfin, euh si j'imagine ce que nos étudiants peuvent penser parce que finalement moi je leur ai pas posé trop de questions sur le sujet. Euh, c'est vrai que bon... euh, oui, c'est jouer un peu la carte de la modernité euh pour permettre l'accès plus facile euh à tous à l'information, euh, de tous à l'information, euh donc je suppose que de ce point de vue ils en ont plutôt..., c'est plutôt un retour bénéfique pour eux. Euh... ça renvoie aussi à une image oui euh un petit peu moins vieillotte (rires)<br><b>b18 (rires)</b><br>B18 de notre institut ! | ... <b>si j'imagine</b> ce que nos étudiants peuvent penser...<br>... parce que finalement <b>moi je leur ai pas</b> posé trop de questions sur le sujet...<br>... <b>je suppose que</b> de ce point de vue ils en ont plutôt...,c'est plutôt un retour bénéfique pour eux. | Relation à l'apprenant                   | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |
| L169-175 | (B18) (long silence 7 s.). Mais là encore, c'est un peu comme pour les formations, les formateurs, à condition que... humm, euh, je sais pas aujourd'hui comment vraiment leur   | (...) ce qu'on leur présente comme quelque chose de... <b>obligatoire</b> ?...<br>si les étudiants ne sont <b>pas inscrits</b> sur la plateforme,   | Passage obligé par l'outil               | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                     | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|---|---|---------------------------------|---|------------|
|          | présenter ce qu'on leur présente comme quelque chose de... obligatoire ? Parce que j'ai l'impression quand même que de plus en plus si les étudiants ne sont pas inscrits sur la plateforme, ben ils loupent euh des choses ! Concrètement, on leur passe des infos sur les plannings ! On leur passe des... On leur laisse des cours en ligne ! On leur... Enfin, Je veux dire aujourd'hui, ceux-ci n'ont pas..., si ils se sont pas inscrits sur la plateforme avec leurs propres adresses mail, ils n'y ont pas accès. | ... ben <b>ils loupent euh des choses</b> !<br>...on leur passe des <b>infos</b> sur les plannings !<br>(...) On leur laisse des <b>cours en ligne</b> !...<br>... si ils se sont <b>pas inscrits</b> sur la plateforme avec leurs propres adresses mail, ...<br>...ils n'y ont <b>pas accès</b> ...  |                                 |   |            |
| L175-179 | (B18) Donc là ce que je trouve vraiment dommage, c'est que quelque part l'institut ne prévoit pas d'offrir à chacun une adresse mail euh institu... de l'institut. Et euh... finalement, euh, on compte un peu sur... enfin si on, si on parie sur le fait que cet outil-là est vraiment pas que..., pas qu'un petit accessoire de la formation mais fait partie à part entière de la formation, il faut s'occuper de l'accès euh des étudiants à ça.   | ...je trouve vraiment <b>dommage</b> , ...<br>... (...) <b>l'institut</b> ne prévoit pas d'offrir à chacun une adresse mail (...) de l'institut....<br>...si <b>on</b> parie sur le fait que cet outil-là est vraiment (...) pas qu'un petit <b>accessoire</b> ...<br>...mais fait <b>partie à part entière</b> de la formation...<br>...il faut s'occuper de l' <b>accès</b> euh des étudiants à ça... | Positionnement de l'institution | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L179-181 | (B18) On voit une boîte mail, une adresse mail, c'est pas compliqué en soi. Encore faut-il que tous les étudiants aient des accès euh informatiques facilités, ce qui euh est paaaassss toujours le cas,  | ...Encore faut-il que tous les étudiants aient des <b>accès euh informatiques facilités</b> , ...<br>...ce qui euh est <b>paaaassss toujours le cas</b> ...   | Difficultés d'accès             | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique  |
| L181-183 | (B18) parce que là euh, on a des étudiants qui sont <i>dans des situations de précarité (à voix basse)</i> , qui n'ont pas tous euh, quoi qu'on en dise euh un ordinateur et, <b>ET EN PLUS</b> un abonnement internet ! (silence)  | ...on a des étudiants qui sont <i>dans des situations de précarité (à voix basse)</i> , ...<br>...qui n'ont pas tous euh, (...) un <b>ordinateur</b> et, <b>ET EN PLUS</b> un <b>abonnement internet</b> ! (silence)  | Matériel                        | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique  |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes                     | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|--|---------------------------------|---|------------|
| L183-184 | (B18) Donc <b>LA</b> où parfois ça crée ..., ça régule, enfin ça évite les inégalités du fait de la distance géographique (sourir), ça peut en, en amener d'autres.  | ... <b>LA</b> où parfois ça (...) <b>régule</b> ,<br>...enfin ça <b>évite les inégalités</b> du fait de la distance géographique (sourir),<br>... ça peut (...) <b>en amener d'autres</b> ....   | Passage obligé par l'outil      | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L185-188 | <b>b19 D'accord.</b><br>B19 Donc ça aussi faut que, c'est au-delà de la posture de formateur, je crois. Là, c'est vraiment comment l'institut qui intègre maintenant ce type de ... d'outil euh a conscience des effets (silence) et sans..., et puis les prend non seulement en compte mais voire même en charge quoi.  | ...c'est <b>au-delà de la posture</b> de formateur...<br>... comment <b>l'institut</b> qui intègre maintenant ce type (...) d'outil<br>... euh <b>a conscience des effets</b> (silence)...<br>...et puis <b>les prend non seulement en compte</b> ...<br>... mais voire <b>même en charge</b> quoi...  | Positionnement de l'institution | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L188-189 | (B19) Parce que moi j'ose plus trop poser la question aux étudiants, bon ... «est-ce que vous pouvez y avoir accès ? » Je me dis que bon... (rires)  | ... <b>j'ose plus trop poser la question</b> aux étudiants, bon ... « <b>est-ce que vous pouvez y avoir accès ?</b> »...<br>...Je me dis que bon...  | Difficultés d'accès             | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique  |
| L190-195 | <b>b20 (rires)</b><br>B20 (silence). Enfin quelque part euh, on les contraint là euh (silence). Si je me souviens, quand moi j'étais en formation ici dans cette maison euh ben les cours on les avait... soit en polycopié comme ça tout le monde les avait, soit les profs nous faisaient..., bon les formateurs nous faisaient « Ben vous prenez des notes. » et puis tout le monde prenait des notes. Et à la rigueur, ben on se passait les notes, etc. Mais y'avait pas d'autre chose qui allait créer de l'inégalité. Là euh, <b>ÇA</b> peut quoi... (sourir puis silence 9s) | ...on les <b>contraint</b> là euh (silence).<br>...les cours on les avait...<br>...soit en polycopié comme ça tout le monde les avait, ...<br>...soit (...) les formateurs nous faisaient « Ben vous prenez des notes. »...<br><br>...Mais y'avait pas d'autre chose qui allait créer de l'inégalité. Là euh, <b>ÇA</b> peut quoi...<br>...(sourir puis silence 9s)... | Passage obligé par l'outil      | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes  | Thèmes                                      | Catégorie         |
|----------|--|--|--|---|-------------------|
| L196-199 | <p><b>b21 D'accord. (silence) Est-ce que tu, tu vois d'autres, d'autres choses que tu aurais envie de rajouter ?</b></p> <p>B21 Là on parlait uniquement de la plateforme euh qui chez nous est Campus virtuel, là, voilà. Par contre, on a une autre forme de e-learning avec l'anglais ! <i>Je sais pas si tu sais que aujourd'hui on fait appel à une société qui tran... (à voix basse)</i>, qui forme nos étudiants par e-learning.</p>   | Par contre, on a une <b>autre forme de e-learning</b> avec l'anglais !   | Comparaison avec une autre plateforme d'apprentissage des langues en usage | <b>Usage d'une autre plateforme</b>         | Contextualisation |
| L200-204 | <p><b>b22 J'en ai entendu parler.</b></p> <p>B22 Euh plateforme, voilà. Euh, alors là on est <b>NULS</b> ! On est <b>VRAIMENT</b> mais alors là... enfin quand je dis ça euh (silence), c'est qu'en fait, euh les étudiants donc on leur transmet leurs casques, leurs codes, leurs machins. Ils font leurs cours. Alors chez nous, c'est vraiment optionnel. Euh, donc en fait... alors le seul indicateur euh qu'on doit surveiller, c'est si ils s'y connectent euh, à quel rythme.</p> | <p>...on est <b>NULS</b> ! ...</p> <p>...<b>on leur transmet</b> leurs casques, leurs codes, leurs machins.</p> <p><b>Ils font leurs cours...</b></p> <p>...alors le <b>seul indicateur</b> euh qu'on doit surveiller,</p> <p>...c'est si ils s'y <b>connectent</b> euh, à quel rythme....</p> | Implication du formateur   | <b>Rôle et place du formateur</b>           | Accompagnement    |
| L204-205 | (B22) Mais en fait, on va même pas aller voir comment ils s'en débrouillent. (silence)   | ... <b>on va même pas aller voir...</b> comment ils s'en <b>débrouillent</b> (silence)...  | Implication du formateur   | <b>Rôle et place du formateur</b>           | Accompagnement    |
| L205-206 | (B22) Et puis... pfff... et puis là encore, je pense que vraiment que ça s'accompagne.   | ...je pense que vraiment que <b>ça s'accompagne...</b>   | Aide technique   | <b>Rôle et place du formateur</b>           | Accompagnement    |
| L206-208 | (B22) Et euh, on a donc déployé un certain nombre de moyens pour qu'ils aient accès avec...ben ça représente un coût aussi pour qu'ils aient accès à cette plateforme. Là, aussi sans trop se préoccuper finalement de leurs capacités euh techniques à pouvoir y accéder....  | ...sans trop se préoccuper finalement de leurs <b>capacités</b> euh <b>techniques</b> à pouvoir y accéder....  | Compétence numérique   | <b>Connaissance de l'outil informatique</b> | Technique         |

| #         | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-thèmes                        | Thèmes                            | Catégorie      |
|-----------|--|---|------------------------------------|-----------------------------------|----------------|
| L208-210  | (B22) Et puis euh, et puis euh alors que là c'est vraiment un outil conçu pour... euh puisque à la fois ça transmet des cours, ça les amène à réaliser des exercices d'évaluation, etc.  | ... <b>alors que là c'est vraiment</b> un outil conçu pour...<br>...ça <b>transmet</b> des cours, ...<br>... <b>ça les amène à</b> réaliser des <b>exercices d'évaluation</b> , etc. ...  | Outil d'apprentissage              | <b>Moyen d'apprendre</b>          | Autoformation  |
| L210-L225 | (B22) Je trouve que vraiment on a pas bien... On a commencé à tenter de le faire avec un, avec un prof d'anglais qui en même temps les accompagnerait mais en fait il les accompagne pas sur cette plateforme. Il fait ses cours à côté enfin... Non, aujourd'hui, ça va pas quoi. Je pense qu'on a pas mesuré que, en l'occurrence ce prof d'anglais lui, il a son intérêt propre à dispenser ses cours. Les vendeurs de la plateforme anglaise-là euh ont leur intérêt propre. Et c'est pas parce que c'est de l'anglais euh que ça va faire se rapprocher (rires)<br><br><b>b23 (rires)</b><br><br>B23 Les <b>INTERETS</b> de chacun ! Euh, aujourd'hui, on n'a pas considéré ça quoi. On n'a pas pris en considération cette affaire-là.<br><br>Ce qui fait que les étudiants se retrouvent avec des cours d'anglais d'un côté, un prof d'anglais de l'autre qui est plus dans... et donc une autre approche pédagogique... mais ya pas de complémentarité aujourd'hui ! On a tenté de le faire et j'ai l'impression que ya des freins.<br><br>Quand je dis « on est <b>NULS</b> ! » c'est pas parce qu'on a rien tenté quoi, c'est que euh, c'est que la personne aujourd'hui qui intervient dans la maison est ...est..., je crois, est pas suffisamment en accord avec cet outil- | ...vraiment <b>on a pas bien</b> ...<br>...On a <b>commencé à tenter</b> de le faire avec un prof d'anglais ...<br>qui en même temps les <b>accompagnerait</b> ...<br>...en fait il <b>les accompagne pas</b> sur cette plateforme...<br>...Il fait <b>ses cours à côté</b> ...<br>... (...) <b>ça va pas</b> quoi...<br>... (...) <b>on a pas mesuré</b> que...<br>...ce prof d'anglais lui, <b>il a son intérêt propre</b> à dispenser ses cours...<br>...Les <b>vendeurs</b> de la plateforme anglaise-là euh <b>ont leur intérêt propre</b> ...<br>...Et c'est pas parce que c'est de l'anglais... euh que ça va faire se rapprocher (...) Les <b>INTERETS</b> de chacun !<br>... <b>on n'a pas considéré</b> ça quoi. ...<br>...On n'a <b>pas pris en considération</b> cette affaire-là,...<br>...les étudiants se retrouvent avec des cours d'anglais <b>d'un côté</b> , un prof d'anglais de <b>l'autre</b> ...<br>...donc dans une <b>autre approche pédagogique</b> ...<br>ya <b>pas de complémentarité</b> aujourd'hui !<br>On a <b>tenté</b> de le faire<br>..et j'ai l'impression que ya des <b>freins</b> ... | Posture dans la relation au savoir | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes            | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          | là qui finalement vient un peu lui... <i>manger son pain</i> . Et à terme, c'est peut-être aussi ce que peuvent craindre (à voix basse) les formateurs ici ! C'est que quelque part on transmette plus euh en direct mais qu'on fasse tout euh à distance.  | ...Quand je dis « on est <b>NULS</b> ! » ...c'est pas parce qu'on a <b>rien tenté</b> ...<br>...la personne (...) est <b>pas</b> suffisamment <b>en accord</b> avec cet outil-là ...<br>...qui finalement vient un peu lui... <i>manger son pain</i> ...<br>...Et à terme, c'est peut-être aussi ce que peuvent <b>craindre</b> (à voix basse) les formateurs ici !...<br>... C'est que quelque part <b>on transmette plus euh en direct</b> ...<br>...mais qu'on fasse <b>tout euh à distance</b> ... |                        |                                   |                |
| L225-226 | (B23) Je crois qu'en même temps pour finir là-dessus, on est plus à l'abri, nous les socio, parce qu'en fait, je pense qu'il y a quand même énormément d'interventions, euh humm, au cours desquelles...  | ...on est <b>plus à l'abri</b> nous les socio...<br>...il y a quand même énormément <b>d'interventions</b> ...   | Pédagogie active       | <b>Pédagogie</b>                  | Apprentissage  |
| L226-227 | (B23) enfin, contrairement aux infirmiers qui sont dans de l'acquisition vraiment de connaissances euh techniques.  | contrairement aux infirmiers qui sont dans de l'acquisition vraiment de <b>connaissances (...) techniques</b> ...  | Pédagogie prescriptive | <b>Pédagogie</b>                  | Apprentissage  |
| L227-239 | (B23) Euh, ben c'est vrai que je crois que dans notre... euh, euh les orientations pédagogiques... et puis ce qu'on a à enseigner (soupir), si on arrête la relation directe avec formateur et apprenant, enfin si on est plus dans la médiation, enfin la rencontre humaine, on va y <b>PERDRE</b> euh pfff... <b>80 %</b> de l'intérêt de nos cours ! Quand un psycho vient chez nous, il a autant, ya certes de l'apport théorique mais ensuite c'est toujours, en la.... Les outils pédagogiques consistent toujours à faire appel à ce que les étudiants vivent sur le terrain pour illustrer, pour comparer, pour amener à des échanges | ...si on <b>arrête la relation directe</b> avec formateur et apprenant, ...<br>...enfin si on est plus dans la <b>médiation</b> , ...<br>enfin la <b>rencontre humaine</b> ,<br>on va y <b>PERDRE</b> euh pfff... <b>80 %</b> de l'intérêt de nos cours !<br>... faire appel à ce que les étudiants vivent sur le terrain ...<br>...pour illustrer, pour comparer, <b>pour amener à des échanges</b><br>...et leur permettre de <b>faire évoluer</b> leurs <b>représentations</b> ....                 | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-thèmes | Thèmes                        | Catégorie  |
|----------|---|--|-------------|-------------------------------|------------|
|          | <p>et leur permettre de faire évoluer leurs représentations. Tout notre boulot, il consiste à ça ! Si ya pas ce feedback... et ça c'est vraiment le propre, je trouve, de notre..., de nos formations euh, dans le domaine social. Puisqu'on leur apprend tout ce qui va tourner autour de la relation. Ben, je pense que clairement alors là (rires)... euh ou alors c'est que faudra me démontrer par la suite comment ça peut se passer autrement mais je suppose que... euh, (silence), peut-être les infirmiers hurleraient à m'entendre dire ça ! Mais je suppose qu'on va y perdre beaucoup, en tout cas pour notre formation.</p> | <p>...Tout notre boulot, il consiste à ça !<br/> ...Si ya pas ce <b>feedback</b>...<br/> ...Puisqu'<b>on leur apprend</b> tout ce qui va tourner autour de la <b>relation</b>.<br/> ...on va y <b>perdre</b> beaucoup, ...</p> |             |                               |            |
| L240-243 | <p><b>b24 D'accord. Bien...</b><br/> B24 Voilà.<br/> <b>b25 Eh bien je te remercie beaucoup.</b><br/> B25De rien. Merci euh de cet échange !</p>  |  |             | <b>Clôture de l'entretien</b> | Conclusion |



