



HAL
open science

Amélioration continue de la conception pédagogique au sein d'une agence e-learning : proposition de mise en place d'un atelier

Iuliia Dolgova

► To cite this version:

Iuliia Dolgova. Amélioration continue de la conception pédagogique au sein d'une agence e-learning : proposition de mise en place d'un atelier. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01925052

HAL Id: dumas-01925052

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925052>

Submitted on 16 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Amélioration continue de la conception pédagogique au sein d'une agence e-learning: proposition de mise en place d'un atelier

**Nom : DOLGOVA
Prénom : Iuliia**

UFR LLASIC

Mémoire de Master 2 Didactique des langues – 24 ects

Spécialité ou Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique
numérique

Sous la direction de Viviane GUERAUD

Année universitaire 2017-2018



Amélioration continue de la conception pédagogique au sein d'une agence e-learning: proposition de mise en place d'un atelier

**Nom : DOLGOVA
Prénom : Iuliia**

UFR LLASIC

Mémoire de Master 2 Didactique des langues – 24 ects

Spécialité ou Parcours : Didactique des langues et ingénierie pédagogique
numérique

Sous la direction de Viviane GUERAUD

Année universitaire 2017-2018

« Il n'y a pas de progrès si l'on continue indéfiniment

à faire les choses de la même façon ».

méthode Kaizen

Remerciements

Mes remerciements s'adressent d'abord à Madame Viviane GUERAUD qui a dirigé ce mémoire. Elle a su me guider et m'orienter pendant la rédaction de ce mémoire tout en me laissant assez d'autonomie pour que je puisse traiter le sujet qui m'intéressait.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à Emeline PENNES, ma tutrice de stage, qui était toujours à l'écoute et avec qui les échanges furent toujours cordiaux et très fructueux. C'est grâce à elle que j'ai pu apprendre tant de choses en si peu de temps.

Je tiens également à remercier Joseph FELIX qui a pris le relais pour être mon tuteur de stage quand Emeline était absente. J'ai beaucoup apprécié son approche pédagogique, ses conseils et remarques toujours formateurs et précieux, son aide lors de la relecture de mes projets en anglais.

Enfin, je ne saurais oublier ma famille, surtout ma mère qui m'a soutenue et encouragée durant ces mois de réflexion et de rédaction en me rappelant toujours les priorités de ma vie. A ma soeur et ma nièce qui me remontaient le moral, même à distance pendant des appels sur Skype. A Martin pour ses relectures et remarques constructives, mais aussi pour le soutien moral.

Sommaire

PARTIE 1 CONTEXTE DU STAGE	8
CHAPITRE 1 - PRESENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL	9
1.1 Historique et secteurs d'activité de Speedernet	9
1.2 Organisation générale. Equipe et rôle de chacun.....	10
1.3 Process interne et ses spécificités pour la conception pédagogique.....	13
1.4 Types de réunions de conception chez Speedernet.....	16
CHAPITRE 2 - MISSIONS CONFIEES ET PROJETS REALISES	18
2.1 Conception.....	18
2.2 Intégration et contrôle qualité (QA)	21
2.3 Réunions internes et externes.....	22
PARTIE 2 ANALYSE DU TERRAIN ET PROBLEMATIQUE.....	24
CHAPITRE 3 – METHODOLOGIE DE TRAVAIL.....	25
3.1 Observations directes du terrain et analyse documentaire.....	25
3.2 Entretiens semi-directifs	26
CHAPITRE 4 – ANALYSE DU TERRAIN ET PROBLEMATIQUE	29
4.1 Analyse du terrain.....	29
4.2 Problématique. Manque de stratégie d'amélioration continue pour la conception.....	36
PARTIE 3 REVUE DE LA LITTERATURE	37
CHAPITRE 5 – MANAGEMENT DE L'ORGANISATION.....	38
5.1 Principes du management de la qualité. Amélioration continue	38
5.2 Formation continue.....	40
5.3 Capitalisation des connaissances (Knowledge management).....	42
CHAPITRE 6 – SPECIFICITES DE ET POUR L'ADULTE APPRENANT.....	44
6.1 Les caractéristiques psychologiques d'un adulte apprenant	44
6.2 Principe de l'apprenant acteur de sa formation	46
6.3 Principe d'action alternée	47
6.4 Principe de jeu.....	47
6.5 Principe de mise en situation.....	48
6.6 Principe de métacognition	49
6.7 Méthodes pédagogiques.....	49
6.8 Rythme de la formation.....	51
6.9 Aspect social d'apprentissage.....	51
PARTIE 4 PROPOSITION D'UNE SOLUTION PAR LA MISE EN PLACE D'UN ATELIER.....	53
CHAPITRE 7 – CHOIX DIDACTIQUES.....	54
7.1 Justification du choix du type de formation continue	54
7.2 Objectifs des ateliers à créer	56
7.3 Analyse d'un atelier précédemment organisé au sein de l'entreprise	57
7.4 Durée préconisée et rythme souhaitable.....	60
7.5 Choix de sujets pour les ateliers	60
7.6 Modalité et déroulement.....	63
7.7 Animation à tour de rôle.....	65
7.8 Espace collaboratif support.....	66

Introduction

Le succès et l'évolution d'un organisme, que ce soit une grande, moyenne ou petite entreprise, reposent sur une volonté permanente d'amélioration continue des process et de la méthodologie du travail. En revanche, juste la volonté ne suffit pas, c'est pourquoi il est important de mettre en œuvre des actions d'amélioration à tous les niveaux.

L'amélioration continue dans le monde de l'e-learning, notamment en ce qui concerne la conception des modules, comprend beaucoup d'aspects, à savoir : pédagogie, ergonomie, aspects esthétiques et fonctionnels. Or, l'objectif de ce mémoire n'est pas d'aborder toutes ces facettes, mais de s'attarder sur les aspects pédagogiques et sur la scénarisation, parce qu'elle reste au cœur de la création des modules.

J'aborderai dans mon mémoire de stage des questions d'amélioration continue, de scénarisation pédagogique et d'ateliers de conception. Dans la première partie de ce document, j'expliquerai le contexte de mon stage en évoquant l'organisme d'accueil, ses secteurs d'activités, ainsi que la description de l'équipe et de la répartition des tâches. J'aborderai également les missions confiées et les projets réalisés lors de ce stage.

Dans la deuxième partie, je présenterai ma réflexion par rapport à la recherche d'une problématique, à savoir les questionnements de départ, le choix des méthodes de recueils et traitement des données, une analyse de terrain et, finalement, une formulation de la problématique.

En ce qui concerne la troisième partie, elle est dédiée à la revue de la littérature pour éclaircir certains concepts et notions sur lesquels je m'appuierai dans la partie suivante.

Finalement, la quatrième et dernière partie comprend une description d'une solution que je propose pour remédier à certains dysfonctionnements que j'ai constatés lors de la phase de l'analyse de terrain en m'appuyant sur les concepts clés évoqués dans la partie « Revue de la littérature ».

Partie 1

Contexte du stage

Chapitre 1 - Présentation de l'organisme d'accueil

Ce chapitre se base sur la présentation du contexte de mon stage de fin d'études que j'ai effectué au sein de l'entreprise Speedernet à Lyon. Avant de parler des missions confiées et des projets réalisés, il s'avère important d'aborder la présentation générale de l'entreprise, sa méthodologie de travail et le processus interne.

1.1 Historique et secteurs d'activité de Speedernet

Speedernet est un studio digital et éditeur de solutions de mobile learning, social learning et de réalité virtuelle. Il a été créé en 1999 comme une filiale de Gaia, une entreprise qui se spécialise dans la formation à l'utilisation des serveurs.

Depuis ce temps-là, Speedernet ne cesse d'évoluer et de chercher constamment de nouvelles solutions technologiques pour l'e-learning. En 2006, l'équipe de Speedernet a développé son propre LMS (Learning Management System) Totem qui permet de gérer les modules e-learning, Classe Virtuelle, Formation en salle, associations documentaires, etc. Il donne également l'accès au catalogue des formations depuis différents dispositifs et sert de plateforme sur laquelle on teste les modules e-learning avant leur livraison finale aux clients. Ensuite, en 2014, Speedernet a sorti Kino, application de mobile learning permettant de créer des capsules interactives sur smartphones et tablettes. De plus, l'entreprise travaille sur le développement de Sphere, solution logicielle de Virtual Reality qui permet de créer des parcours interactifs et immersifs. Finalement, il ne faut pas oublier Speedernet Sparks, une nouvelle plateforme collaborative de Social Learning destinée à la gestion des apprentissages collaboratifs et informels.

En outre, Speedernet réalise des modules e-learning à destination de plusieurs clients nationaux et internationaux issus de domaines différents. Il s'agit des secteurs des finances, de la pharmaceutique, de l'aéronautique, de l'assurance, de l'environnement, etc.

Enfin, Speedernet organise également des sessions de formation en présentiel et à distance aux outils e-learning ce qui donne la possibilité aux clients de réaliser les modules e-learning par eux-mêmes. Dans ces formations, les clients découvrent comment manipuler les outils auteurs pour concevoir un module, comment prendre en compte les stratégies d'apprentissage du public cible et quelles méthodes choisir pour transmettre le contenu de manière la plus simple et concise.

1.2 Organisation générale. Equipe et rôle de chacun

Afin de mieux comprendre le fonctionnement du studio, il s'avère important de s'attarder sur son organisation générale. C'est pourquoi cette sous-partie est dédiée à la présentation de l'équipe, des liens entre différents acteurs et le rôle de chacun dans le bon fonctionnement de l'entreprise.

Speedernet est une entreprise de taille moyenne gérée par deux directeurs associés. L'équipe du studio s'articule autour de plusieurs pôles, notamment :

- 1) Le pôle Administratif
- 2) Le pôle Commercial/Relation clientèle,
- 3) Le pôle Marketing,
- 4) Le pôle Technique,
- 5) Le pôle Informatique/Recherche et développement,
- 6) Le pôle E-learning

L'organisation de ses pôles est présentée sur l'organigramme ci-dessous :

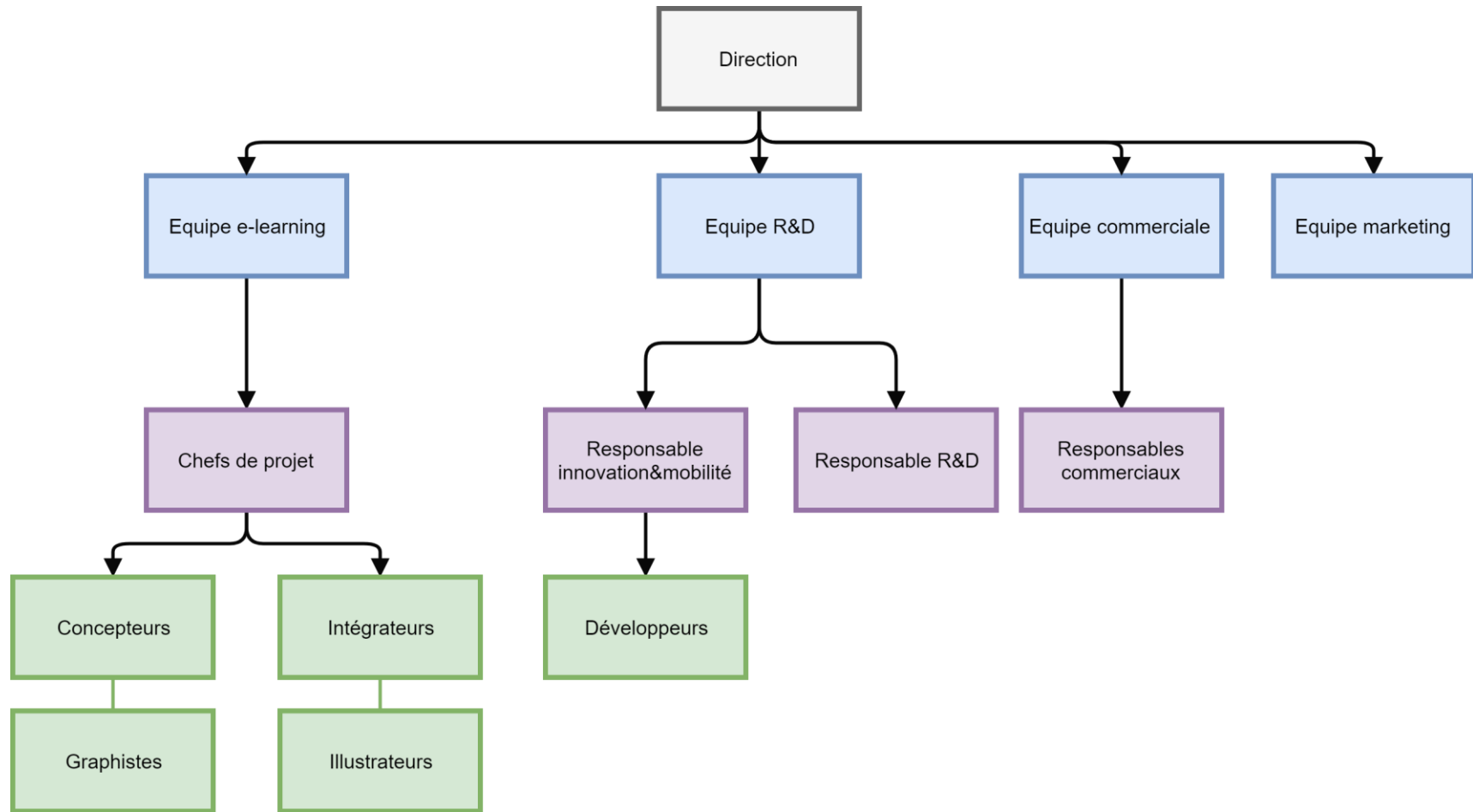


Figure 1 : Organigramme de Speedernet

Ainsi, le pôle Administratif se compose du directeur, du responsable studio et de l'assistante de direction. L'équipe de ce pôle s'occupe de la gestion et s'assure du bon fonctionnement du studio avec ses divers acteurs et du bon déroulement du processus interne.

En ce qui concerne le pôle Commercial, composé du responsable commercial et des chargés d'affaires, il est en charge non seulement de relation client, mais aussi des réponses aux appels d'offres.

Quant au pôle Marketing, il s'occupe de la promotion des produits de Speedernet sur le marché et de la réussite client. En outre, cette équipe anime les formations aux outils auteur pour les clients externes, accompagne la prise en main des outils et partage les activités de Speedernet sur les réseaux sociaux et sur les salons.

Le pôle Technique est là pour assurer la sécurité informatique du travail de toutes les équipes. Il s'occupe également de l'installation des logiciels, du dépannage technique et de l'élimination de toute perturbation sur le réseau de l'entreprise.

En ce qui concerne le pôle Recherche et développement, il s'occupe du développement et de la maintenance des solutions proposées par Speedernet : Sphere, Kino et plateformes Sparks et Totem LMS.

Quant au département E-learning, il regroupe le responsable studio, les chefs de projets, concepteurs pédagogiques, intégrateurs, graphistes et illustrateurs qui travaillent en étroite collaboration tout au long du projet.

Les concepteurs pédagogiques participent aux réunions (workshops) avec les clients, préparent l'architecture du module, rédigent un pitch (une brève présentation du scénario du module résumé en quelques lignes) et créent le story-board.

Les graphistes et les illustrateurs prennent en charge tous les éléments visuels du module, des personnages jusqu'aux pictogrammes et schémas tout en respectant le cahier des charges du client. Ils travaillent également sur les recherches graphiques pour les propositions commerciales.

Quant aux intégrateurs, ils s'occupent de la réalisation technique du module en appliquant tous les éléments graphiques selon le story-board préparé par le concepteur. Experts avec les outils auteurs e-learning, les membres de cette équipe participent également à l'élaboration des propositions commerciales. En revanche, ce schéma est en train d'évoluer puisque les concepteurs vont bientôt prendre en charge les tâches des intégrateurs en suivant le projet de la proposition client jusqu'à la livraison, dans le but de

réduire le temps de passation de l'information du concepteur à l'intégrateur et d'assurer une meilleure continuité par rapport aux échanges avec les clients.

Tout le process est dirigé par le chef de projet qui est en charge de la livraison du module et des relations avec le client et tous les prestataires externes, comme les traducteurs et les comédiens. La collaboration des membres de l'équipe e-learning peut être représentée sous la forme du schéma ci-dessous. C'est en tant que conceptrice pédagogique que j'ai été accueillie dans le pôle e-learning de Speedernet pour effectuer mon stage de fin d'études.

