



HAL
open science

Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ? Analyses dans le cadre de la formation continue des enseignants du premier degré

Frédérique Bisilliat-Donnet

► To cite this version:

Frédérique Bisilliat-Donnet. Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ? Analyses dans le cadre de la formation continue des enseignants du premier degré. Education. 2017. dumas-02188755

HAL Id: dumas-02188755

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02188755>

Submitted on 18 Jul 2019

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.



Mémoire de Master 2 MEEF Mention **Pratiques et Ingénierie de Formation**

Conception, Interventions et Recherche en Éducation et Formation (CIREF)

Soutenu par

Frédérique BISILLIAT-DONNET

Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ?

Analyses dans le cadre de la formation continue des enseignants du premier degré

Mémoire dirigé par **M. Fabien EMPRIN**

Date de soutenance :

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de mémoire, Fabien EMPRIN, pour sa qualité d'écoute et ses conseils éclairés qui ont été autant de points d'appui pour la réalisation de ce travail.

Je remercie également les enseignants et étudiants du Master CIREF pour les aides diverses et variées qu'ils m'ont apportées au cours de cette année.

Un grand merci à celles et ceux qui ont bien voulu répondre favorablement à mes demandes d'entretien pour mener à bien cette recherche.

Et enfin, merci à François pour son soutien sans faille, et pour la relecture.

Résumé

Dans un contexte d'injonction nationale à former à distance les enseignants du premier degré, dans le cadre de leur formation continue, cette recherche se propose d'étudier l'activité du formateur, qui conçoit les parcours instrumentés de formation à distance qui leur sont destinés. Mobilisant le cadre théorique de la double approche, didactique et ergonomique, et de l'approche instrumentale, cette étude s'appuie sur l'analyse d'entretiens menés auprès de formateurs, afin de recueillir leurs représentations de leurs pratiques, les rapports qu'ils entretiennent avec les technologies numériques et la conception de scénarios de formations à distance, sous l'angle des processus d'apprentissage. Les instruments construits par les formateurs se révèlent riches sur certains aspects, mais l'accompagnement et le suivi des apprenants demeurent des points faibles.

Mots clés : Formation à distance (FAD) ; technologie ; pratiques de formation ; genèses instrumentales ; technopédagogie ; technologies de l'information et de la communication (TIC)

Abstract

In a national injunction context to teach first-level teachers at a distance, as part of their continuing education, this research aims to study the activity of the teacher, who designs their e-learning courses. Mobilizing the theoretical framework of the dual approach, didactic and ergonomic, and the instrumental approach, this study is based on the analysis of interviews with teachers, in order to collect their representations of their practices, their relations with digital technologies, and the design of distance learning scenarios from the perspective of learning processes. The instruments constructed by the teachers prove to be rich on certain aspects, but the educational support and the follow-up of the learners remain weak points.

Keywords : Distance learning; technology; training practices; instrumental genesis; technopedagogy; information and communication technologies (ICT)

Table des matières

PRÉAMBULE	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE	12
A. L'ESSOR DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE	12
A.I. CARACTÉRISTIQUES ET DÉFINITION DE LA FORMATION À DISTANCE.....	12
A.I.1. Définitions	12
<i>A.I.1.a. La formation.....</i>	<i>12</i>
A.I.1.a.1. La formation à distance.....	13
A.I.1.a.2. La notion d'ouverture	14
<i>A.I.1.b. La distance</i>	<i>16</i>
A.I.1.b.1. Une distance plurielle	16
A.I.1.b.2. La distance technologique	17
A.I.1.b.3. La distance pédagogique.....	18
A.I.1.b.3.1. L'absence.....	18
A.I.1.b.3.2. La proximité	19
A.I.1.b.3.3. La « présence à distance » ou la distance transactionnelle	19
<i>A.I.1.c. Le dispositif de formation à distance</i>	<i>20</i>
A.I.1.c.1. Le dispositif de formation.....	20
A.I.1.c.2. Le dispositif hybride	21
A.I.2. Caractéristiques de la formation à distance	22
A.II. HISTORIQUE DES COURS À DISTANCE ET PLACE DE L'ENSEIGNANT	25
A.II.1. Ressources	25
A.II.2. L'imprimé.....	26
<i>A.II.2.a. Le cours imprimé envoyé par courrier postal.....</i>	<i>26</i>
<i>A.II.2.b. Courants théoriques et place de l'enseignant</i>	<i>27</i>
A.II.3. Le multi-médias.....	28
<i>A.II.3.a. L'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel</i>	<i>28</i>
<i>A.II.3.b. Courants théoriques et place de l'enseignant</i>	<i>29</i>
A.II.4. L'informatique	30
<i>A.II.4.a. L'enseignement assisté par ordinateur (EAO).....</i>	<i>30</i>
<i>A.II.4.b. Courants théoriques et place de l'enseignant</i>	<i>32</i>
A.II.5. Internet	33
<i>A.II.5.a. L'enseignement à distance médié par les technologies de l'information et de la communication (TIC).....</i>	<i>33</i>

A.II.5.b. <i>Courants théoriques et place de l'enseignant</i>	37
A.II.6. Perspectives	38
DEUXIÈME PARTIE : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE	40
B. LE CADRE CONCEPTUEL	40
B.I. DÉFINITION DE CONCEPTS	40
B.I.1. Le travail du formateur	40
B.I.2. Les cadres théoriques	41
B.II. LA DOUBLE APPROCHE DIDACTIQUE ET ERGONOMIQUE	42
B.II.1. Les apports de la didactique	43
<i>B.II.1.a. La composante cognitive</i>	43
<i>B.II.1.b. La composante médiative</i>	43
B.II.2. Les apports de la psychologie ergonomique	43
<i>B.II.2.a. La composante personnelle</i>	43
<i>B.II.2.b. La composante institutionnelle</i>	43
<i>B.II.2.c. La composante sociale</i>	44
B.III. L'APPROCHE INSTRUMENTALE	45
B.III.1. Les situations d'activités instrumentées	45
B.III.2. Les situations d'activités collectives instrumentées	47
B.III.3. La notion de schème	49
B.III.4. La genèse instrumentale	50
<i>B.III.4.a. L'instrumentation</i>	50
<i>B.III.4.b. L'instrumentalisation</i>	50
B.III.5. Typologie des instruments professionnels	53
B.III.6. L'orchestration instrumentale	54
C. LA PROBLÉMATIQUE	55
C.I. RAPPEL DU CONTEXTE	55
C.I.1. La formation continue des enseignants	55
C.I.2. Les enseignants et les technologies numériques	56
C.I.3. Les compétences professionnelles des formateurs	56
C.II. LA SITUATION DE TRAVAIL ÉTUDIÉE	57
C.III. LES GENÈSES INSTRUMENTALES PRÉSENTES	57
C.III.1. L'artefact	57
C.III.2. Le sujet	58
C.III.3. L'objet	58

C.IV. PROBLÉMATIQUE	58
D. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES	59
D.I. LE CHOIX D'UNE MÉTHODE DE RECHERCHE.....	59
D.I.1. La méthodologie envisagée	59
D.I.2. L'entretien semi-directif.....	60
D.I.3. Le guide d'entretien.....	60
D.II. PRÉSENTATION DU PANEL ET DU CORPUS DE DONNÉES	61
D.II.1. La constitution de l'échantillon	61
D.II.2. Le corpus de données	62
D.III. LE TRAITEMENT DES DONNÉES	62
D.III.1. La transcription des données	62
D.III.2. La grille d'analyse.....	63
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS, ANALYSES ET DISCUSSION	64
E. PRÉSENTATION ET ANALYSES DES RÉSULTATS	64
E.I. LA COMPOSANTE INSTITUTIONNELLE	64
E.I.1. Le choix d'un dispositif à distance	64
<i>E.I.1.a. Du point de vue des formateurs.....</i>	<i>64</i>
<i>E.I.1.b. Du point de vue de l'instrument</i>	<i>65</i>
<i>E.I.1.c. Du point de vue des apprenants</i>	<i>66</i>
E.I.2. Les contraintes institutionnelles	67
E.II. LES COMPOSANTES SOCIALE ET PERSONNELLE.....	68
E.II.1. L'expérience et la formation des formateurs.....	69
E.II.2. Les pratiques collaboratives des formateurs	71
E.II.3. La formation à distance <i>vs</i> en présence	73
E.III. LA COMPOSANTE COGNITIVE	78
E.III.1. Les parcours	78
E.III.2. Les processus d'apprentissage	81
E.III.3. La scénarisation.....	83
E.IV. LA COMPOSANTE MÉDIATIVE.....	86
E.IV.1. Les interactions entre formateurs	86
E.IV.2. Les interactions formateurs-apprenants	87
E.IV.3. Les interactions entre apprenants	93
E.V. LA COMPOSANTE INSTRUMENTALE.....	93
E.V.1. Les instruments professionnels	94

E.V.2. L'orchestration instrumentale.....	97
E.V.2.a. La plate-forme M@gistère	97
E.V.2.b. La classe virtuelle.....	99
F. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	102
F.I. LA PRÉSENCE À DISTANCE	102
F.II. LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	104
F.III. LA MÉDIATISATION AU SERVICE DES PROCESSUS DE FORMATION	106
F.IV. LA FONCTION ENSEIGNANTE.....	107
G. CONCLUSION.....	109
H. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	112
I. TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	130
I.I. TABLE DES FIGURES	130
I.II. TABLE DES TABLEAUX	130
J. ANNEXES DE NIVEAU 1.....	131
J.I. GUIDES D'ENTRETIEN	132
J.I.1. Première version	132
J.I.2. Deuxième version	139
J.II. SYNTHÈSE DES ENTRETIENS.....	145
K. ANNEXES DE NIVEAU 2.....	171
K.I. TEXTES OFFICIELS.....	172
K.I.1. Modalités de la formation continue à distance des enseignants	172
K.I.2. Référentiel de compétences du formateur	175
K.II. TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	177
K.II.1. Entretien formateur : Jean-Paul.....	177
K.II.2. Entretien formateur : Jocelyne	199
K.II.3. Entretien formateur : Nicolas	227
K.II.4. Entretien formateur : Kristel	251

« *La distance redonne de la valeur à la présence* » (Endrizzi, 2012)

« *Tout enseignement est à distance* » (Dessus et al., 2011)

Préambule

La formation à distance est un sujet qui nous intéresse pour plusieurs raisons. Nous avons nous-même eu l'occasion de vivre plusieurs expériences de FAD, en tant qu'apprenante : collégienne scolarisée au CNED¹ à l'occasion d'une pérégrination familiale en voilier durant deux années ; puis adulte, pour la préparation de concours en auto-formation avec l'aide du CNED à nouveau, et enfin dans le cadre de notre formation continue en tant qu'enseignante, où nous avons participé à des MOOCs² sur des thématiques transversales telles que l'éducation aux médias. La préparation du Master 2 CIREF³ est également une occasion de pratiquer une formation hybride, puisqu'elle est pour une large part transmise à distance depuis un site éloigné.

Cette expérience de la formation à distance nous a incité à approfondir le sujet, et à nous intéresser au côté formateur, concepteur de parcours à distance, dans l'optique de créer nous-même ce type de dispositif pour des formations de formateurs.

De nombreuses études peuvent être trouvées pour qui est intéressé par l'analyse des attitudes des apprenants en formation à distance, en termes d'assiduité, d'abandon, etc. Mais beaucoup moins d'études ont été menées en ce qui concerne les formateurs, et les changements que peuvent induire ces types de dispositifs sur les processus de formation.

Notre objectif est donc de tenter d'identifier comment les formateurs s'approprient ces dispositifs qui s'imposent dans leurs pratiques, sans que ce soit, nécessairement, un choix pédagogique de leur part.

¹ Centre National d'Enseignement à Distance

² *Massive Open Online Courses*, cours en ligne ouverts massivement

³ Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) PIF (Pratiques et Ingénierie de Formation) CIREF (Conception, Intervention et Recherche en Éducation et Formation)

Introduction

La formation à distance est née de la volonté de scolariser un public empêché, et ainsi de vaincre la distance et d'apporter le « savoir à domicile » (Henri & Kaye, 1985). Ce système de formation permet à des personnes de se former sans se déplacer sur le lieu de la formation, et sans la présence physique d'un formateur.

Depuis 1971, la formation professionnelle permanente est une obligation nationale. Concernant plus spécifiquement les enseignants, des textes officiels⁴ encadrent cette obligation, notamment la circulaire de 2016⁵, qui précisent les modalités de la formation à distance, intégrée comme dispositif de formation continue des enseignants du premier degré.

La conception de dispositifs de formation à distance, le plus souvent hybrides, c'est-à-dire mêlant présentiel et distanciel, est devenue une compétence que les formateurs doivent acquérir.

L'objet de notre étude porte sur l'activité du formateur qui conçoit un dispositif de formation à distance, médié par la plate-forme de formation choisie par l'Éducation nationale, M@gistère. Nous restreignons notre étude aux dispositifs de formation continue, des enseignants du premier degré.

Pour ce faire, nous avons défini un cadre de référence qui s'appuie sur les approches didactique, ergonomique, et instrumentale. C'est au travers des composantes de ces approches que nous analysons les activités des formateurs.

Il s'agit d'étudier les rapports qu'entretiennent les formateurs avec les technologies numériques et la conception de formations à distance. La façon dont ils vont prendre en compte les paramètres liés à la distance, et les spécificités techniques des « nouveaux outils du savoir » (Alava, 2000). Nous faisons l'hypothèse que la fonction enseignante est peut-être modifiée par ces nouvelles pratiques.

Notre première partie est consacrée à la formation à distance. Nous nous efforçons dans un premier temps d'en préciser les concepts, la définition et les caractéristiques, puis dans un second temps de retracer son historique pour mieux cerner le rôle du formateur au fil de l'évolution de la formation à distance.

⁴ Voir chapitre C.I.1.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2016). Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 : Modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (30). En annexe K.I.1.

Nous développons dans une seconde partie le cadre conceptuel mobilisé, la problématique, et la méthodologie de notre recherche.

Enfin nous présentons et analysons en troisième partie les résultats de cette recherche, et nous en proposons une interprétation.

Première partie : Contexte

A. L'essor de l'enseignement à distance

A.I. Caractéristiques et définition de la formation à distance

Avant de traiter de l'histoire de la formation à distance à travers le temps et l'évolution des technologies, il convient de définir quelques termes, notamment ce que « formation » et ses dérivés FAD (formation à distance) et FOAD (formation ouverte et à distance) recouvrent, mais également la polysémie de la notion de « distance », et ce qui est entendu par « dispositif de formation ».

A.I.1. Définitions

A.I.1.a. La formation

L'origine du mot « former » est indiquée dans le Dictionnaire historique de la langue française⁶, comme étant emprunté au latin *formare* qui signifie « donner une forme », d'où « façonner, arranger, instruire, régler », lui-même dérivé de *forma*, « moule, objet moulé ». Former évoque « une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être » (Fabre, 2015).

Le mot « formation » vient du latin *formatio*, « forme, confection ». « Une action externe finalisée de « mise en forme » d'un individu ou d'un collectif par une instance sociale et de processus interne d'apprentissage et d'actualisation de soi. Ainsi comprise, la formation peut se définir comme la systématisation d'une forme particulière de médiation sociocognitive à visée éducative, sous-tendue par des valeurs et des projets partagés » (Albero, 2010b).

Le Petit Robert⁷ recense pour sa part cinq approches pour « formation » : action de former, de se former (manière dont une chose se forme ou est formée) ; ce qui est formé ; mouvement par lequel une troupe prend une disposition, cette disposition ; groupement militaire ; éducation intellectuelle et morale d'un être humain (moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert ; résultats ainsi obtenus ; ensemble des connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier ; leur acquisition, apprentissage).

⁶ Dictionnaire historique de la langue française contenant les mots français en usage [...], A-L. (1992). Dictionnaires Le Robert.

⁷ Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (1967). *Le petit Robert 1 dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* ([Nouvelle éd. revue, corrigée et mise à jour pour 1983]). S.N.L.

Le Dictionnaire actuel de l'éducation⁸ indique que la formation « désigne un aspect de l'éducation : celui de la recherche d'une organisation interne, chez le sujet, composée d'une diversité de développements ». C'est également « l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui ont été acquises dans un domaine donné ».

Il en différencie l'enseignement comme étant « l'ensemble des cours prescrits dans un programme d'étude » ; quand l'éducation est « l'acquisition de bonnes manières : politesse, savoir-vivre, bonne conduite en société ; formation et information reçues par une personne pendant ses années d'études », mais également « ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». Et Paquelin, (2004) de compléter : « se former c'est se mettre en mouvement, accepter son propre inachèvement, c'est chercher et entreprendre un cheminement vers la compréhension de soi, et de sa relation aux autres ».

La formation peut ainsi être définie comme « l'action, l'art et la science de créer les conditions et la démarche pour une « mise en forme », pour travailler à des « formes », pour contribuer à façonner l'être dans son développement et la pluralité de ses attributs. Pour cela, outre le recours aux différents savoirs - dont les savoirs de l'enseignement -, la formation est centrée sur la connaissance, l'agir et le devenir » (Bernard, 1999).

A.I.1.a.1. La formation à distance

Définir la « formation à distance » n'est pas aussi simple, et plusieurs auteurs, notamment Blandin, (1999) ; Chaptal, (2005) ; Deschênes et al., (1996) ; Deschênes & Maltais, (2006) ; D'Halluin & Loonis, (1999) ; Drissi, Talbi, & Kabbaj, (2006) ; Glikman & Baron, (1991) ; Glikman, (2002) ; Jézégou, (2008) ; Potvin, (2011), ont proposé leur vision du concept.

La désignation même évolue selon le contexte culturel et l'époque. On relève ainsi les expressions « enseignement à distance », « formation multimédia », « formation ouverte et à distance », « formation sur mesure », « formation hybride », « e-learning », « e-formation » comme autant de variantes de la formation à distance. Deschênes & Maltais, (2006) associent l'évolution du terme à une modification des modes de fonctionnement et d'organisation de la formation à distance.

La formation à distance (FAD) est définie par Drissi et al., (2006) comme « l'ensemble des dispositifs et des modèles d'organisation qui ont pour but de fournir un enseignement ou un

⁸ *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (1993) (2e éd.). Guérin ; ESKA.

apprentissage à des individus qui sont distants de l'organisme prestataire de service. Ce mode de formation requiert des technologies spéciales de formation, de conception de cours, et des moyens de communication reposant sur une technologie électronique ou autre ».

Potvin, (2011) complète cette définition par les termes repris sur le site du Comité de liaison interordres en formation à distance⁹ : « La formation à distance est un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources ».

Glikman & Baron, (1991) préfèrent retenir l'expression « formation à distance » à celle d'« enseignement à distance » : d'une part, en accord avec Berbaum, cité par Raynal & Rieunier, (1997), et Leplat, (2008), ils relèvent que « le terme « formation » se réfère généralement aux adultes [...], alors que celui d'« enseignement » est plus souvent réservé à la scolarisation des jeunes ». Autrement dit, « la formation vise à agir sur les pratiques pour les faire évoluer, alors que l'objet de l'enseignement est de faire acquérir des concepts, des savoirs et savoir-faire » (Emprin, 2007). D'autre part, selon Henri & Kaye, (1985), le concept de « formation à distance » « recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance », « englobe les deux temps du processus éducatif » et les « traite de façon dynamique ».

De manière générale, parler de « formation » à distance au lieu d'« enseignement » à distance impliquerait pour B. Devauchelle¹⁰ une évolution vers une prise en compte du point de vue des apprenants.

A.I.1.a.2. La notion d'ouverture

L'UNESCO caractérise les « formations ouvertes » par une « liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de condition d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution »¹¹. Cette définition se

⁹ Site du CLIFAD, Comité de liaison interordres en formation à distance : <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>

¹⁰ Devauchelle, B. (2002). Les solutions mixtes, avenir des FOAD : entretien avec Viviane Glikman. Consulté 28 décembre 2016, à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2003/analyses_29_LessolutionsmixtesavenirdesFOAD.aspx

¹¹ Eduscol. (2012). FOAD [EduSection]. Consulté 28 décembre 2016, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notions-distance-mobilite/foad>

rapproche du concept d'*open learning*, l'enseignement « ouvert » des anglo-saxons dans les années 70, qui englobe la dimension d'ouverture à tous, sans sélection préalable (Glikman & Baron, 1991).

En France, la notion d'ouverture de la « formation ouverte et à distance » (FOAD) correspond, selon Chaptal (2005), à « une philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité, mettant l'accent sur la souplesse attendue des nouveaux dispositifs de formation ».

Blandin, (1999) précise qu'il s'agit de « toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible ». L'accent est mis sur le fait que ce qui caractérise les dispositifs « ouverts » c'est « leur accessibilité, terme qui s'applique aussi bien aux contenus de l'apprentissage, à la façon dont ils sont structurés (modularité), aux lieux de l'apprentissage, aux temps de l'apprentissage, aux modes d'enseignement, aux médias qui le supportent ».

Il s'agit également de « toute forme d'étude qui n'est pas sous le contrôle permanent d'un directeur d'études ». Selon Blandin, (1999) l'accent est mis ici sur le fait que ce qui caractérise le type de dispositif « à distance », c'est « l'autonomie de l'apprenant pendant une partie plus ou moins importante de la formation ». En effet, l'ouverture en formation renvoie à « un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants » dont la principale propriété pour Jézégou, (2008) est d'ouvrir à l'apprenant « des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages ».

Telle qu'elle est inscrite dans la Conférence de consensus de Chasseneuil, la formation ouverte et/ou à distance est définie comme « un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » (Collectif de Chasseneuil, 2000).

Elle est affirmée législativement dans la circulaire DGEFP¹² n° 2001-22 du 20 juillet 2001 de la manière suivante : « Une « formation ouverte et/ou à distance » est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (Ministère de l'emploi et de la solidarité, 2001).

¹² Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

A.I.1.b. La distance

Le Dictionnaire historique de la langue française admet que l'origine du mot « distant » est empruntée au latin *distans*, participe présent de *distare* « être éloigné dans le temps et dans l'espace », « être différent ». Le mot correspondant, distance, est emprunté avec l'adjectif au dérivé latin *distancia* « éloignement », au figuré « différence ».

Ainsi, « distance » est composée de *stare* « se tenir, être debout » et de *dis* qui exprime la séparation, l'écartement, la direction en sens opposé et par la suite, la négation, le contraire.

Le Petit Robert propose quatre approches : une longueur qui sépare ; un espace qui sépare deux personnes (soit de façon physique, soit de façon abstraite) ; des écarts entre deux moments (temps) ; une différence notable de rang, de conditions, de valeur qui sépare des personnes ou des choses ainsi que la distance entre l'intention et la réalisation, le désir et la réalité.

Pour Bernard, (1999), la contribution du Petit Robert enrichit significativement la notion de distance, la présentant comme plurielle : non seulement géographique, spatiale mais aussi temporelle, culturelle, sociologique, psychologique ; elle concerne non seulement le temps, l'espace, les choses mais aussi les personnes : l'autre, et soi ; pour exprimer la distance, il y a certes recours aux mots écarts mais aussi à ceux de différence, de séparation ; et enfin, la distance n'est pas toujours mesurable, il y a des distances qui sont non quantifiables.

A la lumière de ces éléments étymologiques, Bernard, (1999) propose de définir la distance comme « un état pluriel caractérisé par des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations en référence à « se tenir », « être debout ». Les formes de la distance sont plurielles et concernent les lieux, les temps, les choses et les êtres : les autres et moi. Elles sont plus ou moins mesurables, voire pas du tout, et les significations oscillent entre des valeurs positives et des pertes, des manques, des états de dissociation, de déliance ».

A.I.1.b.1. Une distance plurielle

De nombreux chercheurs comme Dessus et al., (2011) ; D'Halluin & Loonis, (1999) ; Glikman, (2002) ; Henri & Kaye, (1983) ; Linard, (2001) ; Peraya, (2011), sont d'accord pour définir la formation à distance par opposition à la formation présentielle, par la rupture de l'unité de lieu et de temps des activités d'enseignement et d'apprentissage, qui rend les interactions différentes de celles en présence.

La distance est « au cœur de la relation pédagogique » dans la formation à distance (Jacquinot, 1993), mais ne se réduit pas à ces seules notions spatio-temporelles. Toute

situation d'enseignement est à distance, même celle en face à face, « du fait de l'existence d'une distance épistémique « nécessaire » entre ce que sait l'enseignant et ce que sait l'élève » (Dessus et al., 2011, p. 474).

Le syntagme « distance », mobilisé dans le contexte de la formation, est polysémique par nature ; « la distance est plurielle » (Bernard, 1999).

En 1993, G. Jacquinot identifie cinq types de distances : *spatiale*, ou géographique ; *temporelle*, dans la liberté de choix du moment et du rythme d'apprentissage, mais aussi dans le suivi des apprenants ; *technologique*, par l'accessibilité des matériels et aux technologies, leur adaptation et leur intégration aux besoins pédagogiques ; *socio-culturelle et socio-économique*, la formation à distance favorisant la promotion personnelle, mais pouvant se heurter à des conflits psycho-sociaux ; et *pédagogique*, illustrée par la distance entre l'apprenant et le formateur, « tous les éloignements possibles entre les sources du savoir et des connaissances et ceux qui désirent apprendre et se les approprier » (rapport Serres, 1992, cité par Jacquinot, 1993, p. 60).

Cette catégorisation a, depuis, été incrémentée par d'autres chercheurs.

A.I.1.b.2. La distance technologique

F. Henri (2011) et D. Peraya (2014) s'interrogent sur une forme de distance liée à une nouvelle manière d'apprendre, mise en évidence par les recherches menées par C. Fluckiger (2011) : de nouvelles formes de distance qui trouvent leur origine dans les technologies du web 2.0, et qui relèvent « du second niveau de la fracture numérique, celui des usages de technologies elles-mêmes ainsi que du traitement de l'information à laquelle elles donnent accès » (Peraya, 2014). Cédric Fluckiger (2011) étudie « comment les mêmes outils peuvent faire l'objet de processus d'appropriation et de genèses instrumentales différents suivant les contextes d'usage » (p. 404). Il observe ainsi l'émergence de « nouvelles formes de distances » créées par les étudiants dans le cadre de formations présentielles, qui s'installent en dehors de la mise à distance des enseignements, et reposent sur ce que F. Henri (2011) résume en « des habitudes d'usage d'une palette d'outils de communication et d'accès à l'information ». Pour Fluckiger (2011), ce « hiatus » entre les pratiques ordinaires et les pratiques éducatives de communication est révélateur d'une distance autre que spatio-temporelle, qu'il nomme distance *instrumentale*.

Pour sa part, Henri (2011) note l'émergence d'un nouveau rapport au savoir, mis à jour par Peraya (2012), qui note que « le passage du web informationnel au web social a provoqué une

évolution frappante des pratiques informationnelles, communicationnelles et épistémiques favorisant la participation, la collaboration, la communication, le réseautage social et le développement de communautés » (Peraya cité par Henri, 2011, p. 620). L'apparition des technologies du web 2.0 et des usages qui s'y rattachent suggèrerait une nouvelle distance, qu'il qualifie d'*épistémique*.

A.I.1.b.3. La distance pédagogique

Partant du point de vue de la connaissance enseignée, Dessus et al. (2011) identifient dans les processus d'enseignement-apprentissage à distance, les notions de distance *épistémique* et *dialogique*. Ils en définissent trois aspects : la *distance sémantique*, entre les phrases produites par les étudiants ; *cognitive individuelle*, entre les diverses productions d'un étudiant dans le temps ou avec celles d'autres auteurs ; *cognitive sociale*, qui analyse les tours de paroles dans les dispositifs de communication médiatisée et qui rend compte du poids de chacun dans les interactions de groupe et dans le processus de collaboration (Dessus et al., 2011, p. 477).

Paquelin (2011) pour sa part, propose de compléter la distance pédagogique définie par Jacquinet (1993) par la distance *cognitive*, qui est « liée à la capacité de compréhension des contenus » ou à la « capacité à se distancier » de sa propre action, « de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome » (Linard, 2001) ; et par la distance *pragmatique*, « liée à la capacité de mise en application des théories et de formalisation de problèmes concrets » (Paquelin, 2011, p. 566).

Dans sa caractérisation de la distance pédagogique, Geneviève Jacquinet (1993) va plus loin et introduit le concept d'absence.

A.I.1.b.3.1. L'absence

En formation à distance, « tout est mis en œuvre pour pallier l'absence qui est vue comme la plus grande faiblesse du concept » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 4). Elle est d'ailleurs définie par la loi du 12 juillet 1971 (France, 1971a) comme un « enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices », caractérisant ainsi la formation à distance par l'absence physique de l'enseignant.

Il s'agit pour Jacquinet (1993), de « triompher de l'absence », absence « des apprenants et du formateur, des apprenants les uns par rapport aux autres, et absence plus symbolique de l'autre, de l'alter » (p. 60). Pour ce faire, en s'appuyant sur l'analyse de l'usage pédagogique de dispositifs médiatiques, elle met en évidence la façon dont l'enseignant peut être

« psychologiquement » (1993, p. 60) ou « mentalement » (Jacquinot-Delaunay, 2002) présent tout en étant physiquement absent. Ainsi, l'utilisation des ressources de la médiation technique permet notamment la « simulation de la co-présence des sujets pour supprimer l'absence du face-à-face des acteurs impliqués » (Jacquinot, 1993, p. 61) et l'intégration de la présence dans la distance.

Pour G. Jacquinot, il s'agit ainsi d'« apprivoiser la distance » pour « supprimer l'absence », expression qu'elle emprunte à Edison (cité par Jacquinot, 1993, p. 60).

A.I.1.b.3.2. La proximité

Pour ce faire, Paquelin (2011, p. 566) propose « un changement de paradigme, passant de la notion de distance qui sépare, à celle de proximité qui relie ». Ce changement permet l'engagement des étudiants dans le processus de formation, basé sur le partage et la co-construction sociale, à la « bonne distance » des autres, distance qu'il qualifie de « proximale ».

L'apprentissage à distance relève d'une « économie de multiples proximités spatiales et a-spatiales », que Paquelin catégorise en proximités géographique, numérique, temporelle, sociale, et cognitive. Ces proximités sont une des conditions de la confiance des apprenants (Paquelin, 2014), de leur « sécurité ontologique » et par là-même, de leur engagement dans le dispositif de formation.

Les travaux de ces chercheurs démontrent une évolution des concepts de distance et de présence en formation à distance, « une tendance à l'effacement progressif du concept de distance au profit de celui de proximités » (Peraya, 2014), et le point de départ vers un autre paradigme, celui de la présence à distance.

A.I.1.b.3.3. La « présence à distance » ou la distance transactionnelle

Pour les chercheurs, la distance n'est plus conceptualisée comme une absence, la rupture spatio-temporelle ne représente plus un manque. Progressivement émerge et se construit le concept de « présence à distance » (Peraya, 2011, p. 446), inspiré par le modèle anglo-saxon de la distance transactionnelle (Peraya, 2014).

A. Jézégou appréhende la présence en formation à distance comme un phénomène global composé de trois dimensions : elle se décline en termes de présence cognitive, pédagogique, et socio-affective (Jézégou, 2007 ; 2010). Afin de « mieux comprendre les rôles et les fonctions éducatives du modèle de la distance transactionnelle » (Barna, 2011), Paul Kawachi

étudie les différentes notions de présence utilisées pour l'enseignement à distance. Il identifie ainsi six types de présences nécessaires qui se manifestent dans un ordre spécifique pendant le processus d'apprentissage : présence institutionnelle, de l'apprenant, cognitive, socio-affective, transactionnelle, et pédagogique (Kawachi, 2011).

Cette « présence dans la distance apparaît de plus en plus comme l'une des composantes de l'efficacité des dispositifs » (Peraya, 2011, p. 566).

Ainsi définie, elle rend la frontière entre présence et distance de plus en plus floue (Jacquinet-Delaunay, 2010). La distance semble être « apprivoisée, intégrée, voire assumée ». (Henri, 2011, p. 619).

A.I.1.c. Le dispositif de formation à distance

A.I.1.c.1. Le dispositif de formation

Le concept de dispositif est utilisé dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui de la formation depuis les années 70. L'ingénierie de formation inclut la réflexion sur la conception de dispositifs de formation.

Issu du domaine de la technique, un dispositif s'entend, selon le Petit Robert¹³, comme un « ensemble de moyens disposés conformément à un plan ». Puis d'englober, par extension, « tout agencement d'éléments humains ou matériels, réalisé en fonction d'un but à atteindre » (Jacquinet-Delaunay & Monnoyer, 1999), ou, dans le champ de la formation, « un système formel d'apprentissage » conçu en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002). Pour Peeters & Charlier, (1999), le dispositif peut être défini comme « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés », un agencement technique qui, selon Albergo, (2010a), suppose la création d'un artefact.

Peraya, (1999b) propose la dénomination de « dispositifs techno-sémio-pragmatiques » pour rendre compte de l'ensemble des dimensions présentes dans un média : matérielles et techniques, sémiocognitives et relationnelles. Dénomination reprise sous le terme de « dispositifs instrumentés » par Poyet, (2015).

Par ailleurs, Peraya, (1999a) et Charlier & Peraya, (2003) considèrent qu'un dispositif est « un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, ses modes d'interactions propres ». Le fonctionnement d'un dispositif, « déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens

¹³ Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (1967). *Le petit Robert 1 dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* ([Nouvelle éd. revue, corrigée et mise à jour pour 1983]). S.N.L.

matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, communicatives des sujets ».

Dans le domaine éducatif, le dispositif se présente « comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010a). Pour Bernard, (1999) il s'agit d'« un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s) (...) Le dispositif comprend certes des procédures, mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie ». Linard, (2002) pense qu'il « agit comme un révélateur qui met en évidence toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace : en particulier les tensions entre intention et réalisation, objectif et stratégie, pratique et théorie, contraintes sociales et autonomie individuelle ».

À partir de ces définitions, Pothier, (2003) propose de caractériser un dispositif d'apprentissage comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) ».

Ces différentes définitions du concept de dispositif permettent selon Charlier, Deschryver, & Peraya, (2006) de mettre en évidence « la nécessité de repenser l'articulation entre technique, symbolique et relationnel mais aussi celle entre médiation et médiatisation ; l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective ; le rapport nécessaire entre dispositif et innovation ».

A.I.1.c.2. Le dispositif hybride

Ces définitions permettent maintenant d'aborder le concept de « dispositif hybride ».

Un dispositif de formation hybride articule à des degrés divers des phases en présentiel et à distance, phases soutenues par ce que Deschryver, (2008) nomme « un environnement virtuel d'apprentissage ».

Les formations hybrides peuvent être « le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance » (Nissen, 2006).

En français, l'expression « formation hybride » ou « dispositif hybride » semble s'imposer actuellement comme équivalent de l'anglais *blended learning*. Il renvoie généralement à des dispositifs centrés sur l'apprenant et des modalités d'apprentissages dites actives, « qui vont de pair avec une attention plus grande portée aux interactions entre acteurs » (Villiot-Leclercq, Dessus, Mandin, Zampa, & Loiseau, 2011).

Pour Charlier, Bonamy, & Saunders, (2003) et Charlier et al., (2006), l'innovation est à la fois technique et pédagogique, concernant d'une part « l'articulation présence-distance », et d'autre part « l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage ». On parle alors d' « environnement technopédagogique ».

Le dispositif hybride fait intervenir deux facteurs : le facteur humain ou « médiation », et le facteur technologique ou « médiatisation ». De même, s'y rencontrent deux modes de travail : le mode présentiel associé au mode à distance, et l'articulation de ces deux dimensions. Pour Andrianirina, (2011), chacun de ces éléments a son importance dans le processus de conception d'un dispositif.

Un dispositif hybride combine ainsi une ou plusieurs dimensions : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique (Deschryver, 2008). Par ailleurs, la conception d'un dispositif hybride conduit pour Andrianirina, (2011), à prendre en compte au moins trois grands paramètres : « l'approche pédagogique retenue qui aura un impact sur la médiation ; la médiatisation, en fonction de l'approche pédagogique choisie, un environnement technologique sera choisi ; et l'articulation entre la présence et la distance ».