## **ANNEXE 8 : TABLEAU D'ANALYSE - ENTRETIEN CATHY**

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                              | Thèmes              | Catégorie    |
|--------|--|---|--|---------------------|--------------|
| L1-5   | <p><b>c1 Bonjour Cathy</b></p> <p>C1 Bonjour Léa !</p> <p><b>c2 Je te remercie d'avoir accepté de faire cet entretien avec moi. Euh, est-ce que tu peux me dire depuis combien de temps tu es formatrice ici ?</b></p> <p>C2 Alors, moi je suis formatrice dans cet institut depuis 2 ans, depuis septembre 2009.</p>  | <p>...je suis <b>formatrice</b>...</p> <p>dans cet institut</p> <p>...depuis 2 ans, depuis septembre 2009...</p>  | <p>Métier</p> <p>Espace</p> <p>Temps</p> | <b>Présentation</b> | Introduction |
| L6-11  | <p><b>c3 Mm. Est-ce que tu pourrais me définir ta place et ton rôle en tant que formatrice ?</b></p> <p>C3 Alors euh ma place et mon rôle en tant que formatrice. Alors euh, je suis euh responsable de 2 groupes d'étudiants : un groupe d'étudiants 1<sup>ère</sup> année, un groupe d'étudiants 2<sup>e</sup> année et euh je suis aussi en responsabilité d'un nombre d'étudiants de 3<sup>e</sup> année par rapport à leurs travaux de recherche donc de fin d'études. Voilà, je m'occupe aussi de la formation d'AFGSU, donc c'est l'Attestation de Formation aux Gestes et Soins d'Urgence.</p> | <p>...je suis euh <b>responsable de 2 groupes d'étudiants</b>...</p> <p>...un <b>groupe d'étudiants</b> 1<sup>ère</sup> année...</p> <p>...un <b>groupe d'étudiants</b> 2<sup>e</sup> année...</p> <p>...je suis aussi <b>en responsabilité</b> d'un nombre d'étudiants de 3<sup>e</sup> année...</p> <p>... par rapport à leurs <b>travaux</b> de recherche donc de fin d'études...</p> <p>...<b>je m'occupe</b> aussi de la formation <b>d'AFGSU</b>...</p> | Responsabilités                          | <b>Présentation</b> | Introduction |
| L11-12 | <p>(C3) Donc, j'ai fait une formation de formateurs pour pouvoir assurer cet enseignement-là,</p>  | <p>...j'ai fait une <b>formation de formateurs</b>...</p> <p>... <b>assurer</b> cet <b>enseignement</b>-là,...</p>  | Formation suivie                         | <b>Présentation</b> | Introduction |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                                  | Thèmes                     | Catégorie     |
|--------|---|---|--|----------------------------|---------------|
| L12-14 | (C3) et donc euh j'assure l'enseignement AFGSU aux étudiants infirmiers, essentiellement de 1ère année mais aussi de 3e année. Et puis j'interviens ponctuellement sur les formations d'aides-soignantes euh pour des TP, euh pour différents TD aussi. (silence)   | ... <b>j'assure l'enseignement AFGSU</b> aux étudiants infirmiers...<br>... <b>j'interviens</b> ponctuellement sur les formations d'aides-soignantes...   | Champ d'intervention                         | <b>Présentation</b>        | Introduction  |
| L14-16 | (C3) Voilà donc j'ai un rôle euh, euh de pédagogie directe avec les étudiants et puis j'ai un rôle de pédagogie indirecte pour tout ce qui est conception de projet, euh, donc de concertation aussi avec l'équipe euh.   | ... <b>j'ai un rôle</b> euh, euh de <b>pédagogie directe</b> avec les étudiants...<br>... <b>j'ai un rôle</b> de <b>pédagogie indirecte</b> pour tout ce qui est <b>conception de projet</b> ...<br>... <b>concertation</b> aussi avec l'équipe...  | Pédagogie directe<br><br>Pédagogie indirecte | <b>Domaine d'activités</b> | Introduction  |
| L17-28 | <b>c4 D'accord. Est-ce que tu peux un petit peu m'expliquer ce que tu entends par pédagogie directe et indirecte ?</b><br>C4 Alors, ce qui est pédagogie directe, c'est par exemple, pour te donner un exemple précis, c'est par exemple ça peut être euh euh, un groupe d'étudiants qui doit recevoir un enseignement sur un... sur des travaux pratiques... Sur par exemple une pose de sonde vésicale, une pose de cathéter périphérique, donc euh ben j'assure l'enseignement sur... de 2 heures de TP. Donc ça peut-être aussi la, de faire travailler un groupe d'étudiants sur un cas clinique qu'on a préalablement conçu avec des objectifs précis et eux ils travaillent personnellement et après on réajuste le cas clinique. Donc, euh je réponds à leurs questions. Je, j'évalue un petit peu ce sur | ...ce qui est <b>pédagogie directe</b> ...<br>...ça peut être (...) un <b>groupe d'étudiants</b> qui doit recevoir un <b>enseignement</b> (...)<br>... <b>j'assure l'enseignement</b> ...<br>... <b>faire travailler</b> un groupe d'étudiants...<br>...sur un cas clinique qu'on a <b>préalablement conçu</b> ...<br>...avec des <b>objectifs précis</b> ...<br>...et eux ils <b>travaillent personnellement</b> ...<br>...et après <b>on réajuste</b> (...) ...<br>...Donc, euh je <b>réponds</b> à leurs questions...<br>... <b>j'évalue</b> un petit peu ce sur quoi ils ont <b>travaillé</b> , leur euh, euh, voilà <b>leurs réponses</b> ;...<br>...Donc la <b>pédagogie directe</b> ça peut être aussi <b>l'enseignement</b> pur et dur en magistral,... | Pédagogie prescriptive                       | <b>Pédagogie</b>           | Apprentissage |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                      | Thèmes           | Catégorie     |
|--------|---|---|----------------------------------|------------------|---------------|
|        | quoi ils ont travaillé, leur euh, euh, voilà leurs réponses ; Donc la pédagogie directe ça peut être aussi l'enseignement pur et dur en magistral, sur euh par exemple le rôle infirmier devant une hypothermie ou une hyperthermie, les examens paramédicaux en cardiologie euh, les choses comme ça. Donc ça c'est de la pédagogie directe.   |   |                                  |                  |               |
| L28-31 | Et puis ce que j'appelle la pédagogie indirecte, c'est tout ce qu'on fait un petit peu de façon euh comment dire qui ne se voit pas. C'est toute la conception du projet pédagogique. « Qu'est-ce que je mets dans mon unité d'enseignement ? Qu'est-ce que je mets dans mon module ? Quel intervenant je euh, je contacte ? » C'est tout ça.   | ...la <b>pédagogie indirecte</b> , c'est tout ce qu'on fait (...) <b>qui ne se voit pas</b> . ...<br>...C'est toute la <b>conception du projet pédagogique</b> . ...<br>... <b>je</b> mets dans <b>mon</b> unité d' <b>enseignement</b> ...<br>... <b>je</b> mets dans <b>mon</b> module ...<br>...Quel <b>intervenant</b> (...) je contacte ?...   | Conception du projet pédagogique | <b>Pédagogie</b> | Apprentissage |
| L32-33 | <b>c5 D'accord.</b><br>C5 Et puis c'est aussi la correction des travaux, la correction des évaluations euh, voilà.  | ...la <b>correction</b> des travaux...<br>...la <b>correction</b> des évaluations...  | Evaluation sommative             | <b>Pédagogie</b> | Apprentissage |
| L33-37 | (C5) Et puis tout ce qui est pédagogie directe, c'est aussi les visites de stage, quand tu vas faire travailler les étudiants en formatif par rapport à une prise en charge d'un certain nombre de patients, que tu réajustes leur démarche clinique euh, que tu évalues un petit peu leur raisonnement, donc il y aussi toute la pédagogie directe en stage, sur les lieux de stage. | ... ce qui <b>est pédagogie directe</b> , c'est aussi les visites de <b>stage</b> , ...<br>...quand tu vas <b>faire travailler</b> les étudiants en <b>formatif</b> (...) ...<br>...que tu <b>réajustes</b> leur démarche clinique euh, ...<br>...que tu <b>évalues</b> un petit peu leur raisonnement, ...<br>...donc il y aussi toute la <b>pédagogie directe en stage</b> , sur les lieux de <b>stage</b> .... | Pédagogie prescriptive           | <b>Pédagogie</b> | Apprentissage |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes  | Thèmes                             | Catégorie  |
|--------|---|---|--|------------------------------------|------------|
| L37-48 | <p>(C5) Et puis, je dirais en tant que formateur, il y aussi des missions transversales qui sont pas vraiment quantifiées en termes de charge de travail. C'est tout ce que tu mets en place avec les équipes de soins pour que ce nouveau référentiel euh soit bien compris euh, quel sens on lui donne et qu'on aille tous dans le, la même direction. Et je pense qu'au niveau du formateur, ya un gros, gros travail à faire à ce niveau-là qui n'est pas forcément une priorité pédagogique en tant que telle <b>MAIS</b> qui pourtant est à mon avis primordiale, mais comme c'est pas vraiment une priorité pédagogique, ya pas de temps de dégagé pour ça. Donc, c'est le temps que tu peux te donner un petit peu, qui est fait entre deux visites euh où tu vas rester une ou deux heures de temps après avoir vu l'étudiant avec l'équipe pour euh voilà.</p> <p><b>c6 Mm.</b></p> <p>C6 (silence) Donc ya tout ce temps-là aussi, ya la pédagogie à l'IFSI mais ya toute la pédagogie que tu peux mener avec les équipes de soins. Faut pas oublier que c'est une formation en alternance et euh qu'il faut marcher en parallèle et non pas euh en perpendiculaire.</p> | NON RETENU  | <i>Travail avec équipe de soins, hors cadre de notre sujet</i> |                                    |            |
| L49-51 | <p><b>c7 Mm. Hummm, est-ce que tu pourrais en fait euh me dire ce que c'est pour toi une plateforme e-learning puisque euh vous serez amenés prochainement à, à travailler avec ce type d'outils ?</b></p> <p>C7 Mm, alors moi je suis pas trop, je dirai initiée ou informée par rapport à ça.</p>   | ...moi je suis <b>pas trop</b> , je dirai <b>initiée</b> ou <b>informée</b> par rapport à ça... | Perception du nouveau produit                                  | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes              | Thèmes                             | Catégorie     |
|--------|---|--|--------------------------|------------------------------------|---------------|
| L51-56 | (C7) Ce que j'en sais. Pour moi, la plateforme e-learning, ce serait tous les outils informatiques euh qu'on aurait à disposition pour faire travailler les étudiants, soit en termes d'apports de connaissances en direct. Ben, ils se connectent, ils apprennent euh, ils apprennent des connaissances euh anatomiques, physiologiques euh, etc. Et euh ce serait aussi des outils qui nous permettent de ... euh de les évaluer, de les évaluer en termes de QCM, en termes de.... | ...la <b>plateforme e-learning</b> , ce serait tous les <b>outils informatiques</b> ...<br>...qu'on <b>aurait à disposition</b> pour <b>faire travailler</b> les étudiants, ...<br>...en termes d' <b>apports de connaissances</b> en direct...<br>...ils <b>se connectent</b> ...<br>...ils <b>apprennent</b> euh,...<br>... ils <b>apprennent</b> des <b>connaissances</b> ...<br>... ce serait aussi des <b>outils</b> qui nous permettent de ... euh de les <b>évaluer</b> ,...<br>...de les <b>évaluer</b> en termes de <b>QCM</b> ,... | Rôle du nouveau produit  | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L56    | (C7) Euh ça peut être des, des jeux un petit peu plus ludiques, euh, des choses comme ça.   | ...des <b>jeux</b> un petit peu plus <b>ludiques</b> ...   | Apprentissage par le jeu | <b>Modalité d'apprentissage</b>    | Apprentissage |
| L56-58 | (C7) Voilà, plateforme e-learning, ce serait tout ce qu'on a à disposition en termes d'outils informatiques pour faire travailler les étudiants, en termes, pour eux, d'apprentissage, et en termes, pourquoi pas, d'évaluation pour nous.  | ... Voilà, <b>plateforme e-learning</b> , ce serait tout ce qu'on <b>a à disposition</b> en termes d' <b>outils informatiques</b> ...<br>...pour <b>faire travailler</b> les étudiants, ...<br>...en termes, pour eux, <b>d'apprentissage</b> , ...<br>...en termes, pourquoi pas, <b>d'évaluation</b> pour nous. ...  | Rôle du nouveau produit  | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L59-65 | <b>c8 D'accord. Et euh est-ce que ... en quoi pour toi, cet, un tel outil pourrait t'aider dans ta pratique ?</b><br><br>C8 Alors euh, pour l'instant c'est vrai que on travaille tellement, on n'a pas d'outil e-learning, donc c'est vrai que euh, euh, je m'en passe puisqu'on n'en a pas ! (Rires)<br><br><b>c9 (Rires)</b><br><br>C9 Donc euh, j'ai du mal à, à voir un petit peu  | ...on n'a pas d' <b>outil e-learning</b> , ...<br>... <b>je m'en passe</b> puisqu'on n'en a pas ...<br><br>... <b>j'ai du mal</b> à, à voir...<br>...ce que ça peut <b>m'apporter</b> en termes de   | Besoins des formateurs   | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |

| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie     |
|--------|--|--|--|---|---------------|
|        | ce que ça peut m'apporter en termes de bénéfice mais je pense que bon c'est une nouvelle technologie, donc comme toute nouvelle technologie, on y trouvera sûrement euh du bénéfice.   | <b>bénéfice...</b><br>...c'est une <b>nouvelle technologie...</b><br>...donc comme toute <b>nouvelle technologie...</b><br>...on y trouvera sûrement euh du <b>bénéfice</b> .  |  |   |               |
| L65-66 | (C9) Euh, ce que ça peut m'apporter euh, c'est peut-être un gain de temps, en termes d'évaluation de connaissances, ou en termes de, oui, de pédagogie directe, hein.  | ...ce que ça peut <b>m'apporter</b> euh, c'est peut-être un <b>gain de temps ...</b><br>... en termes <b>d'évaluation de connaissances</b> , ...<br>...ou en termes de, oui, de <b>pédagogie directe...</b>  | Besoins des formateurs                         | <b>Approche du nouveau produit</b>            | Innovation    |
| L66-67 | (C9) Ya certainement des connaissances que les étudiants peuvent acquérir seuls, grâce à ces outils-là.  | (...) certainement des <b>connaissances</b> que les étudiants peuvent <b>acquérir seuls</b> , grâce à ces <b>outils-là...</b>  | Processus d'autonomisation                     | <b>Autonomie</b>                              | Autoformation |
| L67    | (C9) Donc, je pense que ça peut être un gain de temps.   | ...ça peut être un <b>gain de temps...</b>   | Besoins des formateurs                         | <b>Approche du nouveau produit</b>            | Innovation    |
| L68    | (C9) Mais euh, mais il faut déjà apprendre à le maîtriser.   | ...mais il faut déjà apprendre à le <b>maîtriser ...</b>   | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L68-71 | (C9) Donc yaura forcément, ce sera quand même chronophage à un moment donné ou à un autre... (silence) pour se l'approprier, pour le maîtriser euh pour créer déjà en fonction des objectifs qu'on veut atteindre, créer l'outil informatique qui corresponde à la demande, qui réponde à la demande | ...ce sera quand même <b>chronophage</b> à un moment donné ou à un autre... (silence)<br>...pour <b>se l'approprier...</b><br>...pour le <b>maîtriser...</b><br>...pour <b>créer</b> déjà en fonction des <b>objectifs...</b><br>...qu'on veut <b>atteindre...</b><br><b>...créer l'outil</b> informatique...<br>...qui <b>corresponde</b> à la <b>demande</b> , ...<br>...qui <b>réponde</b> à la <b>demande...</b> | Temporalité                                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                   | Thèmes  | Catégorie      |
|--------|---|--|-------------------------------|---|----------------|
| L73-75 | <b>c10 D'accord.</b><br>C10 D'ailleurs on l'a vu un peu quand on a fait euh notre euh notre travail sur Campus virtuel ensemble. On a voulu créer, un petit peu créer un QCM sur la thématique de l'AFGSU, on a posé quoi, 4, 5 questions, ça nous a quand même demandé du temps.   | ...ça nous a quand même demandé du <b>temps</b> ...  | Temps de conception           | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence     |
| L75-76 | Mais c'est vrai qu'une fois qu'il est fait, ben l'année suivante, on peut s'en resserrer, on peut le faire évoluer, donc je pense que c'est, c'est utile, ça peut être très bénéfique.  | ...( ) une fois qu'il est fait ( ) on peut <b>s'en resserrer</b> ...<br>...on peut le faire <b>évoluer</b> ...<br>...c'est <b>utile</b> ...<br>...ça peut être très <b>bénéfique</b> ...   | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation     |
| L77    | ( C10) Après, il faut pas tomber dans, dans l'excès. Je pense que c'est, c'est complémentaire d'autre chose.  | ..., il faut pas tomber dans, dans l' <b>excès</b> ...<br>...c'est <b>complémentaire</b> d'autre chose...  | Passage obligé par l'outil    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation     |
| L77-81 | Mais je pense qu'en pédagogie, c'est très important d'avoir ce contact humain euh, ce lien de confiance avec l'étudiant et il faut pas euh, faut pas qu'on s'en éloigne, tu vois. Il faut pas être constamment avec l'outil informatique et puis euh parce qu'on a, ya plus d'humanité sinon. Mm, la pédagogie, moi, je pense que c'est fondamental. (silence 9s) | ...en <b>pédagogie</b> , c'est très <b>important</b> ...<br>...avoir ce <b>contact humain</b> ...<br>... <b>lien de confiance</b> avec l'étudiant...<br>...faut pas qu'on <b>s'en éloigne</b> ...<br>...faut <b>pas être constamment</b> avec l'outil informatique...<br>ya plus <b>d'humanité</b> sinon<br>la <b>pédagogie</b> (..) c'est <b>fondamental</b> . (silence 9s) ... | Relation à l'apprenant        | <b>Rôle et place du formateur</b>             | Accompagnement |

| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes              | Thèmes                            | Catégorie      |
|--------|---|---|--------------------------|-----------------------------------|----------------|
| L82-89 | <p><b>c11 D'accord. Euh, ben justement dans ta façon de travailler euh, comment tu penses que l'outil pourra influencer euh soit ta façon de travailler, soit, soit justement tes rapports avec les étudiants ? Euh, tu parlais de, de complémentarité, du fait que euh il fallait garder en fait le ...</b></p> <p>C11 Mm</p> <p><b>c12 Le, le, le contact</b></p> <p>C12 Mm euh ben je pense qu'il faut, qu'il faut qu'il y ait à un moment donné que l'outil dont tu vas te servir, il faut qu'il soit de toute façon expliciter euh, expliciter aux étudiants en pédagogie directe. Pour qu'il y ait vraiment... Est-ce que l'étudiant a bien compris ?</p> | <p>...l'<b>outil</b> dont tu vas te <b>servir</b>...</p> <p>il faut qu'il soit de toute façon <b>expliquer</b></p> <p>... <b>expliquer</b> aux étudiants en <b>pédagogie directe</b>.</p> <p>l'étudiant a bien <b>compris</b> ?</p>   | Aide technique           | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L89-92 | <p>(C12) Et puis euh, ne pas se départir enfin, comment dire, se dire bon ben je me dégage et c'est l'outil informatique qui fait tout. Non, il faut que l'étudiant sache que ya un référent qui peut l'aider, qui peut l'accompagner dans, dans l'utilisation de cet outil et que ça n'enlève rien à l'accompagnement, tu vois, pédagogique, humain, quoi.</p>   | <p>...ne pas <b>se départir</b>...</p> <p>...se dire bon ben je me <b>dégage</b>...</p> <p>...c'est l'<b>outil</b> informatique qui fait tout...</p> <p>...que l'étudiant sache que ya un <b>référent</b> qui peut <b>l'aider</b>...</p> <p>...qui peut <b>l'accompagner</b> dans...</p> <p><b>...l'utilisation</b> de cet outil...</p> <p>...que ça n'enlève rien à <b>l'accompagnement</b>, (...)<b> pédagogique, humain</b>...</p> | Implication du formateur | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |



| #      | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes    | Thèmes                            | Catégorie      |
|--------|---|--|----------------|-----------------------------------|----------------|
| L93-99 | <p><b>c13 D'accord. Sachant que par référent, tu entends euh le, le, le formateur ?</b></p> <p>C13 Voilà, le formateur. C'est-à-dire que le form... si par exemple la plateforme e-learning, on s'en sert pour euh certaines unités d'enseignement, il faut toujours que y'ait un, qu'y'ait un formateur référent de l'UE et qui connaisse un peu ce, l'outil, l'outil e-learning, quoi et qui puisse répondre à la demande, qui soit là, qui soit (silence). Voilà...</p> <p><b>c14 D'accord.</b></p> <p>C14 Ca me paraît...</p> | <p>...Voilà, le <b>formateur</b>...</p> <p>...on <b>s'en sert</b> pour euh certaines unités <b>d'enseignement</b>,...</p> <p>...qu'y'ait un <b>formateur référent</b> de l'UE...</p> <p>...qui <b>connaisse</b> un peu ce, <b>l'outil</b>, <b>l'outil</b> e-learning, ...</p> <p>...qui soit là...</p> | Aide technique | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #            | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                   | Thèmes                             | Catégorie      |
|--------------|--|--|-------------------------------|------------------------------------|----------------|
| L100<br>-110 | <p><b>c15 Et donc, en ce qui concerne la relation avec les étudiants, le fait que du coup ce type d'outil peut créer, peut créer de la distance. Euh, comment, tu vois un peu les choses euh ?</b></p> <p>C15 Ben justement c'est vrai, je pense, je pense qu'il faut faire attention parce que je vois à la fac. Moi, j'ai ma fille qui est en fac de médecine, donc c'est pas vraiment euh une plateforme e-learning comme l'outil Campus virtuel, etc. c'est un peu différent mais, mais malgré tout ils ont un lien direct avec le, avec le, les universitaires, ils peuvent, disc..., tu vois, discuter en direct, mais ça reste très informel et ils osent même pas aller le voir euh <b>LUI</b> pour lui poser des questions et la réponse, elle est toujours euh, ben c'est des mots. Et ça n'a rien à voir avec euh avec un entretien direct. La réponse, elle est écrite, elle est cadrée. Et l'étudiant, lui parfois, il comprend pas forcément toujours ce que, ce que l'universitaire a voulu dire et doit se contenter de cette réponse. Et il faut pas que ça passe en priorité par rapport à la relation euh directe, humaine. Oui, il faut pas que ça surpasse tout ça. (silence)</p> | <p>...ils ont un <b>lien direct</b>...</p> <p>...discourir en <b>direct</b>...</p> <p>...ça reste très <b>informel</b>...</p> <p>...et ils <b>osent</b> même <b>pas</b> aller le voir euh <b>LUI</b>...</p> <p>...pour lui <b>poser des questions</b>...</p> <p>...la <b>réponse</b>, (...) ben <b>c'est des mots</b>...</p> <p>...ça n'a rien à voir (...) avec un <b>entretien direct</b>...</p> <p>...La <b>réponse</b>, elle est <b>écrite</b>, elle est <b>cadrée</b>...</p> <p>...Et l'étudiant, lui parfois, <b>il comprend pas</b> forcément toujours...</p> <p>...ce que l'universitaire <b>a voulu dire</b>...</p> <p>...doit <b>se contenter de</b> cette <b>réponse</b>...</p> <p>...<b>pas que ça passe en priorité</b> par rapport à la <b>relation</b> euh <b>directe</b>, humaine...</p> <p>...faut <b>pas que ça surpasse</b> tout ça. (silence)</p> <p>...</p> | Relation à l'apprenant        | <b>Rôle et place du formateur</b>  | Accompagnement |
| L111<br>-115 | <p><b>c16 D'accord. Et euh, du coup quel, quel, par rapport à un outil, un espace de travail virtuel, qu'est-ce que, quelles seraient en fait tes attentes ? Euh, tes attentes ou euh tes craintes ? Tu en as un peu parlé.</b></p> <p>C16 Mm, mm. Ben je crois qu'il faut que l'outil virtuel soit facile. Enfin facile..., il faut, oui, il faut pas que ce soit compliqué d'accès, compliqué d'utilisation. Euh faut pas</p>  | <p>...l'outil virtuel soit <b>facile</b>...</p> <p>...Enfin <b>facile</b>...</p> <p>...<b>pas</b> que ce soit <b>compliqué</b> d'accès...</p> <p>...pas que ce soit <b>chronophage</b>...</p> <p>...être <b>aidant</b> ...</p> <p>...pas être euh une <b>charge de travail supplémentaire</b>. (silence 18 secondes)</p>   | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation     |