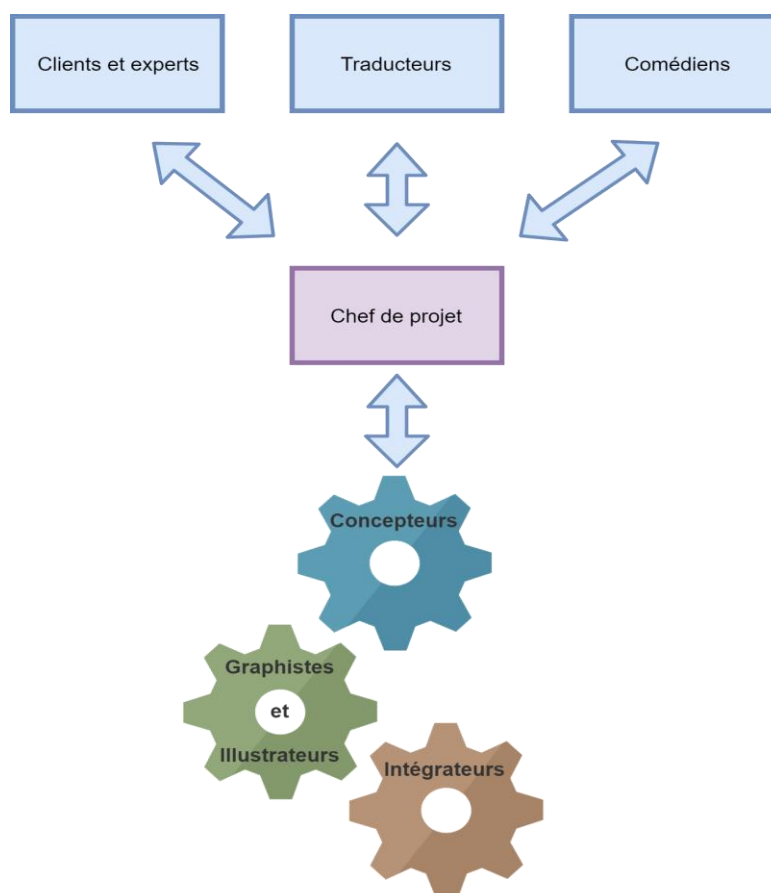


Figure 2 : Collaboration des membres de l'équipe e-learning

1.3 Process interne et ses spécificités pour la conception pédagogique

Il s'avère important d'éclaircir le process interne de production des modules e-learning avec toutes les étapes que cela nécessite. Pour mener à bien ses projets, Speedernet se sert du modèle ACRE (Analyse, Conception, Réalisation et Évaluation) expliqué par Ardouin (2017). Il s'agit d'une méthodologie d'ingénierie pédagogique la plus répandue actuellement. Pour être plus précis, le studio s'occupe des trois premières étapes, le client étant responsable de la partie évaluation des apprenants.

1.3.1 La phase d'analyse

La première étape d'analyse est primordiale. Elle comprend l'analyse de la demande et de son contexte. Il s'agit plus précisément de la « compréhension fine de l'environnement, du cadre socioprofessionnel dans lequel [la demande] se situe, et des enjeux ou objectifs des commanditaires » (Ardouin, 2017, p.37). En outre, lors de cette phase, il s'avère aussi important de cerner le profil du public cible et les ressources existantes qui pourraient être utilisées ou adaptées pour le projet.

Au sein de Speedernet, le projet e-learning commence par un appel d'offre lancé par le client pour mettre en place une solution e-learning. Afin de mieux répondre à leurs besoins, les chefs de projets avec l'équipe commerciale analysent ensemble le cahier des charges : les spécificités du public cible et des solutions techniques, notamment les plateformes LMS de diffusion du module, les objectifs pédagogiques, le but du module, les paramètres de réussite du module, etc.

Ensuite, à condition d'une décision favorable lors de la soutenance de la proposition, le client envoie à Speedernet le cahier des charges avec tous les détails nécessaires précisant les objectifs pédagogiques, le but du module, les paramètres de réussite du module, etc.

À la fin de cette phase, le concepteur pédagogique prend connaissance du cahier des charges et participe à la réunion de lancement, autrement appelée le « kick-off », qui réunit à la fois l'équipe Speedernet représentée par le chef de projet, le concepteur pédagogique et le graphiste, et l'équipe du client qui sera chargée de répondre à toutes les questions de l'équipe de production sur les détails supplémentaires de la demande. Cette réunion a pour but de restituer le contexte, les objectifs et modalités de la collaboration, d'aborder de potentielles difficultés et de les anticiper.

1.3.2 La phase de conception

Durant la deuxième phase, il est important d'affiner les objectifs d'apprentissage, développer la stratégie pédagogique en ce qui concerne le tri et la réorganisation des contenus, de choisir les activités, les modes d'évaluation, et les supports multimédias pour la conception et l'hébergement des modules.

Au début de cette phase chez Speedernet, le concepteur et le graphiste font valider auprès du client la première version de leurs livrables respectifs. Pour le graphiste, il s'agit

d'une proposition graphique qui contient non seulement la première version des personnages, mais aussi tout ce qui concerne les décors, les polices, les interfaces de navigation, etc. Le concepteur, quant à lui, prépare un pitch scénaristique, propose des personnages, si nécessaire, et détermine l'architecture du module où l'on peut trouver la description précise du nombre de chapitres et du contenu éventuel de chaque écran. Ce travail donne un premier aperçu du déroulement du module et des actions attendues de l'apprenant. La structure complète est alors envoyée au client pour la validation et retravaillée ensuite si besoin.

1.3.3 La phase de réalisation

Quant à la réalisation, il s'agit de la mise en forme du module à l'aide de l'outil auteur choisi. Pour créer les modules e-learning, l'équipe de Speedernet se sert des outils auteurs les plus connus dans le domaine de l'e-learning, notamment Articulate Storyline 2, 3 et Adobe Captivate. Néanmoins, selon la commande, les chefs de projets encouragent l'équipe à tester également d'autres outils auteurs comme 360 learning, Elucidat, Mohive et GoAnimate afin de mieux répondre aux besoins des clients.

Après le choix d'un outil auteur et une fois la structure validée, le concepteur pédagogique crée la Version 1 (V1) du story-board, rédige les voix off pour chaque diapositive et place des éléments visuels provisoires sur l'écran. Le story-board est normalement réalisé directement dans l'outil auteur pour donner une première idée des visuels du module. Ensuite, après quelques aller-retours entre le concepteur et le client pour faire valider le contenu et sa représentation, le module passe à la Version 2 (V2). Speedernet fait ensuite appel à des comédiens professionnels pour faire enregistrer les voix off. À l'étape suivante, le module est confié à l'intégrateur qui en fait une version cliquable : il finalise l'intégration des éléments visuels, inclut les voix off dans le module, ajoute des animations et synchronise les informations apparaissant sur l'écran avec la voix de la narration. Lorsque le module répond aux attentes du client, l'intégrateur le publie en version SCORM (Sharable Content Object Reference Model)¹ pour qu'il puisse être intégré sur la plateforme LMS du client. Les paramètres SCORM incluent les informations sur le temps passé à compléter le module, sur le pourcentage des diapositives visionnées par l'utilisateur, sur les scores des quiz et sur l'état d'accomplissement du module.

¹ SCORM est un ensemble de standards et de normes utilisés par des Learning Management Systems (LMS) qui permet de trouver, importer, réutiliser et exporter les contenus d'un parcours pédagogique.

1.3.4 La phase d'évaluation

La dernière phase reste cependant à la charge du client. Il s'agit normalement des feedbacks des apprenants exprimés dans les questionnaires de satisfaction qui représentent un retour direct sur la qualité de la formation et permettent de détecter les besoins autres. Ayant généralement un accès limité aux résultats des tests utilisateur, nous ne pouvons pas juger de la pertinence des modules pour les utilisateurs finaux ni leur motivation pour suivre le module. Nous ne pouvons pas non plus évaluer si les objectifs pédagogiques ont été atteints, parce que Speedernet ne prend pas en charge l'évaluation de compétences quelques mois après la formation suivie.

Malgré ce bémol de l'absence des retours des utilisateurs, je peux tout de même conclure que le modèle ACRE s'applique bien au processus interne et se complète chez Speedernet avec certains principes de la méthode agile. Il s'agit notamment de l'implication du client dans toutes les phases du projet en sollicitant ses retours à la fin de chaque étape : la structure, le story-board, la version cliquable du module, le script des voix off, etc. Chaque version est envoyée au commanditaire pour sa validation jusqu'à ce qu'elle satisfasse toutes ses exigences. Le contrôle qualité est donc effectué tout au long du processus de conception et d'intégration du module.

1.4 Types de réunions de conception chez Speedernet

Les réunions sont une partie indispensable du travail, elles ont pour but la transmission et le partage de connaissances ou d'informations entre les différents acteurs de l'entreprise. Chez Speedernet, j'ai pu constater qu'il existe quatre types de réunions qui portent sur la conception. Il s'agit notamment des :

- Séances du brainstorming,
- Revues des modules existants,
- Points de conception,
- Ateliers de conception.

Dans cette sous-partie, nous allons examiner les différences et les points communs entre ces types de réunions.

1.4.1 Séances de brainstorming

En ce qui concerne le premier type, les séances de brainstorming, elles n'ont été introduites que récemment. Au moment de la proposition commerciale, tous les

intégrateurs, concepteurs et graphistes sont invités à une réunion générale et sont ensuite répartis en groupes de trois à cinq personnes afin de réfléchir à un scénario le plus adapté au sujet traité. Émilie, ancienne chef de projet et actuellement responsable du studio, précise qu'ils les « ouvrent à tout le monde parce que comme on s'appuie sur la culture audio visuelle, n'importe qui peut apporter quelque chose là-dessus, c'est assez enrichissant ». En effet, les graphistes, intégrateurs, ou même développeurs peuvent apporter de nouvelles visions et de nouveaux concepts qui vont être ensuite didactisés par les concepteurs pédagogiques.

1.4.2 Revues des modules

Les réunions de revues des modules sont ouvertes également à tout public du studio et ne concernent donc pas que le pôle des concepteurs. De manière générale, les objectifs de ces réunions sont de voir les aspects fonctionnels d'un module réalisé ; de trouver des solutions pour améliorer le module à la fois sur les aspects techniques, graphiques, et conception et d'unifier les bonnes pratiques et les manières de construire le module.

Ce type de réunion est bénéfique non seulement aux graphistes et aux intégrateurs, mais aussi aux concepteurs, car ces réunions permettent d'échanger sur des procédés pédagogiques mis en place et de voir s'il n'y a pas d'autres façons de faire plus adaptées.

1.4.3 Points de conception

En ce qui concerne les ateliers et les points de conception, la plupart des concepteurs de Speedernet ne font pas de distinction entre ces deux types de réunions. Cela est dû au fait que les ateliers de conception sont beaucoup plus rares que les points de conception qui ne sont pas, eux-mêmes, fréquents non plus, le dernier ayant eu lieu le 11 avril.

En revanche, des différences existent, et la plus grande réside dans la nature plus créative des ateliers de conception qui se présentent comme des workshops où les participants sont amenés à inventer des scénarios autour d'un certain contenu brut du client. Il s'avère important de remarquer que ce genre d'ateliers aurait été plus utile tout au début du lancement du projet. En revanche, les concepteurs n'ont généralement pas accès au contenu complet du client avant de répondre à l'appel d'offre. L'idée est donc de faire ces ateliers comme un exercice d'entraînement et d'amélioration une fois le module terminé.

Chapitre 2 - Missions confiées et projets réalisés

Lors de mon stage au sein de Speedernet, je suis intervenue sur plusieurs projets à différentes étapes de leur développement : à partir de la conception du pitch scénaristique jusqu'à la livraison finale des publications SCORM des modules. Nous pourrions regrouper ces interventions sous trois grandes catégories : conception, intégration et contrôle qualité. En outre, nous pouvons en rajouter une quatrième, car j'ai également participé à plusieurs réunions internes et externes pour lesquelles j'ai effectué diverses tâches.

2.1 Conception

Accueillie au sein de Speedernet en tant que conceptrice pédagogique, j'ai eu l'opportunité de participer à plusieurs projets de différents types. Il s'agit non seulement des modules classiques de type PowerPoint augmenté, mais aussi des modules de rapid learning, des BDs interactives, du storytelling dialogué, etc. Tous les modules ont été différents non seulement dans le type de scénarisation, mais aussi dans l'approche pédagogique.

2.1.1 Orange (Égalité professionnelle, Agile to Market, Orthographe)

Orange est un des clients fidèles de Speedernet qui fait beaucoup de e-learning au sein de ses différentes structures. Au cours de mon stage, j'ai pu participer à trois projets pour ce client. Il s'agit notamment du :

- Projet de la sensibilisation des employés d'Orange aux stéréotypes au travail,
- Projet pour l'équipe de support client sur la bonne expression écrite,
- Projet sur les bases de la méthode agile pour tous les chefs de projet Orange.

En ce qui concerne le premier projet, j'ai travaillé sur le dernier module d'un ensemble de trois modules qui traitait de l'inégalité professionnelle. Les deux modules précédents concernaient les stéréotypes au travail et la discrimination. Ce projet avait pour but de sensibiliser l'équipe d'Orange aux inégalités et au sexisme au travail. Comme c'était le dernier module dans la suite des trois, je me suis heurtée à beaucoup de contraintes, à savoir les contraintes de la scénarisation, du cadre, du type de discours, etc. De plus, les vidéos explicatives avaient déjà été préparées par le client, donc ma tâche consistait à « enrober » le contenu en présentant les sujets et les questions traités dans les vidéos. Pour ce module, les concepteurs de Speedernet ont choisi le cadre d'une émission télévisée où

les présentateurs reçoivent les questions des spectateurs sur le sexisme et sur les stéréotypes au travail.

Ensuite, j'ai travaillé sur un deuxième projet pour Orange sur l'expression écrite qui s'inscrivait dans une formation plus large, suivant une formation en présentiel et précédant deux ateliers de mise en pratique des connaissances acquises. Il s'agissait ici d'un module d'entraînement avec différentes activités qui avaient pour but de rappeler aux apprenants les règles de base de la grammaire et de l'orthographe, l'importance des mots de liaison et les astuces pour alléger leurs phrases.

Enfin, en ce qui concerne le troisième projet pour Orange, Agile to Market, il s'agit d'un module de storytelling au cœur duquel se trouve une chef de projet novice qui se renseigne auprès de ses collègues plus expérimentés sur les bonnes méthodes de gestion de projet, notamment sur la méthode Agile to Market. Je suis intervenue dans ce module dès la phase de la conception de la structure, le pitch scénaristique ayant déjà été validé auprès du client lors de la soutenance du projet avec un autre concepteur.

2.1.2 Sanofi (LSR, 8 modules)

J'ai eu également l'opportunité de travailler sur des projets plus techniques, comme pour Sanofi, une multinationale française dont les activités incluent la pharmacie et les vaccins.

Le premier projet pour ce client, qui a été conçu en anglais et traduit en onze langues, concernait les règles de sécurité au sein des locaux de Sanofi. Pour ce projet, je suis intervenue à la fois comme conceptrice et intégratrice. Il s'agissait d'un module en rapid learning, le contenu étant divisé en dix modules indépendants de dix minutes chacun. Les modules se composaient de quatre parties :

- Une vidéo explicative d'un membre du comité exécutif qui mettait l'accent sur l'importance d'une règle en question,
- Une histoire scénarisée sous forme d'une BD qui illustre un exemple de comportement incorrect et de ces conséquences,
- Une série de trois questions sur le sujet qui s'inscrivaient dans l'approche d'apprentissage par la découverte, car les apprenants devaient produire des hypothèses ou faire des inférences avant d'être confrontés aux règles,
- Une synthèse sous forme de courtes phrases de type « I will always »/« I will never » qui résumaient les bons et les mauvais comportements à avoir dans le travail au quotidien.

Comme évoqué ci-dessus, il s'agissait de dix modules sur dix règles de sécurité, à savoir :

- 1) Act responsibly,
- 2) Driving and walking,
- 3) Work with chemicals and biologicals,
- 4) Work when conditions change,
- 5) Fire and explosion,
- 6) Work on energized systems,
- 7) Work at height,
- 8) Work in confined spaces,
- 9) Work with coactivity,
- 10) Work with elevated loads.

La demande du client de faire les story-boards augmentés avec du graphisme a été une contrainte majeure lors de la conception du contenu. En effet, lors de la rédaction des histoires pour la deuxième partie des modules, il fallait prendre en compte les spécificités du flat design qui se caractérise par des formes simples et minimalistes, sans texture ni volume, avec un aplat de couleurs vives et mettant en lumière la typographie. J'ai travaillé en étroite collaboration avec un graphiste pour trouver un juste équilibre entre mon imagination et la réalité. J'étais donc obligée de rester succincte en gardant le juste nombre de détails pour faire vivre l'histoire, mais ne pas surcharger les écrans. La rédaction des scripts pour les vidéos introductives avait également ses spécificités, notamment la durée qui ne devait pas dépasser une minute. Ces vidéos avaient pour but de sensibiliser l'apprenant à l'importance de la règle en expliquant pourquoi il faut y prêter une attention particulière.

Le second projet en anglais de Sanofi sur lequel je suis intervenue comme conceptrice pédagogique a différé des autres projets évoqués pour une raison essentielle. Il s'agissait d'une digitalisation d'un module de formation en présentiel, le contenu étant déjà rédigé et la présentation PowerPoint servant d'exemple. Cependant, je me suis tout de suite heurtée à un problème de cohérence entre ce qui est censé être dit par la voix off et ce qui apparaît dans les diapositives. Ce projet s'est avéré être le plus difficile, il nécessitait de repenser la présentation entière du contenu, de le simplifier et d'ajuster les informations sur l'écran d'une manière claire et concise.