Pour résumer, un dispositif hybride peut ainsi se définir comme « tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Burton et al., 2011).

A.I.2. Caractéristiques de la formation à distance

Peraya, (2014) souligne que le premier objectif de la formation à distance est de vaincre la distance et d'apporter, selon la formule de Henri & Kaye, (1985), le « savoir à domicile ».

La caractéristique principale de la formation à distance, rappelle Jacquinet, (1993), est la distance comme fondement de la relation pédagogique.

De là découlent les autres caractéristiques relevées par Henri & Kaye, (1985), notamment, la rupture entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage, le recours à différents supports de stockage et de diffusion, ainsi qu'à de nouvelles formes d'interactions (entre apprenants et enseignants ou tuteurs, entre apprenants eux-mêmes et entre les inscrits et l'institution).

Pour sa part, Keegan, (1996) identifie cinq caractéristiques de la formation à distance :

La séparation

La formation à distance se caractérise par une séparation presque permanente du formateur et de l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage.

L'individualisation

De fait, une absence presque permanente du groupe d'apprentissage, la formation étant perçue davantage comme un acte individuel que collectif, avec la possibilité de regroupements occasionnels à la fois didactiques et de socialisation.

Le poids de l'institution

L'influence de l'institution sur la planification et la préparation du matériel d'apprentissage, ainsi que sur les services dispensés à l'apprenant.

La médiatisation

L'utilisation de moyens techniques dans un processus de médiatisation du contenu de la formation.

L'interaction

La formation à distance prévoit un accès à un système de communication pour permettre à l'apprenant d'établir un contact avec son établissement de formation.

Nous pouvons compléter ces caractéristiques par celles définies par Deschênes et al., (1996), pour qui la démarche utilisée par la formation à distance pour réaliser l'apprentissage se caractérise par l'accessibilité, la contextualisation, la flexibilité, la diversification des interactions, et la désaffectivation des savoirs :

L'accessibilité

La formation à distance permet de contourner le problème d'accès au savoir en proposant des situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, qu'elle soit spatiale, temporelle, technologique, psychosociale ou socio-économique (Jacquinot, 1993).

La contextualisation

Pour permettre à l'individu d'apprendre dans son contexte immédiat, la formation maintient un contact direct, immédiat et permanent avec les différentes composantes de l'environnement, facilitant ainsi l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques et le transfert des connaissances.

La flexibilité

En plus de donner la possibilité à l'apprenant de planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et son rythme d'apprentissage, la FAD peut proposer des activités offrant à l'apprenant des choix dans les contenus, les méthodes et les interactions et ainsi prendre en compte les caractéristiques individuelles de chacun.

La diversification des interactions

En rapprochant le savoir des apprenants, la formation à distance prend en compte le fait que l'apprentissage ne résulte pas uniquement de l'interaction entre le formateur et l'apprenant, mais aussi entre l'apprenant et l'ensemble des individus qui l'entourent : famille, communauté, travail, etc.

La désaffectivation des savoirs

Tochon, (1991), cité par Deschênes et al., (1996), emploie le terme « affectivation » pour décrire « la relation pédagogique observée dans la formation en présentiel où la connaissance transmise porte la marque affective de la relation maître-élève ». Le mot « désaffectivation » choisi par Deschênes et al., (1996) renvoie donc « au mécanisme inverse qui élimine ou diminue la marque affective de la relation enseignant-enseigné sur le savoir ».

Ainsi définie et caractérisée, nous allons maintenant appréhender la formation à distance sous l'angle de son histoire, et de l'évolution du rôle des enseignants et formateurs.

A.II. Historique des cours à distance et place de l'enseignant

De nombreux auteurs s'accordent sur l'importance du rôle des technologies dans le développement de l'enseignement à distance, et plusieurs proposent une succession d'étapes qui correspondent à un stade de développement des médias et des technologies, tels que Alberio, (2004) ; Bates, (2005) ; Blandin, (2004) ; Bordeleau, (1999) ; Garrison, (1993) ; Glikman, (2002) ; Holmberg, (2005) ; Peraya, (2003).

L'histoire de la formation à distance peut ainsi être abordée selon divers angles : chronologique, technologique, médiatique. Dès ses débuts, elle est présentée comme un support à l'instruction individuelle à travers les distances géographiques, psychologiques et temporelles, ayant recours à des dispositifs médiatisés.

Le terme « médiatisation » se réfère à « une application systématique de divers médias dans le développement de cours modulaires et diffusés à distance, ce qui a pour résultat un niveau variable de substitution médiatique du professeur auprès de ses étudiants » (Power, 2002).

Aussi, selon Garrison, (1993) et Bates, (2005), l'enseignement à distance a connu un processus de médiatisation croissante. Ils proposent quatre modèles de formation à distance, quatre générations successives :

La première génération de cours diffusés à distance est celle des cours par correspondance dont le média principal est l'imprimé, vecteur d'enseignement et de tutorat.

La deuxième génération est celle des cours appuyés par l'audiovisuel, caractérisée par l'enrichissement des documents écrits par l'ajout de différents médias (radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun.

La naissance de la micro-informatique puis de la télématique marquent le début de la troisième génération, caractérisée par le cours multimédia assisté par ordinateur.

Enfin, avec le développement des TIC et l'avènement d'Internet, la quatrième génération de cours diffusés à distance voit le jour en offrant des cours interactifs, et basés sur un accès aux ressources d'Internet.

A.II.1. Ressources

Avant d'aborder ces modèles de formation à distance, ou générations successives, il convient de préciser ce qui est entendu par ressources.

Le formateur, indépendamment de l'époque, s'appuie sur des ressources. Ce terme a une acception large pour Gueudet & Trouche, (2009), qui le définissent comme permettant de

concevoir et mettre en œuvre un enseignement, mais aussi selon Adler, (2010), ce qui contribue à re-sourcer l'activité et le développement professionnel des enseignants.

Une ressource est donc pour Gueudet & Trouche, (2010) un artefact, « un produit de l'activité humaine, élaboré pour s'inscrire dans une activité finalisée ». Ces auteurs distinguent également « les ressources, comme moyens de l'action du professeur » du « document, qu'il développe au cours d'une genèse documentaire ».

Les ressources instrumentent le formateur et développent ses capacités d'agir, en retour il les instrumentalise, les modifie au long de ses usages. Il en poursuit de fait, la conception (Rabardel, 2005).

A.II.2. L'imprimé

A.II.2.a. Le cours imprimé envoyé par courrier postal

L'éducation à distance n'est pas un phénomène récent puisqu'on en trouve trace dès les années 1700, avec le développement du service postal. La première référence à un programme organisé d'enseignement à distance date de 1728 (Holmberg, 2005) : des petites annonces sont publiées dans la Boston Gazette dans lesquelles Caleb Phillips propose d'enseigner sa méthode de sténographie via des cours par correspondance privés.

Cependant on attribue souvent le début de l'enseignement par correspondance à Isaac Pitman (Blandin, 2004), à Londres en 1837, alors qu'il met à profit l'invention du timbre-poste pour diffuser à distance sa méthode de sténographie.

Durant la première moitié du XX^{ème} siècle, de nombreuses écoles par correspondance sont fondées. La formation à distance prend la forme de cours par correspondance, principalement fondé sur l'échange de documents écrits entre formateurs et apprenants (Glikman & Baron, 1991). Ils sont destinés à des adultes – et notamment des femmes – désireux-ses d'accroître leurs connaissances et leurs qualifications pour améliorer leur situation sociale et professionnelle.

À partir de 1877, le développement industriel exige du personnel mieux formé et l'enseignement à distance fournit un outil de perfectionnement apprécié. L'Université de Londres sera la première, dès 1836, à dispenser des diplômes reconnaissant les formations obtenues par correspondance. Des écoles privées françaises – Pigier, Hattemer, Eyrolles – préparent aux concours administratifs, et offrent des cours de spécialisation et des formations qualifiantes reconnues par l'État (Glikman, 2002). En 1892 l'Université de Chicago, fondée

par William Harper, crée un programme universitaire entièrement à distance pour répondre aux besoins institutionnels. En 1907, Frédéric Ozil crée l'École Universelle qui connaît un succès considérable en France.

Les cours s'inscrivent dans la logique de la formation des adultes telle qu'elle est alors conçue à l'époque, ils font appel « à l'effort et à la volonté individuelle de chacun de se former avec ses propres moyens et sur son temps de loisir » (Glikman & Baron, 1991). En 1939, « pour faire face rapidement à un problème d'enseignement d'ampleur nationale », l'enseignement à distance s'ouvre à d'autres publics avec la création en France d'un « service de scolarisation primaire et secondaire par correspondance » (Dieuzeide, 1985, p. 32), un institut national de formation à distance qui deviendra par la suite le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Après la guerre, son statut de « lycée » lui vaut d'assurer la scolarité des personnes empêchées : enfants malades, invalides de guerre, etc.¹⁴

A.II.2.b. Courants théoriques et place de l'enseignant

Ces cours impliquent d'abord peu d'échanges, et les étudiants ne sont pas encouragés à demander une correction individualisée, ni même à poser des questions. En effet, selon un prospectus de l'institut Toussaint et Langenscheidt d'enseignement des langues étrangères en 1856, cela serait à peine nécessaire, puisque tout est entièrement expliqué dans le cours : « *[Students] 'were by no means encouraged to do so'. Asking questions 'would hardly be necessary', the Toussaint-Langenscheidt prospectus said, 'since everything is fully explained in the course'* » (Holmberg, 2005).

La conception de l'enseignement à distance évolue avec William Harper, et H.S. Hermod en 1898 en Suède (Holmberg, 2005). Bien qu'ils se différencient sur la possibilité – ou non – laissée aux étudiants d'évoluer à leur rythme dans le suivi du cursus, ils s'accordent sur les nécessaires corrections et explications que requiert un processus d'apprentissage.

Enfin en 1915, William Lighty, de l'Université du Wisconsin, tente d'identifier les caractéristiques essentielles et les exigences de la formation à distance : l'enseignant est confronté à un public d'adultes, qui doit être convaincu par la logique et l'expérience plus que par la discipline, et qui peut quitter la formation dès qu'il a atteint son objectif fixé initialement. Selon Holmberg, (2005), Lighty fait la première description de la formation à

¹⁴ Lacroix, J.-M. (Éd.). (2008). L'histoire du CNED depuis 1939. CNED. Consulté à l'adresse <http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>

distance comme une forme d'enseignement *sui generis*¹⁵. Il souligne également le rôle pédagogique de l'enseignant, plutôt que de limiter sa fonction à la correction, et insiste sur l'individualisation de l'enseignement basée sur la maturité des étudiants adultes.

A.II.3. Le multi-médias

A.II.3.a. L'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel

Au début des années 60, l'utilisation des médias apparait comme un moyen de renforcer l'efficacité des systèmes d'éducation, perçus comme faiblement performants. C'est à cette époque que s'ouvre l'ère du multi-médias, caractérisée par un usage de différents médias complémentaires : imprimé, télévision, radio, vidéo, cassettes audio, etc. On ne parle encore ni d'enseignement à distance, ni de formation à distance, mais parfois « d'actions à plusieurs supports » (Glikman & Baron, 1991).

La première station de radio éducative aux États-Unis est bien antérieure aux années 60, puisqu'elle date de 1912 quand l'Université d'Ohio commence à diffuser des cours pour ses étudiants (Bordeleau, 1999), suivie peu après par les Universités du Wisconsin puis de l'Iowa. La première licence pour une station éducative est accordée à la Salt Lake City University, dans l'Utah en 1921. En 1948, l'Américain John Wilkinson s'allie à la station NBC pour proposer des cours radiophoniques du niveau collège.

En Europe, ce média est utilisé à des fins éducatives en 1926 par Radio-Luxembourg, puis par Radio-Sorbonne en 1937, qui diffuse des cours universitaires dans des domaines variés sur les ondes (Glikman, 2002). L'enseignement radiophonique se répand en France, avec la création en 1961 de la Commission interministérielle des moyens audiovisuels : la radio est mobilisée dans le cadre de formations à distance proposées par un regroupement d'universités de l'Est de la France, puis par le CNED et les Centres de télé-enseignement universitaires.

Comme la radio, la télévision est utilisée pour la diffusion de programmes éducatifs : en 1933, l'université de l'Iowa diffuse une première émission éducative dans le cadre d'une formation structurée (Bordeleau, 1999). En 1952, la Commission fédérale américaine de Communication alloue à la télévision éducative 242 canaux sur son réseau, et l'université de Houston propose les premières classes basées sur un enseignement retransmis par la télévision.

¹⁵ *Sui generis* : « de son propre genre », qui est particulier, spécial, qu'on ne peut comparer à rien d'autre (Wiktionnaire)

Pour compenser le manque d'enseignants qualifiés, la France envisage dès 1945 d'utiliser la télévision comme moyen pédagogique, et un service spécialisé de télévision scolaire rattaché au ministère de l'Éducation nationale est créé en 1954 (Duccini, 2014). À compter de 1962, les services de radio et de télévision scolaires sont rassemblés en une structure unique, la RTS (Radio-télévision scolaire), dirigée par Henri Dieuzeide au sein de l'Institut Pédagogique National (qui redeviendra le Centre National de Documentation Pédagogique, puis en 2014, le Réseau Canopé). Ce regroupement a permis la mise en place d'une politique audiovisuelle en matière de production, formation et diffusion. Les productions destinées à trois publics – les élèves, les enseignants et les adultes en formation – traitent de toutes les disciplines (Kattnig, 2008). Elles sont accompagnées de documents pédagogiques imprimés.

Les autorités britanniques comprennent l'intérêt de ces médias, et fondent en 1969 la première université d'enseignement à distance au monde, la British Open University (Power, 2002). Une véritable université autonome qui brise les contraintes spatio-temporelles de l'enseignement universitaire traditionnel.

A.II.3.b. Courants théoriques et place de l'enseignant

Au cours de cette période se développe la notion de « télé-enseignement », expression qui « sous-tend l'idée selon laquelle l'activité d'enseignement peut être télé-portée par des moyens techniques de diffusion et/ou de reproduction » (Albero, 2004).

L'audiovisuel est considéré comme une méthode d'enseignement induisant des changements dans la relation entre élève et enseignant, qui se verra « délivré des tâches répétitives de transmission des connaissances au profit de tâches « plus nobles » consistant à aider aux acquisitions » (Glikman, 2002).

Au début des années 60, les émissions éducatives destinées aux adultes adoptent des formes pédagogiques différenciées. Elles s'adressent à un public d'adultes géographiquement dispersés, peu ou moyennement scolarisés, en quête de promotion sociale. Illustrées par des saynètes, des reportages, des interviews, des schémas, des animations, les émissions intègrent parfois des questions inspirées de l'enseignement programmé, et offrent, dans ce cas, des possibilités d'interactions. « Pointait, en outre, un certain cognitivisme lorsque ces questions s'appuyaient sur des connaissances déjà acquises, par formation ou par expérience » (Glikman, 2014).

Cependant, bien que le plus souvent les émissions soient accompagnées d'autres supports pédagogiques écrits, à part Télé-CNAM « elles ne constituent pas un cursus structuré, ne sont

qu'épisodiquement soutenues par une relation pédagogique et n'offrent aucune possibilité de validation » (Glikman & Baron, 1991).

Dans le courant des années 70, les programmes diffusés rencontrent des problèmes d'audience, dus en partie à l'absence de préparation à un diplôme ou de délivrance d'une attestation, mais également à plusieurs facteurs internes, liés aux choix de la production. Ils portent notamment sur les contenus des émissions, le niveau des savoirs diffusés et leur rythme de diffusion, la mise en forme et le langage utilisé. « Ces éléments relèvent d'options pédagogiques et de ce que Geneviève Jacquinet appelle le « design » pédagogique, défini par A. Silvera Sartori comme « lieu d'interaction entre les facteurs respectifs de la technologie, du projet didactique et des attentes des usagers » » (cités par Glikman, 2014). Ces problèmes d'audience relèvent également d'une méconnaissance du public visé de la part des concepteurs : « De nombreuses études semblent indiquer que les professionnels de la radio-télévision n'ont qu'une perception assez vague de leur public [...]. Ils travaillent plutôt à partir d'idées toutes faites et afin d'être approuvés par leurs pairs » écrivait en 1977, Elihu Katz, un sociologue américain spécialiste des phénomènes médiatiques, à propos des programmes éducatifs de la BBC » (Glikman, 2014).

À partir des années 80, les politiques d'État se tourneront vers le domaine de l'informatique, perçu comme un domaine d'innovation.

A.II.4. L'informatique

A.II.4.a. L'enseignement assisté par ordinateur (EAO)

Des travaux sur l'automatisation de la transmission des connaissances se développent, avec l'apparition des théories behavioristes de l'enseignement programmé, et la diffusion des machines à enseigner (Glikman & Baron, 1991).

Dans les années 20, celle qui est souvent considérée comme la première machine à enseigner séquentielle voit le jour, élaborée par Sidney L. Pressey, (1926) cité par Skinner, (1968). Professeur de psychologie de l'éducation à l'université d'Ohio, il crée plusieurs machines « pour tester automatiquement l'intelligence et les connaissances » (Skinner, 1968), dont la *Drum Tutor*, conçue pour corriger des questions à choix multiples. Le changement d'item se fait en fonction de la réponse, et c'est la première machine qui garde une trace des actions de l'étudiant (Moeglin, 2010).

Pour Skinner, (1968), Pressey « semble avoir été le premier à insister sur l'importance d'un feedback, d'un retour immédiat d'information dans l'enseignement, et à suggérer un système

qui permette à chaque élève de progresser à son rythme propre », permettant ainsi à l'élève de jouer un rôle actif.

En 1954, B. F. Skinner, psychologue inscrit dans le courant behavioriste, améliore la machine de Pressey et met en avant une technique appelée « enseignement programmé ». Il introduit le concept de programmation linéaire : les connaissances sont présentées successivement, décomposées en ses éléments les plus simples – des unités –, et l'élève ne peut passer à l'unité suivante que s'il a correctement répondu à la question qui lui est présentée (Bordeleau, 1999). Ce dispositif « permet de présenter la matière sous une forme soigneusement organisée, de telle sorte que chaque problème dépende de la solution du précédent » (Skinner, 1968). L'élève apprend à son rythme, « doit composer lui-même sa réponse, plutôt que de la choisir parmi plusieurs possibilités », dans un processus de questions et de réponses suivies de renforcements (Skinner, 1968).

Norman A. Crowder, théoricien de la psychologie (cité par Zampa, 2003), propose un système alternatif à l'enseignement programmé de Skinner, critiqué pour sa linéarité : en 1959, il invente une machine à enseigner, l'*auto-tutor*, qui utilise la technique de la ramification (ou branchement) pour sa programmation. Selon Moeglin, (2010), Crowder estime que les erreurs commises par l'apprenant ont un intérêt pédagogique dans la mesure où elles peuvent être rectifiées. Sa machine est basée sur un système de QCM, et renvoie l'étudiant ayant donné une réponse erronée à la partie du cours concernée. Les questions sont organisées, de difficulté croissante (Zampa, 2003). Ce type d'enseignement programmé ramifié permet une meilleure adaptation à l'apprenant et assure les fonctions d'un précepteur.

En France, les recherches sur l'enseignement programmé ont mené à la création par Freinet des boîtes et bandes enseignantes, dans le but de favoriser le tâtonnement expérimental de l'élève (Zampa, 2003).

Selon M. de Montmollin, (1967), l'enseignement programmé « s'adapte particulièrement bien aux cours par correspondance, puisque par définition ceux-ci ne peuvent bénéficier de la présence d'un professeur ».

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) apparaît dans les années 60, s'appuyant à la fois sur les théories de l'enseignement programmé et sur les possibilités des ordinateurs, notamment des logiciels à usage didactique.

À partir des années 60-70, les ordinateurs deviennent plus puissants et moins encombrants, et la création de la discipline informatique, la multiplication des logiciels, vidéodisques,

CD-ROM, etc. favorisent leur banalisation. Il faut attendre le début des années 80 pour que le développement de la micro-informatique permette l'entrée progressive de l'informatique dans la sphère de l'apprentissage individuel (Glikman & Baron, 1991).

Les premiers systèmes experts font leur apparition, tentant de pallier certaines limites de l'EAO (Bruillard, 1997). Il s'agit de réaliser, en utilisant des techniques d'intelligence artificielle, des systèmes plus souples, plus interactifs, s'adaptant mieux à l'utilisateur pour l'aider à apprendre. Plusieurs approches sont explorées. La décennie 80-90 est marquée par celle des « systèmes tutoriels intelligents », fortement liée au développement des « systèmes à base de connaissances » en intelligence artificielle (Baron, 1994). Les micro-ordinateurs remplacent les anciennes machines à enseigner, et l'EAO est remplacé par l'EIAO, Environnement intelligent assisté par ordinateur¹⁶.

La télématique permet pour sa part d'accéder à des banques de données et de communiquer à distance avec le formateur-tuteur depuis un terminal à domicile, le Minitel. Elle offre ainsi « de multiples possibilités pour créer des conditions d'apprentissage qui favoriseront l'interaction sociale et l'apprentissage coopératif » (Lamy, 1985).

Le terme « multimédia », au singulier, désigne de plus en plus un support intégré, et non plus une association de médias particuliers. L'informatique représente la pointe avancée de la modernité et on attend d'elle un bouleversement des enseignements et des apprentissages.

A.II.4.b. Courants théoriques et place de l'enseignant

Le développement des applications de l'informatique pédagogique passe d'abord par l'idée d'individualiser l'enseignement (Bordeleau, 1999) ; (Albero, 2004). Cette idée est influencée par des conceptions de l'apprentissage qui seront d'abord de type mécaniste avec Pavlov, Thorndike, Watson et Skinner.

M. De Montmollin, (1967) définit l'enseignement programmé comme « une méthode pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire directe d'un professeur ou d'un moniteur, ceci tout en respectant les caractéristiques de chaque élève pris individuellement » (Zampa, 2003). L'idée de substituer l'enseignant par des machines sous-tend la réflexion des pionniers de l'enseignement programmé. Cependant, ses principales critiques portent sur l'absence de recherche personnelle ou d'esprit créateur.

¹⁶ EIAO : depuis le début des années 90, le sigle est développé en « Enseignement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur », correspondant à l'appellation anglaise « *Interactive Learning Environment* ».

C'est l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) qui, à partir des années 80, émergera comme un outil éducatif adapté à « l'auto-apprentissage et à l'auto-évaluation » (Glikman, 2002). À travers le support des ordinateurs, s'élève une volonté d'automatisation de l'enseignement, issue de deux courants de recherche, la cybernétique et la psychologie du comportement.

Les enseignants, peu familiarisés avec ces nouveaux instruments dont la maîtrise suppose des compétences spécifiques, appréhendent un changement dans leur rôle (Glikman & Baron, 1991), que Bruillard (1997) conçoit comme des interventions davantage consacrées « au diagnostic des problèmes d'apprentissage individuels, à la remédiation par des interactions individuelles, et la conduite de discussions de groupe ».

L'acte pédagogique est appelé à se transformer, et de nouveaux rapports vont alors s'établir entre le système éducatif et les membres d'une collectivité (Henri & Kaye, 1985).

A.II.5. Internet

A.II.5.a. L'enseignement à distance médié par les technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'enseignement à distance atteint sa quatrième génération grâce aux multiples possibilités qu'offre le Web (Power, 2002). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) vont permettre à cette forme d'enseignement d'évoluer de façon significative.

L'expression TIC a été « inventée » pour distinguer des médias – les machines à communiquer –, les nouveaux objets, un ensemble hétéroclite d'outils et de réseaux qui s'intègrent dans la vie quotidienne, sans pouvoir les nommer ni même encore les caractériser (Fernandes, 2016). De « nouvelles technologies de l'information et de la communication » dans les années 80, les NTIC deviennent ensuite simplement TIC, ou ICT dans la version anglaise (*information and communication technologies*), plus stable et constante.

À partir des années 90, la popularisation d'Internet permet le développement du « *e-learning* », ou « e-formation » (Jézégou, 2010). Ce concept renvoie à un ensemble d'environnements éducatifs dont une des grandes caractéristiques est « d'utiliser des technologies multimédias et l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001).

Le cours à distance, qui se présentait le plus souvent sous un ensemble fini constitué de documents en format papier complétés par des ressources audiovisuelles et, à l'occasion,

informatiques (Henri, 2011), prend la forme d'environnements d'apprentissage virtuels. Grâce au développement des hypertextes qui travaillent sur l'information et son organisation, et les nombreux liens qui peuvent être tissés entre les diverses connaissances (Bruillard, 1997), les cours sont plus riches, plus attrayants et plus interactifs, et offrent la possibilité de naviguer librement et de faire des choix (Henri, 2011).

En 2001, le Massachusetts Institute of Technology lance le *MIT OpenCourseWare*, site sur lequel la majorité des cours est publiée, en libre accès sous licence Creative Commons¹⁷. Cette démarche est suivie par de nombreux établissements universitaires qui décident de former l'*OpenCourseWare Consortium* (Cisel & Bruillard, 2012), préfigurant ainsi la forme des cours ouverts et de masse. Cependant ces cours à distance ne prévoient pas ou peu d'interactions avec l'équipe pédagogique et les autres étudiants (Cisel, 2014).

Simultanément, des plateformes d'enseignement informatisées, ou *Learning Management Systems* (LMS) sont créées. Ces outils permettent de gérer des contenus, afin de rendre disponibles des ressources pédagogiques variées, mais également de suivre les activités des apprenants, voire de mettre en place une forme de tutorat. La communication entre apprenants, ou entre apprenants et formateurs, est médiée à travers une messagerie, des forums, des *chats*, rendant possible une interactivité construite à travers « des échanges rapides et des activités collectives dans des dispositifs de formation qui jusqu'alors ne favorisaient guère les contacts de cette nature » (Glikman, 2002). Ainsi, devient possible une communication « synchrone », en temps réel et « asynchrone », en différé. Les apprenants ont la possibilité de participer activement aux cours, de collaborer, de travailler et d'apprendre ensemble (Henri, 2011).

Les années 2000 marquent l'avènement de l'expression « dispositifs hybrides », relevant du domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Dumas & Riqueau, 2003). Les dispositifs hybrides de formation peuvent être caractérisés en fonction de cinq dimensions : l'articulation présence/distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation, et le degré d'ouverture (Charlier et al., 2006).

Selon Peraya (2003), grâce aux TIC, les dispositifs de téléformation et surtout les campus virtuels semblent « s'imposer comme le dispositif prototypique – technologique, pédagogique et communicationnel – de tout système de formation exclusivement ou partiellement à

¹⁷ Creative Commons propose des licences pour la mise à disposition d'œuvres en ligne. Inspirés par les licences libres, les mouvements *open source* et *open access*, ces licences facilitent l'utilisation d'œuvres (<http://creativecommons.fr/licences/>)

distance, sur le modèle du *blended learning*, c'est-à-dire mixte ou hybride proposant une alternance de séquences présentielles et à distance » (p. 1).

La médiatisation de la présence des enseignants est rendue possible d'une part, grâce à l'utilisation de technologies unidirectionnelles, où les « dispositifs de téléformation » reposent sur des outils de communication en temps réel, tels que l'audio-conférence ou la visio-conférence (Blandin, 1999). D'autre part, grâce à l'utilisation de technologies bidirectionnelles, où les « campus virtuels » reposent sur des accès aux réseaux avec des débits relativement élevés, intégrant des ressources variées accessibles en ligne et des possibilités de communication asynchrone (Power, 2002).

À partir de 2005, le web de diffusion et de consultation de documents devient un lieu de socialisation, de partage, et de libre expression. Le *social learning*, ou l'« apprentissage social », est une approche collaborative de la transmission des savoirs, favorisée par le web de deuxième génération (Humbert, 2011). Il offre des services et des architectures de participation dont les fonctions principales sont de faciliter l'interaction et le partage entre les utilisateurs, et de permettre une production collaborative de contenu (Henri, 2011) ; (Traxler, 2009).

Certains de ces dispositifs de formation à distance sont des MOOC (*Massive Open Online Courses*), des cours ouverts, gratuits, en ligne et auxquels chacun peut s'inscrire. L'acronyme apparaît en 2008 « pour désigner un cours nommé *Connectivism and Connective Knowledge*, ou CCK08, organisé par Georges Siemens de l'Université d'Athabasca et Stephen Downes du National Research Council » (Cisel & Bruillard, 2012). En France, Remi Bachelet est le premier à offrir une certification, en 2013, pour son MOOC de gestion de projet ITyPA¹⁸ proposé par l'École centrale de Lille. C'est également à cette date que la plate-forme FUN (France Université Numérique) est créée, visant à « fédérer les projets des universités et écoles françaises pour leur donner une visibilité internationale », et permettre à tous de suivre les cours « de manière interactive et collaborative, et à leur rythme »¹⁹.

Les avancées en technologie informatique et les développements dans le domaine des communications et des technologies sans fil ont créé un large éventail de nouvelles possibilités pour les utilisateurs de technologies. Au micro-ordinateur se sont ajoutés de nouveaux écrans : smartphones depuis 2007, tablettes depuis 2010, favorisant la mobilité.

¹⁸ ITyPA : « Internet : Tout y est Pour Apprendre »

¹⁹ Extrait du site Internet FUN : <https://www.fun-mooc.fr/about>

Aussi, pour O'Malley et al., (2005), lorsque ces technologies ont commencé à être utilisées avec les dispositifs mobiles dans des contextes d'apprentissage, un nouveau paradigme est apparu, le « *mobile learning* » ou « *m-learning* », l'apprentissage mobile.

L'apprentissage mobile, tel que défini par O'Malley et al., (2005) est « tout type d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant ne se trouve pas dans un lieu fixe ou prédéterminé » mais également « lorsque l'apprenant profite des possibilités d'apprentissage offertes par les technologies mobiles ». Pour Crompton, (2013), il consiste à « apprendre à travers de multiples contextes, à travers des interactions sociales et de contenu, en utilisant des appareils électroniques personnels ».

Quelle que soit la perspective de visualisation de l'apprentissage mobile, la technologie mobile peut apporter des avantages particuliers aux apprenants, notamment sa portabilité, son interactivité, sa facilité d'utilisation, son efficacité, sa flexibilité et sa fiabilité. Combinée au format MOOC, elle met l'accent sur les interactions en tant que principale dynamique pour améliorer la création et la formation de la connaissance. La conception de mMOOC²⁰ « englobe le réseautage, la collaboration, permet le dialogue, l'apprentissage tout au long de la vie, informel, autorégulé et permet aux participants de devenir des producteurs de contenu actifs et critiques » (Waard, 2013).

La technologie mobile ouvre également la possibilité de développer des formats de cours à distance adaptés aux tablettes et smartphones, le *micro-learning*, ou *bite-sized learning*, granulaires – une compétence par module –, qui permettent à l'apprenant de s'organiser et de personnaliser sa formation (Jomah, Masoud, Kishore, & Aurelia, 2016).

Certaines fonctionnalités des appareils mobiles dépassent parfois ce qui est disponible sur les ordinateurs. Disposer de tels dispositifs puissants, disponibles à tout moment, n'importe où, offre d'énormes possibilités d'utilisation éducative. Les appareils mobiles créent de nouvelles formes de connaissance et de nouvelles façons d'y accéder (Chergui, Begdouri, & Groux-Lecllet, 2017).

Xavier Dalloz²¹ dépose le concept d'ATAWAD (*Any Time, Any Where, Any Device*), décliné parfois en ATAWADAC (*ATAWAD + Any Content*) (Badillo & Tarrier, 2009) pour qualifier ces temps d'apprentissage, dans lesquels le rapport au temps et au lieu se modifie. Les termes

²⁰ mMOOC : un MOOC optimisé pour une consultation sur mobile, afin de le rendre plus accessible

²¹ Dalloz, X. (2013). ATAWAD [Blog]. Consulté 12 juillet 2017, à l'adresse <https://xavierdallozconsulting.wordpress.com/atawad/>

d'« apprentissage pervasif », « ubiquitaire », de « pédagogie embarquée » (Endrizzi, 2010) ou de « mobiquité » (Badillo & Roux, 2009) sont aussi utilisés.

L'« apprentissage adaptatif », ou *adaptive learning*, se développe. L'apprenant accède aux cours à son propre rythme qui est adapté à son profil et à ses objectifs de formation (Ajhoun & Benkiran, 2000). Les données d'apprentissage provenant d'une plateforme de e-learning sont analysées pour mieux connaître le profil des apprenants, leurs besoins, leurs préférences, dans le but de proposer à chaque apprenant le parcours d'apprentissage optimal, qui lui permet d'atteindre ses objectifs en un minimum de temps.

A.II.5.b. Courants théoriques et place de l'enseignant

Sous la pression des TIC, le système éducatif se modifie : en constant essor afin de répondre aux besoins de formation, les modalités d'accès au savoir évoluent, transformées par de nouvelles approches pédagogiques et technologiques. Le terme « formation » prend le pas sur celui d'« enseignement » dans la désignation des dispositifs pédagogiques (Albero, 2004), amorçant un changement de perspective dans la conception ingénierique des systèmes.

Plus que de simples supports à l'apprentissage, les technologies transforment profondément la manière d'apprendre et obligent les formateurs à faire évoluer leur conception de l'apprentissage (Henri, 2011). Le concept d'environnement technopédagogique définit les technologies soutenant le processus d'enseignement-apprentissage en mettant l'accent « sur la double composante de ces environnements, technologique – aujourd'hui principalement informatique –, et pédagogique » (Charlier et al., 2006).

Il s'agit également pour les formateurs de développer des compétences « non seulement techniques mais aussi humaines et sociales : comportement en groupe, capacité à coopérer et à communiquer, volonté d'assumer des responsabilités, etc. » (Jacquinot, 1993, p. 65). Compétences que l'apprenant aussi doit acquérir, en plus du triple apprentissage exigé par l'usage des technologies numériques en formation : celui du contenu enseigné, celui de la maîtrise des outils qui le véhiculent, et celui de l'usage de ces outils pour apprendre (Glikman, 2014).

Dans un article reposant sur des entretiens menés auprès de professeurs ayant une longue expérience dans le domaine, Papi (2016) interroge les changements induits par les évolutions technologiques dans l'activité des enseignants en formation à distance. Elle constate que « les évolutions technologiques ont permis de faciliter la production des cours et de resserrer

l'encadrement des étudiants mais n'ont pas conditionné les modèles pédagogiques, ces derniers ayant toujours été placés en amont des choix technologiques » (p. 1).

A.II.6. Perspectives

Ainsi qu'il vient d'être vu, différents termes existent pour qualifier les dispositifs d'apprentissage à distance, et l'histoire des appellations renvoie à l'évolution des techniques :

Cours imprimé envoyé par courrier postal :

- *Cours par correspondance*
- *Enseignement par correspondance*

Enseignement à distance assisté par l'audiovisuel :

- *Télé-enseignement*
- *Enseignement à distance (EAD)*

Enseignement assisté par ordinateur :

- *Enseignement assisté par ordinateur (EAO), ou CAI, Computer Aid Instruction*
- *Enseignement intelligent assisté (ou interactif d'apprentissage) par ordinateur (EIAO)*
- *Formation à distance (FAD)* : l'expression apparaît à la fin des années 70 (Glikman & Baron, 1991, p. 73)

Enseignement à distance médié par les TIC :

- *Formation ouverte à distance (FOAD)* : la notion d'ouverture et de disponibilité apparaît en 1991 (Blandin, 1999 ; Chaptal, 2005)
- *E-learning* : l'expression apparaît à la fin des années 90, désignant l'évolution de l'enseignement à distance fondée sur le recours à Internet (Chaptal, 2005), il est également question d'*Online learning*, de *distance* ou *digital learning*. Les traductions françaises « e-apprentissage » ou « e-formation » sont peu usitées, remplacées par les expressions « apprentissage en ligne », « à distance », ou « distanciel »
- *Social learning, ou apprentissage social*, en groupe, en ligne via les réseaux sociaux, ou hors-ligne (*meetups*), partage de connaissances entre apprenants qui travaillent en mode collaboratif

- *Blended learning, ou formation hybride, apprentissage mixte* : des dispositifs combinant cours en présentiel et formation en ligne, synchrone ou asynchrone
- *MOOC (Massive Open Online Course) ou cours en ligne massif et ouvert*, la version mobile *mMOOC* parmi ses nombreuses déclinaisons, et son pendant privé, le *SPOC (Small Private Online Course), cours en ligne fermé*
- *Mobile learning, mLearning* : depuis fin 2015, les connexions à Internet sur mobile en France ont dépassé celles sur ordinateur²²
- *Micro-learning, bite-sized learning* : adapté au format mobile (tablettes et smartphones), permet de répondre à la nouvelle exigence d'instantanéité d'accès au savoir
- *Adaptive learning, ou apprentissage adaptatif* : personnalisation des apprentissages à chacun
- *ATAWADAC (Any Time, Any Where, Any Device, Any Content)* : accéder aux contenus ou services tout le temps, partout et sur tous les supports numériques, notamment mobiles.