| #            | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                            | Thèmes  | Catégorie  |
|--------------|---|---|--|---|------------|
|              | que ce soit chronophage. Ça doit être aidant. Ça doit pas être euh une charge de travail supplémentaire. (silence 18 secondes)  |   |  |   |            |
| L116<br>-120 | <b>c17 D'accord, mm, est-ce que tu as peut-être d'autres choses à rajouter euh, par rapport à la sensibilisation que tu as eu déjà en fait à, à l'outil ?</b><br><br>C17 Ben oui, ce qu'on a fait ensemble sur l'AFGSU, moi je trouvais ça très bien. Je trouvais ça assez ludique, assez facile d'utilisation justement. Donc euh, c'est vrai que c'est un outil, qui est, qui est attrayant, dont on peut se servir.  | ...je trouvais ça <b>très bien</b> ...<br>...Je trouvais ça <b>assez ludique</b> ...<br>...assez <b>facile d'utilisation</b> ...<br>...c'est un <b>outil</b> , qui est, (...) <b>attrayant</b> , ...<br>...dont on peut <b>se servir</b> ....   | Perception du nouveau produit          | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation |
| L120<br>-121 | (C17) C'est un outil parmi d'autres. Ça doit pas remplacer euh, c'est un outil supplémentaire. (silence)  | <b>...outil parmi d'autres...</b><br>...Ça doit <b>pas remplacer</b> ...<br>...c'est un <b>outil supplémentaire</b> ...   | Passage obligé par l'outil             | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L122<br>-131 | <b>c18 D'accord. Bon. Est-ce que tu aurais envie de dire le mot de la fin ?</b><br><br>C18 Ce que j'avais envie dire comme mot de la fin euh (rires) : Euh ben j'aurai envie de dire « faut vivre avec son temps, hein! » (rires). Je veux dire c'est un outil qui voilà, c'est un outil nouveau il faut qu'on se l'approprie, il faut qu'on s'en serve, il faut qu'on l'intègre dans nos méthodes pédagogiques. Il faut pas que ça supplante la pédagogie directe, la relation humaine parce que c'est, ya pas que ça..., parce que je pense qu'on peut pas tout faire passer par l'informatique. Ya des éléments euh même de compréhension, de raisonnement. Je suis pas sûre qu'on puisse voir tout le raisonnement, ça dépend euuh, faut vraiment que ce soit adapté quand les euh, par rapport à | « faut vivre avec son <b>temps</b> , hein! »<br>...c'est un <b>outil</b> ...<br>...c'est un <b>outil nouveau</b> ...<br>...il faut qu'on <b>se l'approprie</b> ,...<br>...il faut qu'on <b>s'en serve</b> ,<br>...il faut qu'on <b>l'intègre</b> dans nos <b>méthodes pédagogiques</b> ...<br>...faut <b>pas que ça supplante la pédagogie directe</b> , ...<br>...la <b>relation humaine</b> ...<br>...qu'on peut pas tout <b>faire passer par l'informatique</b> ...<br>...Ya des éléments euh même de <b>compréhension</b> , de <b>raisonnement</b> , ...<br>...je suis pas sûre qu'on puisse <b>voir tout le raisonnement</b> ... | Changement de la pratique du formateur | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #            | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                   | Thèmes                             | Catégorie  |
|--------------|--|---|-------------------------------|------------------------------------|------------|
|              | des objectifs précis, ça peut pas être utilisé pour tout. Ya la capacité de raisonnement de l'étudiant, on peut pas forcément la voir. Enfin, Il me semble que ya des choses qu'on peut pas forcément évaluer avec ça. | <b>...ça dépend...</b><br>...faut vraiment que ce soit <b>adapté (...)</b> par rapport à des <b>objectifs précis</b> , ...<br>...ça peut <b>pas être utilisé pour tout...</b><br>..la <b>capacité de raisonnement</b> de l'étudiant, <b>on peut pas</b> forcément la voir...<br>...ya des choses <b>qu'on peut pas</b> forcément évaluer avec ça... |                               |                                    |            |
| L131<br>-132 | Mais c'est un outil parmi d'autres et moi, je pense que c'est, ça peut être très bien, donc ce serait bien qu'on en ait, quoi, qu'on en soit euh... muni.  | ...c'est un <b>outil parmi d'autres...</b><br>...ça peut être <b>très bien...</b><br>...ce serait bien qu'on <b>en ait...</b><br>...qu'on <b>en soit</b> euh... <b>muni...</b>  | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation |
| L133<br>-138 | <b>c19 D'accord.</b><br>C19 Campus virtuel, reviens-nous ! Campus virtuel !<br><b>c20 rires</b><br>C20 (rires)<br><b>c21 Bon, je te remercie beaucoup Cathy. (rires)</b><br>C21 Ca va ? J'ai répondu correctement ?    |   |                               | <b>Clôture de l'entretien</b>      | Conclusion |

## **ANNEXE 9 : TABLEAU D'ANALYSE - ENTRETIEN DORIS**

| #       | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes   | Thèmes                     | Catégorie    |
|---------|---|--|---|----------------------------|--------------|
| L1 - 8  | <p><b>d1 Bonjour Doris,</b><br/>D1 Bonjour,</p> <p><b>d2 Humm, est-ce que tu peux me dire depuis combien de temps tu es formatrice ici ?</b><br/>D2 Je suis formatrice ici depuis juillet 2010</p> <p><b>d3 Mm. Et euh est-ce que tu pourrais en fait me définir ta place, ton rôle ici ?</b><br/>D3 Euh, moi cette année, j'étais plus particulièrement sur l'équipe de première année d'étudiants infirmiers, euh au sein d'une équipe de 6 personnes. Donc avec des UE en charge, plusieurs UE en charge, notamment la biologie fondamentale et tout ce qu'est système euh et grandes fonctions et le raisonnement clinique.</p>   | <p>...Je suis <b>formatrice</b> ...<br/>...depuis juillet 2010...</p> <p>...sur l'<b>équipe</b> de première année d'étudiants infirmiers, ...<br/>...au sein d'<b>une équipe</b> de 6 personnes...<br/>... Donc avec (...) plusieurs <b>UE en charge</b>,...<br/>(...) biologie fondamentale...<br/>(...) tout ce système (...)<br/>(...) grandes fonctions (...)<br/>(...) et le raisonnement clinique. ...</p>                               | <p>Métier</p> <p>Temps</p> <p>Champ d'intervention</p> <p>Responsabilités</p> | <b>Présentation</b>        | Introduction |
| L9 - 16 | <p><b>d4 D'accord. Est- ce que tu pourrais un peu, enfin, me décrire euh enfin ton travail de formatrice ?</b><br/>D4 Euh, le travail de formatrice, donc comme tu le sais, c'est euh... Nous sommes en pleine mutation au niveau de la formation des étudiants infirmiers ; à savoir que nous euh, euh nous mettons en place..., enfin en même que la mise en place..., enfin on teste en même temps et on conçoit en même temps la formation, donc c'est un petit peu difficile, c'est vrai. Donc, du coup, euh, et bien c'est l'ingénierie de formation, c'est concevoir euh, concevoir les UE, les mettre en place, essayer d'en faire une évaluation, mais bon pour l'instant on est un petit peu, ... en même</p> | <p>...en pleine mutation au niveau de la formation des étudiants infirmiers...<br/>...on <b>teste</b> (...) et on <b>conçoit</b> en même temps la formation...<br/>...c'est l'<b>ingénierie de formation</b>...<br/>...<b>concevoir</b> les UE...<br/>...les <b>mettre en place</b>...<br/>...essayer d'en faire une <b>évaluation</b>...<br/>...On met en place le <b>référentiel</b>...<br/>...en même temps qu'<b>on le pratique</b>...</p> | Ingénierie de formation   | <b>Domaine d'activités</b> | Introduction |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes             | Thèmes                                      | Catégorie  |
|----------|--|---|-------------------------|---|------------|
|          | temps que le... On met en place le référentiel en même temps qu'on le pratique, quoi.  |   |                         |   |            |
| L17 - 24 | <p><b>d5 D'accord. Ok, euh, il est en fait euh, envisagé enfin pour le pôle Sanitaire la mise en place euh d'un espace de travail virtuel, une plateforme e-learning. Euh, c'est quoi pour toi une plateforme e-learning ?</b></p> <p>D5 Alors euh, j'ai vu ça en formation de formateurs. Pour moi, la plateforme e-learning, ça peut être un espace de travail où les étudiants, même de chez eux peuvent travailler, euh, faire des exercices, euh, réviser, apprendre des notions, euh, par le biais d'un outil qui est, qui est euh, donc qui est euh, Intern... par le biais d'un site sur Internet qu'on met à leur disposition et euh comment dire, euh ben ils peuvent travailler quand ils, quand ils le veulent, de chez eux, et euh, et voilà.</p> | <p>...<b>espace de travail</b>...</p> <p>...où les <b>étudiants</b> même <b>de chez eux</b>...</p> <p>...peuvent <b>travailler</b>, <b>faire des exercices</b>, <b>réviser</b> (...)</p> <p>...<b>apprendre</b> des notions, ...</p> <p>...par le biais d'un <b>site sur Internet</b> qu'on met à leur disposition...</p> <p>...ils peuvent <b>travailler</b> ...</p> <p>...quand (...) ils le <b>veulent</b>, ...</p> <p>...<b>de chez eux</b> ...</p> | Rôle du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b>          | Innovation |
| L24 - 30 | <p>(D5) Et puis ça me semble intér...enfin, là ça me semble intéressant parce que c'est un outil qu'ils maîtrisent complètement, l'informatique, quoi.</p> <p><b>d6 D'accord. Que... Qui maîtrise complètement ?</b></p> <p>D6 L'informatique ? ... Ils maîtrisent complètement l'informatique. Nous, on a une population jeune, enfin relativement jeune. Euh, la plupart des étudiants infirmiers de 1<sup>ère</sup> année ben ont une vingtaine d'années. Donc, c'est des générations qui sont habituées. Moi ce que j'appelle souvent les « générations clavier ». Ils en savent plus que nous sur, sur l'outil informatique.</p>  | <p>...c'est un <b>outil</b> qu'ils <b>maîtrisent</b> complètement, <b>l'informatique</b>...</p> <p>...on a une <b>population jeune</b>, enfin relativement <b>jeune</b>...</p> <p>...c'est des <b>générations</b> qui sont habituées les « <b>générations clavier</b> »...</p> <p>...Ils en savent plus que nous sur (...) <b>l'outil informatique</b>...</p>   | Compétence numérique    | <b>Connaissance de l'outil informatique</b> | Technique  |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes           | Thèmes                             | Catégorie     |
|----------|--|--|-----------------------|------------------------------------|---------------|
| L31 - 32 | <b>d7 D'accord.</b><br>D7 Ah bon ben je précise que je vais avoir 48 ans, donc euh voilà. (rires)  | ...je vais avoir <b>48 ans</b> , ...   | Age                   | <b>Présentation</b>                | Introduction  |
| L33 - 38 | <b>d8 (Rires). Euh, et euh, toi, euh dans ta pratique euh, comment un tel outil enfin pourrait t'aider ?</b><br>D8 Euh alors moi, j'ai réfléchi cette année euh à quelle, par rapport à mes UE que j'ai en charge comment on pouvait utiliser euh... comment dire, comment moi ça pouvait me servir dans la pratique des UE qu'on avait mis en place cette année, parce qu'il était, il est question qu'on fasse euh, l'année prochaine. Euh, moi je trouve ça très intéressant, par exemple par rapport à l'anatomie. Donc l'UE, donc l'UE 2.2 sur laquelle je suis, parce que le nouveau référentiel, il nous a restreints en heures de cours. | ...j'ai réfléchi <b>cette année</b> ...<br>... <b>par rapport à mes UE</b> que j'ai en charge comment on pouvait utiliser...<br>...comment moi ça pouvait me servir <b>dans la pratique des UE</b> ...<br>...qu'on avait mis en place <b>cette année</b> ...<br>il est question qu'on fasse euh, <b>l'année prochaine</b><br>(...) moi je trouve ça <b>très intéressant</b> , (...)<br>...le nouveau référentiel, il nous a <b>restreints en heures de cours</b> ... | Besoin des formateurs | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L39 - 41 | <b>d9 Mm</b><br>D9 Et moi, ça me semble intéressant que les étudiants, euh, révisent l'anatomie euh et apprennent l'anatomie et euh avec des planches, des dessins, etc., euh avec cet outil.  | ...que les étudiants, euh, <b>révisent</b> (...) et <b>apprennent</b> (...) <b>avec cet outil</b> ...  | Outil d'apprentissage | <b>Moyen d'apprendre</b>           | Apprentissage |
| L41 - 43 | (D9) Et on gagnerait beaucoup de temps sur le temps de cours, du coup, pour aborder directement la physiologie en cours. Euh, en cours, en cours. Et moi, ça me semble un gain de temps.   | ...on <b>gagnerait beaucoup de temps</b> sur le <b>temps</b> de cours...<br>...ça me semble un <b>gain de temps</b> ...  | Besoin des formateurs | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                       | Thèmes                             | Catégorie     |
|----------|--|--|-----------------------------------|------------------------------------|---------------|
| L43-45   | (D9) Et puis euh c'est imagé. Donc par exemple les schémas d'anatomie,... De toute façon l'anatomie, voilà, faut qu'ils l'apprennent, faut qu'ils l'apprennent, hein. Ils ouvrent n'importe quel bouquin ou maintenant ya des logiciels qui sont intéressants d'anatomie et de schémas etc., fléchés.  | ...c'est <b>imagé</b> ...  | Perception du nouveau produit     | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L45 - 46 | (D9) Et moi, ça me semble, ça me semble l'outil idéal pour apprendre en tous les cas l'anatomie, avant de...   | ...ça me semble <b>l'outil idéal</b> pour <b>apprendre</b> en tous les cas l'anatomie,... ...  | Outil d'apprentissage             | <b>Moyen d'apprendre</b>           | Autoformation |
| L46-48   | (D9) Enfin, bon ça nous donnerait... Enfin, comment dire, faudrait le préparer avant, mais euh moi, pourquoi pas ? Moi, ça me semble intéressant, dans ce sens quoi.   | ...faudrait <b>le préparer avant</b> ...   | Elaboration de cours avec l'outil | <b>Conception pédagogique</b>      | Compétence    |
| L48      | (D9) Et on gagnerait du temps surtout.   | ...on <b>gagnerait du temps</b> surtout...   | Besoins des formateurs            | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L48-49   | (D9) Et puis, ça autonomise, dans l'autonomisation euh de l'étudiant euh... moi, et en plus ça leur convient !   | ...ça <b>autonomise</b> , dans <b>l'autonomisation</b> euh de l'étudiant...  | Processus d'autonomisation        | <b>Autonomie</b>                   | Autoformation |
| L49-51   | (D9) Donc je veux, dire, c'est un moyen péd..., un dispositif de formation qui me semble intéressant, c'est un moyen, un outil pédagogique quoi, qui me semble intéressant.  | ...un <b>dispositif de formation</b> qui me <b>semble intéressant</b> ...<br>...un <b>outil pédagogique</b> quoi, qui me <b>semble intéressant</b> ...   | Perception du nouveau produit     | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation    |
| L52 - 64 | <b>d10 D'accord. Euh, tu as parlé en fait tout à l'heure de, enfin de « préparer ». Donc tu entends quoi par là exactement ?</b><br>D10 Ben ça sous-entendrait que euh, haha, que ça soit coordonné avec les cours que l'on fait, que ça soit un petit peu préparé pour pas qu'on ait de surprise par rapport euh à, par rapport euh, bon enfin comment dire, que ça | ...ça soit <b>coordonné</b> avec les cours (...) que l'on fait...<br>...que ça soit un petit peu <b>préparé</b> pour pas qu'on ait de surprise...<br>...que ça soit <b>tracé</b> ...<br>... <b>Qu'est-ce que l'on veut</b> exactement au bout du bout ?... | Elaboration de cours avec l'outil | <b>Conception pédagogique</b>      | Compétence    |



| #      | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes       | Thèmes                        | Catégorie  |
|--------|--|---|-------------------|-------------------------------|------------|
|        | <p>soit tracé. Qu'est-ce que l'on veut exactement au bout du bout ?</p> <p><b>d11 Mm</b></p> <p>D11 Hein avec cet outil, que ce soit paramétré, que ce soit euh, comment dire, précis, que l'étudiant sache où il doit aller, etc., et ce qu'il doit par exemple apprendre avant de se présenter en cours alors je vais dire je sais pas quoi, par exemple, imaginons qu'on fait de la physiologie ben de la respiration et bien en amont faut qu'il ait vu l'anatomie de euh la respiration, donc faut que ça soit préparé en amont avec les..., l'anatomie de l'appareil respiratoire, des schémas, etc.</p> <p><b>d12 D'accord, et tout ça du coup euh mis en ligne ?</b></p> <p>D12 Ouais.</p> | <p>... que ce soit <b>paramétré</b>, ...</p> <p>...que ce soit (...) <b>précis</b>, ...</p> <p>...que l'étudiant sache <b>où il doit aller</b>, etc., ...</p> <p>...et ce qu'il doit par exemple <b>apprendre avant</b> de se présenter en cours...</p> <p>...faut que ça soit <b>préparé en amont</b>...</p>   |                   |                               |            |
| L65-70 | <p><b>d13 D'accord. Donc, la préparation se ferait en amont par le for..., par le formateur ?</b></p> <p>D13 Ben ça pas encore été trop décidé au niveau de l'équipe, de la Direction-là, pour l'instant on sait pas trop.</p> <p><b>d14 D'accord.</b></p> <p>D14 On sait pas trop. Moi, ce qui me semblerait idéal, c'est qu'il y ait quand même un groupe qui se constitue,</p>  | <p>...ça <b>pas</b> encore été trop <b>décidé</b> ...</p> <p>...pour l'instant <b>on sait pas trop</b>. ...</p> <p><b>...On sait pas trop...</b></p> <p>..., ce qui me semblerait <b>idéal</b>...</p> <p>..., c'est qu'il y ait quand même un <b>groupe</b> qui <b>se constitue</b>...</p> <p>...moi je <b>me vois mal</b> euh, ...</p> <p>...bon alors dans le <b>contenu</b>, évidemment !...</p> | Action collective | <b>Conception pédagogique</b> | Compétence |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
| L70-71   | (D14) parce que moi je me vois mal euh..., bon alors dans le contenu, évidemment ! Je saurai quoi mettre, dans le contenu, au brouillon comme ça.  | ...moi je <b>me vois mal</b> euh, ...<br>...bon alors dans le <b>contenu</b> , évidemment !...<br>au <b>brouillon</b> comme ça.                           | Compétence du formateur                        | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L71-72   | (D14) Mais ça demande une, je pense, une formation en amont, et puis euh une personne référente aussi,   | ...ça demande une (...) une <b>formation</b> en amont...<br>...et puis euh une <b>personne référente</b> aussi....  | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L72-73   | (D14) parce que, comme je te l'ai dit tout l'heure, moi je maîtrise pas à fond les plateformes, etc. Il faut voilà, il faut s'approprier l'outil.  | ...moi je <b>maîtrise pas</b> à fond les plateformes, etc. ...<br>...il faut <b>s'approprier</b> l'outil,...  | Maîtrise technique                             | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L73-75   | (D14) Donc euh ça demande du temps, donc du temps on n'en n'a pas trop en tant que formateur entre les visites de stages, les cours, les intervenants, etc. Donc euh faut du temps pour ça !   | ...donc euh ça demande du <b>temps</b> , donc du <b>temps</b> ...<br>...donc du <b>temps</b> on n'en n'a pas...<br>...euh faut du <b>temps</b> pour ça... | Temps de conception                            | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L76 - 79 | <b>d15 D'accord. Et puisque tu parles d'appropriation euh, qu'est-ce qui selon toi pourrait te permettre ou t'aider à, à mieux t'approprier l'outil ?</b><br>D15 Moi, je pense qu'il faut au moins des personnes référentes. Il faut du temps, du temps, un lieu de rencontre. | ...(...) faut au moins des <b>personnes référentes</b> ...<br>...Il faut du <b>temps</b> ...<br>..., un <b>lieu de rencontre</b> ...                      | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L79- L80 | (D15) Et puis, et puis voilà, consacrer du temps à la conception euh vraiment comme on fait pour les autres cours.   | ...consacrer du <b>temps</b> à la conception...   | Temps de conception                            | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L80-81   | (D15) Mais là du coup faut rentrer en plus dans un... dans la plateforme, faut le préparer, que l'étudiant s'y retrouve, etc., etc.  | ...faut <b>rentrer en plus</b> (...) dans la plateforme, ...<br>faut le <b>préparer</b> ,<br>que <b>l'étudiant s'y retrouve</b> , etc., etc.              | Création de nouvelles compétences              | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés                               | Sous-Thèmes           | Thèmes                   | Catégorie     |
|----------|---|---|-----------------------|--------------------------|---------------|
| L81-86   | (D15) Ce qui veut dire par exemple quand on se présente en cours et qu'on leur dit « bon, lundi tant on va faire la physiologie de la respiration » en prenant un exemple concret. Euh, « l'anatomie, en tous les cas les exercices relatifs à la... », à, comment dire, « à l'acquisition des éléments théoriques concernant l'anatomie seront, seront disponibles à telle date. Et puis euh vous êtes voilà, priés de... voilà », comment dire, « d'y travailler avant de venir parce que sinon vous aurez du mal à, à aborder la physiologie si vous avez pas vu l'anatomie, quoi ». | NON RETENU  |                       |                          |               |
| L87 - 92 | <b>d16 D'accord. Donc si je comprends bien, en fait, euh, enfin, tu me diras si j'ai bien compris. L'utilisation en fait de la plateforme, de l'outil, serait un préalable en fait à, à la, à ce qui, à ce qui va être vu en cours ?</b><br>D16 Ouais, complètement.<br><b>d17 D'accord. Donc, toi, tu le vois sous, sous cet angle-là.</b><br>D17 Ouais, moi je le vois sous cet angle-là. (Silence) Vraiment en outil pédagogique, quoi.  | ...complètement...<br>...Vraiment en outil pédagogique... | Outil d'apprentissage | <b>Moyen d'apprendre</b> | Autoformation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                | Thèmes                          | Catégorie     |
|----------|---|--|----------------------------|---------------------------------|---------------|
| L93-98   | <p><b>d18 D'accord.</b><br/>D18 En plus j'ai vu certaines, certains trucs parce que euh avec une, avec un... comment dire, (soupir), ceux qui sont venus, je m'en rappelle plus, une équipe-là. Et ça me semblait vraiment... Les jeux et tout ça là, les jeux sérieux. Voilà c'est ça. Et ça me semble vraiment convenir à nos étudiants, quoi.</p> <p><b>d19 D'accord.</b><br/>D19 Au profil d'étudiants qu'on a actuellement.</p>      | <p>...Les <b>jeux</b> et tout ça là,<br/>...les <b>jeux sérieux</b>...</p> <p>... Et ça me semble vraiment <b>convenir</b> à nos <b>étudiants</b>,...</p> <p>...Au <b>profil d'étudiants</b> qu'on a actuellement...</p>   | Apprentissage par le jeu   | <b>Modalité d'apprentissage</b> | Apprentissage |
| L99-100  | <p><b>d20 Donc, ça aussi en amont du cours euh, en présentiel ?</b><br/>D20 Ouais. Ah oui ! Tout à fait. (silence).</p>   | ... Ouais. Ah oui ! Tout à fait. (silence). ...  | Temporalité                | <b>Modalité d'apprentissage</b> | Apprentissage |
| L100-102 | (D20) D'ailleurs, moi enfin, bon je sais pas si ça se mettra en place mais cette année si j'ai les mêmes UE par rapporte aux grandes fonctions et cycles de la vie, on peut pas tout rentrer dedans.  | (...) si j'ai les mêmes UE (...) on peut <b>pas tout rentrer</b> dedans...   | Espace                     | <b>Modalité d'apprentissage</b> | Apprentissage |
| L102-105 | (D20) Et moi il me semble, il me semble vraiment pertinent euh d'aborder la physiologie en cours, voilà, parce que les mécanismes bon euh demandent à être explicités mais l'anatomie, euh, pff...ils peuvent le travailler tout se..., ils peuvent la travailler tout seuls, quoi. (Silence) en <b>AUTONOMIE</b> . En plus, bon ça les responsabilise. Moi, je trouve que c'est pas mal et c'est un outil qui leur convient, donc euh... | <p>...l'anatomie, (...) , ils peuvent la <b>travailler tout seuls</b>, quoi...</p> <p>...(Silence) en <b>AUTONOMIE</b>, ...</p> <p>...ça les <b>responsabilise</b>, ...</p> <p>...c'est <b>pas mal</b>...</p> <p>...c'est un outil qui leur <b>convient</b>...</p> | Processus d'autonomisation | <b>Autonomie</b>                | Autoformation |

| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                            | Thèmes  | Catégorie     |
|----------|---|--|--|---|---------------|
| L105-107 | (D20) Et puis on a une génération d'étudiants euh, où il faut multiplier, il faut diversifier les outils, les outils quoi, les moyens d'apprendre, enfin les façons d'apprendre, <i>moi je trouve que c'est intéressant (à voix basse)</i> .  | ...on a une <b>génération</b> d'étudiants ...<br>...euh, où il faut <b>multiplier</b> , ...<br>...il faut <b>diversifier</b> les <b>outils</b> , (...), les <b>moyens d'apprendre</b> , enfin les <b>façons d'apprendre</b> , ...<br>...moi je trouve que c'est <b>intéressant</b> ... | Diversification des moyens d'apprendre | <b>Moyen d'apprendre</b>                      | Apprentissage |
| L108-111 | <b>d21 D'accord. Et euh hormis le, le, le, le fait de, d'utiliser cet outil comme moyen de préparer le cours, enfin le cours présentiel en amont, est-ce que tu vois d'autres euh, d'autres usages possibles ?</b><br>D21 Ah ben oui, bien sûr y'avait le planning qu'était... on en avait discuté. Par exemple, présenter le planning aux étudiants. | ...y'avait le <b>planning</b> (...)...<br>...présenter le <b>planning</b> aux étudiants...   | Dimension communicationnelle           | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L111     | Et puis un espace, je crois qu'était mis aussi Cafétéria, cafétéria.  | ...puis un <b>espace</b> , (...) <b>cafétéria</b> ...  | Dimension communautaire                | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L111-113 | Et puis rentrer peut-être des banques de données pour leurs recherches, etc. Donc, là ça me semble <b>intéressant</b> euh, ça me semble intéressant aussi.  | ...puis rentrer peut-être des <b>banques de données</b> pour leurs recherches, ...<br>...ça me semble <b>intéressant</b> , ...<br>...ça me semble <b>intéressant</b> aussi...  | Dimension pédagogique                  | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |

| #             | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                   | Thèmes  | Catégorie     |
|---------------|---|--|-------------------------------|---|---------------|
| L114<br>- 121 | <p><b>d22 D'accord, Donc euh, si je comprends bien donc à la fois pour euh enfin communiquer...</b></p> <p>D22 Oui, ouais, ouais un espace pour eux.</p> <p><b>d23 Mettre à disp...</b></p> <p>D23 Voilà. Ou si ils ont même aussi des questions à poser précises mais qu'on a pas forcément abordées. Admettons qu'ils soient en stage et qu'ils se posent des questions par rapport aux travaux qu'on aurait demandés, etc. Ça permet aussi d'avoir un espace un peu aussi professionnel, (...) ...</p> <p>...et nous on a du temps...</p> <p>...sachant qu'on leur répondra pas tout de suite...</p> <p>...j'y verrai <b>pas d'inconvénient</b>....</p> <p>... Je trouve ça <b>intéressant</b>....</p> | <p>...un <b>espace pour eux</b>...</p> <p>...si ils ont même aussi des <b>questions</b> à poser (...)</p> <p>...Ça permet aussi d'avoir un <b>espace</b> un peu aussi <b>professionnel</b>, (...) ...</p> <p>...et nous on a du <b>temps</b>...</p> <p>...sachant qu'on leur répondra pas tout de suite...</p> <p>...j'y verrai <b>pas d'inconvénient</b>....</p> <p>... Je trouve ça <b>intéressant</b>....</p> | Dimension communicationnelle  | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |
| L122<br>- 126 | <p><b>d24 D'accord. Euh, qu'est-ce que, enfin, cet outil pourrait modifier dans ta manière de travailler par rapport à celle, enfin la manière de travailler que tu as jusqu'à présent ? Peut-être que tu peux déjà me dire le, m'expliquer comment tu travailles ...</b></p> <p>D24 Moi je pense que..., après c'est...moi, je le vois vraiment comme facilitateur, dans le sens où euh ... Facilitateur mais ça demande aussi de la créativité parce qu'on se dit « Ben tiens ça ! ».</p>   | <p>(...) je le vois vraiment comme <b>facilitateur</b>...</p> <p><b>Facilitateur</b>...</p> <p>...mais ça demande aussi de la <b>créativité</b>...</p> <p>...on se dit « Ben tiens ça ! »....</p>  | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation    |
| L126-<br>128  | <p>(D24) Ben si on a pas le temps du coup on stre.... Moi j'ai vu cette année, on stressait parce qu'on pouvait pas tout remplir. On pouvait pas tout mettre dans nos, dans nos semaines de cours.</p>  | <p>... on stressait...</p> <p>... on pouvait pas tout remplir...</p> <p>...On pouvait pas tout mettre dans nos semaines de cours...</p>  | Espace                        | <b>Modalité d'apprentissage</b>               | Apprentissage |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                       | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|--|--|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------|
| L128     | (D24) Eh ben du coup, c'est pas se décharger.  | c'est <b>pas se décharger</b> ,  | Implication du formateur          | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L128-131 | (D24) Mais c'est se dire ben ça ils peuvent le faire en autonomie. Mais ils ont un support. Ça permet de les aider euh, de les accompagner dans leur formation, tout en développant l'autonomie, enfin j'y vois double, double-enjeu quoi. (Silence)   | mais c'est se dire ben ça ils peuvent le faire en <b>autonomie</b> .<br>...Mais ils ont un <b>support</b> ....<br>...Ca permet de les <b>aider</b> ...<br>...euh, de les <b>accompagner</b> dans leur formation...<br>...tout en développant <b>l'autonomie</b> , ...<br>(...) j'y vois double, <b>double-enjeu</b> (...)<br>(Silence) | Processus d'autonomisation        | <b>Autonomie</b>                  | Autoformation  |
| L132-135 | <b>d25 D'accord.</b><br>D25 Avec un moyen un peu ludique euh de travailler.<br><b>d26 Mm.</b><br>D26 Et même pour nous.  | ...Avec un <b>moyen</b> un peu <b>ludique</b> euh de <b>travailler</b> ...<br>...Et même pour <b>nous</b> ...  | Apprentissage par le jeu          | <b>Modalité d'apprentissage</b>   | Apprentissage  |
| L135-136 | (D26) Mais bon après, moi je dis que faut des concepteurs aussi, hein, je veux dire, faut être épaulés dans la conception, quoi.   | ...faut des <b>concepteurs</b> aussi, ...<br>...faut être épaulés dans la <b>conception</b> ...  | Elaboration de cours avec l'outil | <b>Conception pédagogique</b>     | Compétence     |
| L137-141 | <b>d27 D'accord, donc par « ludique » en fait t'entends quoi ? Qu'est-ce que tu mets derrière ?</b><br>D27 Ben nous aussi. Je trouve que ça met aussi euh, ça met aussi euh de la créativité. On peut imaginer euh, euh poser des questions, enfin moi je verrai par exemple peut-être des trucs sous formes de BD euh. Enfin, moi ça me plait donc tout ce qui est images, tout ce qui est BD, tout ce qui est apprendre tout en s'amusant, comme avec les gamins quoi. Moi j'aime bien ça. | ...Ben <b>nous</b> aussi...<br>...ça met aussi de la <b>créativité</b> ...<br>...des trucs sous formes de <b>BD</b> ...<br>...moi ça me plait donc tout ce qui est <b>images</b> , ...<br>tout ce qui est <b>BD</b> ,<br>tout ce qui est <b>apprendre</b> tout en <b>s'amusant</b> ,<br>...Moi <b>j'aime bien</b> ça. ...              | Apprentissage par le jeu          | <b>Modalité d'apprentissage</b>   | Apprentissage  |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes                            | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|--|--|---|------------|
| L142-146 | <p><b>d28 Mais euh, actuellement dans ta façon de travailler, ce sont des choses que tu utilises déjà, donc euh le, le fait de passer par l'outil euh, ça apporterait quoi de plus euh ?</b></p> <p>D28 Ben je pense que l'out.....euh quand on, on ... après c'est peut-être aussi une plage, c'est-à-dire concevoir aussi en amont euh, c'est aussi pouvoir le faire de chez soi, enfin c'est, c'est aussi, c'est aussi pleins de choses.</p> <p>On peut aussi préparer chez soi les cours, hein, c'est pas ça. Mais vu que t'as un outil.</p>           | <p>...concevoir aussi en amont...</p> <p>...pouvoir le faire de <b>chez soi</b>...</p> <p>...c'est aussi <b>plein de choses</b>...</p> <p>...On peut aussi préparer <b>chez soi</b> les cours...</p> <p>...Mais vu que <b>t'as un outil</b>...</p>   | Elaboration de cours avec l'outil      | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L146-151 | <p>(D28) Et on a une autre façon de travailler quand on travaille sur informatique, quoi. On travaille pas de la même... enfin on travaille pas forcément... moi j'y vois vraiment comme un espace, ouais d'échanges où même entre formateurs on pourrait échanger. Enfin bon, moi je trouve que ça peut être un ...ça peut vraiment être intéressant et d'y trouver des banques de données en même temps, enfin bon c'est... Mais bon faut s'approprier l'outil. C'est ce que je disais tout à l'heure. <i>Je maîtrise pas encore (à voix basse).</i></p> | <p>...Et on a une <b>autre façon</b> de <b>travailler</b> quand on <b>travaille</b> sur informatique...</p> <p>... comme un <b>espace</b>, (...) <b>d'échanges</b>...</p> <p>...où même <b>entre formateurs</b> on pourrait <b>échanger</b>...</p> <p>...ça peut vraiment être <b>intéressant</b>...</p> <p>...d'y trouver des <b>banques de données</b> (...)...</p> <p>...Mais bon faut <b>s'approprier</b> l'outil....</p> <p>...<i>Je maîtrise pas encore (à voix basse)</i>....</p> | Changement de la pratique du formateur | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L151-156 | <p>(D28) Mais j'y vois un...ouais pourquoi pas une autre façon justement, pour nous <b>AUSSI</b>, parce que je pense qu'on a aussi besoin de diversifier euh nos façons de (silence), de concevoir, et puis euh pour l'instant on prend pas le... On prend pas le temps de... même d'im..., d'imaginer ce qui pourrait être fait pour que euh... pour que ce soit plus attractif, pour que ce soit... enfin cette façon d'apprendre, voilà d'apprendre à apprendre aux étudiants mais d'une autre façon, quoi.</p>   | <p>...une <b>autre façon</b> justement, pour <b>nous AUSSI</b>, ...</p> <p>(...) on a aussi besoin de <b>diversifier</b> euh nos <b>façons</b> de (silence), ...</p> <p>de <b>concevoir</b>,</p> <p>...On prend pas le <b>temps</b> de...</p> <p>...<b>d'imaginer</b> ce qui pourrait être fait...</p> <p>... pour que ce soit plus <b>attractif</b>...</p> <p>...cette <b>façon d'apprendre</b>...</p>  | Création de nouvelles compétences      | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |



| #        | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés  | Sous-Thèmes            | Thèmes                            | Catégorie      |
|----------|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------------|
|          | Moi, c'est cette façon-là ; moi, c'est ça qui m'intéresse.  | ...d' <b>apprendre à apprendre</b> aux étudiants...<br>...mais d'une <b>autre façon</b> , quoi...<br>...Moi, c'est cette <b>façon-là</b> ;...<br>...moi, c'est ça qui <b>m'intéresse</b> .   |                        |                                   |                |
| L157-161 | <b>d29 D'accord. Aborder, euh enfin, une autre, une autre manière d'apprendre à apprendre.</b><br>D29 Voilà. (Silence). Ce que nous bon... même si on dit à chaque fois aux étudiants en début d'année qu'on est des formateurs, on est pas des enseignants. Ben, euh, je pense que par ce biais-là, j'imagine que ça peut un peu démystifier. Et puis dé.... Enfin comment dire, par ce biais-là ça fait un espace un peu convivial mais tout en restant très professionnel. Mais euh voilà, c'est de l'accompagnement mais vu sous une autre forme. | ...on est des <b>formateurs</b> , ...<br>...on est <b>pas</b> des <b>enseignants</b> ...<br>... <b>par ce biais-là</b> , j'imagine que ça peut un peu <b>démystifier</b> ...<br>... <b>par ce biais-là</b> ça fait un <b>espace</b> un peu <b>convivial</b> ...<br>... mais tout en restant très <b>professionnel</b> ...<br>...c'est de <b>l'accompagnement</b> mais vu <b>sous une autre forme</b> ... | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L161-166 | (D29) Je sais pas, c'est peut-être complètement faux ce que je dis mais ça me semble un moyen de communication euh voilà qu'est, qu'est complètement différent. En fait, je pense qu'on se rapproche aussi des étudiants, de leur façon de communiquer.<br><b>d30 D'accord.</b><br>D30 Et je pense que c'est peut-être ça qui, que je trouve intéressant.   | (...) un <b>moyen de communication</b> (...) qu'est complètement <b>différent</b> .<br>...on <b>se rapproche</b> aussi des étudiants, ...<br>...de leur <b>façon de communiquer</b> ...  | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #             | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes            | Thèmes                            | Catégorie      |
|---------------|---|---|------------------------|-----------------------------------|----------------|
| L167<br>- 172 | <p><b>d31 D'accord. Ben justement en fait euh, tu as un peu commencé enfin à répondre à ma..., l'interrogation que j'avais. C'était de savoir en fait quelle influence ça pouvait avoir euh sur la, la relation que tu entretiens avec les étudiants, le fait de..., d'avoir cet espace de travail virtuel ?</b></p> <p>D31 Euh, moi je pense comme on est effectivement, de plus en plus et surtout dans le nouveau référentiel vraiment on fait action sur l'accompagnement et l'autonomisation de l'étudiant, etc., là je trouve que ça prend tout son sens par le biais d'une plateforme.</p> | <p>...on fait action sur l'<b>accompagnement</b> et l'<b>autonomisation</b> de l'étudiant, ...</p> <p>...ça <b>prend tout son sens</b> par le biais d'une plateforme...</p>   | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L172-<br>176  | <p>(D31) Alors qu'en IFSI, ils nous..., ils nous voient encore comme des enseignants, et surtout qu'ils sortent du milieu scolaire hein, enfin pour la plupart hein, du lycée. Donc euh, je pense que c'est oui, ça peut être diff..., ça peut être perçu différemment euh. Enfin, la relation, elle est toujours la même, c'est toujours la relation pédagogique mais euh peut-être sous le biais plus du formateur que de l'enseignement, de l'enseignant, enfin l'enseignant pur, quoi.</p>  | <p>...ils nous <b>voient</b> encore <b>comme des enseignants</b>...</p> <p>...surtout qu'ils sortent du <b>milieu scolaire</b>...</p> <p>(...) pour la plupart hein, du <b>lycée</b>...</p> <p>..., ça peut être <b>perçu différemment</b>...</p> <p>...la <b>relation</b>, elle est toujours la même, ...</p> <p>...c'est toujours la <b>relation pédagogique</b>...</p> <p>...mais euh peut-être sous le biais plus du <b>formateur</b>...</p> <p>que de l'enseignement, de l'<b>enseignant</b>, enfin l'<b>enseignant</b> pur, quoi.</p> | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |
| L177<br>- 181 | <p><b>d32 D'accord. Donc formateur euh... euh ...</b></p> <p>d32 Accompagnateur, enfin euh...Et puis euh, oui je trouve que c'est, c'est une autre façon, une autre façon euh, tout en gardant la distance, je veux dire c'est pas un souci, mais c'est leur dire « ben là tu vois, » je sais pas, enfin j'en sais rien. « Vous vous êtes trompé euh, c'est corrigé ». C'est vraiment être là pour les aider, quoi. Alors qu'on prend pas</p>   | <p>...<b>Accompagnateur</b>, ...</p> <p>...c'est une <b>autre façon</b> ...</p> <p>...tout en gardant la <b>distance</b> ...</p> <p>...C'est vraiment être là pour les <b>aider</b>, ...</p> <p>(...) on prend pas forcément le <b>temps</b>, ...</p> <p>...on n'a pas beaucoup...</p>  | Relation à l'apprenant | <b>Rôle et place du formateur</b> | Accompagnement |