2.1.3 AFNOR (ISO 14001)

Un autre projet pour lequel je suis intervenue dès son lancement pour la proposition commerciale venait de AFNOR (Association française de normalisation). Ce module avait pour but de sensibiliser les apprenants sur la norme ISO 14001 concernant le management environnemental, sur ses bénéfices et plus-values. La structure de ce module est assez classique. L'histoire s'articule autour d'un prestataire de services de nettoyage qui arrive dans une usine de fabrication de jouets en bois afin d'établir un contrat de prestation. Lors de sa visite, ce prestataire va prendre connaissance des locaux, choisir ses produits et équipements de nettoyage et établir un devis. Au cours de ses différents échanges avec un opérateur sur site, une responsable R&D et un responsable achats, le personnage principal observe différentes mises en pratique de la norme ISO 14001, intègre la logique et la structure de cette norme et découvre les bénéfices, et le rôle de chacun dans la démarche. Des activités sont alors proposées à l'apprenant après chaque sous-partie, avant de répondre à un quiz d'évaluation de cinq questions à la fin du module.

Ainsi, je me suis confrontée à des projets très divers issus de différents domaines, n'ayant pas les mêmes objectifs pédagogiques, les mêmes supports pour la conception, le même public cible. Tout cela a impacté non seulement les différentes façons de présenter le contenu, mais aussi le style de rédaction et les modalités d'évaluation.

2.2 Intégration et contrôle qualité (QA)

Même si les projets de conception ont été nombreux, dès mon arrivée, j'ai d'abord été assignée à des tâches de contrôle qualité et d'intégration. Cela s'explique par la volonté de l'entreprise de me confronter, en tant que stagiaire, à différents modules déjà conçus pour que je puisse voir les modalités et les choix pédagogiques d'autres concepteurs plus expérimentés dans le domaine.

Mes tâches consistaient donc à intégrer :

- Les retours des clients sur les différentes étapes de la production,
- Les traductions en langues étrangères (y compris les langues peu répandues comme le tchèque ou l'indonésien),
- Les audios,
- Les graphismes.

Pour les modules de Sanofi, AFNOR, Michelin et Tereos, il s'agissait également de travailler avec le logiciel Audacity. Comme les comédiens avec qui nous travaillons pour les enregistrements des voix-off nous envoient les fichiers audios bruts, j'étais donc

chargée de leur découpage et montage. J'ai travaillé principalement sur le volume et le débit de parole des différents comédiens dans le but de les harmoniser entre eux et de m'assurer de la cohérence sonore au sein du module.

Pour certains projets, il m'est arrivé également de faire de petits ajustements des sources graphiques dans le logiciel Adobe Illustrator et Photoshop afin d'appliquer les retours clients sur certains éléments graphiques. Comme les illustrateurs de Speedernet ont souvent une charge de travail importante, il s'avère pratique et presque indispensable pour un concepteur de savoir manipuler les logiciels de traitement graphique afin d'être autonome dans les tâches d'intégration des retours clients si nécessaires.

En ce qui concerne les tâches de QA, je devais m'assurer de la qualité des modules avant leur livraison définitive au client. En me servant de la grille de relecture, j'ai dû vérifier le fonctionnement de la navigation, l'apparition des informations en synchronisation avec la voix-off, la qualité typographique, la bonne formulation des phrases, l'absence d'erreurs orthographiques, syntaxiques, morphologiques, etc.

Ces tâches m'ont permis de faire preuve de rigueur et d'attention, puisqu'il fallait s'assurer de la bonne application de tous les retours clients, réparer tous les dysfonctionnements et incohérences et tester le module moi-même afin de vérifier la conformité de toutes les parties constituantes. C'est ainsi que j'ai eu l'occasion de mettre en pratique mes connaissances en programmation, notamment en JavaScript et HTML lors des recherches de résolutions de certains dysfonctionnements des modules dans les différents navigateurs.

En général, les tâches d'intégration et de contrôle qualité ont été très formatrices pour moi. En effet, j'ai eu la possibilité de découvrir les façons de procéder de différents concepteurs pédagogiques, leurs styles de conception et leurs choix pédagogiques en fonction des spécificités des modules. Il s'agissait ainsi non seulement d'apprendre par la découverte, mais aussi d'apprendre par l'erreur quand je faisais confronter mes relectures à d'autres concepteurs et recevais leurs retours. Tout cela constitue un bon moyen d'acquisition de connaissances et compétences professionnelles.

2.3 Réunions internes et externes

En plus des projets de conception, d'intégration et des relectures faisant partie de la démarche de contrôle qualité, j'ai également participé aux réunions internes et externes de types différents. Il s'agit non seulement de réunions communes avec tout le studio, mais aussi de réunions entre les concepteurs et intégrateurs, et des workshops avec les clients.

2.3.1 Points de conception, revues des modules et séances de brainstorming

Pour le dernier point de conception, j'ai été chargée de préparer une présentation sur les dernières tendances dans la navigation au sein de modules e-learning. Le besoin sur ce sujet est ressorti lors d'une revue d'un module qui a eu lieu en avril.

En ce qui concerne les réunions de revue des modules déjà existants, j'ai également été chargée de faire un compte rendu avec toutes les bonnes pratiques graphiques et ergonomiques que j'ai ensuite partagées avec les autres collègues dans un document sur Google Drive.

De même, j'ai participé à plusieurs séances de brainstorming pour des propositions commerciales, y compris pour les projets de Danone et RTE. Certaines des propositions qui ont émergé pendant ces séances ont été retenues lors des soutenances de projets avec les clients, et les modules correspondants sont en cours de la réalisation en ce moment.

2.3.2 Workshop avec des clients

Au cours de mon stage, j'ai eu aussi la possibilité d'assister à plusieurs échanges avec les clients à l'étape de préparation de la structure des modules et des story-boards. Ce type de réunions dure généralement autour de trois heures et a pour but de clarifier certains points des cahiers des charges et de pouvoir échanger avec les experts afin de définir les informations principales et secondaires à inclure dans le module en question.

Toutes ces réunions m'ont été très formatrices, car j'ai eu l'opportunité de voir le fonctionnement de l'entreprise en général et la place des concepteurs pédagogiques dans ce système en particulier.

Partie 2

Analyse du terrain et problématique

Chapitre 3 – Méthodologie de travail

Grâce à mes missions et à l'observation du travail des autres concepteurs au sein de Speedernet, je me suis posé quelques questions concernant le développement régulier de leurs compétences professionnelles. Je me suis donc demandé si leurs pratiques sont assez diversifiées, s'ils ont assez de marge pour la créativité dans leurs conceptions, s'il existe une stratégie autour de la gestion des connaissances et si la direction met en place des stratégies d'amélioration continue pour le pôle e-learning.

C'est pourquoi j'ai décidé de recueillir les données sur ce sujet en les triangulant, autrement dit en appliquant trois méthodes de recueil de données. Il s'agit notamment :

- D'une analyse documentaire des projets existants et de la documentation sur les points et ateliers de conception ;
- D'observations directes du déroulement du travail au sein de Speedernet ;
- D'entretiens semi-directifs avec les différents acteurs du studio.

Dans ce chapitre, nous allons donc aborder les choix méthodologiques que j'ai faits en ce qui concerne le recueil et l'analyse des données du terrain. Ces choix sont expliqués dans les sous-parties qui suivent.

3.1 Observations directes du terrain et analyse documentaire

Comme au départ je n'avais pas de données précises pour construire ma problématique, cela m'a poussé à faire des observations directes du terrain, notamment du processus interne, du déroulement des réunions avec les clients, du travail des concepteurs au quotidien. Ainsi, je remplissais mon carnet d'observation tous les jours en notant les questionnements, les points qui m'ont interpellée, les scénarisations des modules que j'ai trouvées intéressantes.

De plus, afin de mieux comprendre les spécificités de l'amélioration continue au sein de Speedernet, j'ai décidé de faire un travail d'analyse documentaire. Comme le note Berrewaerts (2005), un document est « toute trace, déjà existante, de l'activité humaine, qu'elle soit sonore, visuelle ou informatique » (Berrewaerts, 2005, p. 8). Il en dégage deux grands types d'analyse de documents, à savoir la revue de la littérature et le dépouillement d'archives. Dans la recherche d'une problématique du terrain, j'ai cru nécessaire de recourir plutôt au deuxième type en analysant non seulement les modules existants, mais aussi les documents de réunions, notamment de points et d'ateliers de conception.

3.2 Entretiens semi-directifs

3.2.1 Recueil des données

Ensuite, comme il me restait encore beaucoup de questions, j'ai décidé de mener des entretiens semi-directifs auprès des concepteurs pédagogiques, des chefs de projet et de la responsable du studio afin de définir les besoins de Speedernet et mieux cerner la problématique.

Parmi les grandes méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, l'entretien occupe une place particulière. Utilisé dans l'approche qualitative, il est « en quelque sorte une "improvisation réglée" » comme le note Bourdieu (cité par Blanchet & Gotman, 2010, p.19). L'entretien permet d'obtenir un discours sur un thème donné en laissant plus de liberté à l'interviewé en comparaison avec le questionnaire. Grâce aux entretiens, nous avons la possibilité de recueillir des pratiques déclarées et/ou des représentations « pour expliciter ce qui était implicite et extérioriser ce qui était intériorisé » (idem, p. 26).

L'entretien est un instrument privilégié de la recherche à visée compréhensive. En comparant avec le questionnaire, l'entretien a d'incontestables plus-values pour ce projet de mémoire. Premièrement, pour mener une enquête quantitative sur un échantillon représentatif, il m'aurait été impossible de trouver le nombre suffisant de concepteurs. En effet, comme l'indique Nicole Bertier, « dans le domaine des sciences sociales, la taille des échantillons varie de façon habituelle entre 100 et 1000 enquêtés » (Bertier, 1998, p.125), ce qui est complètement impossible au sein de Speedernet. De plus, même si je dois me limiter à seulement quelques personnes, ce type de recherche reste plus profond que celui des questionnaires, ce qui permet d'étudier la problématique plus en détails sans se préoccuper des validations statistiques. En outre, contrairement aux enquêtes avec des questions souvent fermées et imposées aux répondants, la faible directivité des entretiens semi-guidés permet une libre expression de l'interviewé et laisse plus de place au discours. En conséquence, nous pouvons obtenir des informations sur d'autres sous-thèmes à explorer et à approfondir dans nos futures recherches.

Prenant en considération toutes ses particularités, l'entretien m'a semblé être la méthode la plus appropriée pour explorer le terrain. J'ai donc choisi cet outil de recherche dans un but de recueillir des représentations, des points de vue et des pratiques des concepteurs pédagogiques et des chefs de projets. Les questions que je me suis posées rejoignent celles que j'ai évoquées au début de ce chapitre, à savoir :

- Est-ce que les pratiques des concepteurs pédagogiques sont assez diversifiées ?
- Est-ce qu'il existe une stratégie de l'amélioration continue pour la conception pédagogique au sein de Speedernet ?
- Est-ce que les concepteurs capitalisent et partagent des savoirs et de bonnes pratiques professionnelles dans leur travail au quotidien ?
- Quelle est leur attitude envers les réunions de conception ?

Afin de répondre à ces questions, j'ai créé deux guides d'entretien. Comme j'allais interviewer non seulement les concepteurs, mais aussi les chefs de projets et la responsable du studio, les angles sous lesquels j'allais aborder les sujets n'étaient pas toujours les mêmes. Pour éviter de m'embrouiller avec les questions pendant les entretiens, j'ai décidé de partir des thèmes généraux en me laissant le choix de formuler les questions selon le contexte et les sujets déjà discutés. En effet, comme le notent Desanti et Cardon (cités par Sauvayre, 2013, p.9), l'enquêteur peut se servir d'un guide d'entretien thématique sans rédiger de questions. Ce genre de guide comporte juste une liste de sujets à aborder. C'est ainsi que j'ai procédé pour la rédaction des deux guides d'entretiens qui se trouvent en Annexe 1 et 2.

Le guide pour les concepteurs est donc composé de deux parties. La première comportait les questions sur le parcours personnel et professionnel qui avaient pour but d'en apprendre plus sur les profils des concepteurs, sur leurs motivations à choisir ce métier, etc. La deuxième partie visait à identifier les pratiques et les représentations des concepteurs sur l'amélioration continue, leurs stratégies du développement professionnel et les représentations sur le partage des connaissances et expériences au sein de l'équipe.

Quant au guide pour les chefs de projet et la responsable du studio, il abordait plus en détail le fonctionnement de l'entreprise, les problématiques qu'ils voient en ce qui concerne la conception pédagogique, la gestion des connaissances et stratégies d'amélioration continue pour le pôle e-learning.

3.2.2 Analyse des données

Après avoir mené les entretiens, j'ai procédé à leurs transcriptions (cf. Annexes 3-10). Afin de réduire leur volume, j'ai synthétisé les réponses aux premières questions sur les parcours personnels et professionnels sous forme d'un petit récapitulatif avant chaque transcription présentant les points clés.

Afin d'analyser les entretiens exploratoires, j'ai d'abord identifié les « items », autrement dit les éléments d'information les plus souvent évoqués par les participants.

Ensuite, je les ai classés selon un ordre logique en découpant la transcription en thèmes et sous-thèmes. Finalement, j'ai repéré les citations et les réflexions pour chaque thème et sous-thème et les ai réutilisées dans les parties suivantes tout en gardant l'anonymat des personnes interrogées.

Chapitre 4 – Analyse du terrain et problématique

Dans ce chapitre, je vais analyser le terrain à l'aide des trois méthodes décrites dans les parties précédentes. Afin d'illustrer les problèmes rencontrés, je vais m'appuyer sur les données recueillies aussi bien suite à l'analyse documentaire et à l'observation directe que lors des entretiens.

Dans un premier temps, je vais commencer par une analyse plus globale des points forts et des points faibles du pôle E-learning au sein de Speedernet en justifiant les résultats avec les propos des concepteurs, chefs de projet et la responsable du studio tirés des entretiens exploratoires et en complétant cette analyse par mes recherches documentaires et observations directes. Ce sous-chapitre finira avec un tableau récapitulatif. Et dans un dernier temps, je vais finir par la présentation de la problématique que j'ai choisie pour le projet de ce mémoire.

4.1 Analyse du terrain

Les constats du terrain ainsi que l'analyse des entretiens menés m'ont poussée à les présenter conformément à la méthode SWOT (forces, faiblesses, opportunités et menaces) qui est un outil indispensable d'analyse stratégique. L'axe interne de cette analyse inclut les forces, autrement dit les ressources et/ou compétences qui donnent à l'entreprise un avantage concurrentiel, et les faiblesses qui constituent un manque de facteurs clés pour le succès. En ce qui concerne l'axe externe, il s'agit des opportunités, à savoir les zones potentielles de l'entreprise à développer, et les menaces qui constituent des changements en cours ou à venir qui pourraient impacter l'activité de l'entreprise. L'intérêt de cet outil est qu'il permet de rassembler les analyses internes et externes avec les environnements micro et macro de l'organisme, ce qui donne une vision globale et synthétique de la situation. Pour faire cette analyse, je me suis basée sur les entretiens avec la responsable du studio, les chefs de projet et les concepteurs pédagogiques. Suite à ces entretiens, j'ai pu faire quelques inférences sur les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces pour l'entreprise et leurs influences sur la réalisation de mon projet éventuel.

4.1.1 Points forts

En ce qui concerne les points forts du pôle E-learning de Speedernet, il faut tout d'abord mentionner les différentes étapes du processus et la méthodologie du travail qui ont été très bien réfléchies. Même si la méthode agile ne s'applique pas très bien au

fonctionnement du studio à cause du nombre de projets que les concepteurs ont à gérer simultanément, le processus selon la méthode ACRE (Analyse, Conception, Réalisation et Évaluation) porte ses fruits. Le chiffre d'affaire de Speedernet augmente au fil des années, les dirigeants ont pour but de grandir, de recruter d'autres concepteurs et chefs de projets afin de répondre aux besoins croissants du marché.

Un autre point fort est l'équipe des concepteurs, intégrateurs, graphistes et illustrateurs qui viennent d'horizons différents. Il s'agit non seulement de leurs expériences professionnelles, mais aussi de leurs cultures d'origines et parcours universitaires. La multiculturalité de l'équipe qui vient de formations diverses apporte de l'originalité et de la richesse dans la conception et la réalisation de projets.

Finalement, l'autre point fort réside dans le désir d'amélioration continue de la part des chefs de projet qui se manifeste par le déploiement de plusieurs chantiers au sein du studio. Il s'agit notamment d'un chantier sur le contrôle qualité et sur la documentation. Le premier chantier est en train d'être développé par une autre conceptrice pédagogique stagiaire. Quant au chantier sur la documentation, c'est une des conceptrices pédagogiques qui a une vision très large sur les projets réalisés et en cours, qui est en charge de réorganiser la documentation de manière la plus compréhensible et la plus convenable pour tout le monde.