Comme le souligne Kittler (cité par Albergo, 2004), le rythme de l'innovation technique imprime une cadence de changements quasi-continue dans la diversité des espaces professionnels et privés des personnes, impactant également le domaine de la formation. Au cours de l'histoire humaine, l'adaptation à l'innovation technique s'est faite sur des bases très différentes de celles d'aujourd'hui : au regard de l'évolution technique, « plusieurs milliers d'années ont été nécessaires pour passer du papyrus (fragile et nécessitant les deux mains) au parchemin (plus solide, pouvant être stocké et libérant une main) ; plus de douze siècles pour passer du parchemin au papier (qui permet à l'imprimerie de se développer) ; cinq siècles pour passer des messages écrits au télégraphe ; près de 70 ans pour adopter le téléphone. Les générations contemporaines se seront adaptées en moins de 50 ans à plus d'innovations que toutes les générations passées ».

L'usage des big data en formation ouvre des perspectives intéressantes pour l'« apprentissage adaptatif », ou *adaptive learning*, en permettant une adaptation fine de la formation à l'apprenant.

²² JDN du 16/02/2016 consulté en ligne : <http://www.journaldunet.com/media/publishers/1173852-les-francais-sont-mobile-first/>

Deuxième partie : Problématique et méthodologie

B. Le cadre conceptuel

B.I. Définition de concepts

B.I.1. Le travail du formateur

Nous nous intéressons au travail du formateur, un travail qui, pour Robert, Roditi, & Grugeon, (2007), se place bien souvent dans un « entre deux » : entre pratiques effectives des formateurs et théories de l'apprentissage, entre genre professionnel et pratiques individuelles, entre mission institutionnelle et conceptions personnelles des formateurs, etc.

Ce travail du formateur se distingue d'un travail d'enseignant devant des élèves par plusieurs aspects, notamment concernant l'engagement des apprenants, la difficulté d'évaluer leurs pratiques enseignantes, et plus généralement les effets des pratiques sur les apprentissages des élèves.

Les offres de formation proposées aux enseignants ne sont pas, en général, à l'initiative du formateur. Elles correspondent à des besoins supposés, voire imposés à certaines catégories d'enseignants, quelquefois ressentis. Un certain nombre de paramètres sont fixés par l'institution, comme les effectifs, les durées, le caractère obligatoire ou non de la formation. Les formateurs ont néanmoins une marge de liberté pour concevoir leurs formations, et accomplir leur travail (Robert et al., 2007).

Un travail « soumis à des contraintes imposées par l'institution scolaire ; qui comporte des exigences spécifiques liées aux conditions d'exercice de la profession ; mais aussi dans lequel le formateur s'investit personnellement » (Roditi, 2005). Le formateur est alors « un professionnel dans une situation de formation-apprentissage qui tente d'agir sur les pratiques des enseignants au travers de leur mise en activité » (Emprin, 2007).

Plutôt que de parler de « travail », le terme « pratiques » est utilisé par Masselot & Robert, (2007) ; Masselot & Robert, (2012) ; Robert, (2008) pour qualifier « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe ».

Le terme « activités » quant à lui « est réservé à des moments précis de ces pratiques, référés à des situations spécifiques » dans le travail du formateur : activités en présentiel, activités de

préparation, voire d'élaboration d'évaluations pour les apprenants, activités de concertation, etc.

B.I.2. Les cadres théoriques

Plusieurs cadres conceptuels permettent d'analyser les pratiques du formateur.

La formation des enseignants est un objet de la didactique professionnelle (Vinatier, 2013), qui s'interroge sur les processus en jeu dans la formation des compétences professionnelles et leur développement. En tant que science pour l'action, elle s'intéresse au processus de conception et de conduite de situations didactiques, c'est-à-dire de situations ayant une visée de formation (Rogalski, 2007). La didactique professionnelle est issue de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique (Huard, 2011).

Ce cadre est utilisé dans des recherches en ergonomie cognitive (Robert, 1999) : afin de concevoir, expérimenter et évaluer des scénarios de formation, les chercheurs étudient la manière dont se développent les pratiques et les contenus à transmettre en formation. Pour Le Bas, (2005), « former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour « un métier nouveau » (Meirieu, 1993) dans lesquels la relation théorie/pratique, s'inscrira dans une problématique subordonnant le savoir à l'apprendre ».

Nous nous intéressons au travail du formateur, qui est aussi concepteur de dispositifs de formation à distance. Pour l'analyse de ces pratiques, des cadres théoriques sont prévus.

La conception de scénarios de formation utilisant des dispositifs de formation à distance est un objet de l'ergonomie cognitive, qui rassemble des connaissances permettant l'amélioration de la conception et de l'évaluation des situations de travail et des outils (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003). La conception est une tâche cognitive complexe, elle vise à atteindre un but au moyen d'actions physiques et d'opérations mentales, en fonction de ressources et de contraintes temporelles, financières et matérielles. C'est aussi un processus coopératif, au cours duquel différents acteurs de la conception interviennent, avec des compétences et des contraintes différentes, et, finalement, des représentations du but et du processus différentes.

La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit en situation de travail. Elle analyse l'activité des humains au travail, en mettant l'accent sur la distinction entre travail prescrit et travail réel (Leplat, 1997), et plus précisément entre les notions de tâche – voire de mission –, et d'activité (Rogalski, 2007).

L'ergonomie didactique est une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, qui vise à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et l'objectif d'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. À partir des pôles de référence de la didactique, elle tente de décrire les interactions à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage médiatisé par ordinateur, pour en déduire un contexte d'intégration optimale des outils (Bertin, 2003).

Parmi ces cadres conceptuels relatifs à la formation des enseignants, nous en choisissons un qui traite plus particulièrement de l'analyse des pratiques des formateurs, celui de la double approche articulant la didactique et l'ergonomie cognitive.

B.II. La double approche didactique et ergonomique

Conçue par Robert, (2008) ; Robert & Rogalski, (2002) pour analyser le travail des enseignants de mathématiques, la démarche croisée peut être adaptée aux enseignants-formateurs.

Cette approche est double car elle emprunte des outils issus de deux cadres théoriques distincts : elle s'inscrit à la fois dans le champ de la didactique, où les activités du formateur sont analysées pour les apprentissages qu'elles permettent ; et à la fois dans le champ de la psychologie ergonomique, où le formateur est considéré comme un individu en situation de travail (Roditi, 2001).

Les recherches qui s'inscrivent dans cette double approche attribuent une place centrale aux activités que les formateurs développent en situation, que ce soit du point de vue des apprentissages des élèves ou des pratiques enseignantes. Ces activités du formateur sont appréhendées sous l'angle du travail, de l'exercice d'un métier et ne peuvent être étudiées sans en tenir compte (Coulange & Robert, 2015). C'est cette prise en compte du métier, dans les analyses de pratiques, qui constitue le cœur de la démarche de double approche (Robert, 2005). Ce cadre théorique permet ainsi d'accéder à l'activité du formateur dans sa globalité, en prenant en compte les représentations de l'enseignant-formateur, l'influence du milieu professionnel, les interactions avec les apprenants, et les savoirs didactiques dont il est question (Emprin, 2007).

L'analyse des pratiques du formateur s'appuie sur plusieurs niveaux qui mettent en jeu les pratiques des enseignants et qui sont abordés successivement puis recomposés autant que possible selon cinq composantes : cognitive, médiative, personnelle, institutionnelle, et sociale (Robert et al., 2007).

B.II.1. Les apports de la didactique

L'approche didactique met en avant les effets des pratiques du formateur sur l'activité et les apprentissages des apprenants. Il s'agit à partir d'observables, de les interpréter selon deux composantes :

B.II.1.a. La composante cognitive

Cette composante est liée aux choix du formateur sur les contenus préparés, à la nature des situations proposées, aux tâches prévues et prescrites, à la part de recherche et d'initiative laissée à la charge de l'apprenant, aux prévisions de gestion pour la séance. Elle renseigne sur l'itinéraire cognitif que le formateur tente de faire suivre à l'apprenant (Robert, 2008).

B.II.1.b. La composante médiative

Liée aux interactions entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants entre eux, à la communication de la tâche, à l'accompagnement et aux aides apportées (Abboud-Blanchard & Emprin, 2009), mais également au choix de déroulements, la composante médiative renseigne sur les cheminements organisés pour les apprenants.

L'analyse de ces deux composantes contribue à mettre en lumière les relations entre des décisions planifiées révélées par la dimension cognitive, et des improvisations révélées par la dimension médiative, et donne accès aux compromis correspondants (Robert, 2010).

B.II.2. Les apports de la psychologie ergonomique

Pour intégrer le métier, et les interactions entre les formateurs et les autres composantes du système (Darses & De Montmollin, 2012), la double approche utilise la psychologie ergonomique pour traduire la prise en compte du métier à partir de données non directement observables : elles correspondent à des déterminants du métier (Masselot & Robert, 2007), associés au contexte dans lequel s'exercent ces pratiques. Trois composantes supplémentaires sont ainsi introduites :

B.II.2.a. La composante personnelle

Liée aux représentations du formateur sur l'enseignement, plus ou moins liées à son expérience, la composante personnelle sert aussi à traduire son engagement, les risques qu'il consent dans l'exercice de son métier, le confort dont il a besoin (Masselot & Robert, 2012).

B.II.2.b. La composante institutionnelle

Exercer un métier c'est aussi devoir respecter des contraintes qui peuvent même s'avérer contradictoires avec ce que le formateur aurait envie de faire s'il était seul. Cette composante

institutionnelle des pratiques est liée au travail prescrit (Darses & De Montmollin, 2012) et au contexte de la formation (Leplat, 2008), aux contraintes des programmes, des horaires, des ressources, et de l'institution en général (Robert, 2008).

B.II.2.c. La composante sociale

Elle correspond d'une part, au fait que les apprenants interviennent, non seulement comme groupe mais aussi comme appartenant à des groupes sociaux (Robert, 2008) ; et d'autre part, au fait que le formateur ne travaille pas seul, qu'il doit composer avec ses collègues et leurs attentes, et qu'il est soumis à des exigences, voire des contraintes (Robert, 1999). La composante sociale est liée au genre professionnel, aux habitudes et normes professionnelles.

L'analyse de l'ensemble de ces composantes institutionnelle, sociale et personnelle, liés aux programmes et aux conditions d'exercice du métier de formateur, mettent en lumière les contraintes imposées par le métier de professeur qui pèsent sur ses activités (Coulange & Robert, 2015).

Ce découpage en composantes, profondément imbriquées dans le système complexe que représentent les pratiques, permet d'accéder aux pratiques du formateur dans le cadre de la double approche. Ces cinq composantes doivent être recomposées en fin d'analyse (Robert, Roditi, & Grugeon, 2007).

Ce cadre conceptuel nous permet de mieux cerner les préoccupations qui organisent l'activité des formateurs sous l'angle des tâches qui leur sont associées, des ajustements professionnels qu'elles supposent, des compétences qu'elles permettent de construire, en regard des prescriptions institutionnelles. En effet, selon Félix & Saujat, (2008), si l'analyse didactique s'intéresse à l'action par laquelle le formateur prescrit des tâches aux apprenants et en régle l'accomplissement, l'analyse ergonomique permet de resituer cette action et ces tâches dans l'activité à travers laquelle les formateurs, individuellement et collectivement, s'efforcent de répondre à la commande. Convoquer une double approche, à la fois ergonomique et didactique permet de rendre compte des rapports entre l'action didactique et l'activité professorale dans les dispositifs de formation.

Cependant notre recherche porte sur la conception de dispositifs de formation à distance, et la double approche ne prend pas en compte les spécificités de l'intégration des technologies. Ceci nous amène à associer à cette approche ergonomique et didactique un cadre englobant la dimension d'usage des technologies.

Parmi les approches théoriques apparues pour aborder l'étude des processus d'apprentissage dans les environnements informatiques, l'une apparaît particulièrement intéressante pour notre recherche : l'approche instrumentale, développée par Rabardel, (1995a).

B.III. L'approche instrumentale

Ancrée dans le cadre théorique de l'ergonomie cognitive, dans le champ de la didactique professionnelle et des théories de l'activité (Folcher & Rabardel, 2004), l'approche instrumentale offre entre autres un modèle d'analyse de l'activité instrumentée, médiatisée par une technologie. L'activité est définie comme étant l'observable, mais également l'activité contrariée ou empêchée.

Cette approche permet de voir un instrument comme composé d'un artefact matériel et de schèmes d'utilisation qui lui sont associés. L'instrument se construit par un double processus d'« instrumentalisation », au travers duquel le sujet s'approprie l'artefact en créant des usages par adaptation de schèmes existants, et l'« instrumentation », où l'utilisateur se confronte aux contraintes de l'artefact et construit ses schèmes instrumentaux. L'ensemble de ces deux processus est appelé « genèse instrumentale » qui est propre à chaque individu tout en intégrant une dimension sociale (Emprin, 2007).

Sous l'angle de l'approche instrumentale, un dispositif de formation peut être considéré selon Caron, (2012) « comme une offre de signification offerte aux usagers, c'est-à-dire à la fois un usage qui participe à l'élaboration d'un artefact numérique de formation, mais aussi un environnement conceptuel et technique porteur des potentialités d'enseignement ou d'apprentissage ». Ce cadre théorique permet de faire une analyse de l'activité instrumentée d'un formateur lorsqu'il conçoit une formation à distance.

B.III.1. Les situations d'activités instrumentées

Afin de mieux maîtriser l'impact de l'utilisation des instruments au plan éducatif, Rabardel, (1995a) préconise d'analyser finement les situations d'activités créées par leur usage, au moyen du modèle des situations d'activités avec instrument (modèle SAI, reproduit figure 2).

Évoquer le modèle des situations d'activités instrumentées nécessite de définir les concepts d'artefact, d'instrument, de sujet et d'objet de l'activité :

La notion d'*artefact* désigne en anthropologie « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine » (Rabardel, 1995a), elle permet donc d'appréhender des objets symboliques, tels un logiciel, une application de communication, un dispositif de

formation, des ressources pédagogiques (Trouche, 2005) ; ou des objets matériels, tel un ordinateur, comme autant d'artefacts.

L'*instrument* est « une entité mixte qui comprend d'une part, un artefact matériel ou symbolique et d'autre part, les schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre du sujet, autonome ou résultant d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation » (Rabardel, 1995b). Ces schèmes sont les représentations qui font partie des compétences du sujet et sont nécessaires à l'utilisation de cet artefact. L'instrument désigne l'artefact en situation, inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci.

Trouche, (2005) schématise l'instrument (reproduit figure 1) ainsi : « on parlera, à un moment donné, de l'instrument que le sujet x a construit, à partir d'un artefact y, dans un environnement z, pour réaliser une tâche t » :

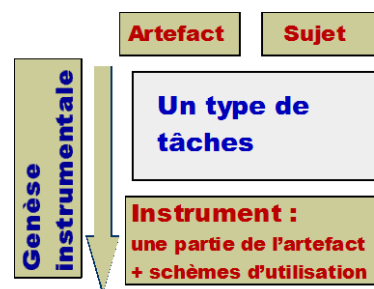


Figure 1 : Construction d'un instrument, par un sujet donné, à partir d'un artefact donné (Trouche, 2005)

L'artefact, ou une partie de celui-ci, n'est donc qu'un instrument en devenir. L'artefact ne pourra permettre l'apparition d'un instrument qu'à la condition, nécessaire mais pas suffisante, d'être mobilisé dans l'action. Il faut également qu'un sujet s'empare de l'artefact dans l'action pour en faire un instrument (Booms, 2014).

Le *sujet* de l'activité est celui qui réalise l'activité à l'aide du ou des instruments afin de réaliser l'objet de l'activité.

Enfin, l'*objet* de l'activité, dont le statut est diversement interprété : objet matériel, processus, objet virtuel, objet de pensée et même conduite propre du sujet, ou d'autres sujets. C'est la finalité de l'activité, le tout étant ancré dans un environnement, c'est-à-dire une situation particulière.

Le modèle SAI est composé de ces trois pôles : le sujet, l'instrument, et l'objet vers lequel l'action instrumentée est dirigée :

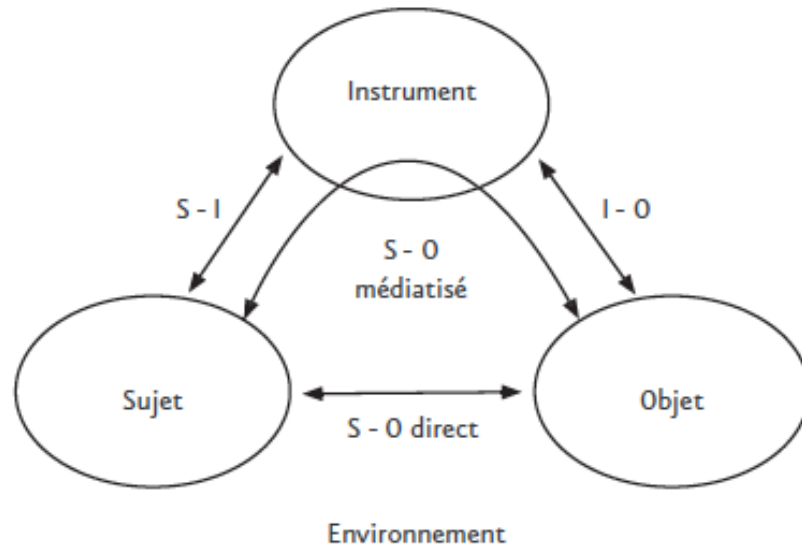


Figure 2 : Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées (reproduit par Rézeau, (2002) ; d'après Rabardel & Vérillon, (1985), cités par Rabardel, (1995a), p. 53)

Ce modèle fait apparaître une multiplicité et une complexité des relations et des interactions entre ces différents pôles. En effet, au-delà des interactions directes sujet-objet (S-O direct), de multiples autres interactions doivent être considérées : les interactions entre le sujet et l'instrument (S-I), les interactions entre l'instrument et l'objet (I-O) sur lequel il permet d'agir, et enfin les interactions sujet-objet médiatisées par l'instrument (S-O médiatisé) (Rabardel, 1995a) ; (Rabardel, 1995b).

Il est intéressant de souligner que dans cette triade, la distinction instrument, sujet, objet est une distinction occasionnée par la nature de l'activité instrumentée. Ainsi, l'homme peut occuper chacun des trois pôles (sujet, instrument, objet) de l'activité instrumentée : pour Rabardel, (1995a) il peut être le sujet bien sûr, mais aussi l'instrument (son propre instrument ou celui d'un autre) et même l'objet d'une activité tournée vers lui (par lui-même ou par autrui). Il se peut que ce soit des hommes différents qui occupent les différents pôles, mais aussi le même homme simultanément ou successivement.

B.III.2. Les situations d'activités collectives instrumentées

Ce modèle permet une première approche de l'activité avec instrument, mais ne rend pas bien compte du travail collectif qui peut être conduit entre plusieurs sujets autour d'un même

instrument. Rabardel, (1995a) propose donc en complément de son modèle SAI, un modèle de situations d'activités collectives instrumentées (modèle SACI, reproduit figure 3).

Le modèle tripolaire devient alors un modèle quadripolaire :

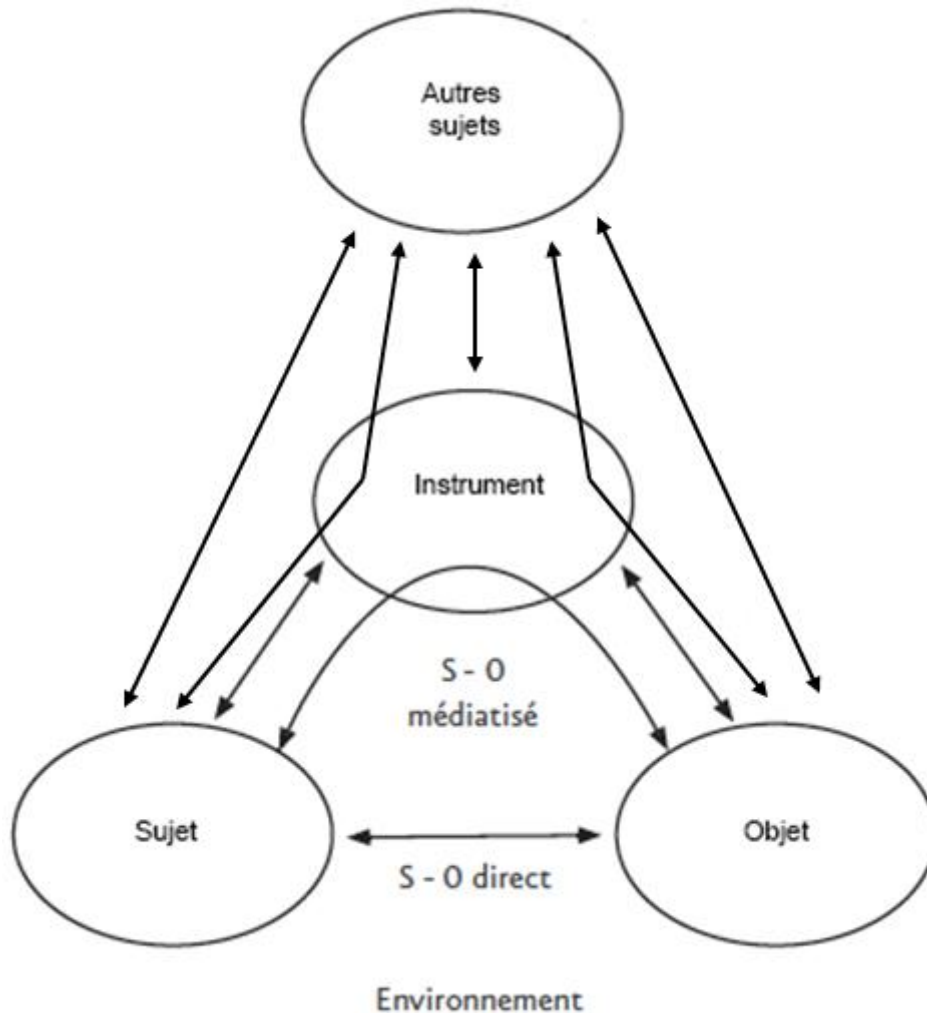


Figure 3 : Modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées (d'après Rabardel, 1995a, p. 62)

Aux relations et interactions décrites précédemment entre les sujets, les objets et les instruments, viennent s'ajouter les interactions du sujet avec les autres sujets. Dans ce modèle, Béguin, (1994), cité par Rabardel, (1995a) met en évidence des caractéristiques importantes de ces interactions entre soi et les autres par l'intermédiaire de l'instrument, qui remplit une fonction de coopération et de « médiation collaborative » pour atteindre des buts communs au sein des activités collectives.

B.III.3. La notion de schème

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, un instrument est constitué d'une part d'un artefact, et d'autre part de schèmes d'utilisation. L'artefact, pour devenir un instrument, doit donc se voir doter d'un certain nombre de représentations mentales propres au sujet, les schèmes.

Les schèmes sont des structures ou des organisations mentales qui permettent à un sujet de guider une action instrumentée. Selon Rabardel, (1995a), un schème a trois fonctions principales : une fonction *épistémique*, qui attribue une signification à la situation, elle permet au sujet de comprendre ce qu'il fait ; une fonction *pragmatique*, tournée vers la transformation de la situation et l'obtention de résultats, elle permet au sujet de réaliser une tâche ; et une fonction *heuristique*, lui permettant d'orienter et contrôler la situation, elle permet au sujet d'anticiper et de planifier son activité. Cerratto Pargman, (2005) ajoute une quatrième fonction, *collaborative*, où l'instrument est moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'action de l'autre sujet, pour prendre en compte le quatrième pôle du modèle SACI. Selon Béguin, (1994), « cette fonction collaborative se caractérise par le rôle que l'artefact en usage développe dans la coordination de l'action à l'autre sujet, et par la prise en compte de sa production à titre de composante dans la production propre. D'après cette conceptualisation, l'artefact en usage joue un rôle de médiateur instrumental entre les sujets, leurs objets et leurs produits. Il devient alors instrument collaboratif, dès lors que l'instrumentation de l'activité collaborative passe par la réalisation d'une fonction collaborative, qui permet une médiation entre l'action propre et les autres avec qui on agit pour la production d'un contenu sémantique ».

Les schèmes d'utilisation permettront la mise en œuvre de l'instrument pour atteindre un objectif, agir sur l'objet. Ils constituent la partie de l'instrument la plus inaccessible, car elle est intériorisée par le sujet. Les schèmes ne pouvant être observés directement, ce sont les gestes réalisés par un sujet qui sont accessibles.

Les schèmes sociaux d'utilisation peuvent être séparés en trois catégories selon leur orientation dans l'activité : *les schèmes d'usage*, qui sont orientés vers la gestion des caractéristiques et propriétés particulières de l'artefact, ils permettent de gérer les interactions avec l'artefact ; *les schèmes d'action instrumentée*, qui sont directement orientés vers le but de l'activité, ils incorporent les schèmes d'usage, qui sont nécessaires, mais non suffisants à la réalisation de l'objet de l'activité ; et *les schèmes d'activité collective instrumentée*, qui portent, d'une part, sur la spécification des types d'action et de résultats acceptables, et, d'autre

part, sur la coordination des actions individuelles et l'intégration de leurs résultats comme contribution à l'atteinte des buts communs (Folcher & Rabardel, 2004).

B.III.4. La genèse instrumentale

L'instrument n'est ainsi pas donné d'emblée au sujet qui doit, à partir de l'artefact, de schèmes d'utilisation, et d'un but à atteindre, concevoir son propre instrument. Ce développement de l'instrument par le sujet, qui implique le développement des schèmes d'utilisation de l'artefact et l'évolution des propriétés de l'artefact, relèvent pour Rabardel, (1995a) du processus de genèse instrumentale.

Un processus de genèse et d'élaboration instrumentale, porté par le sujet et qui, parce qu'il concerne les deux pôles de l'entité instrumentale, l'artefact et les schèmes d'utilisation, a lui aussi deux dimensions.

B.III.4.a. L'instrumentation

Le processus est orienté vers le sujet lui-même, par l'assimilation de nouveaux artefacts aux schèmes, l'accommodation des schèmes sociaux d'utilisation aux nouveaux artefacts : c'est l'instrumentation.

Rabardel, (1995a) reprend les processus d'assimilation et d'accommodation de Piaget²³ qu'il définit de la manière suivante : le processus d'assimilation serait la mise en œuvre des schèmes d'utilisation dans des situations nouvelles mais proches ; alors que le processus d'accommodation, opérant dans les situations très nouvelles pour le sujet, aboutit à la transformation, à la réorganisation des schèmes existants (p. 94).

B.III.4.b. L'instrumentalisation

Le processus de genèse instrumentale est dirigé vers l'artefact, par la spécification et l'enrichissement de ses propriétés par le sujet qui lui donne un statut de moyen pour l'action en cours et la situation : c'est l'instrumentalisation.

Le sujet s'approprie l'outil, l'adapte à ses besoins par « sélection des parties de l'artefact fonctionnellement pertinentes » (Rabardel & Samurçay, 2006), « regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact qui prolongent les créations et réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer » (Rabardel, 1995a).

²³ Legendre, M.-F. (2017). Piaget et l'épistémologie. Consulté 16 juillet 2017, à l'adresse http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=304

Le sujet peut ainsi décider d'adapter l'instrument à ses besoins par attribution de propriétés : il se réfère alors aux propriétés perceptibles des artefacts permettant de déterminer de quelle façon ils doivent ou peuvent être utilisés. Norman (1988, 1992, cité par Rabardel, 1995a) développe ainsi l'idée d'affordance dans le cadre de ses recherches sur la psychologie des choses de la vie quotidienne, concept repris par Bril, (2002) dans un contexte d'apprentissage : « la capacité à percevoir et à envisager l'environnement comme une réalité « agie », s'appuie sur la construction, au cours de l'apprentissage, d'affordances, c'est-à-dire de la connaissance de ce que le contexte offre comme possibilités d'action ».

L'affordance fait référence au contexte de vie de l'individu en prenant en compte la culture du sujet, son âge, sa motricité, son développement cognitif pour appréhender l'objet.

Par ailleurs, dans le cadre des genèses instrumentales il est utile d'évoquer les fonctions constituantes (définies par les concepteurs) de celles constituées (lors du processus d'instrumentalisation) par les utilisateurs de l'artefact, toutes deux décrites par Rabardel, (1995a) qui sont régulièrement constitutives de ces genèses dans le cadre des utilisations catachrétiques.

Par catachrèse, terme emprunté à la psychologie du travail qui l'a elle-même emprunté à la linguistique, on entend une situation au cours de laquelle « l'on se sert d'un instrument en lui conférant un autre usage que celui auquel il est initialement destiné, ou encore lorsqu'un appareillage sert en dehors des limites normales de son fonctionnement » (Allamel-Raffin, 2005). Ce processus peut être considéré comme un détournement des instruments de leurs fonctions constituantes, ou comme une contribution du sujet au processus même de conception de l'instrument (Trouche, 2005). « Si l'artefact appartient incontestablement à la situation, la décision d'en faire un usage catachrétique relève habituellement du sujet » (Rabardel, 1995a).

Trouche, (2005) met en exergue les conséquences de ce processus, d'abord pédagogique : l'intégration des instruments suppose le suivi des processus d'instrumentalisation pour tenter d'en faire un ressort d'un élargissement des instruments de l'ensemble des apprenants ; mais aussi une conséquence en matière d'ingénierie des artefacts : « l'idée que la conception des artefacts s'enrichit à travers ses usages suggère que le processus même de conception se poursuit à travers les usages. Il ne s'agit plus de faire un prototype, de le tester, et de passer à une phase opérationnelle, mais bien plutôt de prévoir une conception d'artefacts comme nécessairement itérative, alternant des phases de réalisation et des phases de mise en œuvre ».

Le schéma d'inscription des processus de genèse instrumentale dans le cycle d'ensemble de la conception d'un artefact (reproduit figure 4) est éclairant.

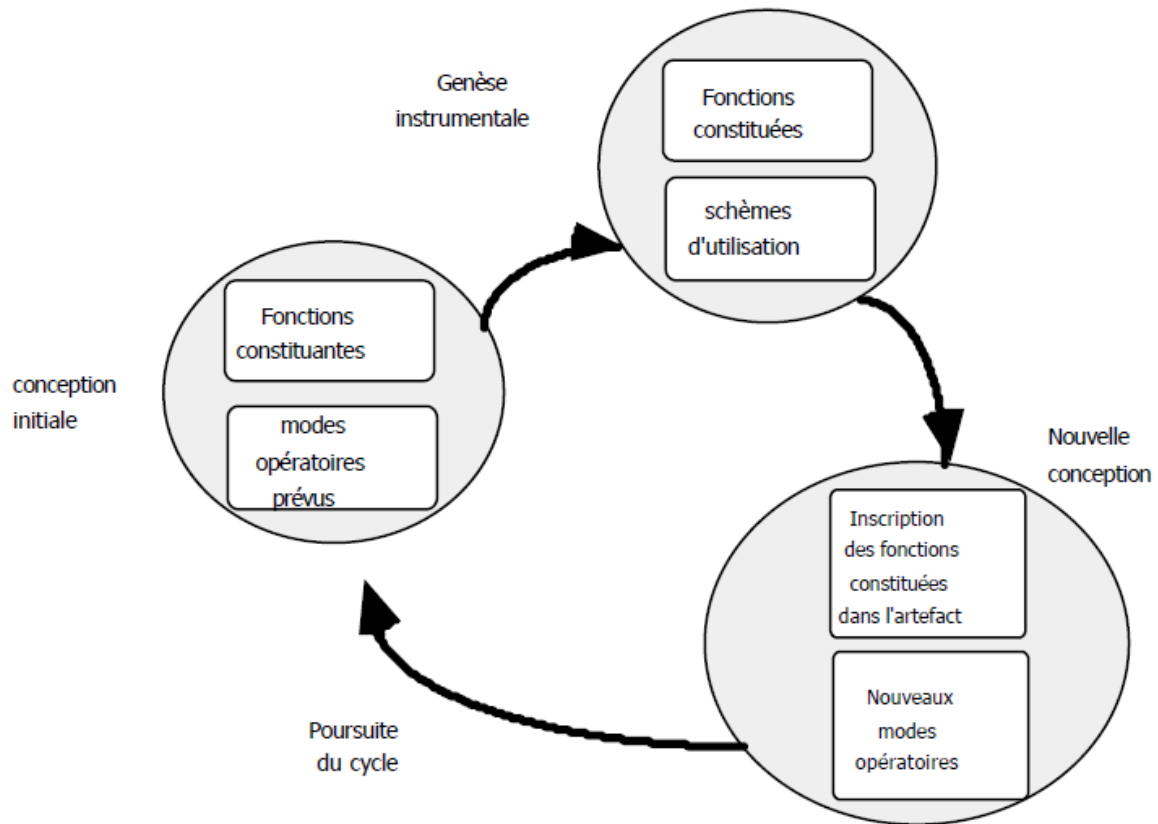


Figure 4 : Inscription des processus de genèse instrumentale dans le cycle d'ensemble de la conception d'un artefact (Rabardel, 1995a, p. 132)

Les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation dans la genèse d'un instrument sont illustrés figure 5. Ainsi selon Rabardel & Samurçay, (2006), « l'utilisation de l'instrument consiste à mobiliser cette entité mixte tandis que l'appropriation consiste à la construire à travers les processus de genèse instrumentale. On comprend mieux ainsi l'impact de l'usage des instruments sur l'activité cognitive des utilisateurs, et le fait qu'ils ne puissent en aucune façon être considérés comme neutres ».