| #             | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                   | Thèmes  | Catégorie     |
|---------------|--|---|-------------------------------|---|---------------|
|               | forcément le temps, on a pas beaucoup...   |   |                               |   |               |
| L181<br>- 185 | (D32) Vraiment le nouveau référentiel, nous on a des promotions de 150, je vois pour les TD, on a pas forcément le temps d'être euh... ou le temps de les diviser et de les mettre en groupe parce que ça mobilise un nombre de formateurs importants. Et du coup euh, je pense que ça peut, comment dire, ça peut individualiser plus les parcours pour ceux qu'auraient des difficultés, etc. (silence 12s)  | (...) on a des promotions de 150...<br>(...) on a pas forcément le <b>temps</b> (...)<br>(...) ou le <b>temps</b> de de les diviser et de les mettre en groupe (...)<br>...ça <b>mobilise</b> un nombre de formateurs important...<br>... ça peut <b>individualiser</b> plus les <b>parcours</b> ...<br>...pour ceux qu'auraient des <b>difficultés</b> , etc. ...<br>(silence 12s) | Individualisation             | <b>Parcours de formation</b>                  | Autoformation |
| L186<br>- 193 | <b>d33 D'accord. Et quel serait du coup en fait euh, enfin tes attentes de cet outil ? T'en as, t'en as un peu parlé. Et puis aussi tes craintes, si, si tu en as ?</b><br>D33 Mm. (silence) Euh, alors premier mot c'était quoi ? Les craintes et quoi ?<br><b>d34 Tes attentes.</b><br>D34 Ah mes attentes !<br><b>d35 Et puis euh...</b><br>D35 Ben mes attentes c'est ça. Mes attentes, c'est plus diversifier l'activité, parce que moi j'aime bien diversifier l'activité. | ...c'est plus <b>diversifier l'activité</b> , ...<br>...parce que moi j'aime bien <b>diversifier l'activité</b> ...   | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b>            | Innovation    |
| L193-<br>197  | (D35) Euh, peut-être que c'est un moyen de communication supplémentaire avec les étudiants. Ce que je reviens à dire, promo de 150, ya forcément des choses ou même des étudiants qui n'osent pas parler en cours, et cet espace peut-être leur permettrait de, de communiquer alors qu'ils viendront pas forcément nous voir à la fin du cours s'ils ont pas compris, etc. Ça peut se faire par ce biais-là. Donc euh enlever le barrage de la timidité, etc.                   | ...c'est un <b>moyen de communication supplémentaire</b> ...<br>...ou même des étudiants <b>qui n'osent pas parler</b> en cours, ...<br>...cet espace peut-être leur permettrait de, de <b>communiquer</b> ...<br>...Ça peut se faire par ce <b>biais-là</b> ...<br>...enlever le <b>barrage de la timidité</b> , etc. ...  | Dimension communicationnelle  | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation    |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
| L197-198 | (D35) Et puis euh, ben mes craintes après c'est toute la mise en place, toute la, toute la conception qu'ya en amont.  | ...ben mes craintes après c'est toute la <b>mise en place</b> , ...<br>... (...) toute la <b>conception</b> qu'ya en <b>amont</b>   | Elaboration de cours avec l'outil              | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L198     | (D35) Moi, mes capacités euh à ... toute façon ça demande une formation.   | Moi, mes <b>capacités</b> euh à ...<br>...ça demande une <b>formation</b> ...   | Compétence du formateur                        | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L198-204 | (D35) Et puis après c'est une histoire de temps. Une histoire de temps. Est-ce qu'il faut euh... toute façon je pense qu'à un moment donné faut consacrer du temps, mais faut que ça soit des plages euh, voilà faut que ça soit super organisé, quoi. Il s'agit pas non plus euh (silence) d'être au boulot, euh, 12 heures par jour. (rires)<br><b>d36 (Rires). Je, je (rires)...euh, en effet...</b><br>d36 Non mais voilà, je veux dire, ya la vie des étudiants mais moi j'ai la mienne aussi, avec les étudiants (rires) ...même si je trouve que ça peut être sympa mais ça peut être piégeant aussi, donc, donc voilà, quoi.   | ...et puis après c'est une histoire de <b>temps</b><br>Une histoire de <b>temps</b> ...<br>... qu'à un moment donné faut consacrer du <b>temps</b> , ...<br>...faut que ça soit des <b>plages</b> (...)<br>...(...) voilà faut que ça soit super <b>organisé</b> ...<br>...pas non plus euh (silence) d'être au boulot, euh, <b>12 heures par jour</b> . (rires)<br>...ya la <b>vie des étudiants</b> mais moi j'ai la <b>mienn</b> e aussi...<br>... je trouve que ça peut être <b>sympa</b> mais ça peut être <b>piégeant</b> ...   | Temporalité                                    | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L205-212 | <b>d37 Et tu entends quoi par euh « ça nécessite une, une formation » ?</b><br>D37 Euh parce que bon ben on a eu une mini-formation pour pouvoir rentrer etc. donc je pense qu'il faut quand même euh, ben il faut, il faut s'entraîner avant de... Toute façon, l'outil informatique, faut l'appliquer, faut s'entraîner euh, voilà. Faut avoir un peu des bases pour rentrer euh, quel chemin prendre etc., pour rentrer euh si c'est des schémas, si c'est, je sais plus ce qu'on avait fait ensemble même mais c'est déjà lointain, parce que justement on a pas re-pratiquer depuis. Donc euh, comme tout ce qu'on pratique pas, ben ça s'en va, ça s'oublie, enfin ce qui se pratique pas suffisamment quoi. Donc euh, donc ça | ... on a eu une <b>mini-formation</b> ...<br>...pour pouvoir <b>rentrer</b> etc. ...<br>...il faut <b>s'entraîner</b> avant de...<br>(...) l'outil informatique, faut <b>l'appliquer</b> , ...<br>...avoir un peu des <b>bases</b> pour <b>rentrer</b> ...<br>...euh, <b>quel chemin prendre</b> ...<br>...justement on a pas <b>re-pratiquer</b> depuis ...<br>...comme tout ce qu'on <b>pratique</b> pas, ...<br>...ben <b>ça s'en va</b> , ...<br>...ça <b>s'oublie</b> ...<br>...ce qui se <b>pratique</b> pas suffisamment ...<br>...ça demande à ce <b>qu'on fasse vraiment</b> ... | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |

| #        | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|----------|--|---|--|---|------------|
|          | demande à ce qu'on fasse vraiment, quoi.   |   |  |   |            |
| L213-215 | <b>d38 D'accord. Donc en fait là, ce serait plus enfin une pratique du... enfin de, de la plateforme, de l'utilisation de la plateforme ?</b><br>D38 Ouais.  | NON RETENU  |  |   |            |
| L216-218 | <b>d39 Parce que justement j'avais quelque chose que j'étais pas sûre d'avoir compris. Euh c'est si t'entendais formation à l'outil informatique...</b><br>D39 Non mais la plateforme, je veux dire la plateforme. Moi, l'outil informatique, c'est bon.   | ...Moi, l'outil informatique, <b>c'est bon.</b> ...   | Compétence numérique                           | <b>Connaissance de l'outil informatique</b>   | Technique  |
| L218-226 | Mais euh tout ce qui est plateforme, c'est quand même. On a bien vu qu'il y avait un langage, etc., comme tout, comme tous les..., comme tout programme, il faut voilà, il faut s'approprier le programme, etc., etc. donc le langage euh. On peut apprendre avec un bouquin, c'est pas un souci mais j'y consacrerai pas de temps avec un bouquin. J'y consacrerai du temps à la formation avec quelqu'un mais pas avec un livre.<br><b>d40 D'accord.</b><br>D40 Ça c'est clair. Moi il me faut quelqu'un qui me forme.<br><b>d41 Il te faut quelqu'un qui te forme. Euh,...</b><br>D41 Et puis quelqu'un qui centralise aussi. | ...Non mais la <b>plateforme</b> , ....<br>...je veux dire la <b>plateforme</b> ...<br>...Moi, l' <b>outil informatique</b> , c'est bon. ...<br>...tout ce qui est <b>plateforme</b> , c'est quand même ...<br>...On a bien vu qu'il y avait un <b>langage</b> , etc. ...<br>...il faut <b>s'approprier</b> le programme, etc., etc. ...<br>...J'y consacrerai du <b>temps</b> à la formation avec quelqu'un ...<br>...Moi il me faut quelqu'un qui <b>me forme</b> ...<br>...quelqu'un qui <b>centralise</b> aussi ... | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L226     | (D41) Parce que je veux dire après, moi je veux bien concevoir des choses.   | ...je veux bien <b>concevoir</b> des choses...  | Elaboration de cours avec l'outil              | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |

| #             | Unités de contexte   | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                                    | Thèmes  | Catégorie  |
|---------------|--|---|--|---|------------|
| L226<br>- 231 | Mais c'est pas mon, forcément mon travail, d'aller rentrer tout, tout, tout, faire le lien avec les autres parce qu'on est collectif là. On est quand même une équipe de plus de 20 formateurs donc ça demande quand même de la coordination, de la centralisation, donc euh, ce que l'on veut etc. ça demande vraiment euh, comme de... c'est de l'ingénierie, c'est de l'ingénierie ! Mais ça demande, ouais, en amont, une <i>certaine organisation, quoi (à voix basse)</i> .  | ...mais c'est <b>pas</b> (...) <b>forcément mon travail</b> , d'aller <b>rentrer</b> tout, (...)<br>...faire le <b>lien</b> avec les autres...<br>...parce qu'on est <b>collectif</b> là. ...<br>...On est quand même une <b>équipe</b> de plus de 20 formateurs ...<br>...ça demande quand même de la <b>coordination</b> , de la <b>centralisation</b> ...<br>...c'est de l' <b>ingénierie</b> , c'est de l' <b>ingénierie</b> ! ...<br>...ça demande, ouais, <b>en amont</b> , une <i>certaine organisation, quoi (à voix basse)</i> . ... | Action collective                              | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |
| L232<br>- 237 | <b>d42 D'accord. Alors est-ce que euh, enfin tu as peut-être quelque chose à ajouter pour conclure ?</b><br>D42 Pour conclure, ce que je dirai, c'est que euh je pense qu'il faut dans le collectif, il faut vraiment que ça soit..., que tout le monde s'y mette, enfin que ceux qui seront... Enfin je veux dire, faut pouvoir couvrir..., c'est pas que tout le monde s'y mette forcément. Mais faut pouvoir couvrir l'ensemble de la formation des étudiants, donc ça veut dire eh ben faut les personnes sur les UE ou sur les compétences en tous les cas euh, faut qu'on couvre l'ensemble de la formation pour pouvoir permettre aux étudiants d'utiliser l'outil. (Silence) | ...dans le <b>collectif</b> , il faut vraiment que (...) tout le monde <b>s'y mette</b> , (...)<br>...C'est pas que tout le monde <b>s'y mette</b> forcément ...<br>... <b>couvrir l'ensemble de la formation</b> des étudiants ...<br>...faut qu'on <b>couvre l'ensemble de la formation</b> ...<br>...pour pouvoir permettre aux étudiants d' <b>utiliser l'outil</b> . (Silence)   | Conditions de l'appropriation de la plateforme | <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Innovation |
| L238-<br>239  | (D42) Ce qui veut dire qu'on constitue comme une banque de données, enfin ça demande du travail, du travail en amont.  | ...Ce qui veut dire qu'on constitue comme une <b>banque de données</b> , ...<br>...enfin ça demande du <b>travail</b> , ...<br>...du <b>travail en amont</b> ...  | Elaboration de cours avec l'outil              | <b>Conception pédagogique</b>                 | Compétence |

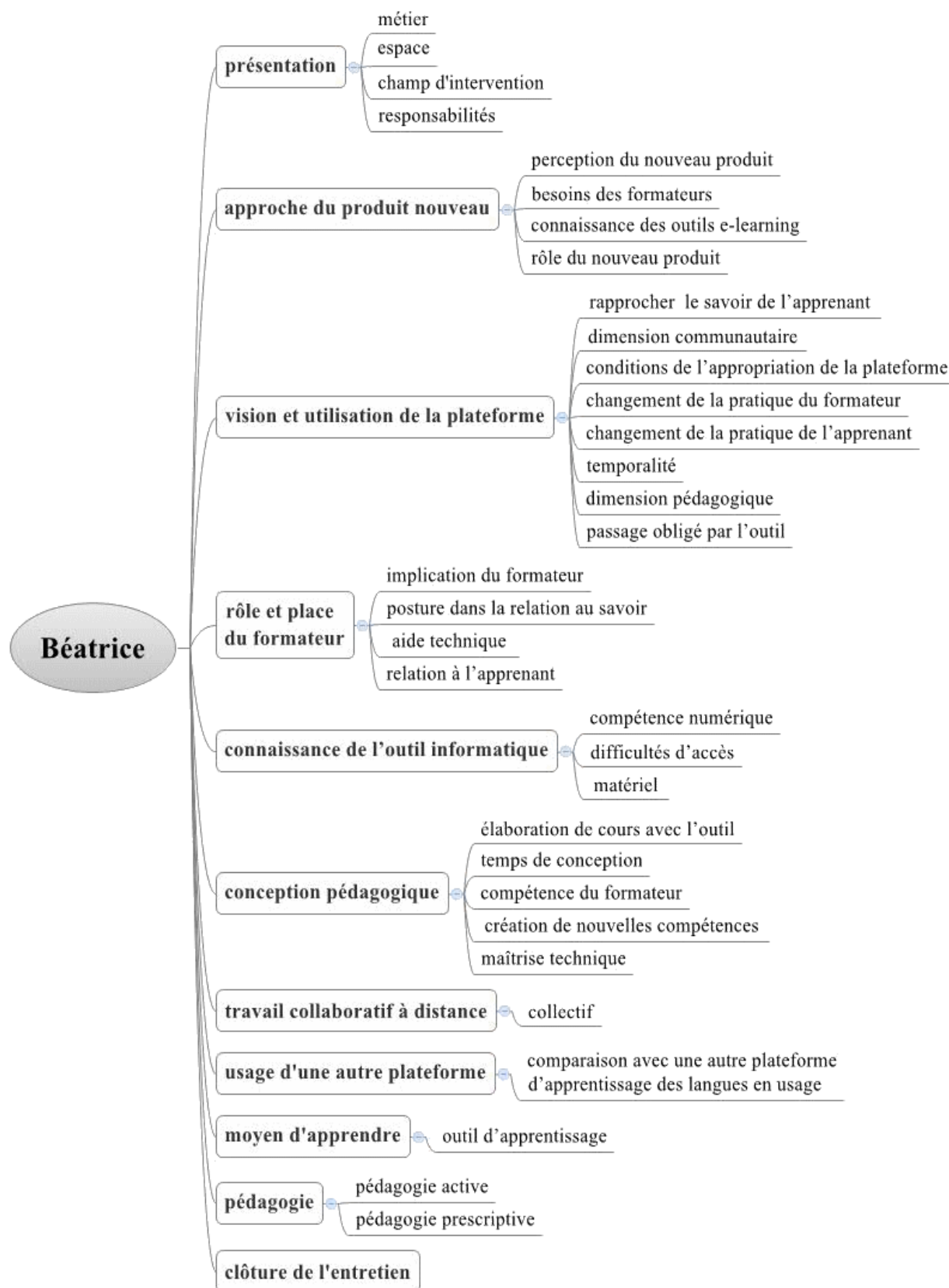
| #         | Unités de contexte  | Unités de sens et mots clés   | Sous-Thèmes                   | Thèmes                             | Catégorie      |
|-----------|---|---|-------------------------------|------------------------------------|----------------|
| L239-241  | (D42) Mais c'est une perspective qui me semble vraiment intéressante, vraiment dans le, dans la façon même de travailler et puis euh et puis dans la, comme je l'ai dit tout à l'heure c'est vraiment l'outil pédagogique, le gain de temps par rapport au, par rapport au programme. | ...c'est une <b>perspective</b> qui me semble vraiment <b>intéressante</b> , ...<br>...dans la <b>façon même de travailler</b> ...<br>...c'est vraiment l' <b>outil pédagogique</b> , ...<br>...le <b>gain de temps</b> (...) par rapport au programme ...                    | Perception du nouveau produit | <b>Approche du produit nouveau</b> | Innovation     |
| L241-243  | (D42) Et puis euh, cette relation et cet accompagnement qu'on se doit de, de de faire en tous les cas. Ce pourquoi on est là, c'est accompagner l'étudiant dans son apprentissage et favoriser l'apprentissage quoi.  | ...cette <b>relation</b> et cet <b>accompagnement</b> qu'on se doit de, (...) faire en tous les cas<br>... <b>Ce pourquoi on est là</b> , ...<br>...c'est <b>accompagner</b> l'étudiant dans son <b>apprentissage</b> ...<br>...et <b>favoriser l'apprentissage</b> quoi. ... | Relation à l'apprenant        | <b>Rôle et place du formateur</b>  | Accompagnement |
| L244-L245 | <b>d43 D'accord. Et bien je te remercie beaucoup.</b><br>D43 De rien, c'était un plaisir !  |   |                               | <b>Clôture de l'entretien</b>      | Conclusion     |