4.1.2 Points faibles

En revanche, un des points faibles qui est ressorti de tous les entretiens, c'est le manque d'organisation en ce qui concerne la communication au sein de l'équipe. Selon une des chefs de projet « en termes d'amélioration, peut-être communiquer davantage, que les équipes soient plus force de proposition dans la communication en interne ». Même si elle a évoqué que les membres de l'équipe se posent des questions mutuelles à l'occasion, « [...] il faut davantage rentrer ça dans le process, c'est un peu à la volée aujourd'hui, et le faire de manière systématique c'est beaucoup mieux ».

Un des problèmes évoqués par la responsable du studio était le manque de force de proposition dans la communication client. Effectivement, selon elle, « aujourd'hui, on est plus en réponse à une demande des clients plutôt qu'à une proposition sur des choses ». Elle a cependant exprimé un souhait pour que l'état des choses change ce qui explique le fait qu'ils font « un gros travail sur tout ce qui est créativité, travail sur les appels d'offres, [réorganisation] des choses justement pour proposer des nouvelles tendances. »

Le frein éventuel à l'amélioration que j'ai pu constater concerne le manque de temps pour la formation continue des concepteurs. En effet, cette contrainte est ressortie de tous les entretiens menés avec les chefs de projets et les concepteurs pédagogiques. Le tableau récapitulatif présenté ci-dessous contient les informations essentielles sur les sujets et les dates de mise en place de ces réunions :

N°	Date	Sujets abordés
1.	07.07.15	Comment peut-on créer un quiz intéressant et original ?
2.	29.11.16	Amélioration dans la rédaction des story-boards. Charge, qualité et relecture.
3.	17.07.17	Bonnes pratiques lors de la conception des story-boards. Workshops et objectifs pédagogiques.
4.	21.08.17	Comment concevoir un quiz ? Comment sélectionner les notions à tester ?
5.	11.09.17	Retours sur le module déjà existant (« Oncologie M2 » de Pierre Fabre)
6.	19.09.17	Retours sur le module déjà existant (« Passeport international » d'Orange). Bonnes pratiques. Ergonomie selon Bastien et Scapin.
7.	16.10.17	Retours sur le module déjà existant (« GMP » de Sanofi). Problématiques de l'introduction des traductions dans le Storyline. Comment gagner de l'efficacité ?
8.	20.11.17	Comment faire pour être moins chers et plus qualitatif au niveau des traductions ?
9.	10.12.17	Mission Joseph CEGID en tant que consultant e-learning (création d'un guide formateur)
10.	22.01.18	Retour Analyse des besoins. La différence entre les objectifs formation et les objectifs pédagogiques.
11.	11.04.18	Navigation et bonnes pratiques

Tableau 1 : Récapitulatif des points de conception chez Speedernet

En effet, nous pouvons constater la nature irrégulière des points de conception et l'absence de stratégie plus globale dans le choix de sujets à traiter. De plus, en ce qui

concerne les ateliers de conception, ils sont encore moins fréquents. D'après l'une des chefs de projet, il n'y en avait que trois ou quatre depuis des années.

Quant à la gestion des connaissances (*knowledge management*), j'ai eu l'occasion de me heurter à cet obstacle dès les premiers jours de mon stage. Il s'agit de la documentation sur la méthodologie du travail qui était éparpillée dans des endroits différents : sur le réseau interne, dans des documents partagés sur Google, sur le réseau social des entreprises Yammer. Cela a été également confirmé par tous les concepteurs lors de leurs entretiens.

Ma proposition de créer un site web avec une navigation par mots clés n'a pas été retenue par la responsable du studio qui a exprimé un souhait d'avoir «un outil opérationnel tout de suite ». En effet, grâce à l'entretien avec la responsable, j'ai appris que le studio a déjà connu l'introduction d'un espace de partage sur Yammer qui n'a pas eu de succès parmi les concepteurs, intégrateurs et graphistes. Comme la responsable l'a confirmé, «il y a eu déjà un gros travail sur Yammer qui a été fait, au final, les gens ne s'en servent plus ». En effet, ce constat a été également confirmé par les entretiens avec certains concepteurs : « Ah oui, je n'y vais pas, j'avoue », « Yammer, ça existe, mais c'est moins souvent utilisé en ce moment, et je ne sais pas pourquoi », etc.

C'est pour ces raisons-là que la direction a décidé de mettre tous les dossiers en ordre sur le réseau interne pour éventuellement les transférer sur Sparks² qui est une sorte de réseau social aussi qui permet de rajouter les choses en favori, de s'abonner à des conversations, de laisser des commentaires, ce qui « pourrait apporter pas mal de choses qui pourraient motiver les gens à suivre davantage [les nouveautés] ».

Le dernier point faible reconnu par tous les interviewés réside dans l'absence de la régularité de l'organisation des ateliers de conception. Comme l'a affirmé la responsable du studio, « c'est compliqué dans une entreprise, de bouger les gens à faire des choses un peu en dehors de tâches quotidiennes ».

Selon la responsable du studio, il existe aussi un besoin d'amélioration continue « parce que c'est un monde qui bouge très vite ce qu'on voit par rapport aux demandes de nos clients ». Une des chefs de projet la rejoint dans ce constat en rajoutant qu'ils ont des clients ayant de nouvelles méthodes et qui fonctionnent différemment de celle de Speedernet. Selon elle, « il faudrait qu'on puisse voir comment notre méthode peut s'adapter à la leur ».

² Sparks est une nouvelle plateforme collaborative de Social Learning destinée à la gestion des apprentissages collaboratifs et informels.

4.1.3 Opportunités et Menaces

Quant aux opportunités, il s'avère important d'évoquer que Speedernet fait partie des sociétés de référence pour de nombreuses entreprises, ce qui fait accroître le nombre d'appels d'offres de la part des clients ou de projets rentrants.

En revanche, même s'il y a beaucoup de demandes de digitalisation de formations en France en ce moment, il faut toujours prendre en compte que le monde de l'e-learning évolue constamment. En effet, depuis le début de son existence, Speedernet a fait beaucoup de projets considérés comme quelque chose de novateur à l'époque. Ensuite, selon les paroles de la responsable du studio, ils se sont « laissés porter par les demandes des clients ». Aujourd'hui, les tendances changent : « avant, on arrivait à proposer de nouvelles choses via le traitement graphique où on proposait soit de la BD interactive, soit du flat design, aujourd'hui ça suffit plus, [...] ça va même plus loin que du storytelling ». En effet, les clients qui ont déjà fait beaucoup de modules e-learning veulent des choses un peu plus travaillées et poussées. La responsable du studio évoque que nous sommes « plus sur des concepts maintenant par rapport à avant ». La notion des concepts a aussi été évoquée par une des chefs de projet, qui a dit que pour avoir plus de clients, il faut « aller un peu plus vers des concepts, comme on essaie de faire aujourd'hui ». Ce qu'elles appellent un concept c'est « [de] trouver des choses du quotidien, mais [d'] arriver à les appliquer sur des modules ». En d'autres mots, il s'agit d'une idée efficace, d'une représentation abstraite d'objets ayant des caractéristiques communes. Les vidéos dessinées sont une autre tendance récente du monde de l'e-learning qui a pris une grande ampleur et augmente de plus en plus le nombre des commandes de Speedernet.

Un autre axe d'amélioration consiste à réfléchir à de nouvelles modalités de travail. Selon la responsable, « on est toujours en train de chercher de nouveaux modèles, de nouvelles choses pour tout ce qui est formation digitale : des formats courts, des formats plus longs... ». De plus, selon une des chefs de projets, « on veut avoir plus de projets pour pouvoir alimenter, pour pouvoir se diversifier, etc. ». En effet, lors de mon stage, j'ai pu constater la volonté de la direction d'améliorer les pratiques, y compris celles des concepteurs pédagogiques.

Il ne faut cependant pas oublier que le modèle agence e-learning a ses spécificités, évoquées lors des entretiens avec les chefs de projets et la responsable du studio. Il s'agit tout d'abord d'un grand nombre de projets dont les concepteurs se chargent simultanément. De plus, comme l'a évoqué la responsable du studio, « c'est compliqué dans un modèle

comme celui-ci à un moment de te poser et de te dire, tiens, qu'est-ce qui pourrait aider, est-ce que je m'améliore, etc., de prendre un petit peu de recul sur ton métier, parce que tu as quelqu'un qui pense à ta place sur ce que tu vas faire aujourd'hui, et c'est ça qui est assez compliqué ». Il n'existe pas de solution miracle parce que les chefs de projet ont besoin de planifier et de respecter les dates de livraison, des réunions avec les clients, etc. En revanche, même si le travail de planification et de responsabilisation des tâches est difficile, il s'avère extrêmement important d'allouer un peu de temps tous les mois pour l'amélioration continue aux concepteurs pédagogiques qui sont au cœur de la création des modules e-learning.

De plus, comme l'a évoqué une des conceptrices pédagogiques, un autre défi auquel les responsables et les chefs de projets doivent faire face c'est de trouver un juste milieu entre les initiatives et les tâches imposées « pour ne pas perdre justement en créativité, en réactivité et en dynamisme ». Donc, il s'agit d'un défi consistant à jongler avec ces deux aspects-là : formaliser et structurer suffisamment pour être efficace sans tuer la créativité et l'autonomie des gens.

Comme nous avons pu le constater, le pôle E-learning de Speedernet a non seulement beaucoup de points forts, mais aussi plusieurs points à améliorer. Ainsi, le tableau récapitulatif des forces, faiblesses, opportunités et menaces est donc présenté ci-dessous :

Analyse SWOT du pôle E-learning de Speedernet	
Forces	Faiblesses
<p>La méthodologie du travail bien réfléchie</p> <p>Réputation</p> <p>Référencement client</p> <p>Les chantiers de réorganisation mis en place pour améliorer le fonctionnement de l'entreprise</p> <p>L'équipe soudée et multiculturelle qui vient d'horizons différents</p> <p>Diversité des ressources humaines (concepteurs, intégrateurs, etc.)</p> <p>L'accès aux derniers outils auteurs</p> <p>Innovation sur les outils de la réalité virtuelle</p>	<p>Communication interne</p> <p>Manque d'appropriation du projet</p> <p>Manque de temps pour l'amélioration continue</p> <p>Manque d'organisation de la documentation</p> <p>Manque de gestion des connaissances</p>
Opportunités	Menaces
<p>Beaucoup de demandes de digitalisation en France</p> <p>Beaucoup d'appels d'offres de la part des clients ou de projets entrants</p>	<p>Demandes fluctuantes de la part des clients</p> <p>Évolution technologique du secteur (les tendances qui changent très vite, d'où une baisse éventuelle en nombre de commandes)</p>

Tableau 2 : Analyse SWOT du Pôle E-learning de Speedernet

4.2 Problématique. Manque de stratégie d'amélioration continue pour la conception

Comme nous avons pu voir dans le tableau SWOT, le pôle E-learning de Speedernet présente quelques faiblesses et menaces auxquelles l'entreprise cherche à remédier. Comme je ne peux pas trouver une solution pour tous les points qui posent problème, je vais essayer de répondre aux questions suivantes :

- Quelle stratégie de l'amélioration continue de la méthode de conception s'applique-t-elle le mieux à une entreprise e-learning, notamment à Speedernet ?
- Comment diversifier les pratiques des concepteurs pédagogiques dans un studio e-learning ?
- Quelle solution pour capitaliser et partager les savoirs et les bonnes pratiques des concepteurs pédagogiques au sein d'un studio e-learning ?

Pour répondre à ces questions, je vais présenter une revue de la littérature dans la partie qui suit afin de dégager les concepts et les notions clés et de proposer une solution pour remédier aux dysfonctionnements du studio évoqués.

Partie 3

Revue de la littérature

Chapitre 5 – Management de l’organisation

Avant de nous pencher sur le sujet de la diversification des pratiques des concepteurs au sein d’une entreprise e-learning, il s’avère important d’aborder la notion d’amélioration continue dans laquelle doit s’inscrire toute stratégie de l’entreprise qui vise le succès et l’évolution de ses process et de sa méthodologie du travail. Nous allons ensuite nous attarder sur les différents types de formation continue proposés aux employés et sur les spécificités de l’adulte apprenant qu’il faut prendre en considération lors de la création d’une formation. Cette revue de la littérature me permettra d’approfondir certains concepts et notions que je vais utiliser dans la partie de proposition d’une solution à la problématique définie.

5.1 Principes du management de la qualité. Amélioration continue

Selon l’auteur japonais Masaaki Imai (1997), il existe deux approches opposées du progrès : l’innovation et l’amélioration continue. Tandis que la première est un phénomène ponctuel qui fait des bonds, la seconde est un processus continu qui préconise l’avancement par petits pas. Dans le management japonais, l’amélioration continue porte le nom de Kaizen et est un concept clé de la compétitivité des entreprises japonaises. Cette méthode s’appuie entre autres sur l’importance des relations humaines et des individus sur leur poste de travail. Selon Imai, l’amélioration continue n’exige pas de gros investissements. En revanche, elle demande beaucoup d’efforts de communication et de pérennisation de mise en œuvre des petits changements.

Dans les pratiques occidentales, l’amélioration continue fait partie des principes de management de la qualité, autrement dit « un ensemble de valeurs, de règles et de normes » qui servent à l’amélioration des performances de l’entreprise »³.

Selon la norme ISO 9001 : 2015, il existe sept principes de management de la qualité, à savoir :

1. Orientation client
2. Leadership
3. Implication du personnel
4. Approche processus
5. Amélioration

³ <https://www.certification-qse.com/iso-9001-v2015-7-principes-de-management-de-qualite/>

6. Prise de décision fondée sur des preuves
7. Management des relations avec les parties intéressées

En ce qui concerne le principe d'amélioration, il est un des plus importants pour qu'une entreprise perfectionne son niveau de performance actuel. Il s'agit également d'un processus de réaction face aux évolutions du contexte interne et externe et de la création de nouvelles opportunités pour les employés. En ce qui concerne les actions à mettre en œuvre, elles « peuvent viser à apporter plusieurs améliorations à intervalles réguliers [...] ou à regrouper toutes les améliorations dans une action plus globale » (idem).

Le principe de l'amélioration continue repose sur la méthode PDCA, créée par William Edwards Deming, statisticien américain des années 1950 (Farges, 2007, p. 19). Il s'agit d'un outil d'amélioration continue qui permet d'avoir un enchaînement d'actions favorisant l'amélioration des pratiques. Cette méthode comporte quatre étapes, notamment : Planifier/Anticiper, Réaliser/Déployer, Vérifier/Mesurer et (Ré) Agir/Améliorer (Ségot et al., 2011).



Figure 3 : Le cycle PDCA.

Dans l'étape de Planification, il est important de définir les objectifs, organiser les actions à mener pour atteindre ces objectifs et déterminer les risques, les opportunités et les résultats attendus. Cette étape est suivie de l'étape de mise en place des actions prévues. Ensuite, dans l'étape de Vérification, on évalue l'atteinte des objectifs, l'efficacité des actions préventives et le respect du plan initial. Dans le cas où l'action n'est pas efficace, il faut mettre en place une nouvelle action en prenant en compte les dysfonctionnements ressortis pendant les étapes précédentes. Finalement, la dernière étape sert à analyser ce qui pourrait être amélioré par rapport aux résultats fixés au début ou confirmer le plan.

En ce qui concerne l'amélioration continue appliquée à la conception pédagogique des modules e-learning, nous pouvons évoquer quatre niveaux, à savoir :

- Niveau pédagogique,
- Niveau fonctionnel,
- Niveau ergonomique,
- Niveau esthétique.

En effet, un bon module e-learning doit être réussi non seulement du point de vue pédagogique, mais il doit aussi être conçu selon les règles ergonomiques, être esthétique et fonctionnellement adapté à l'idée, au public cible et aux objectifs de formation derrière. Quelles peuvent donc être les réponses au besoin en amélioration continue pour les concepteurs e-learning ?

5.2 Formation continue

Dans un monde qui change constamment, aucune formation initiale n'a la prétention de répondre à toutes les problématiques rencontrées lors du travail. En effet, les changements technologiques, organisationnels et autres appellent la mise à jour pérenne des qualifications. C'est pourquoi, afin d'améliorer les pratiques et les compétences professionnelles des cadres, les employeurs recourent souvent à la formation continue.

Contrairement à l'éducation, la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*) renvoie à une finalité professionnelle et vise la distribution du savoir dans un contexte de travail. Il s'agit des stages en entreprise, des formations sur le poste de travail, etc.

Comme le définit l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (cité par Monville, Léonard, 2008, p. 4), la formation professionnelle continue pour adultes comprend « [...] toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion ».

Selon la classification de Beau (2008), il existe de nombreuses techniques et méthodes pédagogiques utilisées pendant les formations. Il s'agit notamment des cours magistraux, des réunions-discussions, des démonstrations pratiques, des visites éducatives, des simulations, des jeux de rôle, des études de cas, etc. Nous pouvons tout de suite dire que certains types de formations se prêtent peu au contexte d'une agence e-learning en

général et au métier de concepteur pédagogique en particulier. Il s'agit notamment des cours magistraux, parce qu'ils ressemblent à la méthode scolaire et limitent les participants à écouter et à prendre des notes, ce qui ne favorise pas l'acquisition des compétences de conception et scénarisation. De même, un exercice d'application ne se prête pas non plus aux spécificités des formations pour les concepteurs, car il « fait répéter aux stagiaires des comportements stéréotypés et précis qu'ils devront adopter dans des circonstances bien précises de leur vie professionnelle » (Beau (2008, p. 102).