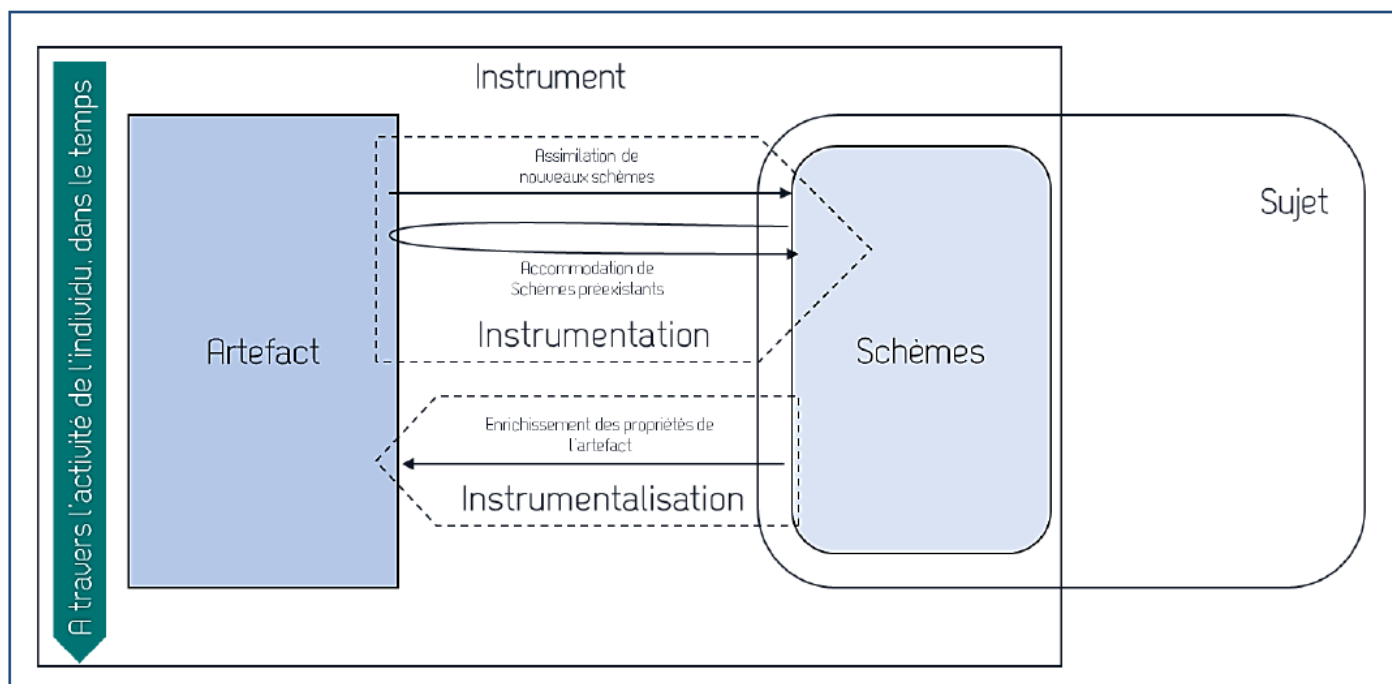


Figure 5 : Instrumentation et instrumentalisation dans la genèse d'un instrument (Booms, 2014, d'après Rabardel, 1995a et Gueudet & Trouche, 2010b)

B.III.5. Typologie des instruments professionnels

Abboud-Blanchard & Lagrange, (2006), cités par Emprin, (2007), construisent une typologie des instruments professionnels du formateur en relation avec trois cadres d'activité.

La sphère personnelle est un premier cadre d'activité dans lequel les formateurs construisent des instruments. Ceux-ci peuvent être qualifiés d'*instruments professionnels privés* (Emprin, 2007) dans la mesure où ils appartiennent au formateur, ne sont pas visibles de l'extérieur, et n'ont pas de lien direct avec les apprenants. Par exemple, la communication par courriel avec des collègues.

Le deuxième cadre est celui du travail personnel du formateur, de ses préparations en amont des formations. Ces *instruments professionnels de préparation* ne sont pas privés puisque leur utilisation se voit de l'extérieur, les apprenants peuvent avoir des documents extraits d'Internet par exemple.

Enfin, le troisième cadre est celui du temps de formation avec les apprenants. Ces *instruments professionnels d'enseignement* sont liés à la construction de la situation d'enseignement-apprentissage.

Emprin, (2007), souligne également que des instruments non professionnels peuvent avoir une influence sur les instruments construits par le formateur. Un usage strictement personnel d'un outil (comme un logiciel de retouche d'image pour les photos de vacances par exemple) peut

influencer les usages professionnels de préparation, voire d'enseignement. Ce chercheur utilise l'expression d'*instruments personnels*, de façon à « réserver le terme individuel pour qualifier tous les processus de genèse instrumentale qui sont intrinsèquement liés à l'individu lui-même ».

B.III.6. L'orchestration instrumentale

La genèse instrumentale est un processus individuel, mais également un aspect social. Afin de décrire ce processus de genèse instrumentale collective et la gestion des instruments individuels par le formateur dans le processus d'apprentissage collectif, Trouche, (2003), a introduit la notion d'« orchestration instrumentale ». Il la définit comme prenant en compte la « nécessité de guider les apprenants dans les genèses instrumentales et dans l'évolution et l'équilibrage de leurs systèmes d'instruments ».

Une orchestration instrumentale est l'organisation systématique et intentionnelle par le formateur des différents artefacts d'un environnement informatisé d'apprentissage, afin de guider les genèses instrumentales des apprenants (Tran Kiem, 2011). Une orchestration instrumentale est définie par l'arrangement des outils disponibles dans l'environnement selon chaque phase de la situation, et par des modes d'exploitation de ces configurations didactiques.

Les formateurs disposent de leurs propres artefacts, tels que des ressources numériques ou des scénarios d'enseignement, ils s'engagent dans un processus de genèse instrumentale pour transformer des artefacts en instruments dans le but d'accomplir leurs tâches d'enseignement (Vandebrouck, 2008).

C. La problématique

C.I. Rappel du contexte

C.I.1. La formation continue des enseignants

Depuis les années MOOCs, la formation à distance est un phénomène social qui fait beaucoup parler d'elle, et est de plus en plus intégrée comme dispositif de formation continue des enseignants.

Depuis la loi de 1971, la « formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale » (France, 1971b), une « formation permanente » qui est depuis 2007 remplacée par la « formation professionnelle tout au long de la vie » par la loi de modernisation de la fonction publique (France, 2007), et que la circulaire de rentrée 2017 qualifie de « développement professionnel tout au long de la carrière » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017).

Concernant plus spécifiquement les enseignants, des textes encadrent cette obligation. Il est ainsi précisé dans la circulaire de 2016 que les professeurs des écoles doivent consacrer « 18 heures annuelles à l'animation pédagogique ainsi qu'à des actions de formation continue » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016b). Quant aux enseignants du second degré, ils bénéficient de trois journées de formation (Ministère de l'Éducation nationale, 2016a).

En 2011, la circulaire fixant les orientations pour la formation continue des personnels enseignants de l'Éducation nationale, mentionne le développement de la formation à distance : « l'offre nationale de formations en ligne sera complétée par des déclinaisons académiques, chaque académie devant disposer d'une plate-forme destinée à assurer ses propres formations en ligne » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011) ; renforcée par la circulaire de 2016 précisant les modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, qui spécifie que « les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des 18 heures et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance sur des supports numériques » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016b).

La production de parcours de FAD pour les enseignants est « coordonnée par la direction générale de l'enseignement scolaire en s'appuyant sur l'expertise de l'inspection générale de l'Éducation nationale et des corps d'inspection territoriaux », avec la contribution d'opérateurs de l'Éducation nationale comme Canopé²⁴ et le CNED. Cette offre nationale de formation est

²⁴ Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, anciennement Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP)

conçue pour « faciliter la déclinaison académique de formation en fournissant des modules de mise en œuvre articulant des temps en présence et des formations à distance » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011).

C.I.2. Les enseignants et les technologies numériques

Les relations des enseignants (formateurs et apprenants) avec les technologies numériques sont en amélioration.

Selon l'enquête nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2015c) qui questionne les enseignants du premier degré sur leurs utilisations du numérique pour l'éducation, 30% doutent des bénéfices de l'usage du numérique ou en font un faible usage, contre 38% d'utilisateurs réguliers, plutôt convaincus de l'intérêt de l'utilisation du numérique (Ministère de l'Éducation nationale, 2015d).

Cependant les facteurs les plus dissuasifs pour utiliser le numérique quotidiennement sont l'équipement et le débit insuffisants.

Enfin, il est intéressant de relever que la formation des enseignants du 1^{er} degré aux usages du numérique se fait par l'intermédiaire d'un tiers, collègue ou conseiller TICE.

C.I.3. Les compétences professionnelles des formateurs

Depuis juillet 2015, le Ministère de l'Éducation nationale a précisé dans une circulaire les nouvelles compétences nécessaires aux formateurs pour l'obtention du CAFIPEMF, le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (Ministère de l'Éducation nationale, 2015b), certificat qui permet aux titulaires d'« exercer en tant que conseillers pédagogiques ».

L'annexe 1 de la circulaire comprend le « référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a) pour ce certificat renouvelé²⁵. Les compétences spécifiques à la formation à distance sont mentionnées : « Concevoir le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance » ; « Gérer les spécificités de l'animation et de l'accompagnement à distance » ; « Accompagner les individus et les équipes dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance ».

²⁵ En annexe K.I.2.

Les précédentes versions, antérieures à la rénovation du CAFIPEMF et à l'actualisation des compétences demandées aux formateurs, ne font pas allusion à la formation à distance (Maleyrot, 2015).

Les formateurs doivent cependant endosser ce rôle de concepteur, afin de suivre les injonctions ministérielles en matière de formation continue à distance des enseignants.

La notion de « concepteur » est entendue au sens large : « des opérateurs, confrontés à des tâches spécifiques [...], ayant à leur disposition des moyens d'action définis (outils, méthodes, etc.), s'intégrant dans des collectifs de travail, et dont le but est de produire des objets (artefacts) de nature différente : objets matériels [...] ou dispositifs symboliques » (Béguin & Darses, 1998, cités par Olry & Vidal-Gomel, 2011).

C.II. La situation de travail étudiée

À la croisée de ces différents éléments, entre obligation pour les enseignants d'être formés à distance et injonction pour les formateurs de construire des parcours de formation à distance, la question de l'activité des formateurs se pose.

Elle paraît ne pas avoir été étudiée du point de vue des conseillers pédagogiques chargés de la formation continue des enseignants du premier degré, à l'heure actuelle.

Nous souhaitons donc étudier la façon dont le formateur va concevoir une formation pour l'adapter à la distance et aux spécificités du développement des compétences professionnelles des professeurs des écoles, et plus exactement comment il va transformer un artefact en instrument.

C.III. Les genèses instrumentales présentes

C.III.1. L'artefact

L'artefact est une plate-forme LMS²⁶, un logiciel qui regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs – formateur, apprenant, administrateur – d'un dispositif, et qui a pour finalité la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat (Ecoutin, 2000).

Dans l'objectif de « construire un cadre commun national, à disposition des formateurs, et pouvant s'enrichir de leurs expériences successives » (Soury-Lavergne, Gueudet, Loisy, & Trouche, 2013), la plate-forme Pairform@nce, sur laquelle les formations sont organisées

²⁶ *Learning management system*, logiciel dédié à la formation en ligne

sous la forme de parcours, est mise en place en 2009 par le Ministère de l'Éducation nationale. Elle est suivie en 2013 de M@gistère, qui conserve le même esprit coopératif, en réponse à l'un des grands axes de la loi de Refondation de l'École : « L'École change avec le numérique ». Il s'agit entre autres d'améliorer l'efficacité des apprentissages.

C.III.2. Le sujet

Le sujet est le formateur, qui est enseignant, conseiller pédagogique. Notre étude concerne l'activité du formateur, qui pourra faire intervenir d'autres sujets (collègues, co-concepteurs, apprenants, etc.) selon les activités.

Le sujet pose la question des schèmes d'usage de l'instrument. La relation du sujet aux artefacts numériques peut influencer la forme que revêt l'instrument ou la vitesse de sa genèse. La notion d'ancienneté est importante, il faut du temps pour que les genèses instrumentales soient opérantes.

C.III.3. L'objet

L'objet sur lequel est orientée l'activité est l'apprenant, enseignant du premier degré dans le cadre de sa formation continue obligatoire. Mais il pourra aussi être le parcours lui-même, en tant que support de savoirs et de compétences à acquérir par les apprenants.

C.IV. Problématique

Ce travail a été réalisé dans un temps très contraint, les données recueillies portent sur une expérience de quatre ans des formateurs. Elles contribuent à comprendre les processus de genèses instrumentales à l'œuvre.

Nous souhaitons traiter de la question croisée du rapport aux technologies numériques et du rapport à la conception de formations à distance sous l'angle des processus d'apprentissage. Nous cherchons à savoir comment le formateur adapte sa conception d'une formation à distance différemment d'un présentiel, en tenant compte des paramètres spécifiques liés à la distance dans un parcours hybride. Nous aborderons les questions des stratégies d'apprentissage, la médiation prévue envers les apprenants, la médiatisation des ressources mises à disposition, la fonction enseignante qui est peut-être différente sous cette forme distante d'enseignement.

Dans le contexte de la formation des enseignants, nous formulons notre question de recherche ainsi :

« Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ? ».

D. Méthodologie de recueil et de traitement des données

D.I. Le choix d'une méthode de recherche

D.I.1. La méthodologie envisagée

Cette recherche nous invite donc à nous interroger sur les pratiques des formateurs confrontés aux situations de conception de formations à distance, dans le cadre d'un parcours hybride.

Le cadre conceptuel choisi va nous permettre d'analyser des pratiques de formation. Le cadre de la double approche et de l'approche instrumentale permet de voir l'activité du formateur comme une activité particulière d'enseignement. L'approche ergonomique permet de prendre en compte le fait que la situation de formation est une activité professionnelle.

La réflexion sur la genèse instrumentale, qui pose la question de l'activité avec instrument, emprunte à la démarche ergonomique. Dans ce cadre, nous utilisons le concept d'activité, qui correspond à « ce qui se fait ». Nous souhaitons donc étudier les pratiques du formateur, et espérons y découvrir des genèses instrumentales.

L'entretien est un instrument traditionnel d'approche du discours sur les pratiques. Il est « particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques » (Blanchet & Gotman, 2007 cités par Sauvayre, 2013).

Aussi, afin d'accéder à l'activité professionnelle du formateur, nous avons choisi de conduire des entretiens semi-directifs, dans le but de recueillir le discours des formateurs sur leurs propres pratiques, et leurs intentions.

Pour Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, & Sonntag, (2002), ce dispositif est qualifié de générique en ce sens qu'il est traditionnel dans les sciences humaines, et les données construites à partir de ces instrumentations sont communément repérées comme « pratiques déclarées ».

Philippot, (2008), parle également de « pratiques commentées », et pointe différentes limites qui doivent être prises en compte « dans cette situation où un professionnel est invité à produire un discours sur sa pratique » : les réponses données sont « un discours sur la pratique, non la pratique elle-même. Ces discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation. Le répondant cherche à rendre cohérent son discours, cohérence que ne revêt pas nécessairement la pratique puisqu'elle n'est pas entièrement programmable et qu'elle est largement faite d'ajustements qui s'opèrent très rapidement et au coup par coup » (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999). Il y a donc dans ce cas un accès « indirect » aux pratiques des formateurs.

Dans l'analyse de l'usage des instruments, il y a, pour Rabardel, (1995a), un intérêt à passer par le langage car cet usage « suppose un savoir explicite ».

D.I.2. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif, appelé également guidé, combine une « attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Sauvayre, 2013). Ce type d'entretien est « approprié si on souhaite approfondir un domaine spécifique, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans le cadre défini par l'enquêteur ».

Les entretiens doivent permettre de recueillir des informations sur les composantes à accès indirect de la double approche : sociale, personnelle, institutionnelle des formateurs, ainsi que sur les genèses instrumentales personnelles et professionnelles des formateurs.

Les questions posées aux formateurs portent sur leur représentation de la formation à distance, leurs intentions, leur comparaison du dispositif à distance avec le processus présentiel.

Les entretiens que nous avons menés sont « produits par les acteurs sur leurs pratiques sans qu'aucune autre source d'information soit convoquée » (Marcel et al., 2002).

Quatre entretiens ont ainsi été conduits sur une période de deux mois, en fonction de la disponibilité des formateurs volontaires, et ont duré entre 2h et 2h50. Ils ont été enregistrés à l'aide de deux enregistreurs numériques²⁷, un principal et un de secours.

D.I.3. Le guide d'entretien

L'entretien est en quelque sorte une « improvisation réglée ». Pour Blanchet & Gotman, (2015) il s'agit d'« une improvisation parce que chaque entretien est une situation singulière, susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour construire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien ».

Ces entretiens ont ainsi suivi une trame préétablie²⁸. Pour élaborer ce « guide d'entretien » (Berthier, 2016), nous nous sommes appuyée sur nos questions de recherche, les travaux d'Emprin, (2007) et de Tricot & Plécat-Soutjis, (2003).

²⁷ Un enregistreur numérique de poche H2N Handy Recorder (Zoom), et un smartphone Android équipé de l'application Enregistreur vocal (Sony Xperia)

²⁸ Voir Annexes J.I.

Notre guide d'entretien a subi quelques évolutions et changements au cours des entretiens, certaines questions ont nécessité un ajustement en fonction des réponses (Combessie, 2007, cité par Sauvayre, 2013). Son usage a été adapté à l'interaction, puisque selon ce dernier auteur, « ce n'est pas à l'enquête de s'adapter au guide [...], mais bien l'inverse », aussi les questions ont-elles dû être choisies et leur formulation aménagée au regard de ce que le formateur avait dit précédemment.

D.II. Présentation du panel et du corpus de données

D.II.1. La constitution de l'échantillon

S'inscrivant dans le cadre d'un master, cette recherche aurait pu faire l'objet d'un corpus plus étendu ; cependant pour ne pas mettre en péril ce projet, seuls quatre entretiens ont été menés.

La population interrogée est constituée de formateurs ayant accepté de participer bénévolement à la recherche. Il s'agit donc d'un échantillonnage volontaire, de convenance (Maubant et al., 2005). Ce type d'échantillonnage est biaisé par le fait que les répondants démontrent un intérêt plus marqué envers la recherche (Van der Maren, 1996).

L'échantillon final est constitué de quatre formateurs, tous conseillers pédagogiques ou ATICE²⁹, dans la même académie : deux formateurs que nous appellerons Jean-Paul et Nicolas, et deux formatrices que nous appellerons Jocelyne et Kristel.

Leurs profils sont identifiés ci-dessous (tableau 1), d'après les informations recueillies lors des entretiens semi-directifs :

Formateurs	Âge	Ancienneté professionnelle	Ancienneté formateur	Ancienneté en FAD
Jean-Paul	59	38	15	4
Nicolas	54	36	15	7
Jocelyne	53	28	5	3
Kristel	52	31	22	4

Tableau 1 : Profil des formateurs sollicités

²⁹ ATICE : animateurs TICE, ou enseignants référents aux usages du numérique

D.II.2. Le corpus de données

Les données recueillies et leurs analyses forment un corpus que nous avons hiérarchisé, à l'instar d'Emprin, (2007), afin de le présenter le plus clairement possible.

Deux niveaux d'annexes sont ainsi proposés :

Le premier niveau regroupe les données retravaillées et synthétisées, telles que les deux versions du guide d'entretien, et la synthèse des entretiens semi-directifs.

Le second niveau d'annexes présente les données brutes, telles que les textes officiels, ainsi que les transcriptions des entretiens semi-directifs.

L'anonymisation des données, aussi bien des prénoms des formateurs (Sauvayre, 2013) que des personnes et lieux cités lors des entretiens, a été appliquée dans un souci « déontologique destiné à préserver l'anonymat des enquêtés »³⁰.

Par la suite, lors de la présentation et analyse des résultats, les citations du déclaratif des formateurs sont reportées en italique dans le texte, suivies d'une référence constituée des initiales du prénom du formateur, ainsi que du numéro de la question du guide d'entretien.

D.III. Le traitement des données

D.III.1. La transcription des données

Les quatre entretiens semi-directifs ont été retranscrits, afin de procéder à une analyse de contenu et « étudier et comparer les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (Blanchet & Gotman, 2015). Cette analyse de contenu « vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation ».

La transcription des données est une opération chronophage et difficile du fait de l'oral qui se prête mal à une transcription écrite. Nous avons fait le choix d'être au plus près des paroles exactes des formateurs, sans pour autant faire une transcription *verbatim*. Quelques signes de ponctuation (virgule, point, point d'exclamation) ont été ajoutés afin d'en faciliter la lecture. De même, lorsque les formateurs citent des apprenants, les propos rapportés ont été mis entre guillemets, et en italique.

Enfin, lorsque certains termes spécifiques à l'Éducation nationale étaient employés par les formateurs, nous les avons explicités en notes de bas de page.

³⁰ Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. *Interrogations ?*, (12).

Tous les entretiens semi-directifs conduits sont disponibles en annexe³¹.

Le guide d'entretien a subi des aménagements suite au premier entretien du fait de questions redondantes rendues inutiles par l'expression du formateur.

D.III.2. La grille d'analyse

Afin d'analyser le contenu des entretiens, il nous a semblé nécessaire de construire une grille d'analyse, qui selon Quivy & Van Campenhoudt, (2011) a pour objectif d'instaurer « un intermédiaire objectif entre le chercheur et son matériau ». En effet, les éléments et la structure de la grille d'analyse prennent le pas sur les valeurs et la subjectivité du chercheur, et permettent de « dépasser les propos individuels pour en faire émerger les logiques sociales ».

Notre grille d'analyse se structure autour des six composantes principales de notre cadre théorique : une composante cognitive, une composante médiative, une composante institutionnelle, une composante sociale, une composante personnelle, et une composante instrumentale. C'est au travers de ces dimensions que nous allons extraire des propos des formateurs interrogés, les éléments qui vont éclairer nos questions de recherche.

³¹ Voir Annexes K.II.

Troisième partie : Résultats, analyses et discussion

E. Présentation et analyses des résultats

E.I. La composante institutionnelle

Les enseignants, aussi bien formateurs qu'apprenants, sont liés à leur institution, l'Éducation nationale.

La dimension institutionnelle est liée aux contraintes de l'institution, en termes de cadrage ministériel de la formation, des programmes d'enseignement comme cadre de pratiques vers lesquelles le formateur cherche à faire évoluer les apprenants.

La composante institutionnelle, issue du cadre théorique de la double approche, permet d'accéder à cette dimension des pratiques du formateur, à partir de données déduites de son déclaratif.

E.I.1. Le choix d'un dispositif à distance

Pour les formateurs interrogés, les contraintes institutionnelles sont bien présentes, puisque la formation à distance est un dispositif qui relève d'une obligation nationale, ainsi que nous l'avons évoqué au chapitre C.

Les orientations ministérielles pour la formation continue des personnels enseignants de l'Éducation nationale sont claires, il s'agit de compléter l'offre nationale de formations en ligne « par des déclinaisons académiques, chaque académie devant disposer d'une plate-forme destinée à assurer ses propres formations en ligne » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011). La production de parcours de formation à distance pour les enseignants s'appuie ainsi « sur l'expertise de l'inspection générale de l'Éducation nationale et des corps d'inspection territoriaux », cette offre nationale de formation est conçue pour « faciliter la déclinaison académique de formation en fournissant des modules de mise en œuvre articulés des temps en présence et des formations à distance » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011).

E.I.1.a. Du point de vue des formateurs

Pour les formateurs, il s'agit de modifier leurs pratiques de formation, en incorporant une part importante de conception à distance :

« La circulaire précise bien que la moitié des 18h d'animation pédagogique doivent être consacrées à des formations à distance » (N8³²),

« Cette année on a eu beaucoup, beaucoup de formations à distance qui mélangeaient l'hybride et le distance complet [...], ça représente un gros morceau » (JP7),

« Ça correspond aussi à des nouvelles manières d'enseigner », « [ce choix de dispositif à distance, c'est] aussi une question d'efficacité de la formation, sous réserve d'un certain nombre de conditions » (N10)

Face à cette injonction ministérielle, les formateurs s'adaptent. À la question « Est-ce votre choix de former à distance ou cela vous a-t-il été imposé ? », pour presque tous il s'agit d'une tâche imposée, plus ou moins bien acceptée :

Formateur	Contrainte	Conviction
Kristel	« <i>Imposé, ça a été une impulsion académique</i> » (K15)	
Jocelyne	« <i>Ça nous a été imposé au départ, c'est vraiment une décision de l'institution</i> » (J15)	
Jean-Paul	« <i>Ma fonction fait que oui, on me l'a entre guillemets imposé, mais accepté bien volontiers. Mais imposé !</i> » (JP14)	
Nicolas		« <i>ça ne m'a jamais été imposé [...] pour moi ce n'est pas du tout une obligation. Je le fais par conviction et parce que je crois que ça fonctionne</i> » (N15)

Tableau 2 : Dispositif imposé aux formateurs

E.1.1.b. Du point de vue de l'instrument

Le choix de l'outil relève également d'une contrainte institutionnelle : « chaque académie devant disposer d'une plate-forme destinée à assurer ses propres formations en ligne » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011).

Une plate-forme pour la formation à distance est « un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance » (Ecoutin, 2000). Pour l'Éducation nationale, depuis 2013 il s'agit de la plate-forme M@gistère, « *c'est l'outil de la maternelle à l'université* » (N67).

³² Référence pour la citation des propos des formateurs constituée des initiales du prénom et du n° de la question (exemple N8 = Nicolas, réponse à la question 8)

Nous avons demandé aux formateurs de s'exprimer à propos des trois critères de Tricot et al., (2003) concernant l'évaluation du dispositif – son utilité, son utilisabilité et son acceptabilité – afin de recueillir leur avis. L'utilité concerne l'efficacité pédagogique, l'utilisabilité concerne la possibilité de manipuler la plateforme et enfin, paramètre qui nous intéresse dans cette dimension institutionnelle, l'acceptabilité. Elle concerne la décision d'utiliser le dispositif et sa compatibilité avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer. Les formateurs le conçoivent comme étant légitime, bien que subit par certains apprenants :

Réf.	Le dispositif est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ?
JP82	<i>« c'est légitime, on ne fait pas un parcours qui n'a rien à voir avec les programmes »</i>
N67	<i>« les valeurs, la culture, si on relit les circulaires, elles les mettent en avant : culture commune, valeur de partage, de bienveillance, de mise à disposition d'un outil de formation pour les enseignants, à leur profit, et qu'ils utilisent non pas de façon descendante mais en se l'appropriant, tout ça est rappelé dans la circulaire »</i>
K67	<i>« aux valeurs je pense que oui, chacun est responsable de sa formation, je pense que si on fait ça suffisamment sérieusement et dans le respect des personnes pour que chacun puisse y trouver au moins des apports qui lui sont nécessaires, sans jugement de valeur, sans dépréciation par rapport à là où ils en sont, qu'ils soient novices ou plus expérimentés »</i>
J67	<i>« c'est un dispositif contraint qui est subit, on essaie de faire en sorte qu'il devienne compatible, c'est tout le travail de l'ingénierie, tout le travail de l'accompagnement, mais ça reste quand même pour les enseignants une grande source de frustration »</i>

Tableau 3 : L'acceptabilité du dispositif

E.I.1.c. Du point de vue des apprenants

La circulaire de 2016 précisant les modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles, spécifie que « les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des 18 heures et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance sur des supports numériques » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016b).

Les formateurs constatent que cette obligation nationale rencontre des réticences auprès des enseignants du premier degré, qui vont « *plus ou moins forcé[s] et contraint[s] [sur les parcours]* » (JP21), « *depuis 3 ans il y a une commande institutionnelle avec des parcours qui ne correspondent pas forcément aux attentes des enseignants, donc c'est mal vécu, c'est pris à la légère et ils ne s'y investissent pas nécessairement comme on voudrait* » (J25).

De plus, « *ça a bouleversé quand même la culture professionnelle des enseignants, il y a encore beaucoup de réticences* » (K67).

Et selon une formatrice, « *ce format ne correspond pas à la demande des enseignants. Chaque fois qu'on est en présentiel, on sent qu'ils ont besoin vraiment d'échanger, de se retrouver* » (J25), un temps d'échange entre pairs, de co-construction et de réflexion commune « *que je n'arrive pas à réaliser à distance* » (J39).

Ils relèvent notamment une attitude défensive des apprenants par rapport au dispositif et à l'institution, liée à la mutualisation et au regard extérieur :

« *Le dépôt [de documents sur la plate-forme] est souvent vécu comme un système de contrôle de leur activité* » (J57),

Ainsi qu'à la peur du jugement :

« *On va être jugé sur le fait qu'on pose une question [sur le forum] et donc qu'on montre une incompétence* » (JP19).

« *Il y a eu beaucoup de questionnements au départ sur la visibilité qu'on en avait en tant que formateurs, et surtout le responsable hiérarchique sur les connexions et la validation des parcours* » (K67).

E.I.2. Les contraintes institutionnelles

Ces nouvelles formes de travail sont chronophages pour le formateur :

« *Dans les premiers temps notre supérieur hiérarchique trouvait qu'on passait beaucoup trop de temps à la conception des parcours parce qu'effectivement, ça représentait, et ça représente, plus de temps qu'une simple animation de 3 heures* » (K27),

« *Ça demande un temps considérable, en terme de conception c'est vraiment des heures et des heures de travail, c'est très lourd* » (J25),

« Ça prend du temps, c'est chronophage la conception faut pas se leurrer, même si on a l'habitude » (JP15).

Mais également en termes d'estimation de la charge de travail qui est à accomplir par les apprenants. Cette activité est difficile à appréhender par les formateurs :

« C'est inestimable à mon avis » (JP27),

« Ça c'est une des vraies difficultés. Alors je dirais on arrive à affiner un peu, mais on n'est jamais dans les clous » (N27),

« C'est très difficile d'estimer la charge de travail pour les enseignants. Estimer le temps qu'un enseignant va prendre pour s'approprier, je pense que c'est quelque chose de tout à fait arbitraire, très artificiel quelque part » (J27),

« Si on s'investit sur le parcours de 12h ça peut dépasser 12h, on ne se le cache pas, mais c'est intégré au travail de préparation et de mise en œuvre dans la classe » (K27).

La dimension institutionnelle est très présente dans la formalisation du parcours de formation à distance, et la contrainte du format :

« Je n'ai droit qu'à un présentiel, qui est obligatoirement de 3 heures » (J25) « Je n'ai pas le choix, c'est le format qui m'est imposé » (J33),

« Cette année, sachant que dans la contrainte administrative il n'y avait que deux déplacements possibles [...] on n'a pas pu faire un présentiel bilan de fin de parcours » (N27).

Dans son contenu également, puisque pour tous ces parcours il s'agit d'une commande institutionnelle, liée aux programmes d'enseignement et aux orientations ministérielles.

Enfin, la dimension institutionnelle revêt un poids important pour les formateurs et les apprenants. À signaler également le rôle hiérarchique de l'Inspecteur qui porte la responsabilité de la formation à distance : *« ce n'est pas nous qui validons le parcours » (K67), « c'est [l'IEN³³] qui valide tous les parcours à la fin » (JP18).*

E.II. Les composantes sociale et personnelle

La composante sociale est liée au genre professionnel. Elle est constituée des habitudes de formation, de ce qui se fait dans les autres formations, des pratiques collaboratives entre formateurs.

³³ IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale

La composante personnelle quant à elle, est liée aux représentations du formateur sur l'activité d'enseignement, les processus d'apprentissage, la formation des apprenants, et sur ses propres pratiques d'enseignement.

Les dimensions sociale et personnelle, liées à la psychologie ergonomique sur laquelle s'appuie le cadre théorique de la double approche, permettent d'accéder à cette dimension des pratiques du formateur, à partir de données indirectes, déduites de son discours.

E.II.1. L'expérience et la formation des formateurs

Notre panel de formateurs se compose d'enseignants expérimentés, tous ont plus de 25 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant :

	Jean-Paul	Nicolas	Kristel	Jocelyne
Âge	59	54	52	53
Années d'enseignement	38	36	31	28

Parmi ces années d'exercice, ils ont cumulé inégalement des années en tant que formateurs, notre panel allant d'une ancienneté de 5 ans à 22 ans :

	Kristel	Jean-Paul	Nicolas	Jocelyne
Ancienneté formateur	22	15	15	5

Nous pouvons ainsi mettre en relation ces données, dans le graphique ci-dessous :

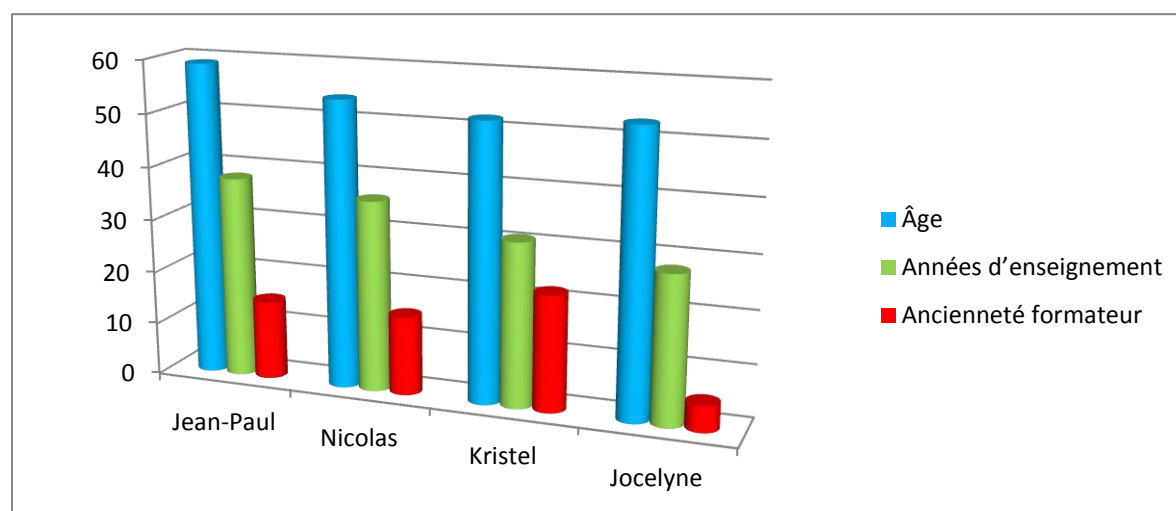


Tableau 4 : Ancienneté des formateurs

Enfin, tous n'ont pas la même expérience en conception de formations à distance, n'ayant pas débuté la même année, ni n'ayant produit le même nombre de parcours. Les formateurs au profil TICE ont créés ou co-construits de 15 à 20 parcours, les formatrices en ont réalisés moins de 10. Les résultats sont illustrés dans le tableau 5 ci-dessous :

Profil	Moins de 10 parcours	Plus de 15 parcours
Non TICE	Kristel Jocelyne	
TICE		Nicolas Jean-Paul

Tableau 5 : Expérience professionnelle des formateurs

Les formateurs ont parfois bénéficié de formations à la conception de formations à distance.

Soit proposées par l'institution :

« C'était vraiment sur la conception, l'ingénierie de la formation, et les contraintes de la distance » (N19),

« Des ressources à lire sur l'ergonomie d'un parcours [...] envoyées par notre CPD³⁴, ça faisait partie de l'accompagnement » (J19).

Soit reçues à titre personnel :

« [J'ai suivi 3 MOOC], je pense que ça, ça m'a vraiment aidée, guidée dans la préparation de mes futurs parcours » (J20),

« On a été formé et sensibilisé à cette question et aux changements de posture que ça induisait par rapport à une formation classique. Mais c'était plutôt en parallèle » (K19).

La question « En tant que concepteur, quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ? » a été posée aux formateurs dans le but de recueillir les éléments sur lesquels eux-mêmes ou d'autres formateurs qu'ils côtoient, sont les moins à l'aise.

Au niveau pédagogique :

« Bien comprendre d'abord ce qu'est la formation à distance, peut-être l'avoir pratiquée soi-même, mais je dirais aussi connaître la formation en présentiel » (JP23),

³⁴ CPD : conseiller pédagogique départemental

« Être un solide formateur de façon générale, il faut savoir concevoir un parcours de formation, par contre il faut aussi connaître les contraintes de la FAD » (N20),

« Ça suppose vraiment une réflexion au niveau de l'ergonomie qui est très importante, au service de la pédagogie » (J20).

Au niveau technique :

« Ce n'est pas donné à tout le monde » (J20),

il faudrait éventuellement un *« bon niveau, de la conception d'un site internet » (JP23),*

mais surtout *« penser la scénarisation, se questionner sur l'utilité des ressources » (N20),*

et pour les moins à l'aise avec l'outil numérique, *« s'appuyer sur un parcours déjà existant, ça nécessite moins de travail technique » (K20).*

E.II.2. Les pratiques collaboratives des formateurs

Les formateurs ont pour habitude de travailler en équipe pour préparer les formations, à distance comme en présentiel, pour différents apports :

« J'ai travaillé avec des collègues [...], ils m'ont apporté] la co-animation et l'expérience du terrain que je n'ai pas [sur cette thématique] » (JP17),

« Je travaille avec l'ensemble des conseillers pédagogiques et animateurs qui me le demandent sur le département » (N23),

« On a fait une préparation à deux parce que c'était opportun » (K23),

« Je suis de toute façon avec un IEN, un CPC³⁵, systématiquement, ou un animateur TICE, je ne travaille pas seule » (J23).