## **ANNEXE 10 : ARBRE THEMATIQUE – ANTOINE**

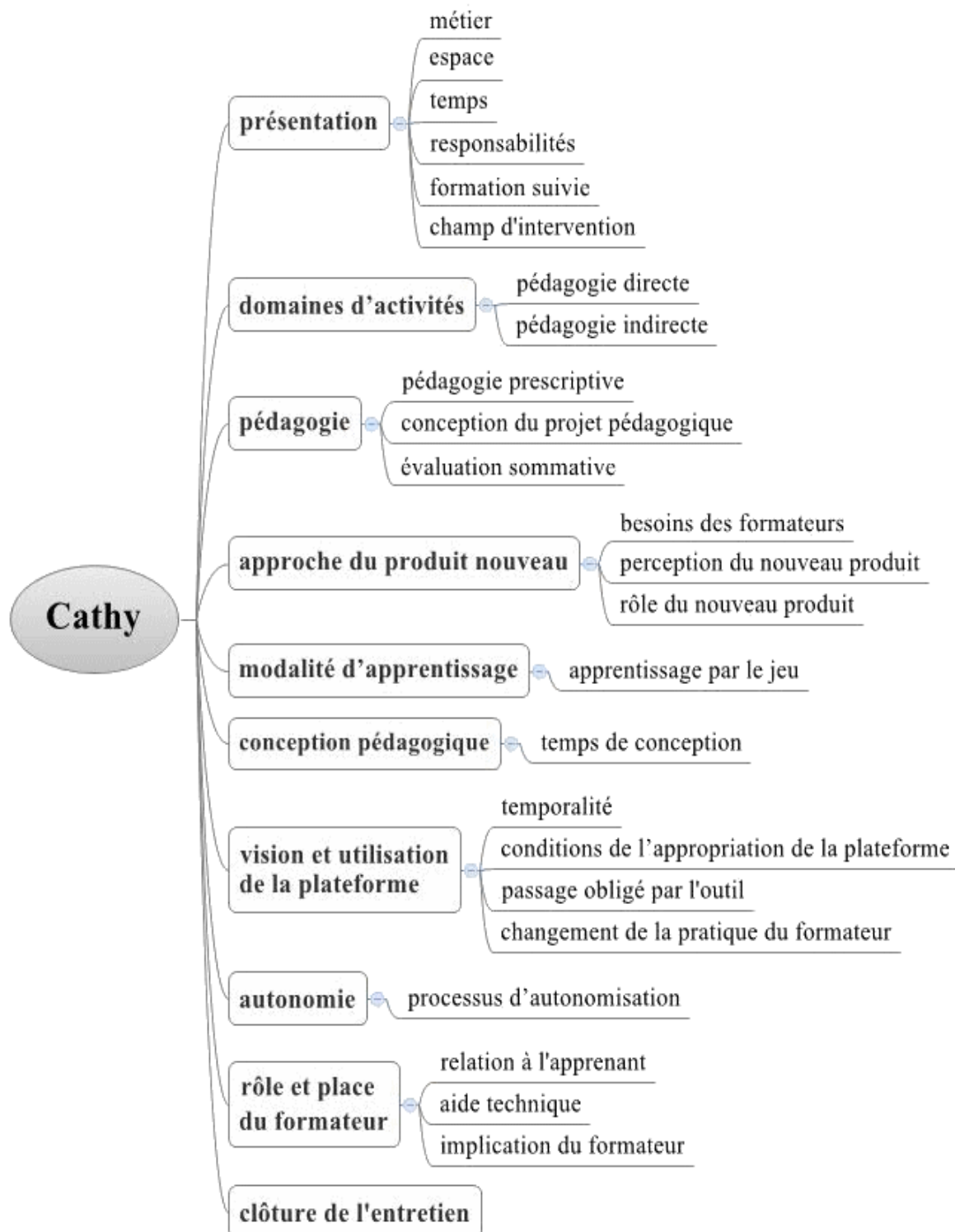




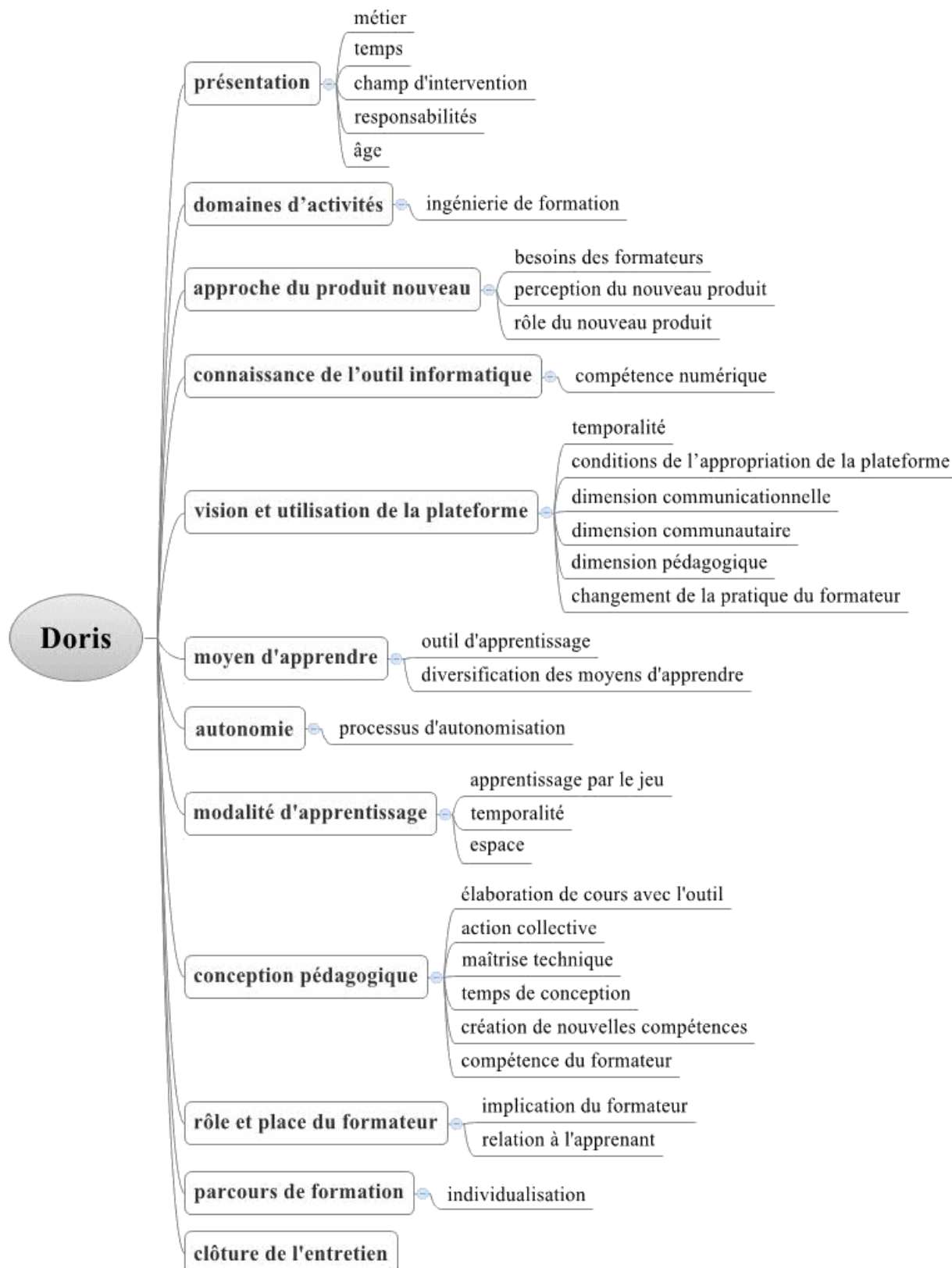
## ANNEXE 11 : ARBRE THEMATIQUE – BEATRICE



## ANNEXE 12 : ARBRE THEMATIQUE - CATHY



## ANNEXE 13 : ARBRE THEMATIQUE - DORIS



## **ANNEXE 14 : CROISEMENT THEMATIQUE ET INTRODUCTION**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b> | <b>Antoine</b>  | <b>Béatrice</b>   | <b>Cathy</b>  | <b>Doris</b>  |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| sous-thèmes                 |   |   |   |   |
| <b>Présentation</b>         | Champ d'intervention<br>L1-13<br>A1<br>Espace<br>L1-13<br>A1<br>Métier<br>L1-13<br>A1<br>Parcours associatif<br>L19-21<br>A2<br>Parcours professionnel<br>L14-19<br>A2<br>Parcours universitaire<br>L1-13<br>A1<br>Responsabilités<br>L1-13<br>A1<br>Temps<br>L1-13<br>A1 | Champ d'intervention<br>L1-10<br>B2<br>Espace<br>L1-10<br>B2<br>Métier<br>L1-10<br>B2<br>Responsabilités<br>L1-10<br>B2 | Champ d'intervention<br>L12-14<br>C3<br>Espace<br>L1-5<br>C2<br>Formation suivie<br>L11-12<br>C3<br>Métier<br>L1-5<br>C2<br>Responsabilités<br>L6-11<br>C3<br>Temps<br>L1-5<br>C2 | Age<br>L31 - 32<br>D7<br>Champ d'intervention<br>L1 - 8<br>D3<br>Métier<br>L1 - 8<br>D2<br>Responsabilités<br>L1 - 8<br>D3<br>Temps<br>L1 - 8<br>D2 |
| <b>Domaine d'activités</b>  | Accompagnement des étudiants<br>L45 - 51<br>A4<br>L55-56<br>A4<br>Ingénierie de la formation<br>L45 - 51<br>A4  |   | Pédagogie indirecte<br>L14-16<br>C3<br>Pédagogique directe<br>L14-16<br>C3  | Ingénierie de formation<br>L9 - 16<br>D4  |

| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i> | <i>Béatrice</i> | <i>Cathy</i> | <i>Doris</i> |
|------------------------------|----------------|-----------------|--------------|--------------|
|                              | L51 - 55<br>A4 |                 |              |              |

## **ANNEXE 15 : CROISEMENT THEMATIQUE ET AUTOFORMATION**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>            | <b>Antoine</b>   | <b>Béatrice</b>           | <b>Cathy</b>                               | <b>Doris</b>   |
|--|--|---------------------------|--|--|
| sous-thèmes/n° ligne/n° interaction    |  |                           |  |  |
| <b>Autonomie</b>                       | Adaptation aux besoins de l'apprenant<br>L153-159<br>A9<br>L162-164<br>A9<br>Processus d'autonomisation<br>L359-363<br>A30<br>L367-371<br>A30<br>L376-377<br>A30 |                           | Processus d'autonomisation<br>L66-67<br>C9 | Processus d'autonomisation<br>L102-105<br>D20<br>L128-131<br>D24<br>L48-49<br>D9 |
| <b>Travail collaboratif à distance</b> | Collectif<br>L164-168<br>A9<br>L260-265<br>A19<br>L334-336<br>A28<br>Gestion de la dynamique de groupe<br>L168-172<br>A9   | Collectif<br>L90-97<br>B7 |  |  |
| <b>Parcours de formation</b>           |  |                           |  | Individualisation<br>L181 - 185<br>D32   |

## **ANNEXE 16 : CROISEMENT THEMATIQUE ET INNOVATION**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>                   | <b>Antoine</b>   | <b>Béatrice</b>  | <b>Cathy</b>  | <b>Doris</b>   |
|---|--|--|---|--|
|   | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction  |  |   |  |
| <b>Approche du produit nouveau</b>            | Besoins des formateurs<br>L108-109<br>A6<br>L196-209<br>A13<br>Besoins du pôle Sanitaire<br>L112-117<br>A6<br>Besoins du pôle Social<br>L109-112<br>A6<br>Connaissance des outils e-learning<br>L95-98<br>A6<br>Convergence de besoins des deux pôles<br>L117-121<br>A7<br>Perception du nouveau produit<br>L107-108<br>A6<br>L98-105<br>A6<br>Rôle du nouveau produit<br>L105-107<br>A6 | Besoins des formateurs<br>L98-101<br>B9<br>Connaissance des outils e-learning<br>L116-119<br>B11<br>L14-16<br>B3<br>Perception du nouveau produit<br>L11-14<br>B3<br>L18-19<br>B3<br>L24-25<br>B3<br>Rôle du nouveau produit<br>L16-18<br>B3 | Besoin de formateurs<br>L59-65<br>C9<br>L65-66<br>C9<br>L67<br>C9<br>Perception du nouveau produit<br>L111-115<br>C16<br>L116-120<br>C17<br>L131-132<br>C18<br>L49-51<br>C7<br>L75-76<br>C10<br>Rôle du nouveau produit<br>L51-56<br>C7<br>L56-58<br>C7 | Besoins des formateurs<br>L33 - 38<br>D8<br>L41 - 43<br>D9<br>L48<br>D9<br>Perception du nouveau produit<br>L122 - 126<br>D24<br>L186 - 193<br>D35<br>L239-241<br>D42<br>L43-45<br>D9<br>L49-51<br>D9<br>Rôle du nouveau produit<br>L17 - 24<br>D5 |
| <b>Vision et utilisation de la plateforme</b> | Changement de la pratique du formateur<br>L339-342<br>A29<br>Conditions de l'appropriation de la plateforme  | Changement de la pratique de l'apprenant<br>L159<br>B16<br>Changement de la pratique du formateur  | Changement de la pratique du formateur<br>L122-131<br>C18<br>Conditions de l'appropriation de la plateforme   | Changement de la pratique du formateur<br>L146-151<br>D28<br>Conditions de l'appropriation de la plateforme  |

| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i>   | <i>Béatrice</i>   | <i>Cathy</i>  | <i>Doris</i>   |
|------------------------------|--|---|---|--|
|                              | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction  |   |   |  |
|                              | L178-192<br>A11<br>L192-195<br>A11<br>L343-347<br>A29<br>Dimension communautaire<br>L138-146<br>A9<br>L216-226<br>A16<br>L226-229<br>A16<br>L229-230<br>A16<br>L233-234<br>A17<br>L235-239<br>A18<br>L239-241<br>A18<br>L241-242<br>A18<br>L291-293<br>A22<br>Dimension communicationnelle<br>L146-150<br>A9<br>L242-250<br>A19<br>L250-255<br>A19<br>L332-334<br>A28<br>Dimension pédagogique<br>L150-151<br>A9 | L111-115<br>B10<br>L119- 125<br>B11<br>L153-155<br>B15<br>L157-159<br>B16<br>Conditions de l'appropriation<br>de la plateforme<br>L102-111<br>B10<br>L149-153<br>B14<br>Dimension communautaire<br>L60-65<br>B5<br>L80-87<br>B7<br>L88-90<br>B7<br>Dimension pédagogique<br>L51-53<br>B5<br>L56-60<br>B5<br>Passage obligé par l'outil<br>L134-138<br>B13<br>L144-149<br>B14<br>L169-175<br>B18<br>L175-179<br>B18<br>L183-184<br>B18 | L68<br>C9<br>Passage obligé par l'outil<br>L120-121<br>C17<br>L77<br>C10<br>Temporalité<br>L68-71<br>C9 | L205- 212<br>D37<br>L218-226<br>D39<br>L232 - 237<br>D42<br>L71-72<br>D14<br>L76 - 79<br>D15<br>Dimension communautaire<br>L111<br>D21<br>Dimension communicationnelle<br>L108-111<br>D21<br>L114 - 121<br>D23<br>L193-197<br>D35<br>Dimension pédagogique<br>L111-113<br>D21<br>Temporalité<br>L198- 204<br>D35 |



| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i>  | <i>Béatrice</i>  | <i>Cathy</i> | <i>Doris</i> |
|------------------------------|---|--|--------------|--------------|
|                              | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction   |  |              |              |
|                              | L255-260<br>A19<br>L266-270<br>A21<br>L275-283<br>A21<br>L288-290<br>A21<br>L291-293<br>A22<br>Temporalité<br>L192<br>A11<br>L336-339<br>A28<br>L342-343<br>A29 | L185-188<br>B19<br>L190-195<br>B20<br>L41-44<br>B5<br>Rapprocher le savoir de<br>l'apprenant<br>L19-24<br>B3<br>L26-30<br>B5<br>Temporalité<br>L155-156<br>B15 |              |              |

## **ANNEXE 17 : CROISEMENT THEMATIQUE ET ACCOMPAGNEMENT**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>       | <b>Antoine</b>   | <b>Béatrice</b>   | <b>Cathy</b>  | <b>Doris</b>   |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
|                                   | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction  |   |   |  |
| <b>Rôle et place du formateur</b> | Aide technique<br>L356-358<br>A30<br>Implication du formateur<br>L307-313<br>A24<br>Posture dans la relation au savoir<br>L121-126<br>A7<br>L128-131<br>A8<br>L64-67<br>A4<br>Relation à l'apprenant<br>L126-127<br>A7<br>L131-137<br>A8<br>L314-322<br>A26<br>L323-332<br>A28<br>L358-359<br>A30<br>L371-374<br>A30<br>L374-376<br>A30<br>L377<br>A30<br>L67-70<br>A4 | Aide technique<br>L205-206<br>B22<br>L53-54<br>B5<br>Implication du formateur<br>L200-205<br>B22<br>L30-34<br>B5<br>L40-41<br>B5<br>L47-49<br>B5<br>L49-50<br>B5<br>L50-51<br>B5<br>Posture dans la relation au savoir<br>L125-128<br>B12<br>L210-L225<br>B22<br>L44-47<br>B5<br>Relation à l'apprenant<br>L160-169<br>B17<br>L227-239<br>B23 | Aide technique<br>L82-89<br>C12<br>L93-99<br>C13<br>Implication du formateur<br>L89-92<br>C12<br>Relation à l'apprenant<br>L100-110<br>C15<br>L77-81<br>C10 | Implication du formateur<br>L128<br>D24<br>Relation à l'apprenant<br>L157 -161<br>D29<br>L161-166<br>D29<br>L167 - 172<br>D31<br>L172-176<br>D31<br>L177 - 181<br>D32<br>L241 - 243<br>D42 |

| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i>                      | <i>Béatrice</i> | <i>Cathy</i> | <i>Doris</i> |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------|--------------|
|                              | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction |                 |              |              |
|                              | L70-71<br>A4<br>L71-75<br>A4        |                 |              |              |

## **ANNEXE 18 : CROISEMENT THEMATIQUE ET APPRENTISSAGE**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>     | <b>Antoine</b>   | <b>Béatrice</b>  | <b>Cathy</b>  | <b>Doris</b>   |
|---------------------------------|--|--|---|--|
|                                 | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction  |  |   |  |
| <b>Pédagogie</b>                | Pédagogie active<br>L26-29<br>A2<br>L29-35<br>A2<br>Pédagogie prescriptive<br>L37-41<br>A2 | Pédagogie active<br>L225-226<br>B23<br>Pédagogie prescriptive<br>L226-227<br>B23 | Conception du projet<br>pédagogique<br>L28-31<br>C4<br>Evaluation sommative<br>L32-33<br>C5<br>Pédagogie prescriptive<br>L33-37<br>C5<br>Pédagogie prescriptive<br>L17-28<br>C4 |  |
| <b>Moyen d'apprendre</b>        |  | Outil d'apprentissage<br>L208-210<br>B22   |   | Diversification des moyens<br>d'apprendre<br>L105-107<br>D20<br>Outil d'apprentissage<br>L39 - 41<br>D9<br>L45 - 46<br>D9<br>L87 - 92<br>D17 |
| <b>Modalité d'apprentissage</b> |  |  | Apprentissage par le jeu<br>L56<br>C7   | Apprentissage par le jeu<br>L132-135<br>D25<br>L137 - 141<br>D27<br>L93-98<br>D18<br>Espace<br>L100-102                                      |

| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i>                      | <i>Béatrice</i> | <i>Cathy</i> | <i>Doris</i>  |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------|---|
|                              | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction |                 |              |   |
|                              |                                     |                 |              | D20<br>L126-128<br>D24<br>Temporalité<br>L99-100<br>D20 |

## **ANNEXE 19 : CROISEMENT THEMATIQUE ET COMPETENCE**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>   | <b>Antoine</b>                         | <b>Béatrice</b>  | <b>Cathy</b>                         | <b>Doris</b>  |
|-------------------------------|--|--|--------------------------------------|---|
|                               | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction    |  |                                      |   |
| <b>Conception pédagogique</b> | Temps de conception<br>L300-307<br>A24 | Compétence du formateur<br>L139-144<br>B14<br>Création de nouvelles<br>compétences<br>L75-79<br>B6<br>L69-72<br>B5<br>Elaboration de cours avec<br>l'outil<br>L54-56<br>B5<br>Maîtrise technique<br>L72<br>B5<br>Temps de conception<br>L129-134<br>B13<br>L139-144<br>B14<br>L66-69<br>B5<br>L72-76<br>B6 | Temps de conception<br>L73-75<br>C10 | Action collective<br>L226 - 231<br>D41<br>L65-70<br>D14<br>Compétence du formateur<br>L198<br>D35<br>L70-71<br>D14<br>Création de nouvelles<br>compétences<br>L151-156<br>D28<br>L80-81<br>D15<br>Elaboration de cours avec<br>l'outil<br>L135 - 136<br>D26<br>L142 -146<br>D28<br>L197-198<br>D35<br>L226<br>D41<br>L238-239<br>D42<br>L46-48<br>D9<br>L52 - 64<br>D10<br>Maîtrise technique |

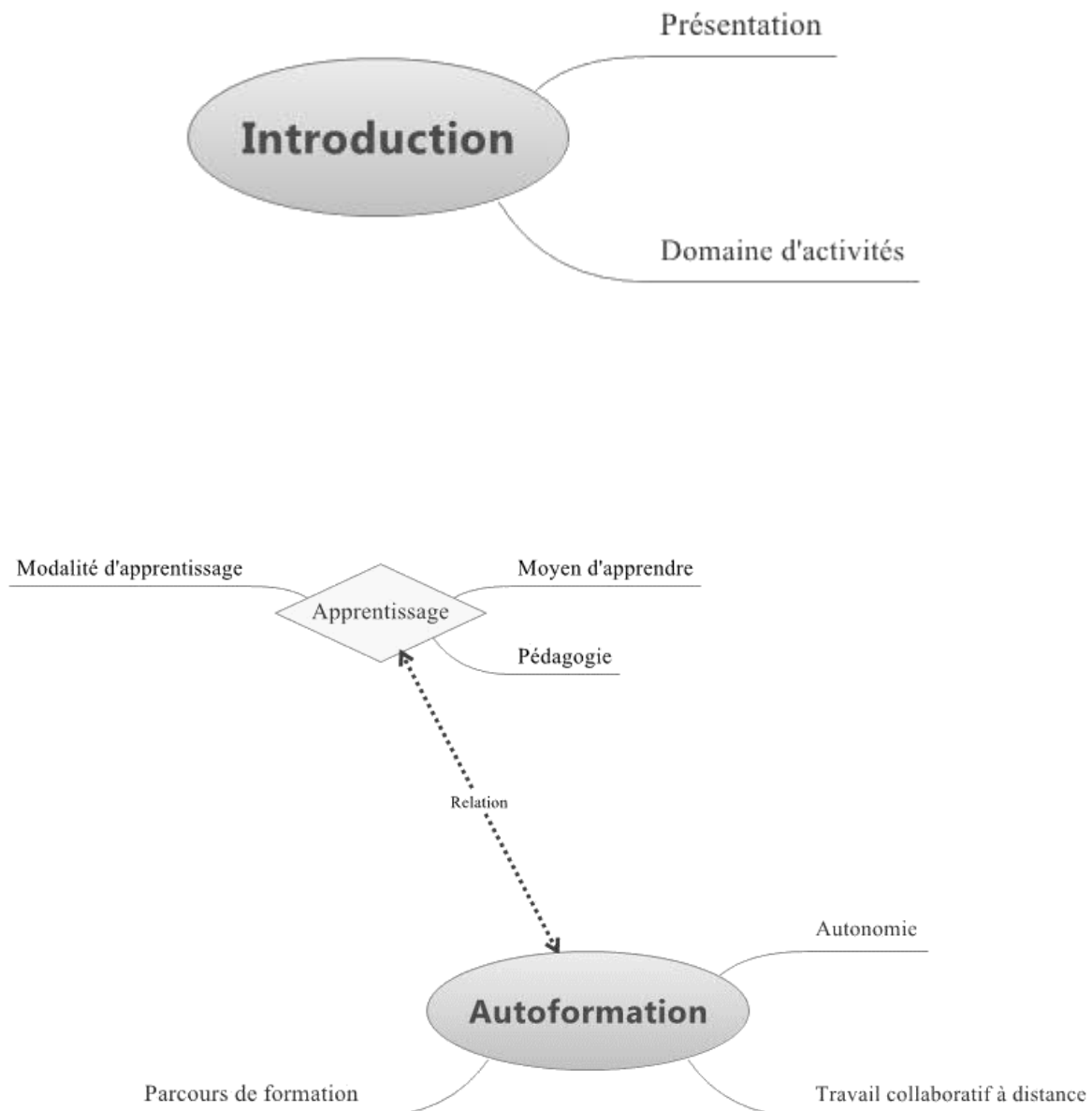
| thèmes/ <i>Interlocuteur</i> | <i>Antoine</i>                      | <i>Béatrice</i> | <i>Cathy</i> | <i>Doris</i>  |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------------|--------------|---|
|                              | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction |                 |              |   |
|                              |                                     |                 |              | L72-73<br>D14<br>Temps de conception<br>L73-75<br>D14<br>L79-L80<br>D15 |