En revanche, ce qui semble approprié au contexte d'un studio e-learning, ce sont, entre autres, les réunions-discussions. Selon l'auteur, une réunion-discussion est une technique utilisée pour les formations quand il y a un besoin « d'échange mutuel d'idées et d'opinions entre participants » et quand « les participants ont au moins autant d'informations à obtenir les uns des autres que de la part du formateur » (Beau, 2008, p.82). Cette technique est utilisée non seulement pour renforcer la cohésion du groupe et la participation active de chaque membre, mais aussi pour permettre aux apprenants de prendre du recul par rapport à l'information, de voir les moyens de l'appliquer dans leur travail et les obstacles éventuels à son utilisation.

En ce qui concerne le jeu de rôle, il consiste à « faire vivre des situations dont les solutions ne sont pas standardisées » (Beau, 2008, p.97) tandis que pour la simulation, il s'agit de « répéter les comportements qu'il faudra adopter dans les situations professionnelles à venir » (idem). En d'autres mots, la simulation a pour but de faire adopter aux participants un comportement défini, alors que les jeux de rôle permettent aux participants d'être libres en ce qui concerne leurs attitudes et représentations.

Quant à l'étude de cas, elle propose une situation inspirée des faits réels dans un contexte réel qui renvoie aux situations que les apprenants vivent quotidiennement. Une étude de cas présente une situation ou un problème à étudier, les acteurs de la situation et les événements qui ont causé le problème et implique toujours « l'analyse de la situation, une décision à prendre et un plan d'action à réaliser » (Beau, 2008, p. 100).

En ce qui concerne les ateliers, il en existe plusieurs types avec différentes finalités et modalités. Dans le monde de l'e-learning, il peut s'agir des ateliers d'écriture des scripts, de la conception ou de la scénarisation. Comme le définit Guibert (2003) un atelier d'écriture est un « espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes en réfléchissant sur [les représentations] les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres » (Guibert, 2003,

p.24). Plusieurs chercheurs comme André (1989), Haddad (2006), Roche, Guiguet et Voltz (2005) ont travaillé sur les ateliers d'écriture pour les adultes. En revanche, même s'il s'agissait d'écritures créatives, les ateliers se basaient souvent sur les textes littéraires. Il existe cependant des ateliers d'écriture professionnelle, mais ils sont dédiés à l'écriture de comptes rendus, de mails, etc.

Dans le contexte d'une formation continue pour les concepteurs pédagogiques, il s'agit plutôt des ateliers de conception / scénarisation. La scénarisation est une « mise en œuvre par un enseignant, un formateur ou un ingénieur pédagogique, d'un processus de création » (Villiot-Leclercq, 2011, p.12). Quant au scénario pédagogique, il s'agit d'un produit d'une scénarisation qui précise les différents moments de la situation d'enseignement / apprentissage, notamment les interactions entre différents éléments comme les ressources, activités, outils, etc. Quand il s'agit d'un scénario pédagogique, il faut prendre en compte sa granularité, c'est-à-dire les niveaux auxquels se situe le scénario : macro pour le curriculum, le cursus ou le module, mezzo pour les séquences d'activités, et micro pour le déroulement d'une seule activité (idem). Un atelier de conception/ scénarisation peut traiter n'importe quel niveau du scénario, mais il s'avère plus logique de commencer par le niveau macro en définissant la structure plus globale.

5.3 Capitalisation des connaissances (Knowledge management)

Peu importe le type de formation, il s'avère important de capitaliser les connaissances acquises lors des séances. Il existe plusieurs termes pour parler de ce processus, notamment knowledge management, gestion ou capitalisation des connaissances. D'après la définition de Beau (2008), la capitalisation consiste à « collecter, mettre en forme et articuler le capital d'expériences » et sert de « fonction essentielle au développement de l'organisme et [de] moyen de perfectionnement professionnel indispensable » (Beau, 2008, p.194). Boubaker et al. (2010) rejoignent cet auteur dans ce concept en définissant la gestion de la connaissance comme un « ensemble de processus de valorisation de l'activité et de la compétence de l'entreprise, s'appuyant sur la circulation et la capitalisation des connaissances générales par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information » (Boubaker et al., 2010, p. 153). En effet, afin de s'assurer de la bonne utilisation du document où sont capitalisés les bonnes pratiques, les astuces, et le savoir-faire en général, il faut que ce document soit répertorié, accessible à tous, soumis aux corrections, enrichi par les utilisateurs et diffusé en interne.

Jean-Yves Prax (cité par Ledru, 2002, p. 49) définit la gestion de la connaissance comme « un processus de création, d'enrichissement, de capitalisation et de diffusion de savoirs qui implique tous les acteurs de l'organisation, en tant que consommateurs ou producteurs. Le knowledge management suppose « que la connaissance soit capturée là où elle est créée, partagée par les hommes et finalement appliquée à un processus de l'entreprise » (idem).

Les projets de knowledge management sont extrêmement bénéfiques pour l'entreprise, mais se révèlent assez complexes à mettre en place. En effet, les solutions doivent prendre en compte les outils, les technologies et la culture même d'échange d'expérience et de partage. La poursuite des projets de knowledge management est difficile, mais certaines entreprises comme EDF, RATP, Valéo, etc. ont réussi dans cette mission en ayant mis en place des espaces d'échange et de capitalisation de savoir sur leurs Intranets (Ledru, 2002, p. 49).

Le concept de knowledge management est sous-jacent à la notion des compétences collectives définie par Ledru (2002). Il distingue deux niveaux de compétences collectives, à savoir les compétences de l'entreprise et les compétences des équipes. Le premier type de compétences est souvent appelé « core competencies » (les compétences « cœur du métier ») qui se trouve au niveau macro de l'entreprise. Elles se construisent au cours de l'histoire de l'organisme et sont transmises d'équipe en équipe, d'employé à employé. Il s'agit surtout du processus et de la méthodologie du travail. En ce qui concerne le deuxième type de compétences collectives, elles se situent au niveau mezzo et se nourrissent du travail quotidien des équipes. Bien évidemment, chaque membre de l'équipe ne construit pas ses compétences de la même manière que ses collègues, mais il existe quand même « un tronc commun et une forme de complémentarité qui font la richesse et la puissance du travail d'équipe » (Ledru, 2002, p.48).

Chapitre 6 – Spécificités de et pour l’adulte apprenant

Peu importe le type de formation continue choisi, il faut toujours prendre en compte les caractéristiques psychologiques d’un adulte apprenant qui jouent un rôle non négligeable dans le processus d’apprentissage. Il va de soi que l’adulte apprenant a ses motivations, ses stratégies d’apprentissage et son degré d’implication dans le processus de la formation. C’est pourquoi, dans ce chapitre, nous allons étudier de plus près les facteurs clés de l’adulte apprenant à prendre en compte pour construire une formation adaptée.

6.1 Les caractéristiques psychologiques d’un adulte apprenant

Les trois « pères fondateurs », à savoir Knowles, Houle et Tough (cité par Bellier, 2002, p.24) ont contribué le plus à l’étude des spécificités de l’adulte apprenant en lançant le terme d’andragogie. Parmi les points les plus importants, nous pouvons nous attarder sur les trois facteurs clés qui favorisent l’apprentissage : objectif, contexte et motivation. D’autres chercheurs rejoignent cette typologie en y rajoutant d’autres éléments (Beau, 2008, Perrin-Van Hille, 2016).

Premièrement, il est important pour l’adulte de voir un objectif précis devant soi, il a besoin de savoir le but de son apprentissage. Il est primordial pour un adulte de donner sens au processus de l’apprentissage et de savoir pourquoi il apprend telle ou telle chose, quelle est l’utilité d’apprentissage, quel gain. Il est donc primordial pour le formateur de comprendre initialement les attentes et les besoins de ses apprenants afin de donner du sens au processus de la formation.

Deuxièmement, l’auteur met l’accent sur l’importance du contexte, car « l’assimilation de ce qui doit être appris est d’autant plus forte que le contexte d’utilisation et de mise en application est donné » (Bellier, 2002, p.24). Selon Beau (2008), l’importance du lien avec la réalité est primordial, d’où l’intérêt de construire la formation autour des centres d’intérêt des apprenants.

Finalement, ce qui différencie l’adulte de l’enfant, c’est le type de motivation qui domine dans l’apprentissage. Il existe différents types de motivation, mais la typologie la plus courante distingue la motivation intrinsèque, liée au plaisir d’apprendre et à l’intérêt envers le sujet, et la motivation extrinsèque, liée aux stimulus extérieurs. Pour un apprenant adulte, la motivation intrinsèque est plus forte que la motivation extrinsèque, ce qui nous permet de conclure qu’il ne va pas apprendre s’il ne comprend pas à quoi cela pourrait lui servir dans le futur.

Ces idées ont été reprises et étoffées par Beau (2008) qui a dégagé les facteurs essentiels à prendre en compte lors de la formation des adultes. Il s'agit notamment :

- De la motivation
- De l'implication
- Du lien avec la réalité
- Du climat de participation
- De l'expérience du sujet
- Des relations personnelles avec l'animateur

En ce qui concerne la motivation, il s'agit de la « conscience de pouvoir résoudre un problème, réaliser un projet personnel ou professionnel grâce à une formation » (Beau, 2008, p.38). Nous n'allons cependant pas prétendre donner une définition scientifique exhaustive à cette notion, car il en existe des dizaines de typologies. En revanche, nous allons volontairement « confondre » et simplifier à l'extrême les notions de motivation et de besoin puisqu'en pratique, elles sont toutes les deux au cœur de tout apprentissage. L'adulte agit rarement sans but précis à atteindre, sans l'idée d'un résultat à obtenir. Ses raisons sont parfois implicites, inconscientes, et c'est au formateur d'aider les apprenants à repérer leurs motivations propres qui les poussent à apprendre.

Quant à l'implication, il est important de prendre en compte que plus l'apprenant adulte s'implique personnellement dans le processus de la formation, plus il retient.

Un autre trait caractéristique d'un apprenant adulte est qu'il a presque toujours une expérience et des connaissances sur le sujet, même s'ils sont limités. C'est pourquoi il est indispensable pour un formateur de repérer les représentations des apprenants afin de pouvoir ajuster le contenu et le déroulement de la formation.

En ce qui concerne le climat de participation, l'adulte se forme s'il se sent « motivé, capable, utile et considéré » (idem). En effet, il est important de ne pas se sentir jugé, « instrumentalisé » ou « démobilisé » par un formateur qui a pour but de transmettre des connaissances aux apprenants.

Un autre travail récent (Perrin-Van Hille, 2016) a démontré quatre grands principes de la pédagogie pour adultes :

- Principes de la pertinence,
- Principe de la structure,
- Principe de l'implication,
- Principe de l'accompagnement.

Le premier principe rejoint celui évoqué par Bellier (2002). En effet, la motivation est renforcée si l'adulte voit un lien entre ce qu'il apprend et son activité professionnelle. C'est pourquoi, afin de respecter ce principe, il faut dès le début rappeler aux apprenants le contexte et les objectifs de la formation pour lui donner du sens. Le principe de la structure, quant à lui, repose sur le fait que l'adulte est plus attentif et retient mieux l'information qui est structurée, c'est pourquoi il est important d'annoncer non seulement les objectifs, mais aussi le plan à suivre lors de la formation. En ce qui concerne le principe d'implication, il préconise l'importance des moments d'échange et de participation active des apprenants. Finalement, le principe d'accompagnement repose dans le besoin d'être guidé par une personne experte qui a plus de connaissance sur le sujet. Selon l'auteur, la dimension cognitive ne joue pas le dernier rôle puisque l'apprenant adulte a déjà des connaissances préalables et des représentations du sujet.

En m'appuyant sur toutes ces spécificités d'un apprenant adulte, je vais suivre la typologie des principes pour une formation des adultes réunie par Bellier (2002) et fondée sur les études en pédagogie, psychologie et neurosciences. Il s'agit notamment du :

- Principe de l'apprenant acteur de sa formation
- Principe d'action alternée
- Principe de jeu
- Principe de mise en situation
- Principe de métacognition

6.2 Principe de l'apprenant acteur de sa formation

Comme le verbe apprendre est un verbe actif, ce n'est pas au formateur d'apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est aux apprenants de saisir le savoir, de se mettre en action d'apprentissage. C'est l'adulte qui décide la formation, la construit. La pédagogie centrée apprenant sous-entend « partir de ce qu'il sait, l'intégrer de manière active dans les explications, démonstrations, reformulations » (Bellier, 2002, p.52). Une des questions clés est le degré d'aide et de soutien dont l'adulte a besoin dans sa formation. S'il est trop isolé, il lui sera difficile de « se représenter les apprentissages qu'il doit acquérir » (idem) ni les outils qu'il serait mieux de privilégier. Or, dans un groupe d'apprenants, il existe un risque d'avoir un cursus classique où le formateur joue un rôle dominant, imposant les savoirs. La meilleure solution serait de trouver un équilibre entre ces deux modes et de mettre l'apprenant en « action de formation » (idem), le formateur aidant « à l'appropriation et à la transformation des savoirs et des informations en compétences » (Bellier, 2002, p.54).

6.3 Principe d'action alternée

Ce principe permet aux apprenants de se mettre en position active de résolution d'un problème. Comme le note l'auteure, « faire agir, c'est [...] permettre que les connaissances s'actualisent, deviennent tangibles parce qu'utiles » (Bellier (2002, p.58). De plus, « la mémorisation à long terme se fait d'autant mieux que les niveaux de mémoire activés au moment de l'apprentissage sont les mêmes que ceux que l'on cherche à mémoriser » (idem).

Le principe d'action repose dans l'idée que les apprenants doivent être au maximum en situation d'action, à savoir, ils doivent élaborer la solution d'un problème, donner des arguments, manipuler les outils, imaginer les façons de faire, etc. d'où découlent les spécificités du rôle de formateur. Celui-ci n'exerce pas le rôle de transmetteur de connaissances, en revanche, il donne des consignes, fait des synthèses, pose de bonnes questions, fait avancer la résolution d'un problème et amène les apprenants à construire leurs compétences eux-mêmes.

Cependant, l'action ne peut pas rester toujours la même, c'est pourquoi nous parlons du principe d'action alternée. Celui-ci est utilisé afin de réduire ou d'éliminer la lassitude, la fatigue et la perte d'attention chez les apprenants. Il est donc primordial de varier les styles d'action pour créer « les conditions d'éveil indispensables au fait d'apprendre » (Bellier, 2002 p.60).

Selon l'auteure, l'alternance d'action peut porter sur différents aspects :

- « Alternance dans les modalités de travail pédagogique : binôme, travail individuel, sous-groupe, grand groupe.
- Alternance entre les exposés, explications de concepts, d'idées, de nouvelles données plus ou moins théoriques et des situations d'exercice, de mise en application.
- Alternance entre la parole prise par le formateur et celle donnée aux participants, individuellement ou en groupe.
- Alternance enfin entre les temps de formation en présentiel et ceux en autoformation » (idem).

6.4 Principe de jeu

Le principe de jeu permet de faire apparaître le contenu de la formation sous un angle inhabituel. Reposant sur l'action, sur l'imagination et sur le fait de gagner ou de

perdre, le jeu dans l'apprentissage et dans l'acquisition des compétences joue un rôle important. En effet, le jeu stimule l'implication des apprenants par le plaisir de participer, de jouer, de perdre ou de gagner, de se lancer un challenge, de résoudre les problèmes plus vite pour faire gagner son équipe, etc. Outre cela, le jeu dédramatise le fait de perdre, ce qui peut être une source d'angoisse dans le contexte du travail où commettre une erreur peut être considéré comme un manque de professionnalisme. Par ailleurs, le jeu met l'apprenant dans des situations où il doit se dissocier de ses automatismes, ce qui favorise donc une certaine décentration de ses pratiques habituelles.

Il existe de nombreuses définitions et classifications de jeu, comme nous le montre l'étude de Christelle Mariais (2012). Il s'agit des jeux traditionnels, jeux vidéo, jeux pour la formation professionnelle, jeux informatiques à finalité sérieuse, etc. Les éléments du jeu qui sont utiles dans la formation des adultes comprennent entre autres les règles définies, la prise de risque, le hasard et la nature ludique.

Même si le principe de jeu rentre un peu en contradiction avec le principe de mise en situation, il n'est pourtant pas moins important pour en tenir compte dans la création d'une formation pour les adultes.