Ces pratiques ne sont pas différentes en formation à distance, par contre la nature même de la collaboration se modifie, notamment par l'apport de compétences techniques pour les formateurs qui en manifestent le besoin :

« On se répartit les rôles » (K9), « on a une habitude de travail avec le collègue, qui sait mieux manipuler l'aspect technique des choses » (K27),

« Je m'appuie sur les ATICE sur tout le volet technique quand je suis en difficulté » (J24).

³⁵ CPC : Conseiller pédagogique de circonscription

Le tableau 6 ci-dessous récapitule le rôle principal que les formateurs déclarent tenir en conception de formations à distance :

	Jean-Paul	Jocelyne	Nicolas	Kristel
Concepteur		x	x	x
Enseignant-formateur		x	x	x
Assistant technique	x			
Documentaliste				x

Tableau 6 : Rôle principal des formateurs

Ainsi que les apports complémentaires de compétences déclarés :

	Jean-Paul	Jocelyne	Nicolas	Kristel
Concepteur	x			
Enseignant-formateur	x	x		x
Assistant technique		x	x	x
Responsable	x	x	x	x

Tableau 7 : Partenaires des formateurs

Dans les formations à distance qu'ils ont mis en place, ou auxquelles ils ont participé les formateurs sont plutôt polyvalents, puisqu'ils ont assuré les tâches suivantes :

	Construction du scénario	Conception des ressources	Formation, animation	Accompagnement, suivi
Jean-Paul	Oui	Adaptation	Oui / Non ³⁶	Oui
Jocelyne	Oui	Adaptation	Oui	Oui
Nicolas	Oui	Adaptation	Oui	Oui
Kristel	Oui	Adaptation	Oui	Oui

Tableau 8 : Tâches assurées par les formateurs

³⁶ Oui « si c'est mon parcours, j'y serais évidemment » / Non « si je ne suis que co-constructeur, je n'ai pas besoin d'être présent le jour de l'animation » (JP19)

Dans le plan numérique pour l'éducation, il est mentionné qu'en 2016, « plus de 200 parcours de formation » sont disponibles sur la plateforme M@gistère (Ministère de l'Éducation nationale, 2016c).

Aussi, concernant la conception des ressources, les formateurs déclarent puiser dans les parcours existants pour les adapter, dans la mesure du possible, plutôt que les concevoir. Cela semble être une pratique reconnue et à laquelle tous adhèrent :

« Aujourd'hui il y a des centaines de parcours [disponibles], on en a toujours qui permettent au moins d'être adaptés » (N42),

« Je vais déjà aller voir ce qui existe pour ensuite me l'approprier, ou pas. C'est la 1^{ère} base, c'est un gain de temps, partir de l'existant, ça ne sert à rien de tout refaire quand il y a déjà tout qui est prêt » (J42),

« On ne va pas réinventer l'eau chaude, on va se servir » (JP43).

« C'est à mon avis l'un des grands avantages de la formation à distance : mettre à disposition des choses qui existent par ailleurs » (N42).

Ces pratiques amènent les formateurs à envisager différemment la conception de formation à distance par rapport aux présentiels.

E.II.3. La formation à distance vs en présence

À la question « Pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel ? » les formateurs sont unanimes :

« C'est pas les mêmes formations, on les envisage pas de la même façon » (N22),

« Dans la structure, l'idée globale, l'objectif global est le même, mais ce qui change c'est la façon de faire » (JP21),

« Ça demande vraiment une réflexion, plus importante qu'un présentiel » (J19),

« Ça nécessite de concevoir, de créer un scénario pédagogique plus étoffé » (K19),

« C'est très différent, il faut pouvoir anticiper, penser l'appropriation de ce que l'on propose, les contenus qu'on va proposer » (J19),

« La philosophie du parcours est différente » (K22).

La difficulté notamment de transposition est mise en avant par Jean-Paul : « *c'est la 1^{ère} année où on me demande de faire un parcours purement TICE, [...] avec justement un peu la difficulté de se dire [...], comment je vais transposer* » (JP26).

La diversité des ressources et des moyens techniques participent à ce que les formateurs estiment être une formation adaptée :

« *Vidéos courtes, texte synthétisés* » (K47),

« *Penser ce qui est le plus pertinent, il faut être efficace, un pdf de 20 pages ne sera jamais lu, donc il faut réfléchir vraiment au format qu'on va donner à nos ressources* » (J19).

Des usages reconnus, qui relèvent parfois de l'expérience en présentiel, ou du bon sens :

« *On ne met pas une vidéo de 3 heures sur un parcours M@gistère, ça n'a pas de sens* » (N44),

« *On n'impose pas des vidéos de plus de 10 minutes, c'est inefficace* » (N47),

« *J'essaie toujours au niveau de l'ergonomie d'éviter le déroulement de la page* » (J25) ;

Reconnus également parfois par l'institution :

« *Les retours du rectorat qui nous ont quand même dit "mettez un peu plus de gaieté dans votre [parcours], mettez plus de couleurs, plus d'images, plus de vidéos, bref, rendez ça on va dire plus ludique, plus intéressant, plus attrayant"* » (JP21).

Enfin, il s'agirait de « *se mettre dans la peau des gens qui vont l'utiliser* » (JP21).

Pour recueillir les représentations des formateurs sur la conception de formations à distance, il nous a paru intéressant de poser une question selon le principe de la créativité négative, une technique d'inversion également appelée *reverse-thinking* (Li, 2011). Cette méthode consiste à réfléchir à un problème du point de vue opposé, afin de « recenser tous les obstacles possibles à l'atteinte de l'objectif ou les freins à la mise en œuvre de l'action, et permettre ainsi d'éviter les pièges qui n'ont pas encore été perçus »³⁷.

Les formateurs doivent donc définir la représentation la plus négative de la situation en répondant à la question « Comment faire échouer une formation à distance ? ».

³⁷ Teyssier d'Orfeuill, L., Magnes, J.-P., & Ferre, D. (s. d.). Le scénario catastrophe - Animer une réunion. Consulté 4 août 2017, à l'adresse http://www.animerunereunion.com/scenario_catastrophe.htm

Plusieurs thèmes sont abordés, la communication : *« pour faire échouer une formation à distance il suffit de ne pas en parler ou très peu [...], on n'est pas très convaincu donc on ne prévient pas, et puis on n'organise pas la formation en amont »* (N68).

La contrainte institutionnelle : *« toute formation à distance imposée a plus de risques d'échouer même si après coup les stagiaires disent "ah finalement c'était intéressant " »* (J68).

La médiation : *« c'est ne pas tenir compte aussi du fait qu'il y a toute cette dimension non verbale en formation à distance [...], si tu lances les gens sur une formation sans leur expliquer de quoi il s'agit, quels sont les objectifs, ce qu'ils vont avoir à faire, c'est une façon très efficace de faire échouer la formation »* (N68), *« en étant le moins explicite possible, en n'étant pas précis du tout sur les objectifs de développement professionnel à visée du développement des compétences des élèves »* (J68).

La médiatisation des contenus : *« aussi pertinent que puisse être le contenu, dès lors qu'on ne réfléchit pas à l'ergonomie pour le rendre accessible, acceptable et consultable, ça échoue évidemment »* (J68), *« on balance sur la plate-forme des tas de pdf, des ressources, des diaporamas, et puis on dit aux gens lisez ça vous serez formés, c'est vraiment une excellente façon que les gens n'y aillent plus. Mais c'est surtout le manque de scénarisation, [des] ressources qui ne sont pas accompagnées d'activités, et qui ne sont pas justifiées »* (N68).

Et pour résumer : *« faut pas accompagner, faut pas scénariser, faut laisser les choses pourrir, voilà, c'est à mon avis la façon de faire échouer une formation à distance »* (N68), *« assurer aucun suivi, ne pas accompagner, et puis supprimer les présentiels. Là c'est direct, tu rates à tous les coups »* (K68).

Cette question inversée les amenait à réfléchir à leur représentation de leur rôle de formateur à distance et en présentiel.

Ils en ont extrait les similitudes :

« Pour moi le rôle est identique je suis dans l'accompagnement, dans la possibilité de développement des compétences professionnelles des enseignants mais avec des entrées différentes et avec une réflexion je dirai plus pointue » (J69),

« Mes préoccupations sont les mêmes, que ce soit dans ces deux versions je suis au service des enseignants pour les accompagner, les aider à faire évoluer leurs pratiques sous une forme ou sous une autre » (K69),

« Il y a une grande partie qui est la même, la préparation de la formation, les objectifs qu'on cite, les compétences qu'on veut faire travailler, ce qu'on cherche à obtenir, les ressources qu'on y met, etc., tout ça il faut y penser en amont pareil. Donc ça ce n'est pas différent » (N69).

Et les différences perçues, notamment concernant l'accompagnement :

« C'est l'accompagnement qui doit être permanent, la relance puisqu'on n'est pas là en permanence [...]. Dans une classe virtuelle [...], on est là sur du synchrone, à distance mais synchrone, c'est pareil il faut penser à tout ce qui n'est pas de l'ordre du non-verbal » (N69),

« La difficulté qu'il y a à prendre en compte vraiment un stagiaire à distance et à l'accompagner de manière appropriée, à distance. On a une difficulté supplémentaire là ça me semble évident » (J69),

« Il faut tenir compte du fait qu'on n'a pas la possibilité de réactivité immédiate par rapport à une situation. Donc il faut être vraiment dans l'anticipation de ce qui peut se passer, qu'est-ce que pense un stagiaire qui est devant son ordinateur tout seul par rapport à la situation que je lui propose. Ça c'est vraiment la grosse différence » (N69).

Mais également la conception du parcours :

« Il y a un volet technique qui est quand même plus lourd » (J69),

« Des tâches qui sont différentes, supplémentaires, [..., l'action de formation] revêt différentes formes et nécessite des scénarios différents » (K69).

« Scénarisation, proactivité, réactivité, accompagnement, c'est les 4 choses qui sont peut-être à mettre beaucoup plus en avant dans une formation à distance. Alors que dans un présentiel on peut toujours réadapter au dernier moment » (N69).

Enfin, certains mettent en avant la montée en compétences des formateurs : *« ça contribue à la construction de nouvelles compétences pour le formateur » (K69), qui nécessiterait lors d'une formation d'« avoir un temps commun de réflexion [entre formateurs] sur l'ergonomie des parcours, sur les difficultés qu'on rencontre et faire ce point sur comment on peut accompagner de manière plus efficace [...], rendre vivant davantage un parcours de formation à distance » (J69).*

Il est intéressant de conclure ces dimensions sociale et personnelle par la représentation qu'ont les formateurs de l'efficacité de la formation à distance, en tant que dispositif de formation continue des enseignants du 1^{er} degré.

Bien que le dispositif ait été initialement imposé, la conception de formations à distance par les formateurs remporte leur adhésion :

« Au début c'était un peu difficile, mais maintenant je prends plaisir à faire les FOAD, on voit les choses différemment, ça a vraiment un apport à mon avis tout à fait positif » (JP83)

« À partir de 2013 on nous a demandé de le faire, et on l'a fait [...]. Les contenus, on les avait, on les travaillait de la même façon, mais c'était complètement différent dans l'approche. En ça, je trouve ça assez révolutionnaire, et ça m'a plu » (K16),

« Je suis persuadé que la formation à distance a vraiment un avenir [...] pédagogique, qu'elle peut avoir un impact sur les formateurs en terme de présentiel mais aussi sur les enseignants » (N69).

Et leur intérêt :

« Je trouve [ce genre de formation] très intéressant, ça se questionne, c'est vraiment de l'ingénierie de formation. Je trouve très bien de mettre ces temps de distance où on leur demande de préparer, de réfléchir, d'amorcer une réflexion pour qu'en présentiel on puisse entrer très rapidement dans le vif du sujet, ça c'est le + de la formation à distance » (J25),

« La pédagogie inversée [...] se rapproche de ce qu'on peut proposer dans une formation à distance [...], c'est cette idée-là qui m'intéresse dans la formation à distance » (N69),

« Je suis complètement convaincu de la pertinence de ce type de formation » (N15),

« Elle a aussi ses qualités propres et puis ses défauts, on ne peut pas réagir immédiatement, il n'y a pas de non-verbal, toutes ces choses-là, mais une fois qu'on a intégré ça, on peut avoir avec la formation à distance quelque chose de parfaitement efficace » (N69).

Certains expriment un bémol concernant les apprenants : *« je crois que ça a bousculé la représentation, la formation à distance qu'on le veuille ou non, impose un engagement individuel de formation. C'est vraiment un engagement personnel »* (J67), *« c'est une*

démarche personnelle [pour les enseignants], ça viendra peut-être plus facilement avec le renouvellement des générations » (JP83).

Tout en remarquant que certains s'impliquent dans la formation : « je me suis rendu compte que certaines personnes [...] ont mis beaucoup plus que 3h, [...] beaucoup beaucoup de temps et c'est vrai que quand on voyait les documents de restitution c'était un travail assez colossal » (N27).

Et de conclure : « c'est un peu l'idée de M@gistère cette collaboration, et cette prise en main pour dire qu'en fait ce sont les enseignants les experts d'une formation. Quand ils se mettent à chercher, à analyser, à échanger, à donner leur avis, à mutualiser, c'est eux qui en savent le plus [...], collectivement ils sont plus intelligents qu'un formateur fut-il brillant. Donc l'idée, c'est celle-là dans M@gistère, c'est celle que je défends » (N57).

E.III. La composante cognitive

L'approche didactique est centrée sur les effets des pratiques du formateur sur l'activité et les apprentissages de l'apprenant. Composée de deux dimensions, cognitive et médiative, elle devrait être analysée à partir de l'observation de formations menées.

Dans le cadre de notre étude, nous nous reporterons aux déclaratifs des formateurs, leurs représentations sur les parcours de formation à distance qui sont en cours ou achevés, mais qui n'ont pu être observés.

La composante cognitive est liée aux contenus des formations, aux tâches prévues et prescrites, à l'itinéraire cognitif que le formateur tente de faire suivre à l'apprenant, à la prise en compte des apprenants. Nous y accédons par le descriptif des tâches que le formateur déclare communiquer aux apprenants.

Il s'agit de recueillir leurs représentations de l'activité de formation et d'enseignement à distance. Pour cela, nous avons interrogé les formateurs sur le déroulement des formations, leur organisation, leurs contenus, ainsi que les enjeux que les formateurs leur affectent.

E.III.1. Les parcours

Les formateurs ont dégagé les lignes d'action des parcours qu'ils ont créés, ou contribués à créer. Ils présentent les objectifs de la formation, le déroulement prévu, les difficultés attendues.

Nous reprenons dans le tableau ci-dessous (tableau 9) les parcours que les formateurs ont choisi de développer et dont il sera question tout au long de ce chapitre :

Parcours	Format	Formateur	Contenus	Public
L'usage des TICE en maternelle	Distance uniquement 3hD	Jean-Paul	Rappel des textes institutionnels, l'usage de TICE en maternelle, présentation des différents usages (tablettes, TBI, etc.), une partie mise en œuvre, faire remonter leurs pratiques, et une conclusion	C1 ³⁸
La programmation en cycle 2 et cycle 3	Hybride, 6hD + 3hP	Jean-Paul	Travail avec Tuxbot, la programmation hors connexion : le déplacement sur quadrillage, puis la programmation sur ordinateur ou tablette avec l'application et logiciel	C2-C3 (24 inscrits)
Enseigner les langues vivantes au cycle 2	Hybride	Jocelyne	Ressources institutionnelles Réfléchir aux traces qu'ils laissent de leur apprentissage dans les cahiers des élèves Présentiel : mise en situation, de production orale à partir de flashcards	C2
Le PEAC ³⁹ et les langues vivantes	Distance uniquement Accompagnement à la carte, sur site	Jocelyne	2 entrées thématiques distinctes C2, C3, volet histoire des arts, et linguistique Plans de séquences proposés Mise en œuvre d'une séance	C2 et C3
Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des langues vivantes	Hybride 3hP placées au début ou en fin de parcours	Jocelyne	Retour sur les nouveaux programmes de LV avec grille de lecture Les traces d'apprentissage Consignes de dépôt, avant le présentiel	C2 et C3 (31 inscrits)
Les documents d'accompagnement des nouveaux programmes	Hybride D + classe virtuelle + D + P bilan	Nicolas	Mise en place d'une problématique Mise à disposition de ressources Travail collaboratif par discipline Classe virtuelle pour restitution dynamique	2 parcours : C2 (75 inscrits) C3 (70 inscrits)
Enseignement moral et civique (EMC)	Hybride D + classe virtuelle + D + P bilan	Nicolas	Mise en place d'une problématique Mise à disposition de ressources Travail collaboratif par thème Classe virtuelle pour restitution dynamique	2 parcours : C2 (75 inscrits) C3 (70 inscrits)
EMC	Hybride 3hD + 3hP + 3hD	Kristel	Les programmes et les 4 dimensions, les outils pour faire la classe, clarification des concepts, et mise en place dans leur classe d'une séquence pédagogique. Restitution de groupes en présentiel	C2 et C3 (160 inscrits)

Tableau 9 : Parcours mis en place

³⁸ Cycle 1, maternelle

³⁹ Parcours d'éducation artistique et culturelle

Ces parcours présentent des constantes, en termes d'objectifs. Ceux-ci sont bien sûr variés selon les thématiques, mais pour tous ces parcours, il s'agit pour les apprenants de s'appropriier les textes officiels et les programmes :

« Les premières entrées sont forcément, puisqu'on est une institution, le lien entre le thème ou la question posée et les textes réglementaires. Donc il y a forcément une entrée par les programmes, par le socle, par la commande institutionnelle. Ça c'est incontournable » (K25),

« Le module 2 est consacré aux programmes [...], que l'on soit en C2 ou en C3 ils avaient obligation de découvrir les programmes [...] avec une grille de lecture » (J33),

« Ce que je souhaitais d'une part c'était que les gens mettent en application les textes » (JP35),

« Vous avez les documents d'accompagnement des programmes, voilà vos groupes [...], commencez à choisir les thèmes qui vous paraissent les plus intéressants parce que vous devrez en extraire les points forts [..., avec] une structure de diaporama, un squelette avec des questions auxquelles il fallait répondre » (N33).

Les formateurs leur proposent ensuite des moyens de mettre en application les programmes dans leur classe, au travers d'activités liées à la thématique du parcours. Ces activités, les formateurs les désignent comme étant des exercices de programmation, la production de documents (travaux individuels ou collectifs), la mutualisation de traces suite à des séances menées en classe.

Les travaux collectifs ou individuels doivent ensuite faire l'objet d'un dépôt sur la plateforme, afin que les formateurs s'en emparent *« pour pouvoir baser mon travail de présentiel sur le dépôt qu'ils vont faire » (J25)*, ou afin de les rendre accessibles depuis la classe virtuelle. Les formateurs rapportent que ces tâches prescrites ne sont pas toujours réalisées dans le processus de formation à distance, et notent des difficultés de la part des apprenants à mutualiser et rendre visible leur travail sur la plate-forme.

Enfin, les activités font l'objet d'une restitution collective, soit lors d'un présentiel organisé par les formateurs, soit en classe virtuelle pour le formateur qui a l'opportunité d'en animer, où les activités de restitution proposées aux apprenants consistent alors à animer un atelier par le biais de ce dispositif technique.

E.III.2. Les processus d'apprentissage

Les formateurs situent les activités prévues et prescrites pour les apprenants dans le cadre du socioconstructivisme :

« On apprend, mais dans les interactions avec les autres, et on apprend en étant acteur aussi de son apprentissage, donc la mise en activité est importante » (K36),

« Une forme de pédagogie coopérative parce que c'est un travail qui se fait par groupe, ensemble. On est plutôt sur une dynamique de co-construction, de coopération [...], de bienveillance, d'évaluation qui n'est pas individuelle mais plutôt collective » (N36),

« Interaction : dans la mesure du possible, dans l'absolu c'est ce qu'il faudrait faire » (JP53),

« Une démarche collaborative, plutôt basée sur le socioconstructivisme » (J36).

L'analyse des parcours et de leurs contenus permettent de mettre en évidence les pratiques d'enseignement des formateurs. Elles peuvent être de trois types : montrées, évoquées ou sous-jacentes. Ces pratiques d'enseignement, autrement nommées par Houdement & Kuzniak, (1996), cités par Emprin, (2007), sont connues par les formateurs de mathématiques en tant que stratégies de monstration, d'homologie ou de transposition.

Les pratiques montrées, liées à la démarche de monstration, correspondent à des pratiques basées sur la mise à disposition de travaux d'élèves ou de préparation d'apprenants comme activités :

« Les outiller pour qu'ils soient autonomes par rapport à leur activité d'enseignement » (K37),

« Des usages de collègues » (JP39), « le parcours maternelle, c'est regardez comment on fait » (JP48),

« Du clé en main pour qu'ils puissent l'appliquer rapidement en classe, ne pas perdre de temps » (J37)

Les pratiques évoquées, liées à la démarche de transposition, sont un savoir de référence, une distanciation théorique :

« Un travail de conceptualisation, de synthèse et d'appropriation par réécriture » (N37)

« Mise à disposition de ressources » (J37)

« Une démarche de réflexion, de prise de distance [...], demander aux enseignants de prendre du recul par rapport à leur pratique » (J37), « je m'appuie sur des connaissances antérieures et j'essaie de les faire bouger, de les enrichir » (J39)

Les pratiques sous-jacentes sont liées à la démarche d'homologie, qui consiste à faire vivre une situation pour la transposer :

« Découvrir des entrées ou des situations de travail qui ne sont pas familières pour eux, et les essayer » (K37),

« Je pars souvent d'une mise en situation [...], leur faire vivre les situations de l'intérieur pour pouvoir ensuite revenir dessus et l'analyser, se l'approprier [...], reproduire en classe » (J37)

Nous souhaitons également extraire de ces parcours des données liées aux types de savoirs transmis par les formateurs. Ceux-ci, selon Emprin, (2007), peuvent être des savoirs disciplinaires d'actualisation des connaissances, des savoirs didactiques portant sur la compréhension du processus d'enseignement-apprentissage, des savoirs techniques, et des savoirs professionnels pratiques ou théoriques, issus de la pratique.

Avec les éléments dont nous disposons suite à l'analyse du discours des formateurs, nous proposons de les catégoriser ainsi :

Parcours	Savoirs disciplinaires	Savoirs didactiques	Savoirs techniques	Savoirs professionnels
L'usage des TICE en maternelle			x	
La programmation en cycle 2 et cycle 3	x	x	x	
Enseigner les langues vivantes au cycle 2	x	x		x
Le PEAC et les langues vivantes		x		x
Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des langues vivantes	x	x		x
Les documents d'accompagnement des nouveaux programmes	x	x	x	
Enseignement moral et civique (EMC)	x	x	x	
EMC	x	x		x

Tableau 10 : Types de savoirs transmis par les formateurs

E.III.3. La scénarisation

L'appropriation de ces savoirs par les apprenants dépend de nombreux facteurs, dont l'usage des ressources sur la plate-forme par le formateur.

Il ressort de leur discours qu'ils vont tous utiliser une grande diversité de médias, textes mis en forme, images cliquables, schémas, sons, vidéos, etc. :

« *Ne pas rendre le parcours soporifique* » (JP34)

« *On varie le plus possible* » (K45)

« *Tout ce qui est schémas, images animées, c'est parfois plus explicite* » (N45)

« *Il faut qu'on arrive à cibler et à toucher tous les stagiaires, donc avec des sensibilités différentes* » (J45)

Les principales fonctions de ces médias divers sont l'illustration, et la redondance :

« *On essaie toujours d'avoir du redondant en terme de modalité. Par exemple si on fait une vidéo on va aussi l'accompagner d'un texte, on fait les deux* » (N46)

« *La redondance est importante quand on est à distance* » (J46)

L'attention portée par le formateur-concepteur à la scénarisation du parcours est également un élément récurrent dans les entretiens. Ils estiment qu'elle participe à favoriser la démarche d'enseignement-apprentissage.

Le type d'architecture générale privilégié par les formateurs est un indice dans le degré de guidage qu'ils prévoient pour l'apprenant. Majoritairement linéaire, il peut aussi être exploratoire dans un même parcours, dans le but d'offrir aux apprenants des options, des choix complémentaires :

« *De manière générale c'est assez linéaire pour ne pas perdre ceux qui sont le plus en difficulté avec la navigation* » (K49)

« *Il y a une logique, une progression au sein d'un même module* » (J49)

Ou l'orienter vers les ressources correspondant à son choix de parcours :

« *Un accès limité par groupe* » (N49)

« *J'aime bien que ce soit exploratoire parce que c'est en ça que l'enseignant, selon ses priorités, va aller chercher ce dont il a besoin* » (K49),

La prise en compte de groupes hétérogènes permet aussi d'orienter l'apprenant vers des options qui sont plus adaptées à son profil :

Progression des apprentissages en programmation, en partant du niveau 0 jusqu'à expert : « *le parcours a été pensé en ce sens aussi, c'est un parcours commun mais un peu individualisé, chacun va pouvoir prendre ce qui lui convient et l'utiliser pour lui-même* » (JP77)

Orientation en fonction des axes de travail choisis : « *sur un parcours qui est à la fois sur le cycle 2 et cycle 3 c'est au niveau des ressources que je vais faire vraiment une différenciation* » (J63) ; « *c'est à travers le choix des axes de travail* » (K63)

Orientation en fonction de son profil : « *je vais essayer de raisonner en catégories, en disant les gens qui n'ont aucune connaissance des TICE comment est-ce que je peux les faire entrer dans le parcours, les gens qui n'ont pas forcément l'esprit de synthèse facile comment on va les aider à rédiger le document, on leur propose un document tout fait, les gens qui ne sont pas à l'aise avec la structure M@gistère comment est-ce que je les guide par rapport à ça [...] j'essaie de prévoir au maximum les difficultés qui pourraient se présenter* (N63), « *on doit pouvoir toucher tous les profils de stagiaires* » (J19).

Enfin, les formateurs n'excluent pas la possibilité de modifier le scénario en fonction des réactions des apprenants, pour en faciliter l'adéquation à leurs besoins :

« *Ce qu'on peut faire c'est soit retravailler une ressource qui n'est pas assez claire, soit en ajouter une qui manquerait* » (K65)

« *Un apport supplémentaire* » (JP79)

« *Apporter d'autres explications, et éventuellement [...] proposer une autre ressource plus adaptée peut-être à ta classe si tu as cette configuration-là* » (J65)

« *Ça m'est déjà arrivé d'envoyer des petits tutoriels pour aider les gens à faire telle ou telle tâche dans M@gistère. Donc on essaie d'être réactif et de s'adapter* » (N65).

De façon générale, les formateurs essayent de rendre le parcours le plus accessible possible, « *attrayant* » (JP34), pour faciliter l'entrée dans les apprentissages, « *en proposant des ressources accessibles, faciles, les plus légères possibles, adaptées. Il faut qu'elles soient lues donc je fais en sorte qu'elles soient lisibles* » (J32), « *on essaie d'être proactif* » (N32).

La plate-forme M@gistère propose un moyen d'évaluer les connaissances acquises par les apprenants, sous la forme d'exercices, par exemple « *un quiz sur les tâches finales [...], pour que les personnes se positionnent, et qu'en fin de parcours elles voient si elles ont*

progressé par rapport à leur positionnement de base, en auto-évaluation » (J25), ou par le biais d'un carnet de bord, « une auto formation qui est proposée aux collègues [...] où on détermine avec eux les objectifs de départ, ils peuvent se les approprier, "quelles sont mes attentes", et à la fin on leur suggère toujours dans le carnet de bord, "qu'est-ce que vous avez appris et faites la comparaison avec ce que vous attendiez de la formation " » (N39), « on le renseigne à mesure que le stagiaire avance dans la formation, dans les différents modules » (J64).

L'évaluation des connaissances proprement dite n'est pas une tâche prise en charge par les formateurs, conseillers pédagogiques, *« je n'évalue pas les travaux rendus en eux-mêmes » (J39) « je ne fais pas d'évaluation de connaissances en ces termes-là » (N39), « on n'est pas du tout dans l'évaluation, on se positionne en tant que formateurs et pas en tant qu'évaluateurs sur ce plan-là, parce qu'on n'a pas la responsabilité à ce moment-là de vérifier la mise en conformité vis-à-vis des textes réglementaires » (K25).*

En conclusion de cette dimension cognitive, nous reprenons la question posée aux formateurs, *« Pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ? »*, à laquelle ils mettent en avant différents écueils :

« Déposer sur la plate-forme ça reste un frein pour certaines personnes, [...] et certains ne parviennent pas à travailler sur un ordinateur, l'apprentissage via un écran ça reste un frein pour certains, ils nous le disent, être seul face à un ordinateur c'est compliqué » (K40),

« La distance n'a de valable que pour la lecture, le principe de la pédagogie inversée. Tu prends le temps de découvrir le document qui va amener la réflexion, qui va servir de base à la réflexion, mais la réflexion il faut qu'elle soit co-construite, en présentiel, collectivement » (J40), « il nous faut obligatoirement du présentiel, ce n'est pas à distance qu'on redonne confiance à des enseignants » (J41),

« En présentiel je te le fais très vite, ça tourne tout seul je sais ce que je vais faire, là ça me demandais beaucoup plus de réflexion parce que le problème c'est, je ne suis pas là pour aider » (JP41),

« À mon avis il n'y a pas de tâches ou d'apprentissages qui puissent être empêchés par la distance, par contre il faut vraiment les penser différemment. Il faut être capable d'anticiper ou de réagir à des choses sur lesquelles en présentiel ce ne serait pas la même chose. En présentiel il y a tout ce qui est non verbal, on ne le voit pas à distance,

forcément. Donc la distance ça veut dire qu'on a précisément scénarisé tout ce qu'on va faire » (N40).

Et pour compléter leurs propos, nous leur avons demandé de quelle façon ils anticipent les obstacles liés à la distance. Leurs réponses sont variées, et sont portées par des actions telles qu'explicitier, anticiper, animer :

« Systématiquement j'essaie d'être la plus explicite possible dans la tâche à accomplir, les attendus et les objectifs doivent être clairs. [...] j'essaie [...] de leur donner vraiment les attendus, y compris de mon côté et du leur » (J55),

« On essaie [...] de simplifier au maximum l'organisation interne du parcours pour qu'ils puissent s'y repérer [...]. Et d'explicitier tout, c'est-à-dire que les consignes, la navigation, tout a été pensé en amont pour anticiper ces fameux obstacles qui pourraient survenir [...]. On réfléchit beaucoup à la navigation, [...] à l'articulation entre les différentes parties du scénario pédagogique. C'est sûr qu'on ne les a pas en face de nous donc on essaye de se mettre à leur place » (K55),

« C'est vraiment la proactivité, anticiper les obstacles au maximum, essayer de voir dans quelle mesure ça peut poser problème, d'un point de vue technique, d'un point de vue scénaristique, est-ce qu'ils sont au bon endroit » (N55),

« Il faudrait rajouter des questionnaires intermédiaires de compréhension, de niveau, le point des connaissances » (JP69), « Il faudrait le faire vivre, [...] se donner des points de rendez-vous dans l'année, alimenter en permanence. Ce serait idéal. Lui donner une vie à ce parcours et pas quelque chose qui est figé » (JP70).

E.IV. La composante médiative

La dimension médiative est liée aux interactions entre formateurs, formateurs et apprenants, et apprenants entre eux. Elle est liée à la façon dont la tâche est communiquée aux apprenants, et les aides apportées par le formateur pour la réalisation de la tâche : les discours d'accompagnement, le suivi, les mises au travail des apprenants avec leurs modalités, l'organisation des échanges entre formateur et apprenants, et entre apprenants eux-mêmes.

E.IV.1. Les interactions entre formateurs

Les interactions entre personnes autour d'un dispositif de formation à distance commencent, chronologiquement, par le commanditaire, en amont de la réalisation du parcours : *« d'abord la commande institutionnelle vient de l'institution, elle vient de l'inspecteur, ensuite elle est*

déclinée avec les conseillers pédagogiques sur comment on organise cette commande-là, qu'est-ce qu'on met derrière, quelles sont les ressources qu'on a, comment on les organise » (N23), ce qui implique un travail d'équipe.

Tous les formateurs de notre panel, qui ont déjà une habitude de travail similaire en ce qui concerne les présentiels, travaillent en équipe à la conception du parcours, parfois à la formation et à l'accompagnement. Les apports sont multiples : échanges d'information, conseils, apports techniques, co-construction ; pour le bénéfice de chacun : « *chacun apporte son avis, son expertise, et en fait on apprend l'un avec l'autre et ça aussi c'est important* » (JP18).

Avant la mise à disposition du parcours, les formateurs effectuent des tests de faisabilité et de vérification. Pour cela, ils font appel à leurs pairs, « *un collègue qui est extérieur à la conception* » (K66), « *mes collègues formateurs* » (N66), « *tous les conseillers pédagogiques de la circonscription sont inscrits, comme ça ils font une relecture* » (JP81)

E.IV.2. Les interactions formateurs-apprenants

Les interactions entre formateurs et apprenants concernant l'accompagnement pédagogique, et l'accompagnement technique, portent sur plusieurs actions.

L'accompagnement pédagogique inclut la communication lors de l'ouverture du parcours, l'information concernant les objectifs du parcours, et les interactions à distance et lors des présentiels.

Les formateurs mettent tous en avant la nécessaire communication avec les apprenants, les contacts collectifs et personnalisés qu'ils établissent tout au long du parcours, « *on leur adresse des messages le plus régulièrement possible* » (K59), le dispositif de suivi qu'ils prévoient.

L'accompagnement s'effectue majoritairement par la messagerie électronique du formateur :

« *Je privilégie le mail plutôt que le téléphone* » (J60), « *ils ont nos coordonnées dès le départ, à l'ouverture du parcours, et on revient dessus pendant la présentation du parcours* » (J59)

« *C'est le courriel, de temps en temps on a quelques questions qui arrivent à travers le courriel interne de M@gistère* » (JP57), « *Ils ont nos mails, sur la plate-forme il y a "Contacter les formateurs". Des fois c'est un mail direct ou c'est un appel téléphonique. On se connaît, ils savent qu'on est disponible* » (JP59),

« Via les mails professionnels ça marche bien parce qu'on les consulte tout le temps, et plusieurs fois par jour, donc ils savent qu'on va leur retourner un message rapidement » (K60).

Ils mettent en avant leur volonté d'être disponibles et en informent les apprenants :

« On leur rappelle de toute façon qu'on est à leur disposition, dans tous nos messages c'est rappelé » (K58),

« On précise bien toujours qu'on est à disposition et qu'on peut répondre quand ils le souhaitent, selon leurs disponibilités, on peut les rencontrer s'il le faut, on est derrière s'il y a besoin » (JP59).

Les formateurs précisent les conditions de suivi, en termes de réactivité et de disponibilité :

« On ne laisse jamais un message ou un questionnement au-delà de 48 heures [...]. Il faut vraiment être réactif » (N58),

« Je leur dit je réponds à vos demandes [...], mais anticipez suffisamment pour que je puisse moi avoir le temps de réfléchir à votre demande et vous fournir les ressources nécessaires » (J59), « j'y réponds dans tous les cas, le plus vite possible, [...] c'est la consigne que je donne systématiquement » (J60).

L'accompagnement pédagogique concerne plusieurs types de communications, telles que l'annonce de l'ouverture du parcours, et les informations relatives aux objectifs de la formation, visant à engager les apprenants :

« On est toujours dans le soin d'envoyer un mail à tout le monde en disant le parcours M@gistère est ouvert depuis, ou va être ouvert le, vous allez y trouver ça, enfin on essaye d'engager » (N56), « on leur envoie toujours un mail quand le parcours est ouvert. Systématiquement, on leur explique de quand à quand le parcours est ouvert, etc. et que bien sûr s'il y a besoin, on est là pour les aider » (JP58).

« On peut les mettre en appétence comme on dit, c'est-à-dire être très explicite dans ce qu'on demande pour leur dire voilà ce qui va se passer, voilà ce que vous allez apprendre, et parfois ça suffit pour mettre en appétit les gens » (N32).