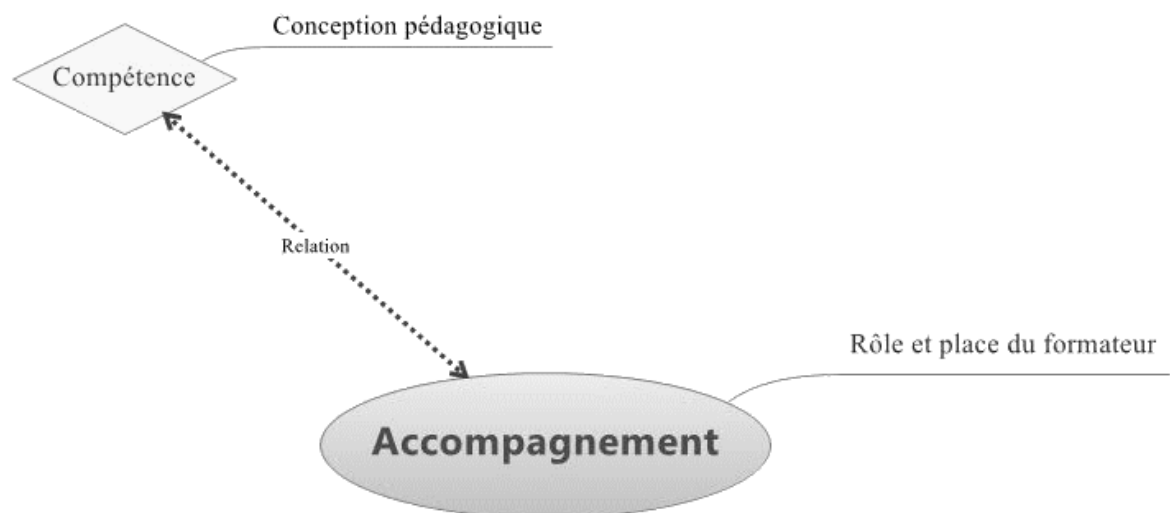
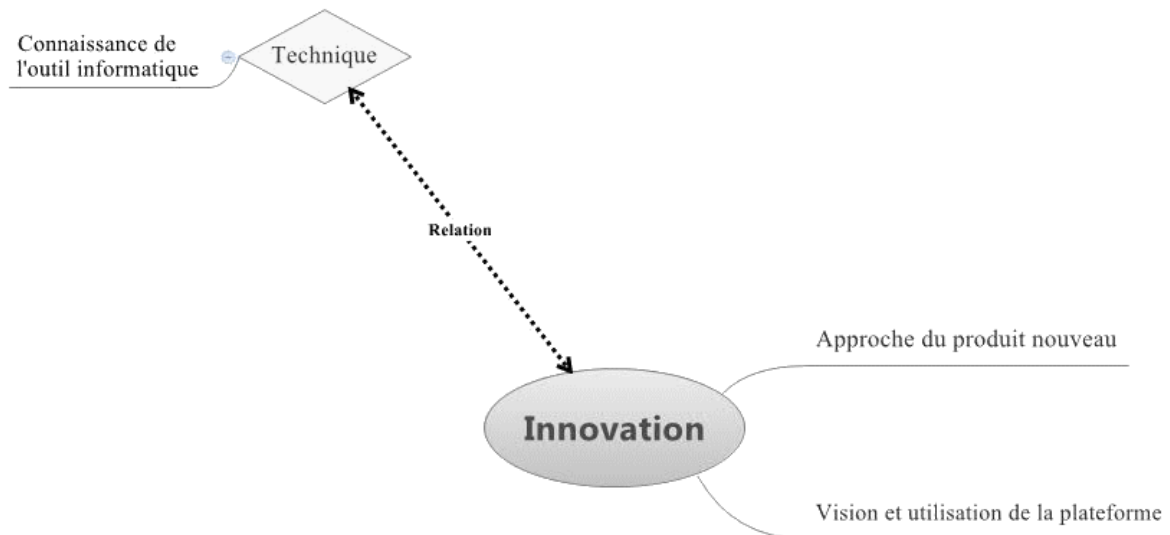
## **ANNEXE 20 : CROISEMENT THEMATIQUE ET TECHNIQUE**

| <b>thèmes/Interlocuteur</b>                 | <b><i>Antoine</i></b>  | <b><i>Béatrice</i></b>  | <b><i>Cathy</i></b> | <b><i>Doris</i></b>                                       |
|---|--|---|---------------------|---|
|   | sous-thèmes/n° ligne/n° interaction  |   |                     |   |
| <b>Connaissance de l'outil informatique</b> | Compétence numérique<br>L172-177<br>A9<br>L348-352<br>A30<br>L353-354<br>A30<br>L354-356<br>A30<br>Difficultés techniques<br>L294-300<br>A24 | Compétence numérique<br>L206-208<br>B22<br>L34-40<br>B5<br>Difficultés d'accès<br>L179-181<br>B18<br>L188-189<br>B19<br>Matériel<br>L181-183<br>B18 |                     | Compétence numérique<br>L216-218<br>D39<br>L24 - 30<br>D6 |



## **ANNEXE 21 : ARBRES DES THEMATIQUES PAR CATEGORIE**





# Références et Index

## **TABLE DES FIGURES**

|   |     |
|---|-----|
| Fig. 1.1 Modèle pédagogique d'une formation distancielle – iProgress® (1991).....           | 13  |
| Fig. 1.2 Composantes d'un serious game type – Lhuillier, B. (2011).....                     | 15  |
| Fig. 1.3 Du trajet professionnel au projet d'étude .....                                    | 17  |
| Fig. 1.4 Axes prioritaires définis pour le champ de la formation .....                      | 23  |
| Fig. 1.5 Différents usages possibles d'une plateforme .....                                 | 25  |
| Fig. 1.6 Les acteurs en présence .....  | 27  |
| Fig. 1.7 Les acteurs en présence au niveau local .....                                      | 28  |
| Fig. 1.8 Impacts sur les acteurs d'un espace de travail virtuel .....                       | 30  |
| Fig. 2.1 Notions autour de la FOAD.....   | 37  |
| Fig. 2.2 Classification modes de formation/TIC – Blandin, B (1999).....                     | 42  |
| Fig. 4.1 Les 7 piliers de l'autoformation - TutoFOP® .....                                  | 56  |
| Fig. 4.2 La théorie tripolaire de l'autoformation – Pineau, G. (1986).....                  | 57  |
| Fig. 4.3 Le triangle pédagogique – Galvani, P. (1991).....                                  | 58  |
| Fig. 4.4 l'approche ternaire de la formation – P. Carré (1997).....                         | 59  |
| Fig. 4.5 La nouvelle galaxie de l'autoformation – Carré, P. (1996).....                     | 60  |
| Fig. 4.6 La planète Autoformation éducative vue d'un télescope .....                        | 62  |
| Fig. 4.7 La planète Autoformation cognitive vue d'un télescope.....                         | 63  |
| Fig. 4.8 Séquences de développement d'une innovation réussie.....                           | 68  |
| Fig. 4.9 Boucle conceptuelle : Novation, Innovation, Rénovation.....                        | 73  |
| Fig. 4.10 Champ sémantique de l'accompagnement – Speroni, S. (1999).....                    | 78  |
| Fig. 4.11 Les postures éducatives du formateur .....  | 80  |
| Fig. 4.12 La nébuleuse de l'accompagnement - Paul, M. (2002).....                           | 81  |
| Fig. 4.13 Les fonctions d'accompagnement à distance .....                                   | 83  |
| Fig. 4.14 Typologie de l'accompagnement à distance.....                                     | 85  |
| Fig. 7.1 Modèle d'arbre thématique par entretien .....                                      | 108 |
| Fig. 7.2 Catégories étudiées et catégories connexes .....                                   | 109 |
| Fig. 7.3 Modèle d'arbre des thématiques par catégorie .....                                 | 111 |
| Fig. 10.1 Espace de médiation et espace virtuel : vers la construction d'un savoir réel.... | 156 |
| Fig. 10.2 Espace d'échanges et espace virtuel : vers l'évolution des pratiques .....        | 157 |

## **INDEX DES AUTEURS**

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Adamczewski, G.....           | 66, 72, 73, 127, 134                                     |
| A-GRAF.....                   | 53, 119  |
| Albero, B.....                | 56, 57, 132, 140   |
| Alter, N.....                 | 66, 67, 68, 70, 126, 128, 132, 148, 165                  |
| Arnal, P.....                 | 25   |
| Bardin, L.....                | 103, 114, 115  |
| Barth, B-M.....               | 158  |
| Blandin, B.....               | 42, 43, 143  |
| Boutinet, J-P.....            | 77   |
| Carré, P.....                 | 8, 9, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 120, 122, 161, 165 |
| Catal, A.....                 | 19   |
| Champy, P.....                | 53, 54, 66   |
| Charlier, B.....              | 151  |
| Choplin, H.....               | 65   |
| Clenet, J.....                | 9  |
| Collectif de Chasseneuil..... | 84, 140  |
| Cros, F.....                  | 65, 66, 74, 76, 126, 133                                 |
| De Robertis, C.....           | 21   |
| Deschryver, N.....            | 151  |
| D'Halluin, C.....             | 9  |
| Dumazedier, J.....            | 60, 121  |
| Ecoutin, E.....               | 83   |
| Enriotti, S.....              | 84   |
| Eteve, C.....                 | 53, 54, 66   |
| Galvani, P.....               | 57, 58   |
| Jean-Montclerc, G.....        | 8  |
| Jézégou, A.....               | 55, 63   |
| Jobert, G.....                | 160  |
| Knowles, M.-S.....            | 63   |
| Lani-Bayle, M.....            | 54   |
| Le Bouëdec, G.....            | 79, 143, 165   |
| Lhuillier, B.....             | 15, 16   |
| Mallen, M-C.....              | 161  |
| Moisan, A.....                | 53   |
| Mucchielli, A.....            | 35   |
| Paul, M.....                  | 81, 82   |
| Peraya, D.....                | 151  |
| Perrin, J.....                | 8  |
| Pineau, G.....                | 52, 57, 61, 77, 79, 121, 165                             |
| Poisson, D.....               | 9, 53, 62, 63, 65  |
| Quivy, R.....                 | 97   |
| Sauvé, L.....                 | 55   |
| Schwartz, B.....              | 60, 61   |
| Songoro, O.....               | 20   |
| Speroni, S.....               | 78   |
| Trespeuch, J-Y.....           | 83, 85   |
| Van Campenhoudt, L.....       | 97   |

## **TABLE DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

|        |   |
|--------|---|
| AFNOR  | : Association Française de NORmalisation  |
| A-GRAF | : Association du groupe de recherche sur l'autoformation  |
| ANAS   | : Association Nationale des Assistants de Service Social  |
| APP    | : Atelier de Pédagogie Personnalisée  |
| CDI    | : Centre de Documentation et d'Information  |
| CPRDF  | : Contrat de Plan Régional pour le Développement des Formations   |
| DC     | : Domaine de Compétences  |
| DE     | : Diplôme d'Etat  |
| DEASS  | : Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social  |
| DESS   | : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées   |
| DGAS   | : Direction Générale de l'Action Sociale  |
| EAD    | : Enseignement à Distance   |
| ECTS   | : European Credit Transfer and Accumulation System – Système européen de transfert et d'accumulation de crédits |
| EFTLV  | : Education et Formation Tout au Long de La Vie   |
| ENT    | : Environnement numérique de Travail  |
| FAD    | : Formation A distance  |
| FFOD   | : Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance  |
| FOAD   | : Formation Ouverte et A Distance   |
| LMD    | : Licence Master Doctorat   |
| LMS    | : Learning Management System - plateforme de gestion de la formation  |
| NTIC   | : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication  |
| OCDE   | : Organisation de Coopération et de Développement Economiques   |
| OPCA   | : Organisme Paritaire Collecteur Agréé  |
| PRDF   | : Plan Régional de Développement des Formations   |
| RERS   | : Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs  |
| SDTICE | : Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication                                       |
| SIFA   | : Stratégie et Ingénierie en formation d'Adultes  |
| TIC    | : Technologies de l'Information et de la Communication  |
| TICE   | : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education   |
| UE     | : Unité d'Enseignement  |
| VAE    | : Validation des Acquis de l'Expérience   |

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- A-GRAF. (2000). *Le projet de manifeste pour l'autoformation*. Consulté le 15/05/11, sur Espace d'expression du groupe de recherche sur l'autoformation: <http://www.a-graf.org/>
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel - Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan. 306 p.
- Albero, B. (2003). *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages*. Consulté le 21/02/11, sur Archive EduTice - Education et technologies de l'information et de la communication: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Albero, B. (2003). *Techniques, technologies et dispositifs - La question des instruments*. Consulté le 22/02/11, sur Archive EduTice: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137250/fr/>
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Quadrige/PUF. (rééd. 2010). 284 p.
- Arnal, P. (2003). *Solutions de e-learning : voyage dans la jungle des plates-formes*. Consulté le 20/12/10, sur Site Web Journal du Net: [http://www.journaldunet.com/solutions/0311/031117\\_pano\\_elearning1.shtml](http://www.journaldunet.com/solutions/0311/031117_pano_elearning1.shtml)
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF. 233 p.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz. (rééd. 2001). 255 p.
- Blandin, B. (1999). Ingénierie et formations ouvertes et à distance. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 438-464). Paris: Dunod. (rééd. 2004).
- Boutinet, J.-P., & Pineau, G. (2002). *L'accompagnement dans tous ses états*. Paris: Education Permanente. 265 p.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La documentation française. 212 p.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod. 212 p.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod. (rééd. 2004). 600 p.
- Carré, P., & Jean-Montclerc, G. (1999). De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 407-437). Paris: Dunod (rééd. 2004).
- Carré, P., Clenet, J., D'Halluin, C., & Poisson, D. (1999). Ingénierie pédagogique et formation ouvertes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 380-401). Paris: Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris: PUF. (rééd. 2002). 276 p.
- Catal, A. (2004). La réforme du diplôme d'Etat d'assistant de service social - Effets probables sur tous les métiers du secteur. *Lien social - " le forum social du jeudi"*, pp. 4-13.
- Champy, P., & Eteve, C. (1994). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz. (rééd. 2005). 1104 p.

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). *A la recherche de configurations actuelles de dispositifs de formation supérieure*. Consulté le 06/07/11, sur Site web Biennale de l'éducation et de la formation: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=304>
- Choplin, H. (2002). Entre innovation et formation ouverte, les "nouveaux dispositifs de formation". in Choplin, H. (dir.), *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education permanente n° 152*, pp. 7-15.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes - Conférence de consensus*. Paris: L'Harmattan. 196 p.
- Commission Européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. Consulté le 20/12/10, sur Europa, le portail de l'Union européenne: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf)
- Commission Européenne. (2000a). *elearningeuropa.info - glossaire*. Consulté le 02/05/11, sur Site Web [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info): <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=E>
- Commission européenne. (2000b, Mai 24). *Communication de la Commission - e-Learning - Penser l'éducation de demain*. Consulté le Avril 24, 2011, sur Europa - Education and Training - eLearning documents: <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comfr.pdf>
- Commission Européenne. (2000b). *Communication de la Commission - e-Learning - Penser l'éducation de demain*. Consulté le 24/04/11, sur Europa - Education and Training - eLearning documents: <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/comfr.pdf>
- Commission Européenne. (2002). *Vers une Europe de la connaissance - L'Union européenne et la société de l'information*. Consulté le 13/05/11, sur Europa - le coin des lectures: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/fr.pdf>
- Commission Européenne. (2010a). *Communication de la Commission - EUROPE 2020 - Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Consulté le 13/05/11, sur Europa - salle de presse: [http://europa.eu/press\\_room/pdf/complet\\_fr\\_barroso\\_-\\_europe\\_2020\\_-\\_fr\\_version.pdf](http://europa.eu/press_room/pdf/complet_fr_barroso_-_europe_2020_-_fr_version.pdf)
- Commission Européenne. (2010b). *Cadre stratégique pour l'éducation et la formation*. Consulté le 21/12/10, sur Commission Européenne - Education et Formation: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm)
- Commission générale de terminologie. (2005). *France Terme - formation en ligne*. Consulté le 02/05/2011, sur France Terme - Tous les termes publiés au Journal Officiel de la République française: [http://franceterme.culture.fr/FranceTerme/recherche.html#ECON934\\_ouverture](http://franceterme.culture.fr/FranceTerme/recherche.html#ECON934_ouverture)
- Cros, F., & Adamczewski, G. (. (1996). *L'innovation en éducation et formation*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université; INRP. 210 p.
- De Robertis, C. (2007). Pour la reconnaissance du DEASS comme Licence européenne. *La revue française de service social*, pp. 94-104.
- Enriotti, S. (2001). Odyssée des espaces et des réseaux ouverts de formation. in AFPA (dir.), *Formation, Insertion : accompagnement et autonomie - Paroles de praticiens*. Paris : Education permanente, pp. 121-126.



- FFOD. (2002). *Le BA.BA de la FOAD*. Consulté le 02/04/11, sur Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance: <http://www.fffod.org/media/2002-baba-foad.pdf>
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur - Des courants théoriques aux pratiques de formateurs - les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon: Chronique Sociale. 170 p.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitifs de l'apprenant. in *Choplin, C. (dir.), Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education Permanente n°152*, pp. 43-53.
- Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. in *Lavielle-Gutnik (coord.), L'autoformation : Actualité et perspectives. Education permanente n°168*, pp. 113-122.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. in *Boutinet, J-P. & Jobert, G. (dir.), Projet, formation-action. Education permanente n° 87, (rééd. 1993)*, pp. 19-33.
- Lani-Bayle, M. (1999). Autonomie de l'apprenant entre distance et virtualité. Dans G. Le Meur, *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage - Communications francophones du 5e colloque européen sur l'Autoformation* (pp. 33-45). Paris: L'Harmattan (rééd. 2002).
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. in *Boutinet J-P. & Pineau G. (dir.), L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente n°153/2002/4*, pp. 13-19.
- Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte - Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 169-188). Paris: PUF.
- Le Préau. (2000). *Plates-formes et portails de téléformation - Etude 2000*. Consulté le 24/02/11, sur site Web Le Préau - Centre pour le e-learning et l'innovation pédagogique: [http://www.preau.ccip.fr/etudes/etude\\_teleformation/teleformation.php#table](http://www.preau.ccip.fr/etudes/etude_teleformation/teleformation.php#table)
- Lhuillier, B. (2011). *Concevoir un serious game pour un dispositif de formation*. Paris: Editions FYP. 191 p.
- Mallen, M.-C. (1987). L'autoformation collective, outil de la formation-action au Crédit Agricole. in *Boutinet, J-P. & Jobert, G. (dir.), Projet, formation-action. Education permanente n° 87, (rééd. 1993)*, pp. 139-149.
- Ministère de l'Education Nationale; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2006). *Glossaire -Educnet*. Consulté le 02/05/11, sur Site web Educnet - Enseigner avec le numérique: <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire>
- Ministère de la Santé. (2009). Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. *BO Santé – Protection sociale – Solidarités n°2009/7*. Paris.
- Ministère de l'Education Nationale. (2005). *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). *Le développement des TIC dans l'enseignement supérieur*. Consulté le 30/04/11, sur Site Web Educnet: <http://www.educnet.education.fr/chrgt/docs/Brochure-Sup.pdf>
- Mucchielli, A. (1981). *Les Motivations*. Paris: PUF. (rééd. 2000). 127 p.