6.5 Principe de mise en situation

Ce que l'on cherche à améliorer et à perfectionner à travers les ateliers de conception, ce sont les manières d'agir et de résoudre des problèmes dans le contexte professionnel. C'est pourquoi la meilleure façon de transmettre aux apprenants le contenu, ce n'est pas d'expliquer, mais de faire faire. La pratique de mise en situation repose sur le principe de demander aux apprenants de se « comporter comme s'ils étaient en situation réelle avec des problèmes précis à résoudre » (Bellier, 2002, p.61). Grâce à ce principe, les apprenants gagnent en efficacité, parce que la mise en situation favorise la mémorisation, comme l'ont démontré plusieurs études. En outre, comme la mémorisation passe mieux quand l'adulte apprend le contenu de manière cohérente, le savoir-faire doit s'apprendre en stimulant la mémoire procédurale, par opposition à la mémoire sémantique et la mémoire imagée qui sont le mieux stimulées respectivement par le contenu abstrait et par les dessins respectivement (idem). Nous pouvons donc faire la conclusion que pour acquérir et développer les compétences, il s'avère plus approprié de faire appliquer aux apprenants les connaissances dans un contexte « réel ».

La théorie de double codage citée par l'auteure préconise que « plus on reproduit au moment de la formation la richesse et la complexité des contextes professionnels, plus on

permet une mémorisation à de multiples niveaux qui pourront se renforcer les uns les autres » (idem).

Contrairement aux exercices et aux études de cas, la mise en situation laisse beaucoup plus de place à l'imagination et à l'interprétation à force de ne pas donner aux participants tous les éléments nécessaires pour effectuer la tâche. Dans le cadre d'une étude de cas, le formateur demande aux apprenants comment ils feraient pour résoudre un problème, tandis que pour la mise en situation, les apprenants sont amenés à le résoudre dans l'analogie du réel.

6.6 Principe de métacognition

Comme le démontre l'auteure, la métacognition consiste en une prise de conscience et de recul par rapport à ce qui a été appris. Du point de vue théorique, la métacognition rejoint le concept d'accommodation du modèle Piagétien. En effet, la prise de recul permet à l'apprenant de reconnaître le changement de ses représentations et savoirs grâce aux informations nouvelles. Le principe de métacognition a également des liens avec la décentration puisqu'il permet à l'apprenant de voir autrement ses propres habitudes et pratiques d'un point de vue autre. La prise de conscience peut être facilitée par la verbalisation et l'explication (idem). Le principe de métacognition est souvent sous-utilisé et restreint. En effet, il a lieu essentiellement à la fin de la formation sous forme d'un tour de table, d'une évaluation d'une formation ou d'un bilan des acquis. Selon Bellier, « les temps consacrés à la prise de recul sur ce qui vient de se passer devraient ponctuer les formations pour les rendre vraiment efficaces » (Bellier, 2002, p. 74). En effet, les « aller-retour entre l'apprentissage par l'action et l'apprentissage par l'analyse de soi dans l'action devrait être systématique dans les formations pour adultes » (idem).

6.7 Méthodes pédagogiques

En prenant en compte tous les principes et les spécificités d'un apprenant adulte, le formateur doit ensuite définir la/les méthode(s) pédagogique à utiliser lors d'une formation. Une méthode pédagogique est un « mode de transmission par le formateur et le mode d'acquisition par l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Perrin-Van Hille, 2016, p. 69). L'auteur évoque quatre grandes méthodes pédagogiques, à savoir :

- La méthode expositive,
- La méthode interrogative,
- La méthode démonstrative,

- La méthode active.

Les deux premières méthodes sont centrées sur la parole, tandis que les deux dernières sur l'action. La méthode expositive, comme son nom l'indique, repose sur les exposés et les présentations. C'est la seule méthode parmi les quatre qui ne demande pas la participation active de l'apprenant. Même si cette méthode est sécurisante aussi bien pour le formateur, parce que le sujet peut être traité dans son exhaustivité, que pour les apprenants, puisqu'ils ne sont pas sollicités, elle a tout de même ses inconvénients. Il s'agit notamment du fait que les apprenants restent passifs et le formateur ne peut pas contrôler la compréhension du sujet.

La méthode interrogative permet de créer une bonne dynamique de formation grâce aux questions posées aux apprenants. Cette méthode est utilisée quand ils ont déjà une partie de savoirs, savoir-être ou savoir-faire. Même si elle est plus chronophage, elle permet de mieux cerner le niveau du groupe et d'éviter de faire un exposé redondant qui répète aux apprenants des informations déjà connues. De plus, elle crée une ambiance de bienveillance et de libre parole. Selon Perrin-Van Hille (2016), la méthode interrogative se compose de quatre étapes : le cadrage, la production et la collecte, l'analyse et le tri, le résultat.

En ce qui concerne la méthode démonstrative, elle convient à la transmission des savoir-faire, surtout quand il s'agit de gestes précis. Elle est basée sur le principe de modélisation, ce qui implique l'étape où les apprenants sont censés réaliser une opération identique à celle qui est montrée par le formateur. Cette méthode est la plus adaptée pour tout ce qui concerne les règles de sécurité, les gestes médicaux ou techniques, la bureautique, mais peut être utilisée dans d'autres domaines également. Un des avantages de cette méthode est qu'elle active trois mémoires : auditive, visuelle et gestuelle, ce qui favorise la mémorisation. En revanche, la méthode démonstrative est assez lente et chronophage. Elle passe par quatre phases, à savoir : la démonstration, le dialogue, l'exercice d'application, le corrigé et retour d'expérience (Perrin-Van Hille, 2016, p. 135).

Finalement, la méthode active permet de fournir un cadre dans lequel les apprenants ont une certaine autonomie. Les activités qui rentrent dans cette méthode, comme le précise l'auteur, sont : « l'exercice, l'étude de cas, le jeu de rôle, le jeu pédagogique » (Perrin-Van Hille, 2016, p.72). L'exercice est une technique pédagogique qui rend les apprenants actifs et leur donne l'opportunité de s'entraîner « en milieu protégé ». Elle se déroule en quatre phases : le cadrage, la réalisation, le corrigé et la synthèse.

Selon le chercheur, le choix d'une méthode dépend de cinq critères principaux :

- Le registre de l'objectif pédagogique,
- Le profil des apprenants,
- La durée de la formation,
- Le sujet,
- L'alternance des méthodes.

Comme la plupart des méthodes citées ci-dessus sont assez chronophages, le critère de la durée de la formation s'avère un des critères majeurs lors du choix d'une méthode. En effet, la méthode doit être compatible avec le temps imparti à la formation. Il s'avère important de mentionner que pour capter et de garder l'attention de l'apprenant, il faut varier les méthodes pendant la formation. Cette idée rejoint celle de Puren (1998) sur l'éclectisme des méthodes. En effet, l'auteur préconise le choix d'une méthode cohérente, logique et adaptée aux objectifs pédagogiques, mais conseille de mixer les méthodes afin d'atteindre au mieux le but d'enseignement/apprentissage.

6.8 Rythme de la formation

Il s'avère aussi important d'évoquer le rythme ternaire que n'importe quelle formation devrait suivre.

Selon Beau (2008), la formation se déroule en trois temps : réflexion sur l'expérience, l'information et l'utilisation des concepts/la préparation à l'action que l'auteur appelle aussi techniques de type I, II et III.

En ce qui concerne la réflexion sur l'expérience (techniques de type I), elle a lieu en début de formation et d'activité. Les apprenants « analysent leur expérience, identifient leurs difficultés, font l'inventaire des connaissances qu'ils ont déjà et de celles qui leur manquent et formulent des attentes, des exigences vis-à-vis du formateur et du groupe » (idem). Les « techniques de type II » permettent l'apport d'informations qu'elles viennent du formateur ou des apprenants. Finalement, les « techniques de type III » ont lieu en fin de formation ou d'une activité permettant de réutiliser les savoirs reçus. Les apprenants ont donc une possibilité d'appliquer de nouvelles notions, d'identifier les obstacles à leur utilisation aussi bien au niveau personnel qu'au niveau relevant de leur environnement.

6.9 Aspect social d'apprentissage

L'apprentissage collectif, comme c'est le cas pour la plupart des types de formation continue, a ses avantages et ses inconvénients qu'il faut prendre en compte lors de la

création d'un dispositif de formation. Ce sujet a été bien exploré par Claudie Solar (2001). L'auteure évoque quelques inconvénients incontournables au travail en groupe, dont le tout premier est relié au temps. En effet, contrairement au travail en groupe, le travail individuel permet d'avancer à son propre rythme. De plus, un autre obstacle est relié à l'hétérogénéité des niveaux de compétence entre les apprenants et la difficulté d'arriver à un consensus sur les façons de travailler.

L'auteure précise néanmoins que le travail en petits groupes a beaucoup d'avantages. Ceux-ci se reposent sur trois piliers : cognitif, émotif et métacognitif. En résumant en quelques mots, le travail en groupe « favorise l'appropriation des savoirs, la critique de ces savoirs et la construction du rapport au savoir » (Solar, 2001, p.64).

Au niveau cognitif, le travail en petit groupe donne la possibilité « de faire avancer sa propre réflexion, d'enrichir son point de vue, [...] d'avoir une ouverture sur les visions des autres », etc. (Solar, 2001, p.63). De plus, l'apprentissage collectif permet de confronter ses idées avec celles des autres participants, ce qui favorise le développement de l'esprit critique et la richesse des angles d'analyse. En outre, comme le petit groupe a plus de ressources, « cela apporte de nouvelles pistes, de nouvelles idées, les découvertes intéressantes » (idem).

Quant aux avantages émotionnels, il s'agit de la « motivation accrue, [de la] stimulation, [de l'] aide pour sortir d'un creux ». De plus, cette modalité de travail brise l'isolement et crée des liens plus proches entre les collègues qui sont amenés à travailler ensemble. En ce qui concerne les avantages métacognitifs, ils sont liés à la découverte d'autres façons de fonctionner, d'organiser son travail, de gérer le temps, etc.

L'auteure stipule également que le travail en petit groupe a des avantages métacognitifs qui favorisent « l'élaboration d'un consensus, [le] développement de compétences en argumentation ainsi que la réflexion sur le cheminement professionnel » (Solar, 2001, p.64).

Partie 4

Proposition d'une solution par la mise en place d'un atelier

Chapitre 7 – Choix didactiques

7.1 Justification du choix du type de formation continue

Afin de répondre aux questions de ma problématique, j'ai décidé de comparer les types de formation continue existants pour voir lesquels se prêtent le mieux pour favoriser l'amélioration continue des compétences des concepteurs pédagogiques.

Comme je l'avais déjà évoqué dans la partie précédente, certaines modalités ne sont pas adaptées au contexte d'une agence e-learning. Il s'agit notamment des cours magistraux, des démonstrations pratiques, des visites éducatives, des simulations et des jeux de rôle. Cela est dû aux spécificités du travail des concepteurs qui implique une rédaction à la fois créative et soumise à plusieurs contraintes.

C'est pourquoi j'ai dû choisir entre les études de cas, les réunions-discussions et les ateliers. Les trois types existaient déjà chez Speedernet, mais les deux premiers sous d'autres noms. En effet, comme j'ai expliqué dans la première partie, les études de cas ont les points en commun avec les revues de modules, et les réunions-discussions portent le nom des « points de conception » dans le jargon du studio. Les ateliers, quant à eux, sont très peu fréquents au sein de Speedernet et souvent confondus avec les points de conception.

Comme je voulais créer un dispositif qui puisse à la fois diversifier les pratiques des concepteurs, favoriser leur créativité et réunir les principes évoqués dans la partie précédente de ce mémoire, ni les réunions-discussions ni les études de cas ne pourraient satisfaire tous les critères.

Ainsi, en prenant en compte les résultats d'analyse de terrain ainsi que la revue de la littérature, j'ai décidé de proposer une série d'ateliers de conception au sein de Speedernet. Les ateliers vont être construits en tenant compte des spécificités des apprenants adultes évoquées dans la partie précédente, notamment les principes cognitifs d'attention, d'action alternée, de jeu, etc.

Initialement, j'ai eu l'idée d'organiser des ateliers d'écriture qui auraient pour objectif de confronter les concepteurs pédagogiques de Speedernet aux différents genres d'écriture et donc leur permettre de perfectionner leurs compétences rédactionnelles. En revanche, je me suis heurtée à quelques obstacles pour réaliser ce projet. Premièrement, les tâches rédactionnelles des concepteurs, comme expliqué dans la première partie, se résument à la rédaction de pitches scénaristiques, de structures de modules et de story-

boards. D'un point de vue linguistique, il serait plus intéressant de recueillir les rédactions des scripts pour les diapositives, ce qui rentre dans la rédaction des story-boards. En revanche, ce genre de rédaction peut prendre plusieurs jours, ce qui est assez chronophage. La consigne étant de rédiger un texte, le découpage des scripts en parties ne m'a pas semblé raisonnable, sans expliquer les raisons de choix d'une partie spécifique. De plus, le découpage des projets en chapitres dépend de plusieurs facteurs et il est rare qu'un module contienne plusieurs genres textuels ce qui rendrait la tâche de rédaction vraiment lourde, sans même prendre en compte tout le travail d'appropriation du contenu préalable. C'est pourquoi j'ai décidé d'opter pour les ateliers de conception de pitches scénaristiques, autrement dit les ateliers de scénarisation.

L'intérêt de ces ateliers de conception est indéniable. Comme l'a évoqué l'une des conceptrices pédagogiques lors d'un entretien en se référant à une expérience de ce genre :

« Ça c'était vraiment intéressant, parce que tu ne vois pas ce que l'autre a fait, tu as un papier tout vierge et c'est toi qui dois remplir ce papier. Parce que forcément tu seras influencé par ce que tu vois sur l'écran. Ça c'est conçu comme ça, du coup je ne dois pas sortir de cette règle, parce que ça a été validé... ça te rajoute pas mal de contraintes. »

Le plus jeune des concepteurs pédagogiques, soutient fortement cette idée également :

« Je trouve que c'est bien cette idée de réimaginer un petit peu quelque chose qui a été fait, ou partir d'un sujet, de réfléchir sur l'ensemble, comment on peut proposer de nouvelles manières... un jeu de plateau ou quelque chose comme ça. Du coup, je pense que ce sera assez intéressant, oui. »

Selon une ancienne conceptrice qui a récemment rejoint l'équipe marketing et support clients, les ateliers de conception sont un très bon exercice pour les concepteurs qui enchainent les modules ayant des délais souvent très serrés. C'est pourquoi :

« [...] le fait de voir comment les autres peuvent imaginer le scénario permet aussi donner du recul par rapport à ton travail. Parce qu'en fait, finalement, chacun a son style, chacun a sa perception, et c'est en échangeant qu'on évolue. Je trouve que c'est utile de pouvoir prendre du recul, voir d'autres méthodologies, parce que chacun de nous a des sources d'inspiration différentes, voilà, du coup ça permet de voir qui fait comment. Même si on travaille dans la même boîte, on ne travaille pas de la même manière. »

En effet, le format d'atelier de conception/scénarisation permet de s'entraîner dans ses compétences sans avoir de pression de délais de livraison et d'enjeux financiers. En outre, les ateliers de conception s'inscrivent dans la stratégie d'amélioration continue selon la méthode Kaizen, car ils permettent d'analyser et de systématiquement remettre en cause

ses pratiques afin de les rendre plus efficaces. De plus, les ateliers de conceptions permettront de faire surgir de nouvelles idées ce qui favorise la créativité.

7.2 Objectifs des ateliers à créer

L'importance de la définition des objectifs va de soi peu importe le projet : que ce soit un projet de formation, un projet professionnel ou personnel. Quand il s'agit d'un projet de formation, il s'avère indispensable de définir les compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) que l'apprenant aurait acquises/perfectionnées vers la fin de la formation. Selon Guy Le Boterf (cité par Perrin-Van Hille, 2016), il existe encore trois composantes de la compétence, à savoir les aptitudes personnelles, l'environnement et la motivation. Les aptitudes personnelles renvoient à la « personnalité et au caractère de l'individu, à son potentiel d'énergie, sa maîtrise de soi, sa rigueur, sa vitesse d'apprentissage, sa capacité à mémoriser tel type d'informations ou de procédures » (Perrin-Van Hille, 2016, p. 8). En ce qui concerne l'environnement, l'auteur le définit comme toutes les « conditions de travail et le management » (idem). Et, finalement, la motivation est au coeur de toute action, c'est elle qui « procure à l'individu l'énergie pour agir et réaliser correctement ce qu'il doit faire » (idem). Nous n'allons cependant pas prendre en compte ces trois dernières composantes de la compétence, en se focalisant sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans notre cas, nous pouvons définir les objectifs de notre atelier d'écriture ainsi. A l'issue de cette formation l'apprenant sera capable de :

Savoir : découvrir d'autres manières de scénariser le même contenu en tenant compte de différentes contraintes.

Savoir-faire : rédiger le pitch scénaristique et faire un découpage de la structure du module.

Savoir-être : être créatif tout en respectant les contraintes du client et en tenant compte des objectifs de la formation.

Le but des ateliers est le partage des connaissances et des idées, pour que chacun, à la fin de la séance, puisse repartir avec un « morceau » de la compétence collective de bonnes pratiques et puisse se perfectionner dans le métier de concepteur pédagogique. Mon objectif est aussi de créer un lieu coopératif consacré à la conception qui sollicite et suscite à la fois la créativité et la participation active des concepteurs.

Je ne vise pas à proposer un dispositif complet de formation continue, même s'il s'agit du processus d'amélioration professionnelle tout au long de la vie. Les ateliers ont

pour but de maintenir les compétences en conception au sein du studio, de favoriser le développement de ces compétences en exposant les concepteurs pédagogiques aux autres visions et modes de travail.