La conception du parcours prévoit la mise en place et l'utilisation d'espaces collaboratifs, afin de favoriser les interactions entre formateurs et apprenants. Ces espaces ont des finalités différentes, selon qu'ils serviront aux apprenants à déposer leurs travaux, ou aux formateurs et apprenants à communiquer.

Les espaces collaboratifs de dépôts de productions sont utilisés dans tous les parcours des formateurs interrogés dans notre étude, en fonction de la place qu'ils accordent au travail collectif dans la scénarisation du parcours :

Formateur	Place accordée au travail collectif	Recueil des dépôts de productions
Nicolas	« prépondérante, pas exclusive parce qu'il y a toute une partie qui était quand même en individuel : découvrir le parcours, aller chercher les ressources, regarder avec qui on est, tout ça, ça se fait tout seul, après c'était effectivement prépondérant » (N51)	« via le dépôt de documents de M@gistère, par l'intermédiaire d'une base de données préprogrammée » (N61)
Kristel	« ponctuelle dans le sens où la formation est individuelle. Elle concerne les besoins d'une personne. Mais dans les formes de travail, on favorise le travail en équipe, c'est-à-dire qu'on les sollicite pour leur dire que c'est possible de travailler au sein du collectif école » (K51)	« un dépôt collectif » (K52)
Jocelyne	« ponctuelle, par le biais des espaces de dépôt, par le forum, mais ça reste ponctuel et peu opérant » (J52), « même si on leur propose de le faire en collectif à l'école, ça reste néanmoins très souvent une démarche très individuelle, c'est un peu dommage, le regret que j'ai par rapport à ce type de formation, on individualise, on n'a pas forcément un travail d'équipe » (J19)	« quand il y en a... »
Jean-Paul	« sachant que les gens sont dispersés, c'est difficile de dire dans quelle mesure ils vont travailler ensemble... il faut qu'on arrive à trouver vraiment le moyen de faire participer les gens, c'est ce qui manque » (JP55)	« ça va être le forum et le dépôt » (JP56)

Tableau 11 : Place accordée par les formateurs au travail collectif des apprenants

Les espaces collaboratifs sont utilisés pour permettent aux formateurs et aux apprenants de communiquer par l'intermédiaire de la plate-forme M@gistère. Nous pouvons extraire du discours des formateurs les différents espaces, ainsi que les fonctions qui leur sont attribuées :

Espaces de communication	Fonction	Exploitation
Le forum	Débat	« à l'issue d'une conférence il y avait débat dans la salle, donc le forum a servi à reposer les cartes du débat [...], il y a eu quelque chose qui a vécu là autour d'un forum. Parce que ça avait du sens, parce qu'il y avait vraiment un débat » (N59)
	Relance	« l'accompagnement via le forum, avec des relances » (J59) « On adresse des messages de relance collectifs » (K25)
« Dernières nouvelles »	Relance	« le forum Dernières nouvelles il sert à relancer » (N58), « je fais systématiquement une relance sur le forum, qui s'appelle « Dernières nouvelles » dans M@gistère, et comme les gens s'inscrivent avec leur adresse [professionnelle] ils ont systématiquement le message dans leur boîte » (N33)
Les classes virtuelles	Restitution	« [chaque groupe faisait] un travail de restitution en classe virtuelle pour les 3 autres groupes [...]. On avait ici un système de synthèse au final de cette formation qui permettait aux gens d'exposer leurs travaux » (N27)

Tableau 12 : Espaces de communication collaboratifs entre formateurs et apprenants

Obtenir que les apprenants s'engagent dans la formation et s'impliquent dans le parcours est une préoccupation constante des formateurs. Ils ont des indicateurs qui leur permettent de suivre la progression des apprenants, principalement des statistiques de connexion et une barre de suivi des activités réalisées :

« Il y a des outils statistiques. Je sais si les gens sont allés sur la plate-forme et je sais la dernière fois où ils y sont allés. Je ne connais pas le temps de connexion » (N62)

« Une barre de suivi à l'intérieur du parcours qui est destinée aux apprenants mais qui permet aux formateurs de voir les activités qui ont été réalisées, [...] une barre de suivi sur les activités, précisées par le formateur » (N64)

« La barre de progression qui nous permet de savoir si à l'activité demandée, il y a effectivement une activité réalisée » (K62)

La préoccupation des formateurs à tenter d'engager les apprenants dans la formation se traduit par la mise en place de classes virtuelles qui « remplace[nt] un peu la présence » (N34), mais le plus souvent par des relances par le biais de la plate-forme, avec des effets parfois relatifs :

« Il y avait évidemment des dépôts à effectuer, tant qu'il n'y a pas de dépôt on se dit ils ne sont pas entrés dans le parcours, donc il faut relancer. Donc je relançais via le forum, j'avais quelques petites réponses. J'ai eu 3 dépôts » (J25), « Je pense que c'est

vraiment le présentiel, là, qui a servi de déclencheur, puisque du coup le présentiel a fait qu'ils ont eu envie de retourner sur le parcours » (J59), « j'évalue là la participation et l'implication du stagiaire, dès lors qu'il fait un dépôt c'est qu'il s'est impliqué » (J39)

« On est vraiment dans une difficulté, dans une logique très passive, l'interaction c'est un vrai questionnement » (J58)

« On procède à des relances régulièrement, via la plate-forme. On leur adresse des messages réguliers pour ne pas perdre le contact » (K25)

« Très régulièrement tous les 10-15 jours il faut être présent pour dire le parcours est là, il vous attend, il y a des choses à faire, et on est à votre disposition, vous pouvez nous interpeller, et puis évidemment réagir quand il y a une première participation [sur le forum]. Je rappelais les échéances » (N58)

L'accompagnement technique des apprenants inclut la mise à disposition de documents, l'information concernant le fonctionnement du parcours. La plate-forme M@gistère est en place depuis 4 ans dans l'académie, et les formateurs estiment que les enseignants-stagiaires n'éprouvent plus de difficultés majeures à effectuer des opérations telles que la connexion au parcours. Cependant, ils restent disponibles pour l'accompagnement technique :

« On est forcément à leur disposition pour toute aide technique, ils le savent, ils ne s'empêchent pas de nous appeler si ils ont besoin de nous pour ça » (K32), « à l'origine pour la prise en main de l'outil, on consacrait toujours un temps à la présentation et au fonctionnement du dispositif, en amont des contenus » (K53)

« S'il y a des difficultés de connexions spécifiques par rapport à l'adresse [professionnelle] qui marchait pas etc., donc là c'est les animateurs TICE qui gèrent ce volet-là » (J31), « ils savent qu'ils ont une personne référente pour toutes ces questions techniques » (K56), « il y a les ATICE qui sont à leur disposition, ils le savent » (N56).

Les parcours développés par les formateurs de notre étude débutent par une explication des thèmes, des objectifs, des modalités, des échéances, etc., *« une petite vidéo, un diaporama sonorisé qui présentent l'essentiel » (K63)*. Afin de compléter ces informations, les formateurs peuvent proposer à la demande des apprenants des documents et ressources complémentaires : tutoriels et parcours spécifique.

« Les gens savent maintenant, se connecter au parcours, d'un point de vue technique ça ne pose pas de difficulté. Quand ça en pose, [...] j'essaie toujours de mettre un tutoriel » (N31), « on essaie de lever tous les implicites » (N32)

« Des tutoriels qui sont mis à leur disposition pour justement le dépôt des contributions, c'est ce qui pose le plus problème au départ » (K54)

« Il y a un parcours d'1h30 sur le fonctionnement de M@gistère qui est proposé aux nouveaux arrivants, un parcours spécifique » (N53)

Nous reprenons les trois critères de Tricot et al., (2003) concernant l'évaluation du dispositif – son utilité, son utilisabilité et son acceptabilité – et nous interrogeons les formateurs plus spécifiquement sur le critère d'utilisabilité, qui concerne le degré de facilité de manipulation de la plateforme :

« La plateforme est facile à prendre en main, là il y a de moins en moins d'erreur de manipulation, il n'y a plus du tout de question sur comment j'y accède » (N67),

« Tant qu'on ne nous fait pas la remarque contraire, on va considérer que ça l'est [facile] » (JP82)

« Ça s'est amélioré au cours du temps c'est sûr, mais c'est vrai que si on laisse passer un temps assez long sans l'utiliser, ça peut déstabiliser de toute façon les personnes les moins enclines à utiliser l'outil numérique [...], pour certains ça restera compliqué » (K67)

L'accompagnement pédagogique et technique, nous venons de le voir, est une préoccupation importante pour les formateurs. L'interaction à distance avec les apprenants n'est pas aisée, et l'évaluation en fin de parcours leur permet d'obtenir des informations complémentaires. Les formateurs recueillent ainsi des données liées au troisième critères de Tricot et al., (2003) concernant l'évaluation du dispositif, son utilité, concernant l'efficacité pédagogique de la plateforme :

« Ils nous disent ce qui leur a été utile, [...] en quoi les ressources ou les travaux qui ont été conduits lors de cette formation leur ont apporté suffisamment pour qu'ils puissent se saisir de ces objets, et les mettre en œuvre dans les classes » (K39), « ils nous font un retour sur le choix et l'efficacité des ressources mises à disposition » (K67)

« Avant de conclure le parcours il y a un avis, "donnez un avis sur la formation", c'est sur la faisabilité telle qu'elle a été conçue en terme de durée, de contenu » (K39)

« L'appréciation de la durée, des activités, "êtes-vous satisfait" » (J39)

« Une évaluation aussi qui concerne notre propre travail, notre propre parcours puisque le questionnaire d'évaluation il est là-dessus, il est sur "est-ce que vous auriez préféré ceci ou cela, qu'est-ce que vous avez pensé des documents, etc." » (N36)

E.IV.3. Les interactions entre apprenants

Les interactions entre apprenants, entre pairs, sont favorisées par le choix du formateur de mettre en place des travaux de groupe pour une production collective, « *le travail par groupe nécessairement ça favorise les échanges entre les apprenants autour d'une problématique* » (N58).

Mais surtout par la mise en place de classes virtuelles, dans lesquelles « *on est dans la collaboration à l'intérieur du groupe et dans la collaboration intergroupe* » (N57).

Le formateur demande aux autres groupes d'écrire des commentaires pendant la restitution d'un groupe, en classe virtuelle, « *[d']annot[er] en quelle sorte la diapositive. Donc d'être interactifs* » (N34) et ainsi d'interagir entre pairs.

Depuis peu, il y a possibilité de déléguer une classe virtuelle à un groupe de travail afin de faciliter les échanges entre les apprenants exclusivement, sans les formateurs : « *si vous ne pouvez pas vous rencontrer vous faites une classe virtuelle vous-mêmes, entre vous, nous on s'extrait de ça, ce qui s'y passera ça ne nous regarde pas, mais vous pouvez utiliser l'outil* » (N48).

E.V. La composante instrumentale

L'approche instrumentale prend en compte les spécificités de l'intégration des technologies, elle englobe la dimension d'usage des technologies.

La dimension instrumentale est liée aux usages personnels du formateur au service de l'enseignement, elle permet d'analyser le processus de genèse instrumentale, de construction de schèmes d'utilisation d'un artefact et les contraintes qu'il oppose à l'utilisateur (le formateur aussi bien que l'apprenant), l'amenant à modifier ses schèmes.

L'analyse des représentations des formateurs permet d'accéder à leur histoire personnelle, que nous relierons avec leur genèse instrumentale personnelle et professionnelle.

Principalement trois questions ont été posées aux formateurs, la première mettant en avant la notion d'effort d'usage des TIC, la seconde la notion de contrainte, et la troisième portant sur les pôles d'intérêts TIC personnels des formateurs. Selon leurs déclaratifs, nous pouvons constater que deux profils se détachent de leurs pratiques personnelles.

D'une part les formateurs pour qui l'usage des TIC demande des efforts et un usage contraint, et d'autre part les formateurs pour qui ces usages représentent peu d'efforts et un usage volontaire.

Parmi ce dernier profil, une distinction apparaît, entre ceux dont les pôles d'intérêt sont nombreux et extérieurs à la formation : photo et vidéo numériques ; et les formateurs dont les pôles d'intérêt personnels sont étroitement liés à leurs préoccupations professionnelles : programmation, vidéo numérique et traitement du son.

Les différents profils sont illustrés dans ce tableau :

	Utilisation personnelle	Visée professionnelle
Peu d'efforts Usage volontaire	Nicolas	Jean-Paul Jocelyne
Des efforts Usage contraint		Kristel

Tableau 13 : Profil des formateurs vis-à-vis des TIC

E.V.1. Les instruments professionnels

Cette typologie nous amène à nous intéresser à la façon dont les formateurs sont à même de concevoir les formations à distance. Nous nous appuyons sur la typologie de Abboud-Blanchard & Lagrange, (2006), cités par Emprin, (2007) afin de classer les instruments professionnels du formateur en relation avec le cadre de son activité.

Les instruments professionnels du formateur relèvent d'artefacts associés à des schèmes d'utilisation et des schèmes sociaux constitués dans le cadre de l'activité. Ils peuvent se résumer à trois types d'instruments : *les instruments professionnels privés* (ils relèvent de la sphère personnelle et n'ont pas de lien direct avec les apprenants), *les instruments professionnels de préparation* (le travail personnel du formateur, ses préparations hors de la classe), *les instruments professionnels d'enseignement* (le travail avec les apprenants, ces instruments sont liés à la construction de la situation d'enseignement-apprentissage), et nous

ajoutons, à l’instar d’Emprin, (2007), une quatrième catégorie d’instruments, *les personnels* (instruments non professionnels, intrinsèquement liés à l’individu, mais pouvant influencer ses usages professionnels de préparation voire d’enseignement).

Nous avons extrait du discours des formateurs les éléments se rapportant à cette typologie, que nous avons associé à une question liée à notre hypothèse de conception, celle de l’utilisation de l’expérience personnelle dans les formations.

Tous les formateurs rapportent qu’ils ont expérimenté eux-mêmes la formation à distance en tant qu’apprenant, que ce soit dans le cadre professionnel à visée de montée en compétences professionnelles – des parcours M@gistère sur la programmation, les activités sociales et les classes virtuelles, les espaces de travail, une expérience de webmestre, une formation à l’ingénierie de la formation à distance –, ou dans le cadre personnel.

Cette expérience de la formation à distance influence la conception de leurs propres parcours : les formateurs disent en avoir extrait des postures (accompagnement, encadrement, relance), et des pratiques (scénarisation, médiatisation des ressources, travail en atelier en classe virtuelle, mise en activité).

Elle complète la formation reçue par les formateurs, dont ils ont bénéficié dans le cadre de leur activité professionnelle, ou à titre personnel.

Cette expérience multiple relève de tous les types d’instruments professionnels et personnels, et peuvent être répartis comme suit :

	Instruments professionnels privés	Instruments professionnels de préparation	Instruments professionnels d’enseignement	Instruments personnels
Expérience personnelle (parcours M@gistère, MOOC)	Jean-Paul Nicolas Kristel			Jocelyne Nicolas
Formation reçue	Kristel Jocelyne		Tous les formateurs	
Ressources (internet, autres parcours)		Tous les formateurs		
Liste de diffusion	Jean-Paul			
Messagerie électronique			Tous les formateurs	
Plate-forme Forum			Tous les formateurs	
Classe virtuelle			Nicolas	

Tableau 14 : Instruments professionnels des formateurs

Plusieurs genèses instrumentales apparaissent simultanément : celle du formateur, et celle de l'apprenant. Nous avons vu précédemment les interactions qui peuvent s'établir entre formateurs et apprenants au travers notamment de l'accompagnement pédagogique et technique via la plate-forme. Le formateur a une influence dans le processus instrumental de l'apprenant : nous assistons à une double genèse imbriquée.

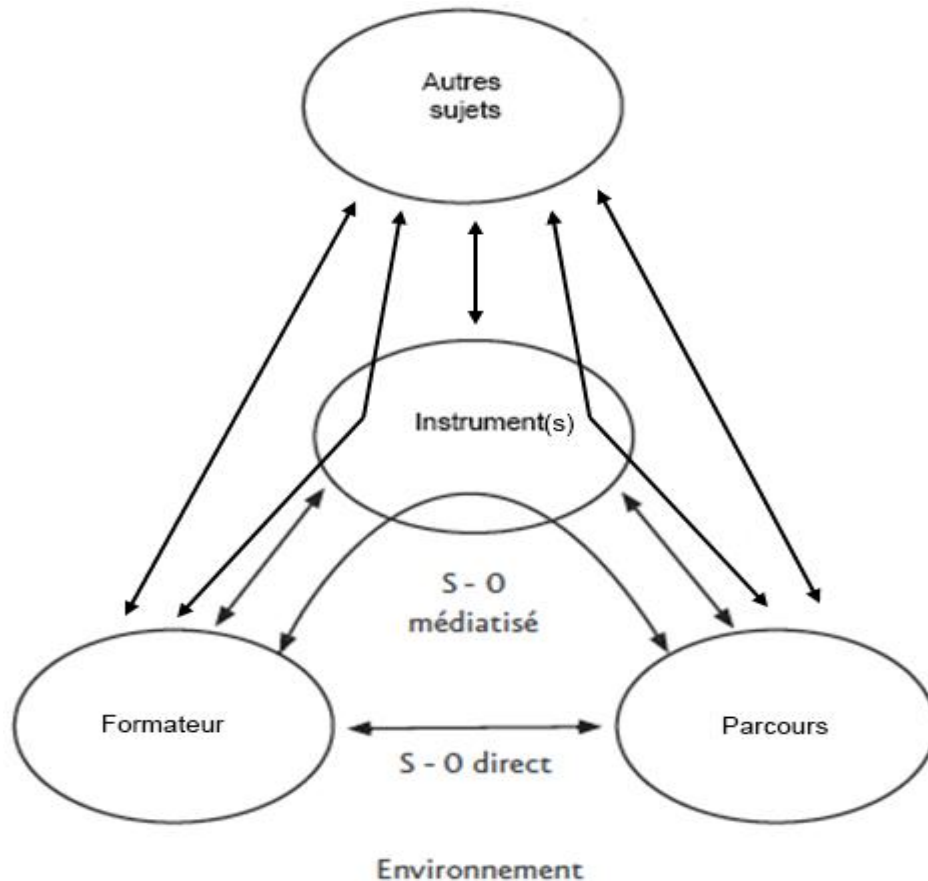


Figure 6 : Modélisation SACI de l'activité instrumentée du formateur dans la conception du parcours

La figure 6 reprend les éléments principaux de la situation d'activité collective instrumentée présente ici : des interactions entre le formateur (le sujet) et le parcours (l'objet), conçu par l'ensemble des instruments professionnels et personnels du formateur (l'instrument).

À ce schéma tripolaire s'ajoute les autres sujets, qui représentent les éléments humains et techniques qui ont permis de construire ces instruments. Nous retrouvons ici ce qui relève des instruments professionnels de préparation des formateurs, avec notamment un artefact symbolique, le vivier de ressources pédagogiques (Trouche, 2005).

E.V.2. L'orchestration instrumentale

Afin de guider les genèses instrumentales des apprenants, le formateur organise de façon systématique et intentionnelle les différents artefacts d'un environnement informatisé d'apprentissage. L'orchestration instrumentale est définie par l'arrangement des outils disponibles dans l'environnement selon chaque phase de la situation, et par des modes d'exploitation de ces configurations didactiques.

Nous avons sélectionné deux artefacts qui interviennent dans la conception d'un parcours de formation à distance, qui ont été largement commentés par les formateurs interrogés à l'occasion de notre étude, et qui nous paraissent essentiels : la plate-forme elle-même, et la classe virtuelle.

Des éléments extraits du discours des formateurs sur l'usage de ces artefacts vont nous permettre de définir les schèmes mobilisés lors de l'instrumentation et de l'instrumentalisation, et d'identifier les éléments de genèses instrumentales rencontrées.

L'analyse de l'activité est menée en référence au modèle tripolaire présenté par Rabardel, (1995a), p. 158. Les différentes actions sont regroupées en phases qui sont identifiées chronologiquement. Chaque action significative est analysée en termes d'interactions (par exemple O/I = interaction objet/instrument).

Puis les différents éléments de la description sont analysés en fonction de leur statut au sein de l'activité : S = Sujet, A = Action, O = Objet, I = Instrument.

E.V.2.a. La plate-forme M@gistère

Ainsi qu'il a été dit plus haut, une plate-forme LMS⁴⁰ pour la formation à distance est un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance. Depuis 2013, l'Éducation nationale a fait le choix de la plate-forme M@gistère.

C'est sur cet artefact que repose entièrement le parcours de formation à distance, tel qu'il est conçu par les formateurs. Il inclut la mise à disposition des ressources, les mises en activité, les espaces de communication et d'interaction entre formateurs et apprenants.

Les formateurs reçoivent la commande institutionnelle concernant le thème et les modalités du parcours à construire. Ils le conçoivent, le scénarisent, avant de le publier en ligne et de le mettre à disposition des apprenants, à distance.

⁴⁰ *Learning management system*, logiciel dédié à la formation en ligne

Analyse de l'activité à partir du modèle SAI :

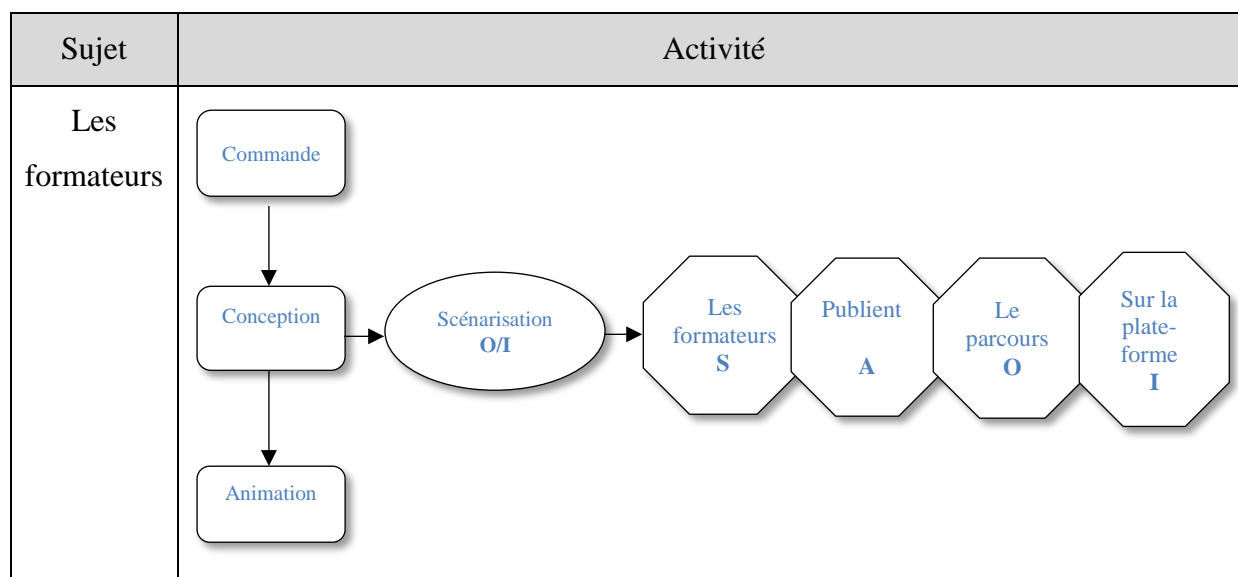


Figure 7 : Description des activités instrumentales de scénarisation du parcours

L'activité instrumentée de scénarisation observée dans cette situation mobilise un artefact principal, la plate-forme, et des instruments : les formateurs s'appuient sur leurs instruments professionnels, qui font appel à leur expérience personnelle et professionnelle, les formations reçues, les aides extérieures, etc., mais aussi sur des concepts de scénarisation de formations à distance, des parcours déjà existants qu'ils vont adapter, des dispositifs d'accompagnement et de suivi qu'ils vont mettre en œuvre.

Pour le formateur, les activités instrumentées de conception sont conçues pour que la plate-forme permette la mise à disposition du parcours aux apprenants. Les formateurs agissent sur le processus d'apprentissage des apprenants, ce qui constitue une médiation pragmatique.

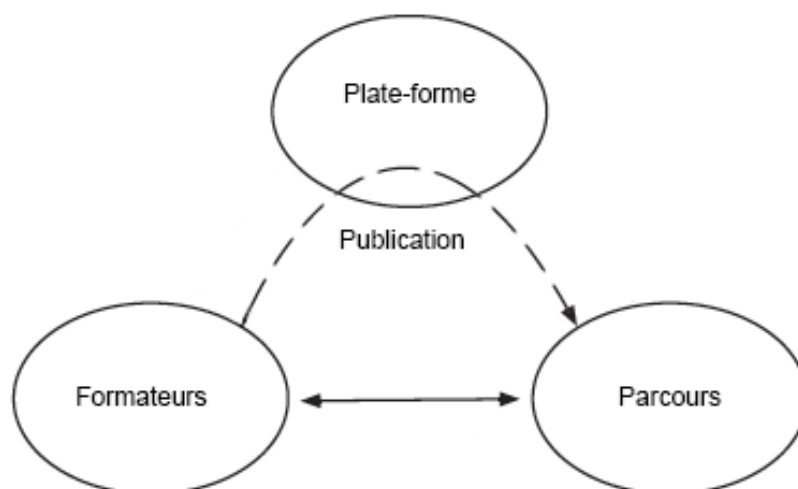


Figure 8 : Modélisation SAI de l'activité instrumentée de publication sur la plate-forme

Genèses instrumentales

Les buts à atteindre sont de nature pédagogique, les formateurs s'engagent dans un processus de genèse instrumentale pour transformer des artefacts en instruments dans le but d'accomplir leurs tâches d'enseignement à distance.

L'instrumentalisation fait appel à des schèmes d'action instrumentée, qui sont directement orientés vers le but de l'activité, portés sur les techniques de scénarisation et les connaissances techniques des formateurs. Dans les entretiens, ils évoquent des schèmes d'activité collective instrumentée liés à leurs instruments professionnels : les aides ponctuelles en amont de la conception, et le travail en équipe avec notamment un soutien technique.

Les formateurs ont une bonne connaissance de l'artefact, qui est utilisé depuis quelques années et pour de nombreux parcours de formation à distance. Ils ont développé une affordance, soit la connaissance de ce que le contexte offre comme possibilités d'action.

Cependant, nous n'avons pas relevé d'élément permettant d'identifier que l'assimilation de nouveaux artefacts aux schèmes ait eu lieu dans cette activité.

E.V.2.b. La classe virtuelle

Un formateur met régulièrement en place des classes virtuelles dans ses parcours de formation à distance. Basée sur le principe de la visio-conférence, elles ont pour fonction de remplacer un présentiel et offrir un espace de communication entre formateurs et apprenants.

Elles arrivent après un processus de préparation assez long, qui implique le repérage des équipes, le choix du thème de travail, des temps de co-construction et de mise en forme d'un document pré-établi.

Chaque groupe fait ensuite un travail de restitution en classe virtuelle pour les autres groupes, « *on avait ici un système de synthèse au final de cette formation qui permettait aux gens d'exposer leurs travaux* ».

Analyse de l'activité à partir du modèle SAI :

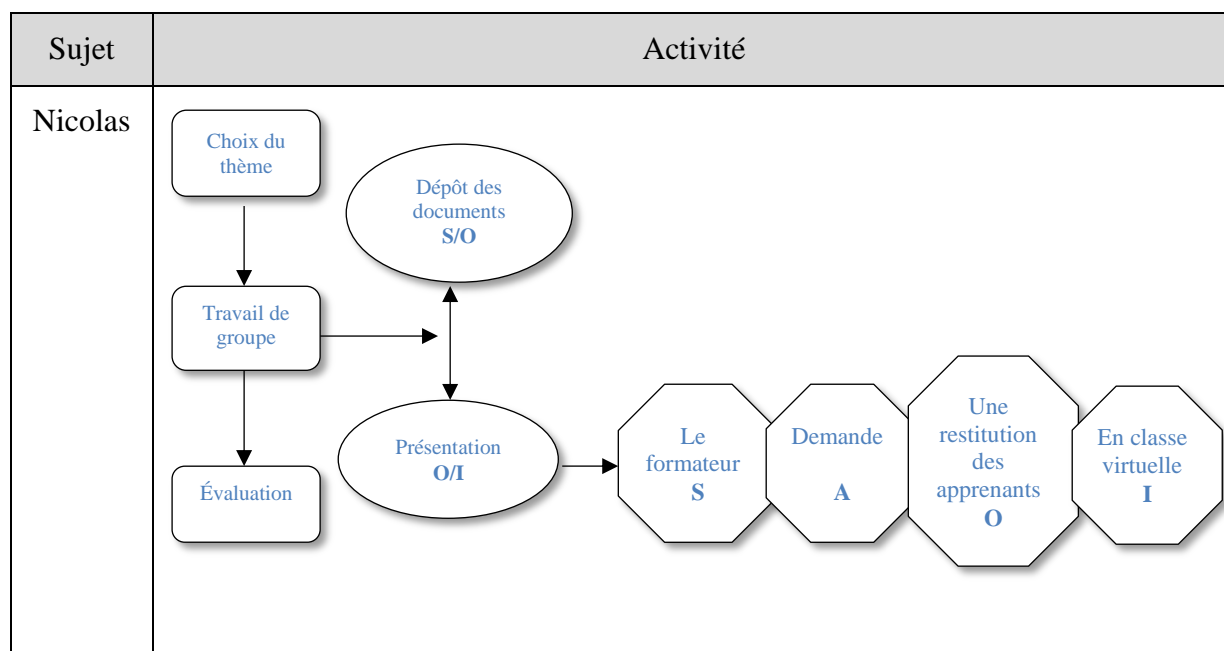


Figure 9 : Description des activités instrumentales de présentation en classe virtuelle

L'activité de chaque groupe est de présenter, à tour de rôle, le résultat de son travail collectif, via ce système synchrone de communication à distance. C'est une présentation orale basée sur un document partagé à l'écran, une prestation qui dure 15 minutes par groupe.

Pour le formateur, les activités instrumentées de présentation sont conçues pour que la classe virtuelle permette la réalisation de la tâche demandée, la restitution du travail des apprenants, ce qui constitue une médiation pragmatique.

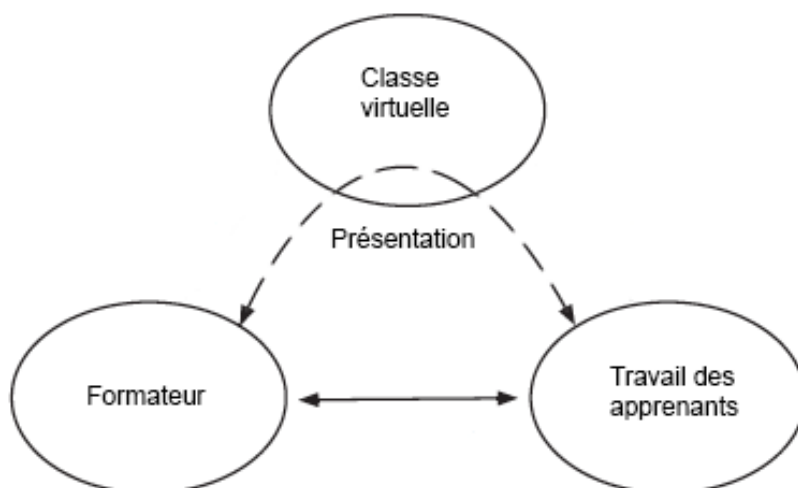


Figure 10 : Modélisation SAI de l'activité instrumentée de présentation en classe virtuelle

Genèses instrumentales

Les buts à atteindre sont à visée de restitution collective et de mutualisation. Il s'agit pour les formateurs de mettre les apprenants en situation d'acteurs dans un dispositif distant synchrone, qui permet de prendre la parole, se voir, visionner des documents, réaliser des actions, et partager les écrans.

L'instrumentation fait appel à des schèmes d'usage qui s'appuient sur ces caractéristiques du dispositif de visio-conférence, et qui nécessitent des compétences techniques – notamment en amont, pour la connexion – et pédagogiques spécifiques de la part des apprenants. Ils doivent utiliser les outils spécifiques à la classe virtuelle, et réaliser des actions telles que « *surligner un certain nombre de mots* », « *pointer avec un petit pointeur pour mettre en évidence* », prendre « *en main l'atelier* ».

Des schèmes d'activité collective instrumentée apparaissent également au cours de cette situation nouvelle pour les apprenants, notamment par la dimension collaborative et interactive des présentations. Les membres des groupes qui ne présentent pas leur travail sont acteurs au même titre que le groupe qui fait la restitution, par les actions qui leur sont demandées par les formateurs : les apprenants doivent « *annot[er] en quelle sorte la diapositive* » à l'aide de la fonction commentaire, « *être interactifs* ».

L'instrumentation fait également appel à des schèmes d'action instrumentée de la part des formateurs, qui scénarisent en amont la classe virtuelle, et, pendant le déroulement, proposent des interactions entre formateurs et apprenants : « *on interrompt une diapo et on fait un petit sondage* ».

Nous n'avons pas relevé d'élément permettant d'identifier que des enrichissements des propriétés de l'artefact ont eu lieu, signe d'instrumentalisation, dans cette activité. Cependant une adaptation de l'artefact aux besoins est envisagée, sous la forme d'une classe virtuelle déléguée aux apprenants qui en feraient la demande « *pour répondre à leurs besoins à eux* ».

Cette activité contribue à construire la genèse instrumentale professionnelle des apprenants. La genèse instrumentale est un processus long et cette activité n'y participe pas de la même façon pour tous les apprenants, selon leur implication dans le dispositif, et selon le rôle qu'ils y jouent.

F. Interprétation et discussion

Avant toute chose, il nous paraît important de rappeler que les propos recueillis auprès des formateurs interrogés sont des « pratiques déclarées », qu'ils sont interrogés sur des actions passées nécessitant une remémoration qui de fait est forcément partielle. De plus, notre analyse porte sur des éléments extraits de ces propos.

Notre objet de recherche consiste à déterminer les pratiques de formation qui sont en jeu dans la conception d'une formation à distance. Pour pouvoir y répondre, nous développerons l'argumentation autour des six composantes de notre cadre conceptuel. Dans un premier temps, nous verrons si la médiation prévue envers les apprenants pallie à certains obstacles liés aux distances plurielles du dispositif hybride. Puis nous aborderons les questions des stratégies d'apprentissage à travers le prisme de la composante cognitive. Nous tenterons ensuite d'identifier au travers des genèses instrumentales des formateurs, dans quelle mesure le processus de médiatisation des ressources mises à disposition des apprenants sert ces processus de formation. Enfin, en nous appuyant sur les composantes institutionnelle, personnelle et sociale, nous tenterons de déterminer si la fonction enseignante est différente sous cette forme distante d'enseignement.

F.I. La présence à distance

Les différentes formes de distance que nous avons étudiées précédemment⁴¹ se trouvent présentes dans ces dispositifs de formation. Les formateurs interrogés ont mis en évidence la distance *spatiale*, par le format du parcours hybride, qui alterne distanciel et présentiel. La distance *temporelle* prend en compte la durée du parcours, qui est opérant à l'échelle de l'année scolaire, incluant le suivi des apprenants ainsi que le rythme d'apprentissage qui est laissé à l'appréciation de l'apprenant, mais dans la limite du temps imparti pour effectuer l'activité. La distance *technologique* se matérialise par l'usage de la plate-forme M@gistère, qui regroupe plusieurs autres artefacts tels que le forum ou la classe virtuelle, l'accessibilité du dispositif, son adaptation et son intégration aux besoins pédagogiques. L'aspect *socio-culturel* est mentionné par les formateurs par le fait que la formation à distance favorise le développement des compétences professionnelles des enseignants dans le cadre de leur formation continue, bien que le dispositif soit imposé. La distance *pédagogique*, notamment celle qui est qualifiée de cognitive, liée à la capacité à se distancier de sa propre action, et la distance pragmatique, liée à la capacité de mise en application des théories et de formalisation

⁴¹ Voir le chapitre A.I.1.b.

de problèmes concrets, sont également présentes et exploitées par les formateurs lors de la mise en activité des apprenants. Enfin, la distance *cognitive sociale* intervient à l'occasion de la classe virtuelle, par l'analyse des tours de paroles dans le dispositif de communication médiatisée, qui rend compte du poids de chacun dans les interactions de groupe et dans le processus de collaboration.