- OCDE. (2002). *Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE - Les TIC et l'économie de l'information*. Paris: OCDE. 356 p.
- Parlement Européen; Conseil de l'Union Européenne. (2006). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [ Recommandation 2006/962/CE-JO L 394 du 30.12.2006]*. Consulté le 21/12/10, sur Europa - Synthèse de la législation de l'UE: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm)
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. in *Boutinet, J-P. & Pineau, G., L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente, N°153/2002-4*, pp. 43-56.
- Perrin, J. (1983). *Les transferts de technologie*. Paris: La Découverte. 117 p.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation - Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos. 208 p.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après-mort - Entre solidarité et professionnalité. in *Boutinet, J-P. & Pineau, G. (dir.), L'accompagnement dans tous ses états, Education Permanente n°153/2002-4*, pp. 29-42.
- Pineau, G. (2011). Autoformation mondialogante, voyage et passage à la retraite. in *Barbot, M-J. & Dervin, F (dir.), Rencontres interculturelles et formation, Education Permanente n° 186/2011-1*, pp. 103-112.
- Pôle d'appui TiC. (2010). *Les usages des TIC dans les CFA de la Région Centre »*. Actes de la journée de restitution des ateliers TIC. Consulté le 08/12/2010, sur site Web Clic Attitude: <http://www.clicattitude.info/wp/?p=326>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod (réed. 2006). 256 p.
- Région Centre. (2011c). *Contribution du GT5 "Egalité d'accès à la formation" pour le CPRDF*. Consulté le 30/04/11, sur Site Web Etoile: [http://www.etoile.regioncentre.fr/webdav/site/etoilepro/shared/Upload/fichiers/CPRDF/gro-upes-de-travail/GT\\_5/Doc%20final%20contribution%20GT5.pdf](http://www.etoile.regioncentre.fr/webdav/site/etoilepro/shared/Upload/fichiers/CPRDF/gro-upes-de-travail/GT_5/Doc%20final%20contribution%20GT5.pdf)
- Région Centre. (2011d). *Contribution de la Commission "Enseignement supérieur, formations sanitaires et sociales, culturelles pour le CPRDF*. Consulté le 30/04/11, sur Site Web Etoile: <http://www.etoile.regioncentre.fr/webdav/site/etoilepro/shared/Upload/fichiers/CPRDF/gro-upes-de-travail/Doc%20final%20contribution%20Enseignement%20sup,%20F%C2%B0%20SS%20%20et%20culturelles.pdf>
- Région Centre. (non daté(a)). *La stratégie régionale*. Consulté le 15/05/11, sur Libres savoirs - Région Centre: <https://libres-savoirs.regioncentre.fr/uPortal/espace/informations/article/3009/01-la-strategie-regionale>
- Région Centre. (non daté(b)). *La formation tout au long de la vie en Région Centre :Bilan 2004-2007 - Perspectives 2008-2011*. Consulté le 15/05/11, sur Site web Libres savoirs - Région Centre: [http://www.regioncentre.fr/jahia/webdav/site/portail/shared/formation/prdf/PRDF-bilan2004-2007\\_persp-2008-2011.pdf](http://www.regioncentre.fr/jahia/webdav/site/portail/shared/formation/prdf/PRDF-bilan2004-2007_persp-2008-2011.pdf)
- Songoro, O. (2004). Le Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social. *Actualités sociales hebdomadaires*, pp. 29-44.

Speroni, S. (1999). Accompagnement, une fonction partagée en émergence - Approche sémantique. in *GIP Poitou-Charentes Qualité de la formation (coord.), Guide de lecture de la fonction Accompagnement*. GIP Poutou-Charentes Qualité de la formation. (rééd. 2005). pp. 6-9.

Trespeuch, J. Y. (2009). Analyse critique des pratiques d'accompagnement dans des dispositifs hybrides. *Tutorales, la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance*. N°5, pp. 6-18.

TutoFOP. (2002). *Retour sur terre : les 7 piliers de l'autoformation*. Consulté le 25/05/11, sur TutoFOP : la formation de formateurs à la carte: [http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD\\_Autoformation/autoformation5.htm](http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD_Autoformation/autoformation5.htm)

## **BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE**

Ci-après une liste d'ouvrages consultés mais non cités dans le mémoire et présentant un intérêt pour le champ de l'étude.

### ***Ouvrages et articles d'ouvrage consultés***

Alava, S. (dir.) (2000). *Cyberespace et formations ouvertes –vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université. 224 p.

Bissey, C., Moreau, J-L. (2003). *Tic et Net – Nouvelles voies pour la formation*. Paris : PUF. 207 p.

Bouthry, A., Jourdain, C., Bodet, G., & Amalric, P.-H. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*. Paris: Eyrolles - Editions d'Organisation. 284 p.

Linard, M. (1996). *Des machines et des Hommes – Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan. 288 p.

Parmentier, C., Arfaoui, F. (2001). *Tout savoir pour e-former - de la loi de 71 au e-learning*. Paris : Editions d'organisation. 220 p.

Jézégou, A. (2005). « Ingénierie des TIC et ouverture en formation », in Leguy,P, Brémaud, L.,Morin, J., Pineau, G. (coord.), *Se former à l'ingénierie de formation*. Paris : L'Harmattan. pp. 207-214

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

### ***Revues et articles de revue consultés***

Lavielle-Gutnik, N. (coord.) (2006). *L'autoformation : Actualité et perspectives*. Paris : Education permanente, n°168, septembre 2006. 236 p.

Lisowski, M. (2008). « Mutations technologiques, innovation pédagogique et évolution du métier de formateur », in *Actualité de la formation permanente*, n° 220, mai-juin 2009. pp. 27-32.

### ***Article consulté en ligne***

Peraya, D. (1999) Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? Consulté le 28/02/11 (14 pages).

[http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/cem\\_def.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/cem_def.pdf)

### ***Mémoires consultés***

Parent-Etinzon, C. (2007) *Les dispositifs e-learning dans la formation des adultes - la difficile gestion des temps et des espaces vers une autoformation accompagnée*. Tours : Université François Rabelais. 194 p.

Serizel, J. (2005). *Accompagnement médiactif et autoformation - contribution à l'étude des interactions entre adultes en formation DESS, par le biais des outils Internet*. Tours : Université François Rabelais. 218 p.

## **TABLE DES MATIERES**

|   |           |
|---|-----------|
| Sommaire .....  | 2         |
| Remerciements.....  | 4         |
| Résumé/Abstract .....   | 6         |
| <b>Introduction générale .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Préambule : Le cheminement .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1 Du trajet professionnel au projet d'étude.....</b>                                 | <b>12</b> |
| 1.1 De la e-formation vécue.....  | 12        |
| 1.1.1 Distance et auto-formation .....  | 12        |
| 1.1.2 Faire le point.....   | 13        |
| 1.1.3 En passant par le « serious game » .....  | 14        |
| 1.1.4 Pour revenir au projet de formation.....  | 17        |
| 1.2 ...A la e-formation dans un cadre institutionnel.....                               | 17        |
| 1.2.1 Mise en contexte(s) du projet .....   | 17        |
| 1.2.1.1 Contexte de réforme LMD .....   | 18        |
| 1.2.1.2 Contexte de nouveaux référentiels .....   | 19        |
| 1.2.1.3 Contexte d'ouverture, de transversalité et d'innovation.....                    | 23        |
| 1.2.2 La plateforme en question .....   | 24        |
| 1.2.2.1 De quoi s'agit-il ? .....   | 24        |
| 1.2.2.2 Quels usages ? .....  | 25        |
| 1.2.2.3 Quels usages, quels acteurs localement ? .....                                  | 28        |
| 1.2.3 Les questions sous-jacentes à la question première.....                           | 30        |
| 1.2.4 La question de départ.....  | 30        |
| 1.2.4.1 La question de départ à l'épreuve des discussions informelles .....             | 31        |
| 1.2.4.2 La question de départ et l'approche des concepts, notions mots clés ....        | 32        |
| 1.2.4.3 La question de départ à l'épreuve d'un entretien exploratoire .....             | 32        |
| 1.2.4.4 Recentrage et nouvelle orientation de la recherche .....                        | 34        |
| <b>Partie I Du contexte aux concepts .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>2 Approche terminologique par la définition : les notions autour de la FOAD.....</b> | <b>37</b> |
| 2.1 Qu'entend-on nous par Formation à distance et par formation ouverte?.....           | 38        |
| 2.2 FOAD, de quoi parlons-nous ? .....  | 39        |
| 2.3 E-learning versus e-formation ? Quelle nuance ? .....                               | 40        |
| 2.4 Que mettre derrière l'acronyme TIC ? .....  | 41        |
| 2.5 FOAD et TIC : une association ? .....   | 42        |
| <b>3 Le contexte général : les enjeux de la FOAD.....</b>                               | <b>44</b> |
| 3.1 Une réponse à des enjeux européens .....  | 44        |
| 3.1.1 De la « société cognitive » à « l'économie de la connaissance » .....             | 44        |
| 3.1.1.1 Favoriser l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie ..     | 44        |
| 3.1.1.2 Bâtir l'économie de la connaissance .....                                       | 45        |
| 3.1.1.3 Echanger au sein de l'espace culturel et éducatif européen .....                | 47        |
| 3.1.2 La stratégie Europe 2020 en route.....  | 48        |
| 3.2 Les enjeux de la FOAD en France .....   | 49        |
| 3.2.1 Echelon national .....  | 49        |
| 3.2.2 Echelon régional .....  | 50        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 3.2.2.1  | DU PRDF au CPRDF : quels enjeux pour la FOAD ?                                   | 50        |
| <b>4</b> | <b>Eclairage théorique : Les concepts</b>  | <b>52</b> |
| 4.1      | De l'« auto-formation » à l'« autoformation » : du trait d'union au concept      | 52        |
| 4.1.1    | Une vision, de prime abord, réductrice   | 52        |
| 4.1.2    | Approche sémantique : un terme polysémique                                       | 53        |
| 4.1.3    | De l'exigence d'une autonomie en formation au renversement de paradigme éducatif | 54        |
| 4.1.4    | Individualisation et autoformation   | 55        |
| 4.1.5    | Les trois approches de l'autoformation, selon P. Galvani                         | 57        |
| 4.1.6    | Essor et contexte de développement de l'autoformation                            | 59        |
| 4.1.7    | Les différents courants de l'autoformation, selon P. Carré                       | 60        |
| 4.1.7.1  | Observation de la planète Autoformation éducative                                | 62        |
| 4.1.7.2  | Observation de la planète Autoformation cognitive                                | 63        |
| 4.2      | L'innovation : « Tout est nouveau ! Rien n'est nouveau ! »                       | 65        |
| 4.2.1    | L'innovation, de quoi s'agit-il au juste ?                                       | 65        |
| 4.2.1.1  | Définitions  | 65        |
| 4.2.1.2  | Innovation et organisation   | 67        |
| 4.2.1.3  | Novation, innovation, rénovation, trois concepts associés                        | 72        |
| 4.2.2    | L'innovation dans la sphère de l'éducation et de la formation                    | 74        |
| 4.2.2.1  | Un rôle social évident   | 74        |
| 4.2.2.2  | Une création collective venant de l'intérieur                                    | 75        |
| 4.2.2.3  | Entre temporalité et historicité   | 75        |
| 4.2.2.4  | Un accompagnement et une formation nécessaires                                   | 76        |
| 4.3      | « L'accompagnement, dans tous ses états »  | 77        |
| 4.3.1    | Qu'est-ce que l'accompagnement ?   | 77        |
| 4.3.1.1  | Définitions au sens large  | 77        |
| 4.3.1.2  | Approche sémantique  | 78        |
| 4.3.1.3  | L'accompagnement au regard de quelques auteurs                                   | 79        |
| 4.3.1.4  | La posture d'accompagnement  | 79        |
| 4.3.2    | Les pratiques d'accompagnement   | 81        |
| 4.3.2.1  | Le tutorat   | 82        |
| 4.3.3    | L'accompagnement à distance : le e-tutorat                                       | 83        |
| 4.3.3.1  | Que recoupent les fonctions d'accompagnement à distance ?                        | 83        |
| 4.3.3.2  | Des compétences psychopédagogiques à acquérir ou à développer                    | 84        |
| 4.3.3.3  | La question des instruments  | 84        |
| 4.3.3.4  | Quelles formes d'accompagnement à distance ?                                     | 85        |
| 4.3.3.5  | La question de la reconnaissance   | 86        |
| <b>5</b> | <b>De la problématique à la genèse des hypothèses</b>                            | <b>87</b> |
|          | <b>Partie II Cas d'étude</b>   | <b>91</b> |
| <b>6</b> | <b>Le terrain</b>  | <b>92</b> |
| 6.1.1    | Rencontre avec un univers différent  | 92        |
| 6.1.2    | Besoins ou absence de besoins ?  | 93        |
| <b>7</b> | <b>Démarche méthodologique</b>   | <b>94</b> |
| 7.1      | Les entretiens exploratoires   | 94        |
| 7.1.1    | La grille de questions   | 94        |
| 7.1.2    | Les entretiens en bref   | 95        |
| 7.1.3    | Croisement et conclusion des entretiens exploratoires                            | 96        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 7.2      | Le recueil de données.....  | 97         |
| 7.2.1    | Construction des grilles d'entretien.....   | 97         |
| 7.2.1.1  | Les questions.....  | 98         |
| 7.2.2    | Choix des personnes à interroger.....   | 100        |
| 7.2.3    | Déroulement des entretiens.....   | 100        |
| 7.2.4    | Transcription des entretiens.....   | 101        |
| 7.2.4.1  | Convention d'écriture.....  | 102        |
| 7.2.4.2  | Codification du discours.....   | 102        |
| 7.3      | L'analyse de contenu.....   | 103        |
| 7.3.1    | Préalable à l'analyse thématique.....   | 103        |
| 7.3.1.1  | Convention d'écriture des références au discours.....   | 103        |
| 7.3.1.2  | Quels termes pour évoquer la plateforme Campus virtuel ?.....                                 | 104        |
| 7.3.2    | Etape 1 : modèles de tableau et d'arborescence pour l'analyse par entretien ....              | 106        |
| 7.3.2.1  | Trame du tableau d'analyse par entretien.....   | 106        |
| 7.3.2.2  | Modèle d'arbre thématique par entretien.....  | 108        |
| 7.3.2.3  | Les séquences du discours non retenues pour l'analyse par entretien.....                      | 108        |
| 7.3.3    | Etape 2 : Recherche d'un croisement thématique.....   | 109        |
| 7.3.3.1  | Les catégories non traitées dans l'analyse croisée.....                                       | 109        |
| 7.3.3.2  | Trame du tableau d'analyse croisée.....   | 110        |
| 7.3.3.3  | Modèle d'arbre des thématiques par catégorie.....   | 111        |
| 7.4      | Les tourments du chercheur néophyte : les difficultés rencontrées.....                        | 112        |
| 7.4.1    | Quant au choix des personnes à interroger.....  | 112        |
| 7.4.2    | Et à la conduite des entretiens.....  | 112        |
| 7.4.3    | Puis lors de l'analyse du corpus.....   | 113        |
| 7.4.4    | Et enfin sur le choix des outils.....   | 114        |
| <b>8</b> | <b>Une analyse à la croisée des concepts.....</b>   | <b>115</b> |
| 8.1      | Introduction à l'analyse : présentation générale des entretiens et profil des formateurs..... | 115        |
| 8.1.1    | L'entretien avec Antoine : « Ça a fait ricochet. ».....                                       | 115        |
| 8.1.2    | L'entretien avec Béatrice : « Cet engin-là ».....   | 116        |
| 8.1.3    | L'entretien avec Cathy : « C'est un outil parmi d'autres. ».....                              | 117        |
| 8.1.4    | L'entretien avec Doris : « Je le vois vraiment comme facilitateur.».....                      | 118        |
| 8.2      | Les entretiens sous le faisceau de l'Autoformation.....                                       | 119        |
| 8.2.1    | Vers une autonomisation de l'apprenant dans ses apprentissages.....                           | 119        |
| 8.2.2    | Un outil de travail collaboratif à distance.....  | 121        |
| 8.2.3    | Un parcours de formation individualisé.....   | 122        |
| 8.2.4    | Le lien tissé avec la notion d'Apprentissage.....   | 122        |
| 8.3      | Les entretiens sous le faisceau de l'Innovation.....  | 125        |
| 8.3.1    | L'approche du produit nouveau.....  | 125        |
| 8.3.2    | Leur vision et leur utilisation de la plateforme.....   | 129        |
| 8.3.3    | Le lien tissé avec la notion de Technique.....  | 136        |
| 8.4      | Les entretiens sous le faisceau de l'Accompagnement.....                                      | 138        |
| 8.4.1    | Le rôle et la place du formateur.....   | 138        |
| 8.4.2    | Le lien tissé avec la notion de compétence.....   | 143        |
| 8.5      | Bilan de l'analyse.....   | 146        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| <b>9</b>  | <b>Mise en lumière : l'interprétation .....</b>  | <b>147</b> |
| 9.1       | Le sens donné à l'outil est un facteur déterminant du processus d'appropriation du formateur.....  | 148        |
| 9.2       | L'introduction d'un espace de travail virtuel est un élément de changement dans la posture du formateur, dans sa relation au savoir et dans sa relation avec l'apprenant ..... | 150        |
| 9.3       | La mise en place d'un espace de travail virtuel introduit une nouvelle approche pédagogique qui interroge le formateur sur sa pratique et sur son évolution .....              | 151        |
| 9.4       | L'accompagnement est une des clés de réussite de l'appropriation de l'espace virtuel et de l'évolution des pratiques .....   | 152        |
| 9.5       | Conclusion sur l'interprétation .....  | 153        |
| <b>10</b> | <b>Synthèse générale et mise en perspective.....</b>   | <b>154</b> |
| 10.1      | Synthèse de la démarche .....  | 154        |
| 10.2      | Perspectives.....  | 157        |
| 10.2.1    | Créer un groupe de travail .....   | 159        |
| 10.2.2    | Créer des espace/temps.....  | 159        |
| 10.2.3    | Construire un projet pilote.....   | 160        |
| 10.2.4    | Faire, c'est apprendre .....   | 160        |
| 10.2.5    | Aller vers une autoformation collective .....  | 161        |
| 10.2.6    | Accompagner l'évolution des pratiques .....  | 162        |
| 10.2.7    | Les points de vigilance .....  | 163        |
| 10.2.8    | En conclusion sur les perspectives .....   | 163        |
|           | <b>Conclusion générale.....</b>  | <b>164</b> |
|           | <b>Annexes .....</b>   | <b>166</b> |
|           | Annexe 1 : Lexique.....  | 167        |
|           | Annexe 2 : Entretien Antoine .....   | 170        |
|           | Annexe 3 : Entretien Béatrice.....   | 178        |
|           | Annexe 4 : Entretien Cathy.....  | 183        |
|           | Annexe 5 : Entretien Doris .....   | 186        |
|           | Annexe 6 : Tableau d'analyse - entretien Antoine .....   | 191        |
|           | Annexe 7 : Tableau d'analyse - entretien Béatrice .....  | 222        |
|           | Annexe 8 : Tableau d'analyse - entretien Cathy.....  | 241        |
|           | Annexe 9 : Tableau d'analyse - entretien Doris .....   | 253        |
|           | Annexe 10 : Arbre thématique – Antoine .....   | 272        |
|           | Annexe 11 : Arbre thématique – Béatrice.....   | 273        |
|           | Annexe 12 : Arbre thématique - Cathy.....  | 274        |
|           | Annexe 13 : Arbre thématique - Doris.....  | 275        |
|           | Annexe 14 : Croisement thématique et Introduction .....  | 276        |
|           | Annexe 15 : Croisement thématique et Autoformation .....   | 278        |
|           | Annexe 16 : Croisement thématique et Innovation .....  | 279        |
|           | Annexe 17 : Croisement thématique et Accompagnement.....   | 282        |
|           | Annexe 18 : Croisement thématique et Apprentissage.....  | 284        |
|           | Annexe 19 : Croisement thématique et Compétence.....   | 286        |
|           | Annexe 20 : Croisement thématique et Technique .....   | 288        |
|           | Annexe 21 : Arbres des thématiques par catégorie.....  | 289        |



|   |            |
|---|------------|
| <b>Références et Index .....</b>        | <b>291</b> |
| Table des Figures .....                 | 292        |
| Index des auteurs .....                 | 293        |
| Table des sigles et des acronymes ..... | 294        |
| Références Bibliographiques .....       | 295        |
| Bibliographie complémentaire.....       | 300        |
| Table des Matières .....                | 301        |



# **Pour une ingénierie de formation et d'accompagnement des formateurs à l'usage d'un outil de formation en ligne**

*La démarche d'appropriation d'une plateforme e-learning par des formateurs d'un institut de  
formation Sanitaire et Sociale*

**Léa Rosamont-Héazard**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master Professionnel 2e année  
Mention Sciences de l'Education et de la formation Tout au Long de la Vie  
Spécialité Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes



Les TIC font partie intégrante de notre quotidien, aussi bien au plan personnel que professionnel. Dans la sphère de l'éducation et de la formation cependant, les technologies dites « nouvelles » ont du mal à se généraliser.

Dans ce mémoire, l'auteur s'intéresse à la mise en place d'un espace de travail virtuel dans un dispositif de formation initiale traditionnel et particulièrement aux impacts sur les acteurs en présence : formateur et apprenant.

Quelle finalité pourrait avoir la mise en place d'un espace de travail virtuel dans le processus d'apprentissage ? N'est-ce pas celle pour le formateur de rendre l'apprenant « acteur » de sa formation ? Et pour l'apprenant de devenir « acteur » voire « auteur » de sa propre formation ? Avec quels objectifs ? Favoriser l'autonomie et l'autoformation de l'apprenant ? Et situer le formateur dans un rôle d'accompagnateur ?

L'auteur se focalise sur l'acteur « formateur » et interroge le sens qu'il donne à l'outil, la posture qu'il adopte, sa relation au savoir et à l'apprenant et enfin l'évolution de sa pratique. Evolution voulue ou subie ?

Et si tout se jouait autour du rapport du formateur à l'innovation ?

## **Mots clés**

Autoformation – Autonomie – Accompagnement – Innovation – TIC – e-learning