7.3 Analyse d'un atelier précédemment organisé au sein de l'entreprise

Comme j'avais expliqué dans la première partie de mon mémoire, pour les ateliers de conception, les concepteurs sont amenés à repenser la présentation du contenu d'un certain module. Pour mieux comprendre le déroulement et les résultats de ces ateliers, j'ai décidé d'analyser le plus récent. Nous pouvons voir sur l'exemple qui suit qu'il s'agissait d'un atelier auquel quatre concepteurs pédagogiques, y compris l'animatrice, ont participé pour repenser la scénarisation d'un module dédié à un produit pharmaceutique. Les scénarios créés sont présentés ci-dessous.

Une des conceptrices a repensé le module sous forme d'un séminaire avec un professeur, les apprenants qui posent des questions, et l'écran sur lequel s'affiche l'information importante sous forme des mots clés. Le professeur présente différents cas et interagit avec les apprenants en répondant à leurs questions.

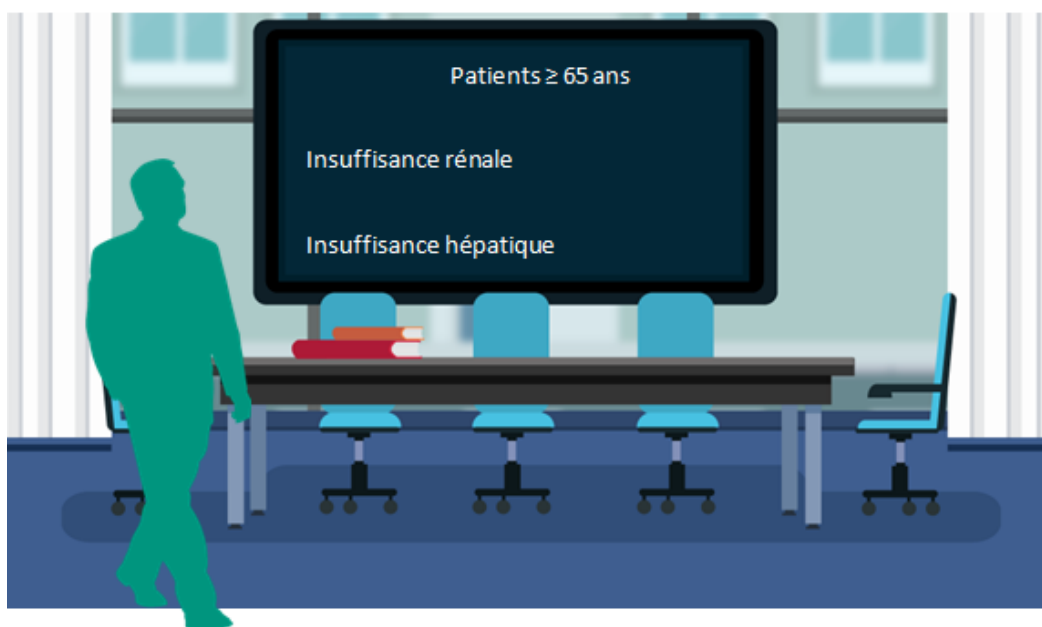


Figure 4 : Proposition de scénarisation n° 1

Une autre manière de repenser la présentation du module s'articule autour d'une visiteuse qui doit préparer sa présentation sur Toujeo⁴ en peu de temps. Elle pose des questions à un médecin et un pharmacien. À la fin de l'histoire il y a une synthèse avec le

⁴ Toujeo est une insuline utilisée pour le traitement du diabète sucré de l'adulte.

professionnel de Santé avec qui elle a rendez-vous. La conceptrice a également pensé à introduire une jauge pour le temps et pour les objectifs réalisés.

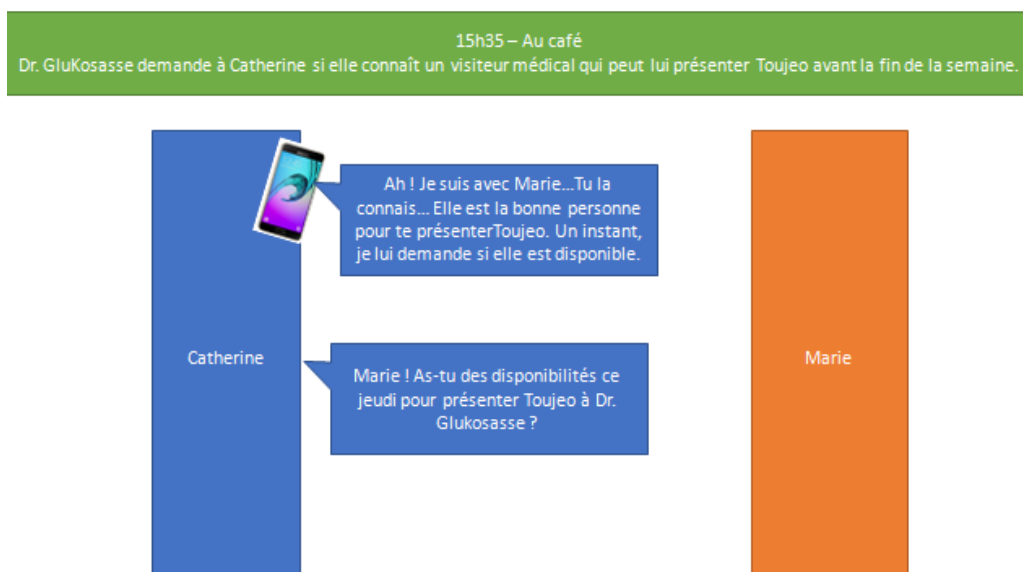


Figure 5 : Proposition de scénarisation n° 2

En ce qui concerne le plus jeune des concepteurs pédagogiques chez Speedernet, il a inventé une histoire d'aventures dans un monde imaginaire. Le personnage principal, Kira, vit au sein d'une communauté descendante de la Divinité Toujeo. Un mal touche les plus âgés de sa communauté et risquent de mourir. Lorsque Mia, sa grand-mère, tombe malade, Kira décide d'aller au temple de la divinité Toujeo afin de trouver le produit magique qui puisse sauver le peuple de sa communauté. Accompagnée par sa grand-mère grâce à une oreillette, Kira pénètre dans le temple et déchiffre les différentes énigmes pour aller à la salle centrale où se trouve le produit de Toujeo. Afin de se rendre à cette salle, Kira devra traverser plusieurs pièces dont chacune des portes est bloquée par un code. Dans chaque salle elle découvrira un ensemble d'informations qui lui permettront d'utiliser le produit de Toujeo. C'est à travers le personnage de Kira que l'apprenant interagit avec le module dans le cadre de questions. Le personnage ne s'exprime que très peu, il n'apporte pas d'information. Les informations et les feedbacks sont énoncés par une voix préenregistrée de Toujeo. La divinité n'interagit pas avec Mia, elle lui fournit seulement des informations.



Figure 6 : Proposition de scénarisation n° 3

Telles étaient les trois manières différentes de scénariser le contenu brut sur un produit pharmaceutique. Lorsque cet atelier a eu lieu, le module avait déjà été conçu sous forme d'une visite médicale d'une patiente qui souffre de diabète dont l'exemple de l'écran est présenté ci-dessous :



Figure 7 : Scénarisation du module vu lors d'un atelier de conception

Selon les retours des concepteurs, cette expérience a été très formatrice, car elle leur a permis d'élargir les possibilités pour scénariser le contenu brut du module fourni par le client.

En revanche, les modalités du déroulement de l'atelier ne semblent pas correspondre aux principes d'enseignement/apprentissage pour les apprenants adultes. En effet, le travail s'est déroulé individuellement, chacun travaillant dans son côté. Le rythme ternaire n'a pas été respecté, et l'atelier a duré deux demi-journées.

7.4 Durée préconisée et rythme souhaitable

Selon l'avis des concepteurs enquêtés, pour repenser la scénarisation globale, il suffirait d'une trentaine de minutes. Ce temps n'inclut pourtant pas la phase de mise en commun et de discussion de chaque scénarisation qui peut légèrement varier selon le nombre de participants dans un atelier. De plus, la durée d'un atelier peut aussi varier selon la complexité du sujet. Comme les concepteurs ont aussi besoin de temps pour s'approprier le contenu, il faut prévoir au moins trois heures au total pour un atelier de scénarisation.

Il va de soi qu'il est impossible de perfectionner sa compétence en scénarisation en quelques heures d'atelier. Cet atelier va cependant s'inscrire dans une continuité d'ateliers et donc dans une stratégie plus globale d'amélioration continue.

En ce qui concerne la fréquence des ateliers, il s'avérerait bien de les animer au moins une fois par mois. Ce souhait est ressorti pendant les entretiens avec les concepteurs pédagogiques et les chefs de projets et s'inscrit bien dans la stratégie d'amélioration continue Kaizen.

7.5 Choix de sujets pour les ateliers

Comme évoqué dans le Chapitre 2, j'ai commencé mes tâches au sein de Speedernet par l'intégration et le contrôle qualité des modules existants. N'étant confrontée qu'aux projets pharmaceutiques, je me suis posé la question de savoir si les pratiques professionnelles des concepteurs sont diversifiées ou s'ils travaillent principalement dans un ou deux domaines. C'est pourquoi j'ai décidé d'analyser les modules produits par Speedernet ces trois dernières années. Le choix de ce chiffre a été dicté par le nombre de projets assez important et par le fait que les tendances dans le monde de l'e-learning changent assez rapidement. Dans le but de préserver les droits d'auteurs des concepteurs pédagogiques, nous n'allons voir que des extraits des projets en question. L'intégralité de ces projets reste la propriété intellectuelle de l'entreprise. La diversité des domaines des projets est présentée sur le diagramme ci-dessous :

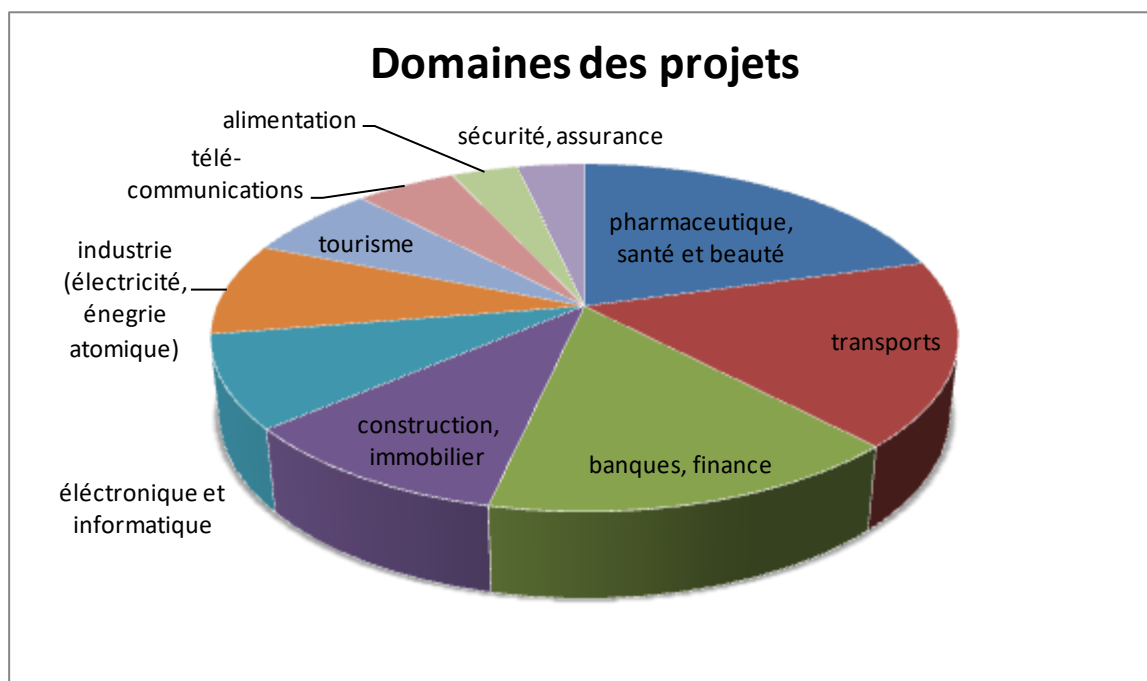


Figure 8 : Répartition des projets e-learning chez Speedernet selon le domaine

En prenant en compte les résultats de cette analyse, nous pouvons voir que Speedernet a des clients dans des domaines très divers, mais les projets dans le domaine médical et pharmaceutique, ainsi que dans les domaines de transports et finances sont les plus répandus. Ce constat a été confirmé lors des entretiens, notamment avec une ancienne conceptrice qui travaille maintenant comme chef de projet :

« [...] maintenant, je dirais qu'il y a tous les domaines qui s'y mettent, mais quand on a commencé, c'est Sanofi qui est présent depuis le début. Donc, l'industrie pharmaceutique s'est mise dans l'e-learning plus tôt que les autres ».

Ensuite, j'ai constaté que les modules existants, peu importe les domaines, suivent deux types de scénarisation. Dans un premier temps, il s'agit de la scénarisation des modules rapid learning où il n'y a que le narrateur qui présente le sujet en question. Il s'agit de la transmission des informations d'une manière expositive, avec peu d'interaction, dont nous pouvons voir un des exemples ci-dessous :



Figure 9 : Exemple d'un module de rapid learning

Les projets de rapid learning ne sont pas rares dans les demandes des clients, il s'agit juste de transmettre le contenu de leurs formations en présentiel en format e-learning sous forme d'un PowerPoint augmenté avec un peu d'interactivité. Les concepteurs sont amenés alors à mettre en pratique plutôt leurs compétences en visual design et ergonomie et à utiliser des approches pédagogiques autres dans la partie du quiz.

En ce qui concerne le deuxième type de scénarisation, il s'agit d'un scénario où l'on peut retrouver deux personnages ou plus, dont un ou plusieurs sont experts et un autre joue le rôle d'un non-expert dans un domaine donné comme on peut le voir dans l'exemple présenté ci-dessous :



Figure 10 : Exemple d'un module scénarisé avec des personnages

Du point de vue de la conception, l'introduction d'un narrateur expert sous cette forme ne rajoute pas de plus-value pédagogique, mais permet de proposer des mises en situations plus proches de la réalité terrain de l'apprenant.

Pour mieux cibler les sujets des futurs ateliers, j'ai décidé de passer un questionnaire (cf. Annexes 11-15) où j'ai posé les questions sur la durée et modalités du travail, sur les sujets sur lesquels ils aimeraient bien travailler, sur les expériences passées et souhaitées dans le futur. Cette phase de renseignements sur les apprenants s'avère primordiale, parce qu'elle sert à recadrer la formation pour mieux rejoindre les attentes et les besoins des participants.

Ainsi, j'ai vu que les sujets que les concepteurs aimeraient traiter sont : médico-scientifique, mécanique, développement personnel, artistique, projets pour les enfants, etc. Tous ces sujets vont faire partie des ateliers de conception à venir. Pour le premier, j'ai décidé de choisir le sujet de management, notamment la gestion de projet en mode agile (Annexe 17-18). Le choix de ce sujet pour le premier atelier s'explique par le fait que nous disposons du contenu de la part d'un client, car il s'agit d'un des projets en cours qui sera bientôt terminé. De plus, il n'y a que moi parmi les concepteurs de Speedernet qui ai conçu ce module, donc pour mes collègues, c'est un projet inconnu. En outre, il s'agit d'un sujet qui n'a jamais été traité au sein de Speedernet, donc les concepteurs n'ont pas d'expérience là-dessus, ce qui va leur permettre de sortir de leur zone de confort habituelle et de se confronter à un sujet sur lequel ils n'ont pas forcément d'expérience de scénarisation. Enfin, ce sujet est intéressant en soi, puisqu'il peut s'appliquer même à la vie de tous les jours avec des projets personnels.

7.6 Modalité et déroulement

Ainsi, afin de déterminer les modalités et le déroulement de nouveaux ateliers de conception, j'ai décidé de me baser sur les « ScenCards » de Pernin (2006) et sur Scénariogramme qui comprennent les informations suivantes :

- Objectif,
- Activité apprenant(s),
- Type de ressource et son usage,
- Outil,
- Relation apprenants/groupes,
- Activité tuteur,

- Durée.

L'auteur parle également de différentes modalités de travail. Le premier type de modalités se situe au niveau interpersonnel. Il s'agit du travail seul, en binôme ou en groupe. Le deuxième type de modalités concerne le temps et l'espace. Il s'agit notamment du travail synchrone ou asynchrone, présentiel ou distanciel. Quant au troisième type de modalités, il s'agit de spécificités du travail en fonction de la production : écrite, orale ou multimodale.