Toutes ces distances sont bien présentes dans le dispositif, et les formateurs en ont conscience. Ils n'ont cependant pas toujours la solution, et pour la plupart l'accompagnement et le suivi des apprenants pose problème : « *la difficulté qu'il y a à prendre en compte vraiment un stagiaire à distance et à l'accompagner de manière appropriée, à distance* » (J69), « *au niveau du suivi on a un peu de mal* » (JP5). Nous avons relevé dans leurs propos qu'ils n'ont pas trouvé le moyen qui leur paraisse adéquat d'être « psychologiquement ou mentalement présents tout en étant physiquement absents » (Jacquinot, 1993) ; (Jacquinot-Delaunay, 2002).

La classe virtuelle est un dispositif qui vient ponctuellement pallier cette absence et permet la « simulation de la co-présence des sujets pour supprimer l'absence du face-à-face des acteurs impliqués » (Jacquinot, 1993, p. 61), et l'intégration de la présence dans la distance : « *la classe virtuelle remplace un peu la présence* » (N34).

Certains formateurs constatent qu'il manque des proximités spatiales et a-spatiales (Paquelin, 2014) qui de fait ne permettent pas l'engagement des apprenants dans le processus de formation, « *on reste dans des échanges à distance qui sont insuffisants* » (J25).

Cependant, la présence à distance des formateurs se manifeste pendant le processus d'apprentissage. Cette présence, multiple (Kawachi, 2011), intervient à des phases spécifiques du parcours de formation. Elle se traduit par une présence *institutionnelle*, que nous pouvons définir suite aux propos des formateurs de notre étude, comme une présence bienveillante et indispensable, liée à l'information de l'ouverture du parcours, l'explicitation des objectifs et des attendus, la communication de documents institutionnels, l'évaluation. Les formateurs font état ensuite de leur présence *cognitive*, par la mise à disposition des contenus de formation, liés aux objectifs d'apprentissage. Leur présence *socio-affective* et *transactionnelle* est mise en avant par la connaissance qu'ont les uns des autres, qui ne nécessite plus de présentation, « *on est sur des enseignants qui se connaissent, je les connais tous, il n'y a pas besoin de se présenter. On est sur des équipes qui se connaissent de longue date* » (J58), et facilite les interactions, « *on se connaît, ils savent qu'on est disponible* » (JP57), « *ceux qui sont vraiment en difficulté on les connaît* » (K31). Enfin, les formateurs expriment leur

présence *pédagogique* par la mise en activité des apprenants, le suivi et l'accompagnement « *on les accompagne en les outillant, et on les met au travail au travers d'activités qui sont proposées* » (K25).

Tous les formateurs de notre étude font preuve de volonté d'être présents dans la distance. Ils soulignent la nécessité de prévoir et d'organiser à l'avance les conditions d'usage, « *anticiper, être proactif* », et que la place de l'improvisation est réduite, le formateur n'étant pas présent « *pour faire passer le message ou donner, au moment requis, des consignes d'utilisation* » (Glikman & Baron, 1991).

De ces éléments, nous pouvons ainsi conclure que la médiation prévue par les formateurs à destination des apprenants pallie à certains obstacles liés aux distances plurielles du dispositif hybride, mais selon leurs propos, « *c'est un domaine où on a une marge de progrès énorme* » (K58).

F.II. Les stratégies d'apprentissage

Les formateurs nous ont décrit le déroulement d'une formation à distance telle qu'ils les construisent sur la plate-forme M@gistère. Pour tous les parcours, « *on a une trame qui est à peu près la même* » (JP34) : traitement des programmes d'enseignement selon la thématique du parcours, mise en activité des apprenants en appui sur des ressources mises à disposition, dépôt de leurs contributions, puis restitution collective du travail réalisé individuellement ou en groupe.

Ils font appel aux stratégies d'apprentissage basées principalement sur « *une démarche collaborative, plutôt basée sur le socioconstructivisme* » (J36).

Cependant, nous n'avons pu obtenir d'éléments issus de présentiels que les formateurs auraient pu construire sur ces mêmes thématiques. Leurs formations à distance n'existent pas en version présentiel, et ils n'ont pas connaissance de formations qui auraient pu être déclinées à la fois en présence et à distance : « *la philosophie du parcours est différente* » (K22). Face à cette absence, nous ne pouvons que mettre en évidence les stratégies d'apprentissage employées dans ces distanciels, sans comparaison avec d'autres pratiques.

Nous avons catégorisé les formations que proposent les formateurs de notre panel, à partir de leur déclaratif. Elles sont au nombre de trois types, selon les catégories de Houdement & Kuzniak, (1996), cités par Emprin, (2007), soit la monstration, qui consiste à transmettre une pratique en la montrant et à faire imiter ; la transposition, qui est une distanciation théorique, une transmission de savoirs de référence mais portant sur la pratique de la classe ; et

l'homologie, qui est une imitation complexe et transposée pour être adaptée à la classe. Ces stratégies, respectivement des pratiques montrées, évoquées, ou sous-jacentes, sont adaptées par les formateurs au thème du parcours et à leurs objectifs pédagogiques. Il peut s'agir d'« outiller », de « *faire vivre les situations de l'intérieur* », « *reproduire* », « *faire essayer* », mais aussi un travail de « *conceptualisation, de synthèse et d'appropriation par réécriture* ».

Les formateurs souhaitent transmettre des savoirs disciplinaires, didactiques, techniques, ou professionnels selon la thématique abordée, et le processus d'enseignement-apprentissage est porté par une scénarisation soignée. Elle implique une grande diversité de médias utilisés, pour des fonctions principalement d'explicitation, d'illustration, et de redondance. Les formateurs estiment que la redondance « *est importante quand on est à distance* », avec cependant des réserves : « *je ne suis pas certaine que ça soit plus efficace* » (J46). Dans le but de favoriser l'implication des apprenants dans le parcours, la scénarisation est également basée sur une architecture linéaire, et exploratoire guidée. Les formateurs tiennent compte des intelligences multiples des apprenants : tout comme dans la redondance des médias utilisés, ils vont proposer des adaptations en fonction des profils, mais aussi en fonction des orientations pédagogiques choisies par les apprenants.

Toujours dans le but de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage, les formateurs se disent prêts à adapter leur parcours à la demande, dans la mesure où il ne s'agit pas de déstabiliser le groupe par une modification dans la structure. L'adaptation envisagée est de l'ordre de l'ajout d'un tutoriel pour expliquer une tâche technique, ou l'ajout d'une ressource complémentaire voire mieux adaptée.

L'évaluation est prévue par la plate-forme M@gistère, sous la forme d'un questionnaire en fin de parcours, ou en auto-évaluation pour les apprenants. Le dispositif ne prévoit pas de délivrance de certification, ni d'attestation de suivi.

Enfin les formateurs, interrogés sur la possibilité que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance, mettent en avant différents écueils tels que la difficulté pour les apprenants de travailler seuls, sur un ordinateur, et en l'absence du formateur. Ils conçoivent le bénéfice de la formation à distance en termes de « *principe de la pédagogie inversée* », et tentent d'anticiper les obstacles liés à la distance en « *les pens[ant] différemment, il faut être capable d'anticiper ou de réagir* ».

F.III. La médiatisation au service des processus de formation

Nous avons analysé deux artefacts, la plate-forme M@gistère, et un dispositif de communication synchrone, la classe virtuelle. Cette étude a été menée sous l'angle de l'activité conduite par le formateur, en appui sur ses instruments professionnels qui font appel à son expérience personnelle et professionnelle, les formations reçues, les aides extérieures, etc., mais aussi sur des concepts de scénarisation de formations à distance, des parcours déjà existants qu'il va adapter, des dispositifs d'accompagnement et de suivi mis en œuvre.

Les deux activités reposent sur des instrumentations et instrumentalisation qui portent sur des schèmes d'usage et d'action instrumentée des formateurs. La nature collective des instruments professionnels est également prise en compte, par la mise en évidence de schèmes d'activité collective instrumentée. Ces schèmes transforment les artefacts en instruments et permettent aux apprenants d'agir en fonction de la tâche demandée.

La plate-forme M@gistère est l'instrument principal, un environnement informatisé d'apprentissage qui permet aux apprenants d'entrer dans le parcours de formation à distance. Il inclut les mises en activité, les espaces de communication et d'interaction entre formateurs et apprenants, et la mise à disposition des ressources. Ces dernières font l'objet d'une grande attention dans la scénarisation du parcours, il ressort du discours des formateurs qu'ils vont tous veiller à utiliser une grande diversité de médias, tels que textes mis en forme, images cliquables, schémas, sons, vidéos, etc., dans un but pédagogique. Les autres artefacts présents dans la plate-forme tels que le forum et les espaces collaboratifs sont employés par les formateurs pour tenter d'impliquer les apprenants, de les amener à s'engager dans la formation.

L'usage du dispositif de formation à distance, la plate-forme, est en cours depuis quatre années, et les apprenants développent des schèmes d'usage. Ils s'approprient peu à peu l'instrument, s'y habituent, mais les formateurs notent que les apprenants ne s'impliquent pas autant qu'eux-mêmes le souhaiteraient, et à la hauteur de leur propre implication.

La plate-forme est un artefact complexe qui héberge plusieurs artefacts, dont la classe virtuelle. Celle-ci est considérée par le formateur qui en anime, comme « *un élément intéressant, [...] important, voire même essentiel pour faire vivre un parcours à distance* » (N34). De par son emploi, les apprenants développent des schèmes d'usage, et leur genèse instrumentale personnelle. En effet, les compétences qu'ils doivent acquérir pour mettre en œuvre l'activité demandée via la classe virtuelle ne leur servira pas directement en classe, tant

qu'ils n'animeront pas eux-mêmes de classe virtuelle avec leurs élèves. Cependant ce dispositif de communication synchrone à distance permet bien, selon le formateur, d'impliquer les apprenants dans le parcours, et ainsi de faciliter les processus d'apprentissage.

F.IV. La fonction enseignante

En ce qui concerne la formation continue des enseignants de l'Éducation nationale, la formation à distance est un dispositif qui relève d'une obligation nationale. Le poids de l'institution est conséquent, elle impose aux formateurs l'outil, et surtout un format de parcours contraint, qui inclut une proportion imposée de distanciel par rapport aux présentiels.

La contrainte pèse sur les apprenants qui ont développé une attitude défensive envers le dispositif, impactant leur implication dans le parcours de formation. Cette contrainte pèse sur les formateurs par rebond, qui relèvent des obstacles liés au regard extérieur et à la peur du jugement sur les activités de mutualisation des apprenants : « *le dépôt [de documents sur la plate-forme] est souvent vécu comme un système de contrôle de leur activité* » (J57).

Trois formateurs sur les quatre interrogés sont conseillers pédagogiques⁴², titulaires du CAFIPEMF⁴³, de la version antérieure à 2015. Le référentiel de compétences des formateurs ne mentionnait pas alors de compétences spécifiques à la distance, contrairement à la circulaire de 2015⁴⁴.

Depuis au moins quatre années, les formateurs développent des parcours M@gistère de formation à distance. Pour ce faire, ils s'appuient sur des formations dont ils ont bénéficié, soit rapidement dans le cadre professionnel, soit dans le cadre privé. Ils mettent en avant l'aspect technique de la conception de parcours à distance, plus que l'aspect pédagogique qui ne leur paraît pas éloigné de la conception de présentiels mais qui nécessite d'« *être un solide formateur de façon générale* » (N20).

Les pratiques collaboratives des formateurs sont assez similaires en distanciel comme en présentiel, ils sont polyvalents et ont l'habitude de travailler en équipe pour préparer les formations. Par contre la nature même de la collaboration se modifie en distanciel, notamment par l'apport de compétences techniques pour les formateurs qui en manifestent le besoin.

Les formateurs, questionnés sur les différences qu'ils perçoivent entre concevoir un parcours de formation à distance et une animation pédagogique en présentiel, sont unanimes, « *ce ne*

⁴² Le quatrième est professeur des écoles, animateur TICE

⁴³ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

⁴⁴ Voir annexe K.I.2.

sont pas les mêmes formations, on ne les envisage pas de la même façon » (N22), avec une difficulté notamment de transposition d'un modèle à l'autre, et une attention particulière portée à la diversité des ressources et des moyens techniques, qui participent à ce que les formateurs estiment être une scénarisation adaptée. D'autres éléments viennent compléter leurs représentations sur la conception de formations à distance : l'accent est mis sur la médiation, et la médiatisation des contenus.

Nous voyons là que les représentations des formateurs mettent en avant une préoccupation fondamentale dans la conception de FAD, qui consiste à rendre le parcours accessible aux apprenants en l'absence du formateur.

Cette préoccupation nous amène à questionner leurs représentations de leur rôle de formateur à distance et en présentiel. Des similitudes sont relevées, et pour les formateurs, *« le rôle est identique »*, *« mes préoccupations sont les mêmes »*, il s'agit toujours d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel, *« les aider à faire évoluer leurs pratiques »*. Les différences perçues concernent d'une part la conception du parcours, en termes technique, et pédagogique où il est question de construire *« des scénarios différents »*, et mettre *« beaucoup plus en avant »* quatre actions : *« scénarisation, proactivité, réactivité, accompagnement »*; et d'autre part l'accompagnement *« qui doit être permanent »*, *« approprié »*, être dans *« l'anticipation de ce qui peut se passer »*.

Nous voyons ici que la fonction enseignante ne paraît pas profondément bouleversée par cette forme distante d'enseignement mais qu'elle nécessite des ajustements, notamment en matière de compétences en conception de formation, et en accompagnement des apprenants.

Et justement, certains mettent en avant cette montée en compétences : *« ça contribue à la construction de nouvelles compétences pour le formateur »*.

G. Conclusion

Dans un contexte d'obligation nationale de former les enseignants du premier degré – dans le cadre de leur formation continue –, nous avons choisi d'analyser l'activité de conception d'une formation à distance, par l'intermédiaire d'un dispositif hybride, mêlant enseignement à distance et présentiel.

L'analyse, portée par le cadre théorique faisant intervenir la double approche et l'approche instrumentale, cherchait à mettre en évidence les représentations des formateurs concernant leur fonction enseignante. La question qui se posait alors était : « **Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ?** ».

À travers le filtre de la médiation prévue pour les apprenants, nous avons cherché à identifier les moyens d'action des formateurs pour pallier à certains obstacles liés aux distances plurielles du dispositif hybride. L'absence du formateur peut être appréhendée comme un manque, ou, si elle est médiée par des dispositifs interactifs, comme une présence à distance. L'accompagnement prend alors tout son sens et s'appuie sur des dispositifs qui permettent notamment le suivi des apprenants, et les échanges entre formateurs et apprenants. Ces dispositifs sont proposés par la plate-forme LMS utilisée dans le cadre de la formation des personnels de l'Éducation nationale, M@gistère. Mis à disposition des formateurs et des apprenants, des outils tels que le forum, les espaces de travail collaboratifs, etc., ne suffisent cependant pas en eux-mêmes à créer du lien et de la médiation. Les formateurs notent une difficulté d'implication des apprenants dans le parcours de formation à distance, un engagement qui est sans commune mesure avec leur propre implication dans la conception de leurs parcours. Un artefact qui semble faire consensus, tant de la part des formateurs qui l'ont employé que de ceux qui n'en ont pas encore eu l'occasion – pour diverses raisons liées à des compétences techniques et pédagogiques –, est la classe virtuelle. Ce dispositif de communication synchrone à distance repose sur le principe de la visio-conférence, rendant possible diverses actions telles que prendre la parole, se voir, partager les écrans, visionner des documents, et réaliser des actions. La faisabilité de la séance en classe virtuelle repose cependant sur des conditions techniques et logistiques optimales.

On remarque donc une transposition des pratiques présentes à distance, et non la construction de nouvelles pratiques qui seraient caractérisées par de nouveaux types de médiations telles que l'utilisation de documents dynamiques, des feedback anticipés par le formateur, des vidéos interactives, etc.

La question des stratégies d'apprentissage développées par les formateurs a été évoquée à travers le prisme de la composante cognitive. Les situations d'enseignement-apprentissage intervenant lors d'une formation à distance n'ont pu être comparées à celles d'un présentiel, scénario et syllabus n'étant pas, pour les formateurs, transposables. En l'absence d'éléments de comparaison, nous avons relevé les stratégies d'apprentissage uniquement dans les parcours de formation à distance créés par les formateurs. Déclarées principalement comme une démarche collaborative, et socioconstructiviste, elles reposent en fait sur une médiatisation des contenus, et les apprenants sont mis en situation d'acteurs selon le principe inspiré de la pédagogie inversée. Le parcours de formation est conçu par les formateurs pour permettre aux apprenants de prendre connaissance à distance des ressources mises à disposition et de planifier l'organisation des mises en activités demandées, à leur rythme, dans un temps imparti estimé par le formateur. Le dispositif, hybride, intègre un présentiel, organisé selon les choix opérés par le formateur et les contraintes qui pèsent sur la scénarisation de son parcours. Ce temps de réunion, très attendu par les apprenants, permet d'échanger, discuter, questionner, et ajoute véritablement une valeur dans la mesure où les apprenants sont actifs (Lamontagne, 2016) et ont accès à ce dont ils ne peuvent bénéficier autrement. L'activité en présentiel, qui ponctue le parcours, est vécue par les formateurs comme facilitante, ils ne pensent pas que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance, mais reconnaissent la difficulté pour les apprenants de travailler seuls, sur ordinateur, et en l'absence du formateur. Cependant le bénéfice de la formation à distance ne leur semble pas discutable, et tous les formateurs sont convaincus de la pertinence d'un tel dispositif d'enseignement-apprentissage, bien qu'ils émettent des réserves concernant leur approche actuelle de l'accompagnement et du suivi des apprenants. Il y a donc un décalage entre les intentions des formateurs et ce qui transparaît dans la description des pratiques : une part importante de transmission de contenus statiques, les aspects collaboratifs sont incités mais sans qu'il n'y ait de passage obligé par une co-construction, et la rétroaction de la situation se fait sous forme d'échanges synchrones avec un fort risque que cet échange ne permette pas la remise en cause des représentations initiales des apprenants comme cela devrait être le cas lors d'une démarche socioconstructiviste.

L'analyse des genèses personnelles et instrumentales des formateurs a mis en avant les liens entre l'artefact plate-forme de formation, le dispositif de formation instrumenté et la médiation pragmatique des échanges. L'approche anthropocentrée de l'activité instrumentée développée par Rabardel, (1995a) permet de considérer les médias, technologies, matériaux didactiques et

pédagogiques, outils méthodologiques, et techniques professionnelles comme des artefacts significatifs et interdépendants. Leur prise en compte dans l'analyse de l'activité de conception du parcours nous ont permis d'étudier les genèses instrumentales des formateurs. Et de constater, à l'instar de Caron, Becerril-Ortega, & Réthoré, (2010), que la production d'objets pédagogiques est plus difficile à acquérir en formation à distance, car elle nécessite des compétences impliquant différents savoirs instrumentaux.

Enfin, en nous appuyant sur les composantes institutionnelle, personnelle et sociale de notre cadre théorique, nous avons extrait des éléments de réponse quant à la possible modification de la fonction enseignante sous cette forme distante d'enseignement. Les formateurs s'accommodent des contraintes institutionnelles, continuent de s'appuyer sur les pratiques collaboratives de production de parcours de formation, et n'envisagent pas leur rôle d'enseignant à distance comme différent du présentiel. Cependant, la conception de parcours à distance fait appel à d'autres compétences, spécialisées en technopédagogie (Paquette, 2002) que tous ne maîtrisent pas. L'expertise nécessaire aux formateurs, selon Gérin-Lajoie & Potvin, (2011), repose sur l'expertise spécifique à l'enseignement distant et l'utilisation des TIC pour enseigner à distance. Les formateurs sont demandeurs de formation pour acquérir cette expertise, notamment ceux qui constatent que leurs parcours de formation n'atteignent pas les objectifs visés en termes d'efficience.

Ce travail de recherche, restreint à l'analyse des représentations de quatre formateurs sur leurs pratiques, met en avant une transposition des pratiques présentielle et un décalage entre le modèle souhaité par le formateur et le modèle que nous percevons comme étant à l'œuvre. Cela pose la question de la formation des formateurs. Le nouveau référentiel de compétences des formateurs du premier degré⁴⁵ a bien intégré les responsabilités liées à la formation à distance, cependant quelle est la nature de ces nouvelles compétences ? Comment est-elle définie, par quels savoirs ? Et par ailleurs, toute une génération de formateurs a été formée antérieurement à la rénovation du CAFIPEMF.

Néanmoins, pour achever ce travail sur une note positive, nous concluons qu'un formateur est un enseignant avant tout, et de citer Tony Bates : « Un bon enseignement peut compenser un mauvais choix technologique, mais une bonne technologie ne pourra jamais remplacer un bon enseignement » (cité par Glikman, 2014).

⁴⁵ Voir annexe K.I.2.

H. Références bibliographiques

- Abboud-Blanchard, M., & Emprin, F. (2009). Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE. *Recherche et formation*, (62), 125-140. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.440>
- Abboud-Blanchard, M., & Lagrange, J.-B. (2006). Uses of ICT by Pre-service Mathematics Teachers: Towards a Professional Instrumentation? *Special ICTMT7 issues of the International Journal for Technology in Mathematics Education*, 13(4).
- Adler, J. (2010). La conceptualisation des ressources. Apports pour la formation des professeurs de mathématiques. In G. Gueudet & L. Trouche, *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 23-39). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ajhoun, R., & Benkiran, M. A. (2000). SMART-Learning : système de télé-enseignement adaptatif sur le Web (p. 23-29). Présenté à TICE 2000 : technologies de l'information et de la communication dans les enseignements d'ingénieurs et dans l'industrie. Colloque international, Troyes.
- Alava, S. (Éd.). (2000). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles: De Boeck université.
- Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 2(5), 9-69.
- Albero, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri, *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>

- Allamel-Raffin, C. (2005). Instruments et bricolage en physique des matériaux : l'exemple des catachrèses. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (9), 23-36.
<https://doi.org/10.4000/traces.175>
- Andrianirina, H. (2011). *Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache* (thèse de doctorat). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Badillo, P.-Y., & Roux, D. (2009). *Les 100 mots des télécommunications*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Badillo, P.-Y., & Tarrier, F. (2009). Mobilité et ubiquité dans le futur : vers le nomadisme numérique. *Cahier de l'ANR*, (1).
- Barna, J. (2011). Éditorial. *Distances et savoirs*, 9(4), 467-472.
- Baron, M. (1994). EIAO, quelques repères. *Terminal*, (65).
- Bates, T. A. W. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education* (2nd ed.). Routledge.
- Béguin, P. (1994). *Travailler avec la CAO en ingénierie industrielle : de l'individuel au collectif dans les activités avec instruments* (thèse de doctorat). CNAM, Laboratoire d'ergonomie, Paris.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Bertin, J.-C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASp*, (41-42), 47-66. <https://doi.org/10.4000/asp.1163>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blandin, B. (1999). La formation ouverte et à distance : état des lieux début 1999. *Actualité de la formation permanente*, (160), 18-28.

- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation Permanente, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 199–211.
- Blandin, B. (2004). Historique de la formation « ouverte » et à « distance ». *Actualité de la formation permanente*, (189), 69-71.
- Booms, A. (2014). *Genèses instrumentales chez les enseignants autour des outils numériques : le cas des ordinateurs fournis pour l'inclusion des élèves présentant des troubles de l'acquisition des coordinations* (Mémoire de Master). Université Reims Champagne Ardenne, Reims.
- Bordeleau, P. (1999). Technologies éducatives : déjà une longue histoire. *L'éducation saisie*.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251–268.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris: Hermès.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Caron, P.-A. (2012). Proposition de cadres théoriques propres aux TICE à partir de recherches liées au champ de la professionnalisation. In D. Groux & M. Cantisano, *Professionnalisation et e-learning: actes du 10e colloque de l'AFDECE, Saint-Domingue, 2, 3 et 4 novembre 2012*. Paris: L'Harmattan.
- Caron, P.-A., Becerril-Ortega, R., & Réthoré, S. (2010). Modèle artisanal de la formation à distance : lien entre l'artefact et la pédagogie. In *Actes du colloque Jocair 2010*. Amiens.

- Cerratto Pargman, T. (2005). Pour une conception des technologies centrée sur l'activité du sujet. Le cas de l'écriture de groupe avec collecticiel. In P. Rabardel & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? *Éducation et sociétés*, 15(1), 59-73.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier & D. Peraya, *Technologie et innovation en pédagogie dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 43-64). Paris: De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Paris: De Boeck.
- Chergui, O., Begdouri, A., & Groux-Lecllet, D. (2017). A classification of educational mobile use for learners and teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(5), 324-330. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.5.889>
- Cisel, M. (2014). xMOOC : origins. Consulté 31 décembre 2016, à l'adresse <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2014/06/15/xmooc-origins/>
- Cisel, M., & Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *Sticef*, 19.
- Collectif de Chasseneuil. (2000). *Formations ouvertes et à distance : L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Consulté à l'adresse http://www.jacques-cartier.fr/plateforme/moodle/file.php/3/moddata/scorm/3/collectif_de_chasseneuil.pdf
- Commission européenne. (2001). *Plan d'action eLearning : Penser l'éducation de demain* (Communication de la commission du 28/03/01). Consulté à l'adresse <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-172-FR-F1-1.Pdf>

- Coulange, L., & Robert, A. (2015). Les mathématiques dans les activités du professeur : conséquences pour la formation. Présenté à EMF Espace mathématique francophone, Alger.
- Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Éd.), *Handbook of mobile learning* (p. 3-14). New-York: Routledge.
- Darses, F., & De Montmollin, M. (2012). *L'ergonomie* (5è éd.). Paris: La Découverte.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 9-25.
- Deschênes, A.-J., & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec: Télé-université.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (thèse de doctorat). University of Geneva, Genève.
- Dessus, P., Trausan-Matu, S., Wild, F., Dupré, D., Loiseau, M., Rebedea, T., & Zampa, V. (2011). Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques. *Distances et savoirs*, 9(4), 473-492.
- D'Halluin, C., & Loonis, M. (1999). Les formations ouvertes et à distance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (23), 107-116. <https://doi.org/10.4000/ries.2755>
- Drissi, M. M., Talbi, M., & Kabbaj, M. (2006). La formation à distance, un système complexe et compliqué. *Association EPI*.
- Duccini, H. (2014). Histoire d'une illusion : la télévision scolaire de 1945 à 1985. *Le Temps des médias*, (21), 122-133.
- Dumas, P., & Riqueau, C. (2003). De la formation à distance à l'e-éducation : Recherches et applications. *ISDM*, (10).

- Ecoutin, E. (2000). Étude comparative technique et pédagogique des plates-formes pour la formation ouverte et à distance.
- Emprin, F. (2007). *Formation initiale et continue pour l'enseignement des mathématiques avec les TICE : cadre d'analyse des formations et ingénierie didactique* (thèse de doctorat). Université Paris-Diderot - Paris 7, Paris.
- Endrizzi, L. (2010). Les apprentissages nomades en Europe : éléments pour une cartographie de la recherche. In F. Develotte & C. Poyet (Éd.), *L'éducation à l'heure du numérique : états des lieux, enjeux et perspectives* (p. 167-188). Lyon: INRP.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, (78).
- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Paris: Editions Fabert.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et «savoirs méthodologiques»: un double regard didactique et ergonomique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20(1), 123-136.
- Fernandes, J. (2016). Que sont devenues les Technologies de l'information et de la communication (TIC) ? *Calenda*.
- Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et savoirs*, 9(3), 397-417.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes - Artefacts - Activités : perspective instrumentale. In P. Falzon, *L'ergonomie* (p. 251-268). Paris: Presses Universitaires de France.
- France. (1971a). Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971 relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance, ainsi qu'à la publicité et

- au démarchage faits par ces établissements d'enseignement. *Journal Officiel de la République française*, 6907.
- France. (1971b). Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.
- France. (2007). Loi n° 2007-148 du 2 février 2007 de modernisation de la fonction publique. *Journal Officiel de la République française*, (31), 2160.
- Garrison, D. R. (1993). Multifunction microcomputer enhanced audio teleconferencing: Moving into the third generation of distance education. In K. Harry, M. John, & D. Keegan (Éd.), *Distance Education: New Perspectives* (p. 200–208). New-York: Routledge.
- Gérin-Lajoie, S., & Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374.
- Glikman, V. (2002). Les FOAD et la fonction enseignante. In *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance* (p. 213-266). Paris: Presses universitaires de France.
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/dms.902>
- Glikman, V., & Baron, G.-L. (1991). Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix. *Perspectives Documentaires en Éducation*, (24), 63-94.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Ressources numériques et documentation des professeurs. Un nouveau regard sur conception et usage (p. 215-222). Présenté à EIAH 2009, Le Mans.

- Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires. In *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (p. 57-74). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Henri, F. (2011). Où va la distance ? Est-ce la bonne question ? *Distances et savoirs*, 9(4), 619-630.
- Henri, F., & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Houdement, C., & Kuzniak, A. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(3), 289-322.
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 133-147.
- Humbert, F. (2011). La révolution du social learning. Consulté 31 mars 2017, à l'adresse <http://www.lenouveleconomiste.fr/lesdossiers/revolution-du-social-learning-9351/>
- Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102(1), 55-67.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>
- Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In R. Guir, *Pratiquer les TICE :*

- former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p. 104-113).
Bruxelles: De Boeck.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165. <https://doi.org/10.3166/ds.8.153-165>
- Jacquinet-Delaunay, G., & Monnoyer, L. (1999). Avant propos. Il était une fois. *Hermès*, 3(25), 9-14.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366>
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 1(16), 97–115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jomah, O., Masoud, A. K., Kishore, X. P., & Aurelia, S. (2016). Micro learning: A modernized education system. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(1), 103-110.
- Kattnig, C. (2008). Pour une histoire de l'audiovisuel éducatif (1950-2007). *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (1), 97-98.
- Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence. Exploring the terms used for virtual presence in online education. *Distances et savoirs*, 9(4), 591-609.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). New-York: Routledge.
- Lamontagne, D. (2016). La FAD en transformation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (16).

- Lamy, T. (1985). La télématique : un outil convivial ? In F. Henri & A. Kaye, *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance* (p. 303-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, (48), 47-60.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Li, J. (2011). The Application of Reverse Thinking Based on the Course Teaching of Educational Technology in Colleges and Universities. *International Journal of Education and Management Engineering*, 1(4), 1-5.
<https://doi.org/10.5815/ijeme.2011.04.01>
- Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. In *Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques. Poitiers* (p. 41–49). CNDP.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.
- Maleyrot, É. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (24).
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135–170.

- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, (56), 15-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.841>
- Masselot, P., & Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville, *Observer les pratiques enseignantes* (p. 69-82). Paris: L'Harmattan.
- Maubant, P., Routhier, S., Araújo, A. O., Lenoir, Y., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 61-75.
- Meirieu, P. (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (6e éd.). Paris: ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2011). Circulaire n° 2011-042 du 22-3-2011 : Orientations pour la formation continue des personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (13).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015a). Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015. Annexe 1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (30).
- Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2015b). Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015 : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (30).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015c). Enquête PROFETIC auprès de 5 000 enseignants du premier degré : rapport. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/18/6/profetic-2015-rapport_496186.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015d). Enquête PROFETIC auprès de 5 000 enseignants du premier degré : synthèse. Consulté à l'adresse

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/24/2/profetic-2015-synthese_496242.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2016a). Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016 : Circulaire de rentrée 2016. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (15).

Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2016b). Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 : Modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (30).

Ministère de l'Éducation nationale. (2016c). Le plan numérique pour l'Éducation. Consulté 11 mars 2017, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid107704/le-plan-numerique-pour-l-education.html>

Ministère de l'Éducation nationale (Éd.). (2017). Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017 : Circulaire de rentrée 2017. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (10).

Ministère de l'emploi et de la solidarité. (2001). Circulaire DGEFP n° 2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD » : définition, obligations des prestataires, imputabilité des dépenses sur l'obligation de participation des employeurs. *Bulletin Officiel du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle*, (16).

Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.

Montmollin, M. de. (1967). *L'enseignement programmé* (2e éd. mise à jour). Paris: Presses Universitaires de France.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44–58.

Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>

- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., ... Waycott, J. (2005). *Guidelines for learning / teaching / tutoring in a mobile environment* (MOBIlearn).
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef*, 23.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(2), 157-182. <https://doi.org/10.3166/ds.2.157-182>
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.797>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 3(25), 15-23.
- Peraya, D. (1999a). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153-167.
- Peraya, D. (1999b). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Présenté à Colloque Dispositifs & Médiation des Savoirs, Louvain-la-Neuve: GReMS.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In B. Charlier & D. Peraya (Éd.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 79–91). Paris: De Boeck.
- Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.

- Peraya, D. (2012). Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances ? *Questions de communication*, (21), 89-106.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6590>
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8).
<https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. (thèse de doctorat). Université de Reims - Champagne Ardenne, Reims.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.
- Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *DistanceS*, 13(1).
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 17(2), 57–69.
- Poyet, F. (2015). *Technologies numériques et formation : freins et leviers*. Paris: L'Harmattan.
- Pressey, S. L. (1926). A simple device for teaching, testing, and research in learning. *School and Society*, 23, 373-376.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd. entièrement revue et augmentée). Paris: Dunod.
- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument ? : Appropriation, conceptualisation, mises en situation. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, (19), 61-65.

- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (p. 11-29). Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In M. Durand & J.-M. Barbier (Éd.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 31-60). Paris: Presses Universitaires de France.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* ([9e] éd. 2012 revue et augmentée.). Paris: ESF éditeur.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
<https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Robert, A. (1999). Recherches didactiques sur la formation professionnelle des enseignants de mathématiques du second degré et leurs pratiques en classe. *Didaskalia*, (15), 123-157.
- Robert, A. (2005). Sur la formation des pratiques des enseignants de mathématiques du second degré. *Recherche & Formation*, 50(1), 75-89.
<https://doi.org/10.3406/refor.2005.2103>
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In F. Vandebrouck, *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p. 59-68). Toulouse: Octarès éditions.
- Robert, A. (2010). Formation professionnelle des enseignants de mathématiques du second degré. *Repères-IREM*, 80, 87-103.

- Robert, A., Roditi, E., & Grugeon, B. (2007). Diversité des offres de formation et travail du formateur d'enseignants de mathématiques du secondaire. *Petit x*, (74), 60-90.
- Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Roditi, E. (2001). *L'enseignement de la multiplication des décimaux en sixième. Étude de pratiques ordinaires* (thèse de doctorat). Université Paris-Diderot - Paris VII, Paris.
- Roditi, E. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques entre contraintes et liberté pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. In *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (p. 45–66).
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement : The technology of teaching*. Bruxelles: C. Dessart.
- Soury-Lavergne, S., Gueudet, G., Loisy, C., & Trouche, L. (2013). *Le travail collectif et les pratiques réflexives au coeur des dispositifs hybrides de formation : de Paiform@nce à M@gistère* (EducTice) (p. 69). Lyon: IFÉ.
- Tochon, F. V. (1991). *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Tran Kiem, M. (2011). *Apprentissage des fonctions au lycée avec un environnement logiciel : situations d'apprentissage et genèse instrumentale des élèves* (thèse de doctorat). Université Paris-Diderot - Paris VII, Paris.
- Traxler, J. (2009). Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1, 1-12.