En prenant en compte les avantages du travail en petits groupes décrits par Solar (2001), le rythme ternaire de la formation évoqué par Beau (2008) et les contraintes du temps et de l'espace d'une agence e-learning, j'ai défini dans un premier temps les grands jalons du déroulement des ateliers dont le schéma est présenté ci-dessous :

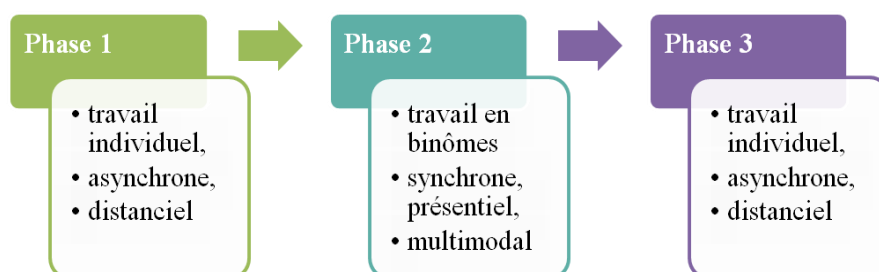


Figure 11 : Déroulement des ateliers de conception

Phase 1. Pré-atelier

Pour cette phase, il s'agit du travail individuel sur les documents qui vont être utilisés lors de la deuxième phase d'atelier. L'objectif de cette phase est de s'approprier le contenu brut pour avoir un premier aperçu. En ce qui concerne les activités des participants, il s'agit de recherches, consultations et explorations du contenu. Ce travail est donc à réaliser individuellement, à distance, à son rythme.

A partir de cette phase, il est important de présenter le sujet, de créer des liens entre le sujet et leurs expériences professionnelles. Puis, il s'avère primordial d'annoncer les objectifs visés pour la séance, les compétences que l'on vise à acquérir ou à perfectionner, et, ensuite, présenter le plan du déroulement de la séance. Tout cela se passera dans une discussion commune sur le réseau social d'entreprise Yammer ou Sparks.

Phase 2. Atelier

L'objectif de la deuxième phase de l'atelier est de se confronter à d'autres manières de scénarisation et développer sa créativité. Pour cette phase, il s'agit du travail en présentiel, synchrone, multimodal et en binômes.

Comme nous avons six concepteurs pédagogiques en ce moment, le travail en trois binômes se prête assez bien. La consigne étant de scénariser le contenu en prenant en compte les objectifs pédagogiques de la formation, les participants vont tirer au sort trois cartes avec différentes contraintes (cf. Annexe 16). Il s'agit d'une contrainte temporelle du module, de contraintes de support de diffusion et de contraintes du niveau des compétences du public cible. Cette étape d'atelier est inspirée du principe de mise en situation, d'action alternée et de jeu. En effet, ce genre d'activité rend l'atelier plus ludique.

Pour garder le dynamisme des groupes, les binômes peuvent tirer au sort d'autres contraintes pour voir comment leurs scénarisations évoluent (par exemple, mettre un peu de gamification/ se limiter à un seul personnage/ ne pas inclure de personnages dessinés).

Ensuite, chaque binôme dépose sa scénarisation sur le réseau de Speedernet sans préciser de nom et évaluent et annotent le travail d'autres binômes de façon anonyme. L'étape de mise en commun et de prise du recul qui s'inscrit dans le principe de métacognition, vient à la fin.

Phase 3. Post-atelier

L'objectif de cette phase est la création du document avec des bonnes pratiques à garder. Il s'agit d'un travail individuel, distanciel et asynchrone qui prendra la forme d'un écrit collaboratif. De plus, les participants sont amenés à répondre à un questionnaire de satisfaction après chaque atelier pour que l'animateur suivant puisse tenir compte de ce qui a marché et ce qui reste à améliorer pour les ateliers à venir.

7.7 Animation à tour de rôle

En ce qui concerne l'animation des ateliers, je propose d'alterner le rôle d'animateur entre les concepteurs pour chaque atelier. Cela permettrait de partager la responsabilité entre tous les participants et de les rendre plus actifs.

Afin de déterminer les rôles de l'animateur-tuteur dans ce dispositif, je me suis inspirée du tableau de fonctions de l'enseignant-tuteur créé par Elke Nissen (2004). L'auteure regroupe les fonctions en six macro-catégories, à savoir : organisationnelle, socio-affective, pédagogique, informationnelle, évaluative et de soutien technique. Dans le

cadre des ateliers de conception, certains rôles n'ont pas d'intérêt. En effet, les participants ne vont pas se servir d'outils inconnus pour ces ateliers. De même, la fonction évaluative n'est pas pertinente non plus puisque les ateliers n'ont pas de visée évaluative. Ainsi, l'animateur se chargera tout d'abord d'une fonction informationnelle, car c'est lui qui va rendre disponible le contenu du module, et d'une fonction organisationnelle pour aider à gérer et planifier les ateliers. Une autre fonction qu'il semble important de prendre en considération concerne la création d'un climat de travail favorable et propice au développement des compétences. Il s'agit donc d'une fonction socio-affective. Quant à la fonction pédagogique, le rôle de l'animateur ne se résumerait qu'à l'incitation de prise de recul et aux stratégies métacognitives.

7.8 Espace collaboratif support

En attendant la sortie de Sparks, un nouveau réseau social de l'entreprise, la question d'un espace collaboratif où l'on pourrait réunir les productions des concepteurs, les bonnes pratiques, etc. reste ouverte. Selon les résultats de l'analyse des questionnaires, les concepteurs trouvent que s'il s'agit juste de structurer les idées, un outil de mapping comme Mindmeister s'avérerait être une bonne solution. Dans le cas du travail en binômes, un dossier commun sur Google Drive pour les rédactions complètes serait un bon point de départ. En effet, cela permettrait de partager le document avec tous les membres de l'équipe et de le rendre assez visible et surtout de pouvoir le modifier au fur et à mesure sans devoir créer une nouvelle version à chaque fois. Cependant, il serait important de favoriser et encourager son utilisation.

Conclusion et perspectives

Mon stage au sein de Speedernet m'a été très bénéfique et formateur. J'ai eu l'opportunité d'acquérir et développer de nouvelles compétences professionnelles, à savoir : les bases de communication client, la bonne communication en équipe, la prise de risque par rapport aux décisions pédagogiques, l'attitude de force de proposition, sans parler du perfectionnement de la prise en main des outils auteurs et des compétences en scénarisation et rédaction.

L'atelier de conception que j'ai proposé a pour but de répondre aux besoins identifiés lors du recueil des données, notamment lors des entretiens et l'analyse documentaire. Ainsi, l'atelier vise à maintenir les compétences en conception au sein du studio et à favoriser le développement de ces compétences en confrontant les concepteurs pédagogiques aux autres visions et modes de travail.

En prenant du recul par rapport à cette expérience, il aurait été plus intéressant d'animer cet atelier auprès des concepteurs au début de mon stage afin de recueillir leurs retours et éventuellement les prendre en compte pour la conception d'autres ateliers. En revanche, par manque de temps et de ressources, j'ai dû rester à mi-chemin du cycle PDCA. En effet, j'ai identifié les problèmes de l'entreprise (étape « Planifier ») et trouvé un moyen de le résoudre (étape « Agir »). C'est pourquoi la vérification, le recueil des feedbacks des participants et la mise en place de nouvelles versions des ateliers restent à réaliser dans les semaines à venir.

Un des plus gros risques de ce projet est un manque de temps dans les plannings des concepteurs. Comme je l'avais déjà évoqué dans la partie de l'analyse du terrain, la fréquence des points et d'ateliers de conception reste irrégulière à cause des besoins en production qui passent toujours en priorité. Avec cette étude et les résultats de mise en pratique de nouveaux ateliers, j'espère pouvoir montrer à la direction la nécessité de l'amélioration continue pour le pôle conception et les plus-values des ateliers dans une stratégie plus globale.

Je tiens à préciser que même si le public cible de ces ateliers se résume aux concepteurs pédagogiques de Speedernet, ces ateliers peuvent être animés auprès de n'importe quel groupe de concepteurs pédagogiques, d'étudiants ou de stagiaires qui débutent dans le métier.

En ce qui concerne les perspectives, il s'avérerait intéressant de réfléchir non seulement à une continuité logique de sujets pour les ateliers de conception, mais aussi à la gestion des connaissances (*knowledge management*). En effet, la prochaine étape de cette étude pourrait porter sur les interactions des concepteurs pédagogiques sur la plateforme interne, notamment sur tout ce qui concerne le partage des connaissances. De plus, il s'avérerait utile de créer un guide à l'organisation d'ateliers pour aider les formateurs dans les entreprises e-learning à mettre en place leurs propres parcours de formation continue.

Bibliographie

1. André, A. (1989 / 2011). *Babel heureuse, L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Aleph-Ecriture.
2. Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation (5e édition)*. Paris: Dunod.
3. Berrewaerts, J. (2005). EDUS 1101. *Méthodologie de l'observation, partie A*. Récupéré le 19 août 2018 du site de l'Université catholique de Louvain, http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%208166.pdf
4. Beau, D. (2015). *La boîte à outils de formateur*. Paris : Eyrolles.
5. Bellier, S. (2002). *Le e-learning*. Paris: Editions Liaisons.
6. Bertier, N. (1998). *Les Techniques d'enquête : Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin
7. Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien (2e édition refondue)*. Paris: Armand Colin.
8. Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire*. Paris: Armand Colin.
9. Boubaker, L. et al. (2010). Modèle DIC (Données – Informations – Connaissances) Outil support pour le développement des mémoires projets. *La Revue des Sciences de Gestion 2010/3 (n°243-244)*, p. 153-159.
10. Centre d'innovation pédagogique de l'Université de technologie Troyes (2013). *Guide 03 : Le guide de la scénarisation pédagogique e-learning*. Repéré à https://tice.utt.fr/wp-content/uploads/2011/09/UTT_guide_scena_v1.1.pdf
11. Cochard, C., Cabrera, D. (2015). *Dispositif pédagogique multimédia : concevoir et écrire son scénario pédagogique*. Atelier SAPIENS du 24/11/2015. Paris : Université Sorbonne Paris Cité.
12. Depover, C., Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Paris : De Boeck Supérieur.
13. Farges, G. (2007). *Fondement méthodologiques de l'amélioration continue et de la résolution de problèmes*. Université de technologie de Compiègne (UTC)

14. Gibassier, A. (2015). *E-learning, quelle typologie pour quelle utilisation ?* Repéré à <http://www.formation-et-nouvelles-technologies.fr/formation-e-learning/e-learning-typologie>
15. Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
16. Haddad, H. (2006). *Le Nouveau Magasin d'écriture*. Paris : Zulma.
17. Hourst, B. (2002). *Former sans ennuyer*. Paris : Editions d'Organisation.
18. Imai, M. (1997). *Gemba Kaizen: A Commonsense, Low-Cost Approach to Management*. New York : McGraw Hill Professional.
19. Ledru, M. (2002). *Le e-learning projet d'entreprise. Une approche stratégique du processus compétences*. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.
20. Mariais, C. (2012). *Modèles pour la conception de Learning Role-Playing Games en formation professionnelle*. (Thèse de doctorat, Université de Grenoble). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00702237/document>
21. Monville, M., Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP 2008/2 (n° 1987-1988)*, p. 7-67.
22. Nissen, E. (2004). *Fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants des une formation hybride en langues*.
23. Pernin, J-P., Godinet, E. (2006). *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?* Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
24. Perrin-Van Hille, C. (2016). *Concevoir une formation. Progression pédagogique et animation*. (2e édition). Paris: Dunod.
25. Pimet, O., & Boniface, C. (2013). *Ateliers d'écriture : mode d'emploi Guide pratique de l'animateur*. Paris: ESF.
26. Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques n° 360, janvier 1998*, pp. 13-16.
27. Roche, A., Guiguet, A. & Votz, N. (2005). *L'atelier d'écriture – Elements pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Armand Colin.

28. Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.
29. Ségot, J., Raymond, J., Favier, L. (2011). *Management de la qualité et de la performance*. Paris : Lexitis.
30. Solare, C. (2001). *Le groupe en formation des adultes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
31. Villiot-Leclercq, E. (2011). *Apports et enjeux de l'approche par scénarisation pédagogique*. Repéré sur le site de l'Université de Genève à http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/comel2/ApprocheParScenarisation_7avril2011_V1.pptx

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 CONTEXTE DU STAGE.....	8
<i>Chapitre 1 - Présentation de l'organisme d'accueil.....</i>	<i>9</i>
1.1 Historique et secteurs d'activité de Speedernet.....	9
1.2 Organisation générale. Equipe et rôle de chacun.....	10
1.3 Process interne et ses spécificités pour la conception pédagogique.....	13
1.3.1 La phase d'analyse.....	14
1.3.2 La phase de conception.....	14
1.3.3 La phase de réalisation.....	15
1.3.4 La phase d'évaluation.....	16
1.4 Types de réunions de conception chez Speedernet.....	16
1.4.1 Séances de brainstorming.....	16
1.4.2 Revues des modules.....	17
1.4.3 Points de conception.....	17
<i>Chapitre 2 - Missions confiées et projets réalisés.....</i>	<i>18</i>
2.1 Conception.....	18
2.1.1 Orange (Égalité professionnelle, Agile to Market, Orthographe).....	18
2.1.2 Sanofi (LSR, 8 modules).....	19
2.1.3 AFNOR (ISO 14001).....	21
2.2 Intégration et contrôle qualité (QA).....	21
2.3 Réunions internes et externes.....	22
2.3.1 Points de conception, revues des modules et séances de brainstorming.....	23
2.3.2 Workshop avec des clients.....	23
PARTIE 2 ANALYSE DU TERRAIN ET PROBLEMATIQUE.....	24
<i>Chapitre 3 – Méthodologie de travail.....</i>	<i>25</i>
3.1 Observations directes du terrain et analyse documentaire.....	25
3.2 Entretiens semi-directifs.....	26
3.2.1 Recueil des données.....	26
3.2.2 Analyse des données.....	27
<i>Chapitre 4 – Analyse du terrain et problématique.....</i>	<i>29</i>
4.1 Analyse du terrain.....	29
4.1.1 Points forts.....	29
4.1.2 Points faibles.....	30
4.1.3 Opportunités et Menaces.....	33
4.2 Problématique. Manque de stratégie d'amélioration continue pour la conception.....	36
PARTIE 3 REVUE DE LA LITTERATURE.....	37
<i>Chapitre 5 – Management de l'organisation.....</i>	<i>38</i>
5.1 Principes du management de la qualité. Amélioration continue.....	38
5.2 Formation continue.....	40
5.3 Capitalisation des connaissances (Knowledge management).....	42
<i>Chapitre 6 – Spécificités de et pour l'adulte apprenant.....</i>	<i>44</i>
6.1 Les caractéristiques psychologiques d'un adulte apprenant.....	44
6.2 Principe de l'apprenant acteur de sa formation.....	46
6.3 Principe d'action alternée.....	47
6.4 Principe de jeu.....	47
6.5 Principe de mise en situation.....	48
6.6 Principe de métacognition.....	49
6.7 Méthodes pédagogiques.....	49

6.8 Rythme de la formation	51
6.9 Aspect social d'apprentissage	51
PARTIE 4 PROPOSITION D'UNE SOLUTION PAR LA MISE EN PLACE D'UN ATELIER	53
<i>Chapitre 7 – Choix didactiques</i>	<i>54</i>
7.1 Justification du choix du type de formation continue	54
7.2 Objectifs des ateliers à créer	56
7.3 Analyse d'un atelier précédemment organisé au sein de l'entreprise	57
7.4 Durée préconisée et rythme souhaitable	60
7.5 Choix de sujets pour les ateliers	60
7.6 Modalité et déroulement	63
Phase 1. Pré-atelier	64
Phase 2. Atelier	65
Phase 3. Post-atelier	65
7.7 Animation à tour de rôle	65
7.8 Espace collaboratif support	66
CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	67
BIBLIOGRAPHIE	69
TABLE DES MATIERES	72

MOTS-CLÉS : amélioration continue, conception pédagogique, e-learning, atelier de conception, adulte-apprenant

RÉSUMÉ

Ce mémoire de stage présente une étude relative à l'amélioration continue des pratiques de conception au sein d'une entreprise e-learning. Des données qualitatives sur lesquelles se base l'analyse des besoins au sein de l'entreprise ont été recueillies aussi bien lors des entretiens avec les concepteurs pédagogiques et les chefs de projets que pendant les observations directes et l'analyse documentaire. Dans le présent mémoire est donné un exemple de solution qui permettrait de diversifier les pratiques des concepteurs pédagogiques et favoriser la créativité en ce qui concerne la scénarisation du contenu brut. Les résultats de cette étude peuvent également être utilisés pour la rédaction d'un guide de conception des ateliers à destination des entreprises e-learning pour aider les formateurs dans la mise en place de leurs propres parcours de formation continue.

KEYWORDS : continuous improvement, instructional design, e-learning, instructional design workshop, adult-learner

ABSTRACT

This term paper presents a study on the continuous improvement of instructional design practices within an e-learning agency. Qualitative data were collected both from the interviews with the instructional designers and the project managers and from direct observations and documentary analysis during my internship. In this paper, we give an example of a solution that would make it possible to diversify the practices of instructional designers and encourage creativity when it comes to scripting. The results of this study can also be used to create a workshop guide for e-learning agencies to help trainers in setting up their own continuing education courses.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DOLGOVA..... PRENOM : Iulija.....

DATE : 04/11/2018..... SIGNATURE : 