- Tricot, A., & Plé gat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sticef*, 10.
- Tricot, A., Plé gat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (Éd.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). Strasbourg: ATIEF ; INRP.
- Trouche, L. (2003). *Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques : nécessité des orchestrations* (Document pour l'habilitation à diriger des recherches). Paris VII, Paris.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. In *Actes de l'Université d'été de Saint-Flour « Le calcul sous toutes ses formes »* (p. 265-290). Saint-Flour.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck université.
- Vandebrouck, F. (2008). *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse: Octarès éditions.
- Villiot-Leclercq, E., Dessus, P., Mandin, S., Zampa, V., & Loiseau, M. (2011). Une approche par scénarios pour la conception d'un dispositif d'accompagnement en ligne. *Recherche et formation*, (68), 47-62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1507>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Waard, I. de. (2013). mMOOC design: Ubiquitous, open learning in the cloud. In Z. L. Berge & L. Muilenburg (Éd.), *Handbook of mobile learning* (p. 356-368). New-York: Routledge.

Zampa, V. (2003). *Les outils dans l'enseignement: conception et expérimentation d'un prototype pour l'acquisition par expositions à des textes* (thèse de doctorat). Université Pierre-Mendès-France, Grenoble.

I. Table des figures et des tableaux

I.I. Table des figures

Figure 1 : Construction d'un instrument, par un sujet donné, à partir d'un artefact donné (Trouche, 2005).....	46
Figure 2 : Modèle S.A.I. : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées. 47	
Figure 3 : Modèle S.A.C.I. des situations d'activités collectives instrumentées (d'après Rabardel, 1995a, p. 62)	48
Figure 4 : Inscription des processus de genèse instrumentale dans le cycle d'ensemble de la conception d'un artefact (Rabardel, 1995a, p. 132).....	52
Figure 5 : Instrumentation et instrumentalisation dans la genèse d'un instrument (Booms, 2014, d'après Rabardel, 1995a et Gueudet & Trouche, 2010b)	53
Figure 6 : Modélisation SACI de l'activité instrumentée du formateur dans la conception du parcours	96
Figure 7 : Description des activités instrumentales de scénarisation du parcours	98
Figure 8 : Modélisation SAI de l'activité instrumentée de publication sur la plate-forme.....	98
Figure 9 : Description des activités instrumentales de présentation en classe virtuelle.....	100
Figure 10 : Modélisation SAI de l'activité instrumentée de présentation en classe virtuelle. 100	

I.II. Table des tableaux

Tableau 1 : Profil des formateurs sollicités	61
Tableau 2 : Dispositif imposé aux formateurs	65
Tableau 3 : L'acceptabilité du dispositif.....	66
Tableau 4 : Ancienneté des formateurs	69
Tableau 5 : Expérience professionnelle des formateurs	70
Tableau 6 : Rôle principal des formateurs.....	72
Tableau 7 : Partenaires des formateurs.....	72
Tableau 8 : Tâches assurées par les formateurs	72
Tableau 9 : Parcours mis en place	79
Tableau 10 : Types de savoirs transmis par les formateurs.....	82
Tableau 11 : Place accordée par les formateurs au travail collectif des apprenants	89
Tableau 12 : Espaces de communication collaboratifs entre formateurs et apprenants	90
Tableau 13 : Profil des formateurs vis-à-vis des TIC.....	94
Tableau 14 : Instruments professionnels des formateurs	95



Mémoire de Master 2 MEEF Mention **Pratiques et Ingénierie de Formation**

Conception, Interventions et Recherche en Éducation et Formation (CIREF)

Soutenu par

Frédérique BISILLIAT-DONNET

Quelles pratiques de formation sont en jeu dans les formations à distance ?

Analyses dans le cadre de la formation continue des enseignants du premier degré

ANNEXES

Mémoire dirigé par **M. Fabien EMPRIN**

Table des matières des annexes

J.	ANNEXES DE NIVEAU 1	131
J.I.	GUIDES D'ENTRETIEN	132
J.I.1.	Première version	132
J.I.2.	Deuxième version	139
J.II.	SYNTHÈSE DES ENTRETIENS	145
K.	ANNEXES DE NIVEAU 2	171
K.I.	TEXTES OFFICIELS	172
K.I.1	Modalités de la formation continue à distance des enseignants	172
K.I.2.	Référentiel de compétences du formateur	175
K.II.	TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	177
K.II.1.	Entretien formateur : Jean-Paul	177
K.II.2.	Entretien formateur : Jocelyne	199
K.II.3.	Entretien formateur : Nicolas	227
K.II.4.	Entretien formateur : Kristel	251

J. Annexes de niveau 1

J.I. Guides d'entretien

J.I.1. Première version

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *Quel est votre statut ?*
2. *Quelle est votre discipline d'enseignement ?*
3. *Ancienneté :*
 - *depuis combien de temps enseignez-vous ?*
 - *depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*
 - *depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*
4. *Quel(s) public(s) formez-vous ? dans quel cadre ?* *FAD* *présentiel,*
5. *Selon quel(s) format(s) ? (présentiel / distance / hybride)*

Institution de rattachement

6. *Quel est son statut ?*
7. *Quelle proportion de FAD par rapport aux formations présentielles ?*
8. *Quelles sont les ressources humaines affectées à la FAD ?*
9. *Pourquoi le choix d'un dispositif distant :*
 - pour des motifs financiers ?*
 - pour concerner plus d'apprenants ?*
 - pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de l'institution, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)*
 - autre :*

Position vis-à-vis des TIC

10. *Utiliser les TIC vous demande :*
 - peu d'efforts* *des efforts* *beaucoup d'efforts*
11. *Utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?*
12. *Quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC ?*
13. *Quelle est votre utilisation des TIC en formation en présentiel ?*

Position vis-à-vis de la FAD

14. *Êtes-vous volontaire pour former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?*

15. En tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :

passionné.e par la FAD intéressé.e réticent.e

16. Avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?

non

oui : lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)

Nature des missions confiées

17. Travaillez-vous en équipe en **FEP** : équipe associant un formateur et d'autres compétences ? lesquelles ?

18. Travaillez-vous en équipe sur une **FAD** ?

- avec quelles autres compétences ? (infographiste, documentaliste, programmeur, enseignant-formateur, ergonomiste, ingénieur, etc.) ?

19. Rôle(s) attribué(s) :

- construction du parcours / ingénierie de formation : FAD FEP
- conception et réalisation de ressources pédagogiques : FAD FEP
- formation / animation : FAD FEP
- tutorat / accompagnement / suivi : FAD FEP

20. Êtes-vous polyvalent.e du point de vue des disciplines ? FAD FEP

Formation reçue

21. Conception :

- avez-vous été formé.e à la conception de FAD ?
- pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel (FEP) ?

22. Maîtrise des outils pour la FAD :

- utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?
- avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?
- avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciceur, forum, visio...)

23. Quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?

La formation

Vos parcours de FAD

24. *Vos FAD existent-elles en version présentiel ?*
 - *quelles sont les différences ?*
25. *Avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?*
26. *Combien avez-vous mis en place, ou participé à la mise en place de FAD ?*
27. *Pour chacune :*
 - *discipline, ou domaine*
 - *public*
 - *format (FAD / hybride), et outils utilisés (visio, plate-forme...)*
 - *nombre d'heures d'enseignement assurées en présence*
 - *fréquence des cours en présence*
 - *charge de travail totale estimée pour l'apprenant*
 - *niveau de granularité (activité isolée à cursus annuel)*

Connaissance du public

28. *Connaissez-vous les attentes, les motifs des apprenants pour suivre cette formation ?*
29. *Comment gérez-vous la prise en compte des prérequis pour accéder à la formation ?*
30. *Quelles contraintes matérielles pèsent sur les apprenants ?*
31. *Connaissez-vous leurs compétences informatiques ?*
32. *Quelles sont leurs contraintes spatiales ?*
33. *Quelles sont leurs contraintes temporelles ?*
34. *Comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?*

Contenu de la formation

35. *Quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?*
36. *Quel est le scénario de la FAD ?*
37. *Quelles sont les activités réalisées par les apprenants ?*
38. *Quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?*
39. *Quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?*
40. *Quelles sont les compétences travaillées ?*

41. *Pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?*

42. *Qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?*

Les ressources pédagogiques

43. *Utilisez-vous des ressources existantes ?* FAD FEP

44. *Sont-elles gratuites ? Libres de droit ?* FAD FEP

45. *Comment se fait la sélection ? (seul.e ? en concertation, en travail d'équipe ? un début d'appropriation des ressources par confrontation et échange entre pairs ?)*

FAD FEP

46. *Passez-vous plus de temps pour une FAD que pour une FEP à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques ?*

47. *Quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.)*

FAD FEP

48. *Pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)*

FAD FEP

49. *Quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ?*

FAD FEP

50. *Comment prenez-vous en compte les compétences techniques et informatiques des apprenants ?*

51. *Prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?*

La scénarisation

52. *Quelle répartition de la charge de travail entre présence et distance ?*

53. *Quelle scénarisation ?*

modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis

conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes

analyse des situations d'apprentissage

autre

54. *Quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? Quel est le degré de guidage de l'apprenant ?*

linéaire (suivant, retour, menu)

exploratoire (sommaire, schémas complexes à entrées)

exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)

Activités collectives des apprenants

55. *Quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :*

exclusive *prépondérante* *ponctuelle* *ce n'est pas prévu*

56. *Sous quelle forme ?*

L'accompagnement

Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

57. *Quel type d'accompagnement, et quels outils de communication ?*

58. *Comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?*

59. *Quelle planification des activités ?*

60. *Les apprenants ont-ils la possibilité de réaliser des travaux en commun, d'échanger, de demander de l'aide ?*

61. *Que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?*

62. *Que faites-vous pour favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, ...) permettant des contacts personnalisés entre vous et les apprenants ?*

63. *Mettez-vous à disposition des documents techniques, et des documents de formation ?*

64. *Dans quelles conditions ? Quand ?*

Médiation pédagogique

65. *Quels modes de médiation pédagogique sont prévus ? (accompagnement, tutorat)*

66. *Activité tutorale en présence ? à distance ?*

67. *Temps de regroupement prévus ?*

68. *Nature des liens en distanciel ?*

69. *Anticipation et explicitation des situations d'apprentissage : quelle prescription faite à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que le formateur perçoit et analyse lorsqu'il est en présence de l'apprenant ?*
70. *Comment anticiper sur les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants ?*

Dispositif de suivi de l'apprenant

71. *Répondez-vous à distance aux questions, aux difficultés ?*
72. *Pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?*
73. *Existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité ou celle d'autres formateurs en termes :*
- *de moment (par exemple de 8h à 9h) ?*
 - *de fréquence (tous les jours) ?*
 - *de délai ou durée (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?*
74. *Par quel moyen cette disponibilité est-elle réalisée ? (téléphone, messagerie électronique, forums, chat, présentiel...)*
75. *Quel recueil des contributions et productions des apprenants ?*
76. *Y a-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)*

Principe d'individualisation

77. *Quelle adaptation individuelle des parcours de formation face à des groupes hétérogènes ?*
78. *L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?*
79. *Le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (durée / activité complémentaire / supplément d'explications / suppression d'activités / renforcement ou assouplissement de certaines règles / recours à d'autres méthodes / remédiation individuelle ou en groupe / modification de l'ordre des activités / modification du contenu...)*

Évaluation des connaissances

80. *Quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?*

- *Est-elle fondée sur la prescription de tâches de reconnaissance (QCM, questionnaires fermés) à l'apprenant ?* FAD FEP
- *Sur des tâches de rappel (questions ouvertes) ?* FAD FEP
- *Sur de la résolution de problème ?* FAD FEP
- *Sur de la détection d'erreurs ?* FAD FEP
- *Sur des tâches de production ?* FAD FEP

Évaluation du dispositif

81. *Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?*

82. *Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif*

- *L'utilité concerne l'efficacité pédagogique : le dispositif permet-il aux personnes visées d'apprendre ce qu'elles sont censées apprendre ?*
- *L'utilisabilité concerne la possibilité de manipuler la plateforme : est-elle aisée à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ?*
- *L'acceptabilité concerne la décision d'utiliser le dispositif : est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ?*

83. Conclusion

J.I.2. Deuxième version

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *Quel est votre statut / fonction ?*
2. *Quelle institution de rattachement ?*
3. *Quelle est votre discipline d'enseignement / spécialité ?*
4. *Depuis combien de temps enseignez-vous ?*
5. *Depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*
6. *Depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*
7. *Combien de parcours créés ? Quel format : distance / hybrides ?*

Institution

8. *Quelles sont les contraintes, quel cadre ?*
 - *rapport avec le commanditaire : associé au processus de construction, nature des rapports ?*
 - *quelles marges de liberté ?*
9. *Combien de formateurs participent à la conception de FAD ?*
10. *Pourquoi le choix d'un dispositif distant :*
 - pour des motifs financiers ?*
 - pour concerner plus d'apprenants ?*
 - pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de vous-même, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)*
 - autre :*

Position personnelle vis-à-vis des TIC

11. *Utiliser les TIC vous demande :*
 - peu d'efforts* *des efforts* *beaucoup d'efforts*
12. *Utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?*
13. *Quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC ?*
14. *Quelle est votre utilisation des TIC en formation en **présentiel** ?*

Position vis-à-vis de la FAD

15. *Est-ce votre choix de former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?*

16. En tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :

passionné.e par la FAD intéressé.e réticent.e

17. Avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?

non

oui : lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)

- est-ce que cette expérience a eu une influence sur la conception de vos parcours ?

Formation reçue

18. Maîtrise des outils pour la FAD :

- utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?
- avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?
- avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciceur, forum, visio...)

19. Conception :

- pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel ?
- avez-vous été formé.e à la conception de FAD, ses principes, ses concepts ?

20. En tant que concepteur, quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?

La formation

Vos parcours de FAD

21. Est-ce que vos FAD existent en version présentiel, en avez-vous adapté ?

- quelles sont les différences ?

22. Avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?

Travail en équipe

23. Pour construire une formation en **présentiel**, travaillez-vous en équipe ? avec qui ? pour quels apports ?

24. Travaillez-vous en équipe sur une **FAD** ?

- *quel est votre rôle principal dans la FAD ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.)*
- *avec qui, quelles autres compétences ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.)*

Les parcours

25. *Pouvez-vous lister les formations à distance que vous mettez en place, ou auxquelles vous participez :*

<i>Dispositifs quels parcours avez-vous créé ?</i>	<i>Thématiques, nom des parcours / public (ouvert à d'autres ?) / nb d'inscrits</i>
--	---

26. *Quel a été votre rôle :*

- construction du scénario / ingénierie de formation*
- conception et réalisation de ressources pédagogiques*
- formation, animation*
- accompagnement, suivi*

27. *Quel format :*

- *à distance / hybride ?*
- *combien d'heures de présence ? quelle répartition des heures présence / distance ?*
- *quelle progression et durée du parcours ? (niveau de granularité)*
- *quelle charge de travail estimée pour l'apprenant ?*

Connaissance du public

28. *Les apprenants ont-ils le choix du parcours, ou est-ce imposé ?*

29. *Connaissez-vous leurs attentes ?*

30. *Y a-t-il des conditions à remplir pour accéder à la formation ? Quels pré-requis ?*

31. *Connaissez-vous les compétences techniques et informatiques des apprenants ?*

32. *Comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?*

Contenu de la formation

33. *Quel est le scénario de la formation ?*

34. *Quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?*

35. *Quelles sont les activités demandées aux apprenants ?*

36. *Quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?*

La démarche et les compétences

37. *Quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?*

38. *Quelles sont les compétences travaillées ?*

39. *Quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?*

40. *Pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?*

41. *Qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?*

Les ressources pédagogiques

42. *Utilisez-vous des ressources existantes ?* FAD FEP

43. *La sélection se fait-elle vous seul.e ou en travail d'équipe ?* FAD FEP

44. *Passez-vous plus de temps à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques pour une FAD que pour une formation en présence (FEP) ?*

45. *Quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.)* FAD FEP

46. *Pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)* FAD FEP

47. *Quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ?* FAD FEP

La scénarisation

48. *Quelle scénarisation ?*

modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis

conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes

analyse des situations d'apprentissage

autre

49. *Quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? quel est le degré de guidage de l'apprenant ?*

linéaire (suivant, retour, menu)

exploratoire, à embranchements (sommaire, schémas complexes à entrées)

exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)

50. Prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?

Activités collectives des apprenants

51. Dans la scénarisation du parcours, quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :

exclusive prépondérante ponctuelle ce n'est pas prévu

52. Sous quelle forme ?

L'accompagnement

Médiation pédagogique

53. Comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?

54. Mettez-vous à disposition des documents de formation, des documents techniques ?

55. Quelle prescription faites-vous à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que vous percevez et analysez quand vous êtes en sa présence ? (expliciter les situations d'apprentissage / anticiper les obstacles)

56. Pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?

57. Que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?

58. Que faites-vous pour favoriser les échanges entre vous et les apprenants, pour permettre des contacts personnalisés ?

Dispositif de suivi de l'apprenant

59. Quel type d'accompagnement, et quels outils de communication et d'interaction prévoyez-vous ? (téléphone, messagerie électronique, forum, chat, présentiel...)

60. Existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité en termes :

- de moment (par exemple de 8h à 9h) ?
- de fréquence (tous les jours) ?
- de délai de réponse (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?

61. *Quel recueil des contributions et productions des apprenants ?*
62. *Existe-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)*

Principe d'individualisation

63. *Quelle adaptation individuelle des parcours de formation faites-vous face à des groupes hétérogènes ?*
64. *L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?*
65. *Le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (activité complémentaire ou suppression d'activités / remédiation individuelle ou en groupe / supplément d'explications / recours à d'autres méthodes / modification de l'ordre des activités / durée / modification du contenu...)*

Évaluation du dispositif

66. *Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?*
67. *Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif*
- *Est-ce que le dispositif permet aux apprenants d'apprendre ce qu'ils sont censés apprendre ? (efficacité pédagogique)*
 - *la plateforme est-elle facile à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ? (manipulation de la plate-forme)*
 - *le dispositif est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ? (décision d'utiliser le dispositif)*

Questions ouvertes

68. *Comment faire échouer une formation à distance ?*
69. *Pour terminer, diriez-vous que votre rôle est différent en FAD et en FED ?*

J.II. Synthèse des entretiens

Informations générales

Formateur	Genre	Statut	Ancienneté prof	Ancienneté formateur	Ancienneté FAD	Nb de parcours
Jean-Paul	H	PE Animateur TICE	38	15	4	Co-construction : 20 Créés : 3
Jocelyne	F	PE Conseillère pédagogique LV	28	5	3	Créés : 3
Nicolas	H	PE Conseiller pédagogique TICE	36	15	7	Environ 15
Krystel	F	PE Conseillère pédagogique	31	22	4	Créés : 9

Informations institutionnelles

Formateur	Institution	% FAD / FEP	Ressources humaines FAD	Choix FAD
Jean-Paul	DSDEN	Env 70% « ça représente un gros morceau »	6	Motifs financiers (défraiement des apprenants) Contraintes de déplacements
Jocelyne	DSDEN	2/3 FAD	-	le 1 ^{er} argument c'est ça, pour des motifs financiers Contraintes de déplacements, ça rejoint la contrainte financière
Nicolas	DSDEN	la moitié des 18h d'animation pédagogique doit être consacrée à des formations à distance	l'ensemble des conseillers pédagogiques de circonscription et l'ensemble de l'équipe Tice	ça correspond aussi à des nouvelles manières d'enseigner une question d'efficacité de la formation, sous réserve d'un certain nombre de conditions
Krystel	DSDEN	-	-	un ensemble de tout ça contraintes de disponibilité, de déplacement le motif financier de toute façon il est permanent mais il est peut-être pas 1er

Rapport aux TIC et à la FAD

Formateur	Effort TIC	Usage sans contrainte	Intérêt	Utilisation en présentiel	Volontaire pour FAD / position	Expérience personnelle
Jean-Paul	Peu d'efforts	Oui je baigne dedans	La programmation Le logiciel libre	Oui mais pas systématique	Oui, imposé mais accepté bien volontiers Passionné	Plusieurs parcours M@gistère MOOC bientôt
Jocelyne	Peu d'efforts	Oui	outil pour traiter la vidéo, le son, avec des visées pédagogiques	ma messagerie (contact, informations...) + extraits audio, vidéos, des podcasts	Imposé au départ Intéressée	4 MOOC (jusqu'au bout)
Nicolas	Peu d'efforts	oui. J'utilise les Tice chaque fois que je trouve ça pertinent, y a de nombreux cas où c'est pertinent	photo et vidéo supports de formation, supports d'espaces numériques partagés, espaces numériques de travail	outils interactifs dans lesquels les stagiaires manipulent, cherchent, s'informent, créent une problématique	ça m'a jamais été imposé pour moi c'est pas du tout une obligation. Je le fais par conviction et parce que je crois que ça fonctionne À la fois passionné et intéressé	des parcours M@gistère de la dgesco et ESEN (cadre pro) quelques MOOC mais vite décroché
Krystel	Des efforts	Non c'est souvent professionnel	si j'y vois pas d'intérêt professionnel, sur le plan personnel c'est pas ma priorité	C'est présent à chaque fois : TNI	Imposé, ça a été une impulsion académique Intéressée je trouve ça assez révolutionnaire, et ça m'a plu	Des parcours M@gistère (cadre pro)

Formation reçue

Formateur	Usage d'une plate-forme	Formation à l'usage		Conception FAD ≠ FEP	Formation à la conception	Niveau d'expertise
		plate-forme	outils			
Jean-Paul	M@gistère pour la DSDEN Connaissance de Delta, Claroline, Chamillo, Moodle	Pairform@nce oui Mais M@gistère, non Expérience de webmestre, et mutualisation avec autres ATICE du département	Oui classe virtuelle (plusieurs mois)	Se mettre dans la peau de l'apprenant Le parcours doit être intéressant, attrayant, diversifier les médias (images, couleurs), et rendre l'utilisation le plus lisse possible La réactivité a posteriori	Non	Pédagogie : connaître la FEP, pouvoir comparer pour adapter Technique : bon niveau, de la conception d'un site internet (code html...)
Jocelyne	M@gistère	aucun temps de formation, transfert des compétences acquises en une journée sur Pairform@nce sur la plate-forme M@gistère tutoriels vidéo pour l'utilisation de la plate-forme par un CPD Tice	Oui classe virtuelle, il y a 3 ans	pouvoir anticiper, penser l'appropriation des contenus qu'on va proposer anticiper le format des ressources, toucher tous les profils d'apprenants être efficace très chronophage, démultiplier les ressources	Accompagnement par le CPD Tice : des ressources à lire sur l'ergonomie d'un parcours (des pdf assez lourds, denses) <u>Expérience perso</u> : guidé dans la préparation, et l'accompagnement	Pédagogie : suppose une réflexion au niveau de l'ergonomie qui est très importante, au service de la pédagogie Technique : intérêt du travail en équipe et de la présence des animateurs Tice et des CPD qui sont là pour épauler les enseignants-formateurs qui sont plus en difficulté, par rapport à la maîtrise du volet technique

Formation reçue (suite)

Formateur	Usage d'une plate-forme	Formation à l'usage		Conception FAD ≠ FEP	Formation à la conception	Niveau d'expertise
		plate-forme	outils			
Nicolas	perform@ance M@gistère	ESEN, ingénierie de la formation à distance (IFD)	pas directement, on se formait entre pairs	ça change sur les compétences à travailler, sur la façon de présenter les choses	[la formation IFD à l'ESEN] c'était vraiment sur la conception, l'ingénierie de la formation, et les contraintes de la distance	être un solide formateur de façon générale mais aussi connaître les contraintes de la FAD penser la scénarisation, se questionner sur l'utilité des ressources
Krystel	M@gistère	un temps de formation en amont	en amont de façon assez rapide après on s'est formé avec mon collègue ATICE et on a cherché. On s'est formé sur le tas	nécessite de concevoir, de créer un scénario pédagogique plus étoffé présence/distance, il faut savoir par quoi on commence, donc ça transforme la conception du parcours.	en amont de façon assez rapide perso : master, formé et sensibilisé à cette question et aux changements de posture que ça induisait	s'appuyer sur un parcours déjà existant nécessite moins de travail technique

Parcours de FAD/FEP

Formateur	Vos FEP => FAD	Différences	Formations P + D
Jean-Paul	Non	-	Non
Jocelyne	Non	-	Non
Nicolas	Non	C'est pas les mêmes formations, on les envisage pas de la même façon	non, c'est assez séparé en fait
Kristel	Non	la philosophie du parcours est différente	Non

Travail en équipe – pratiques collaboratives

Formateur	Travail en équipe						
	Présence			Distance			
	O/N	Avec qui	Apport	O/N	Rôle principal	Avec qui	Apport
Jean-Paul	Parfois oui, parfois non	collègues	co-animation et expérience de terrain	Oui	assistant technique	autres ATICE / autres enseignants-formateurs	échanges d'info, conseils
Jocelyne	Oui	un IEN, un CPC, , ou un animateur Tice	le regard, l'accompagnement, l'avis ; apports pédagogiques et techniques complémentaires	Oui si parcours interdisciplinaire Non si que LV	enseignant-formateur	essentiellement avec les conseillers (CPC), on va travailler à 2 ou 3 sur un parcours les IEN (commande de formation) animateurs Tice homologues des autres départements de l'académie	échanges d'info, conseils le regard, l'accompagnement, l'avis apports techniques complémentaires mutualisation de ressources
Nicolas	Oui	l'ensemble des CP et animateurs qui me le demandent sur le département	Moi : les guider sur les ressources	Oui	gestionnaire de la plate-forme M@gistère, responsable des parcours conception enseignant-formateur	CP, ATICE, IEN	technique, commande
Kristel	Parfois oui, parfois non	supérieur hiérarchique autres CP	Validation transversalité	Oui, 2, voire 3	Conception enseignant-formateur documentaliste	ATICE, co-concepteur et formateur responsable	L'assistant technique Co-construction

Les parcours

Formateur	Dispositifs : Thématiques Nb inscrits	Rôle	Format Nb h présence Fréquence P	Granularité	Charge travail
Jean-Paul	<p>L'usage des TICE en maternelle</p> <p>La programmation en C2 et C3 (24 inscrits)</p> <p>Formation aux 1ers secours</p>	<p>Construction du scénario</p> <p>Conception des ressources : Parfois, surtout adaptation et mise en forme</p> <p>Formation, animation : Oui si son parcours / Non si co-constructeur (assist. technique)</p> <p>Accomp., suivi : oui, une permanence physique et tél. une fois (pas de succès)</p>	<p>C1 : distance uniquement, 3hD</p> <p>C2-C3 : hybride, 6hD + 3hP (retours d'expériences, synthèse)</p> <p>Choix de la place du présentiel : après D ; pourrait être une classe virtuelle au milieu</p>	<p>Animation pédagogique du PDF, format de 9h</p> <p>Parcours ouvert sur l'année scolaire, reconduit l'année suivante</p>	<p>9h, temps institutionnel</p> <p>difficile d'estimer un temps</p>
Jocelyne	<p>L'anglais au C2</p> <p>Le PEAC et LV - C2 et C3</p> <p>Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des LV - C2 et C3 (31 inscrits)</p>	<p>Construction du scénario: en fonction de la commande, du format, des objectifs, du public...</p> <p>Conception des ressources : oui</p> <p>Formation, animation : Oui</p> <p>Accomp., suivi : oui, l'accompagnement à distance</p>	<p>Hybride</p> <p>Uniquement à distance, présentiel à la carte, sur site</p> <p>1 présentiel de 3hP, placé au début ou en fin de parcours</p>	<p>Parcours ouvert sur l'année scolaire</p>	<p>difficile d'estimer un temps</p> <p>ça a un côté très artificiel</p>

Les parcours (suite)

Formateur	Dispositifs : Thématiques Nb inscrits	Rôle	Format Nb h présence Fréquence P	Granularité	Charge travail
Nicolas	Les documents d'accompagnements des nouveaux programmes / C2 et C3 (2 parcours) / 75 + 70 EMC / C2 et C3 (2 parcours) / 75 + 70	Construction du scénario (EMC) Conception, ressources : modifié totalement le parcours national pour qu'il soit adapté aux demandes locales Formation Accompagnement	Hybride D + classe virtuelle + D + P bilan	Parcours ouvert sur l'année scolaire	difficile d'estimer un temps
Kristel	EMC C2 et C3 (160 inscrits)	Construction du scénario Conception, ressources : surtout adaptation Formation Accompagnement	Hybride 3hD + 3hP (retours d'expériences, synthèse) + 3hD	Parcours ouvert sur l'année scolaire	Notre format habituel c'est 12h, il peut être des fois à 9h Peut dépasser, mais intégré au travail de l'enseignant

Le public

Formateur	Public	Motivation/choix	Attentes	Pré-requis	Rapport aux TIC	Prise en compte dans FAD
Jean-Paul	PE FC (+ ouverture à la demande : autres PE du département, IEN)	parcours programmation : volontariat (choix entre plusieurs parcours)	non	Pré-requis matériels : connexion à Iria, Arena, cliquer sur le bon lien de parcours Leur expérience professionnelle (contribution)	Certains apprenants : petit niveau en TIC	Rendre le parcours le plus lisse possible pour éviter les blocages Diversité des médias utilisés, peu de formats différents (pdf plutôt que doc ou odt), attrait par couleur, images
Jocelyne	PE FC (+ homologues CPD)	Parcours à distance : auto-inscription, choix	commande institutionnelle et choix	non	Ils ont l'habitude, et en cas de difficulté, ils savent qu'ils peuvent nous contacter	en proposant des ressources accessibles, faciles, les plus légères possibles, adaptées. Il faut qu'elles soient lues donc je fais en sorte qu'elles soient lisibles
Nicolas	PE FC	Parcours imposés organisation imposée, mais souple	c'est pas ma vocation à moi d'aller chercher les commandes	Non, à part faire partie d'un cycle particulier. Et d'être enseignant bien sûr !	ça m'intéresse moyennement Ce qui est gênant c'est pas l'aspect technique (possible de palier avec tutoriels), mais pb bande passante	Anticiper mettre en appétence, expliciter on essaye d'être proactif
Kristel	PE FC	Juste le choix entre les 4 thématiques du parcours	remontées de besoins, mais on est souvent sur des commandes institutionnelles	Non, c'est à moi de m'adapter à eux, je fais de la ZPD auprès d'eux, c'est au formateur de s'adapter à son public, et non l'inverse	Oui, mais ce sont eux qui se manifestent en premier Finement on ne sait pas où ils en sont, mais ceux qui sont vraiment en difficulté en les connaît	on est forcément à leur disposition pour toute aide technique, ils le savent, ils ne s'empêchent pas de nous appeler si ils ont besoin de nous pour ça

Contenu de la formation

Formateur	Dispositifs	Scénario	Objectifs	Activités	Aspects théoriques
Jean-Paul	L'usage des TICE en maternelle	Rappel des textes institutionnels, l'usage de TICE en maternelle, présentation des différents usages (tablettes, TBI, etc.), une partie mise en œuvre faire remonter leurs pratiques, et une conclusion. L'idéal ça aurait été de faire une classe virtuelle dans laquelle on aurait pu simuler un présentiel	Mettre en application les textes, montrer quel usage des Tice en maternelle	Retour sur leur mise en place des Tice dans leur classe	
	La programmation en C2 et C3	Travail avec Tuxbot, la programmation hors connexion : le déplacement sur quadrillage, puis la programmation sur ordinateur ou tablette avec l'application et logiciel	Introduction à la programmation, et comment faire de la programmation avec les élèves de C2 et C3	Exercices progressifs de programmation Mise en œuvre en classe	
Jocelyne	L'anglais au C2	ressources institutionnelles réfléchir aux traces qu'ils laissent de leur apprentissage dans les cahiers des élèves présentiel : mise en situation, de production orale à partir de flashcards	avoir une bonne connaissance des textes qui régissent l'enseignement des LV	traces d'apprentissage qu'ils laissent à disposition des élèves	l'idéal ce serait qu'on soit quand même dans une démarche collaborative, plutôt basée sur le socioconstructivisme avec possibilité pour les stagiaires de mutualiser, d'aller voir les dépôts, se les approprier, de les regarder, d'échanger
	Le PEAC et LV - C2 et C3	2 entrées thématiques distinctes C2, C3, volet histoire des arts, et linguistique On leur proposait des plans de séquences mise en œuvre d'une séance	découvrir ce qu'est le PEAC avec comme focale, une entrée LV	mise en œuvre d'une séance en classe	
	Les entrées culturelles au service de l'apprentissages des LV - C2 et C3	présentation du parcours retour sur les nouveaux programmes de LV avec grille de lecture les traces d'apprentissage l'espace de dépôt, avant le présentiel	les entrées culturelles au service des apprentissages et la trace que l'on laisse de ces apprentissages	grille de lecture des programmes traces d'apprentissage qu'ils laissent à disposition des élèves	

Contenu de la formation (suite)

Formateur	Dispositifs	Scénario	Objectifs	Activités	Aspects théoriques
Nicolas	Les documents d'accompagnement des nouveaux programmes - C2 et C3	On a mis une problématique en place qui était une demande institutionnelle, à partir de cette problématique on a extrait un certain nombre de ressources selon 4 thèmes, et 4 groupes de travail,	produit un document qui soit cohérent par rapport à la commande	Travail de groupe production d'un document	socioconstructivisme, on peut dire aussi une forme de pédagogie coopérative
	EMC - C2 et C3	classe virtuelle pour restitution dynamique	l'expliquer de façon claire pendant la classe virtuelle, être interactifs	animation d'un atelier en classe virtuelle	dynamique de co-construction, de coopération
Kristel	EMC - C2 et C3	On est parti des programmes et des 4 dimensions, les outils pour faire la classe, clarifier l'objet de formation et les concepts, et mise en place dans leur classe d'une séquence pédagogique. Restitution de groupes en présentiel	s'approprier les nouveaux programmes d'enseignement et les mettre en œuvre un objectif de transformation professionnelle, et d'appropriation de concepts	Mettre en œuvre dans leur classe une séquence pédagogique en lien avec le domaine d'enseignement	Socioconstructivisme, c'est-à-dire on apprend, mais dans les interactions avec les autres, et on apprend en étant acteur aussi de son apprentissage

Démarche et compétences

Formateur	Démarche d'enseignement	Compétences travaillées	Évaluation	Empêchement	Élèves
Jean-Paul	Parcours informatif, présentation d'usages	Usage de l'ordinateur : Tice et programmation. Savoir utiliser, savoir faire de la programmation avec les élèves	Questionnaire de la plateforme. Sans doute prévoir des tests intermédiaires, des activités accessibles qu'à une certaine date	Pas encore l'habitude de travailler seul, malgré l'assistance ; la gestion du temps par les apprenants, la liberté	L'objectif final c'est bien de mettre en application en classe
Jocelyne	Mise en activité, mise en situation leur faire vivre les situations de l'intérieur pour pouvoir ensuite revenir dessus et l'analyser, se l'approprier reproduire	Gestion de classe démarche de réflexion, de prise de distance par rapport à ce que je pratique actuellement en classe, prendre du recul par rapport à ma pratique repenser son organisation de temps de travail	le questionnaire en ligne à la fin en conclusion du parcours, intégré au parcours Sur des taches de production oui, sur les travaux rendus, là je dirais que sur des travaux rendus je n'évalue pas les travaux rendus en eux-mêmes, en tout cas pour le parcours que j'ai réalisé cette année, j'évalue la participation et l'implication du stagiaire, dès lors qu'il fait un dépôt c'est qu'il s'est impliqué	réflexion, démarche d'enseignement, la distance à mon avis ne nous favorise pas La distance n'a de valable que pour la lecture, le principe de la pédagogie inversée, mais la réflexion il faut qu'elle soit co-construite, en présentiel, collectivement ce n'est pas à distance qu'on redonne confiance à des enseignants.	rassurer les enseignants, leur dire qu'ils sont tout à fait capable d'enseigner l'anglais, il faut réactiver leurs connaissance et surtout dédramatiser la prise de parole Rassurés, ils osent petit à petit prendre la parole en anglais, et c'est commencer une interaction avec les élèves La prise de parole elle doit être à la fois de la part des élèves, et des enseignants

Démarche et compétences (suite)

Formateur	Démarche d'enseignement	Compétences travaillées	Évaluation	Empêchement	Élèves
Nicolas	Un travail de conceptualisation, de synthèse et d'appropriation par réécriture	prise en main des programmes, attitude compétences spécifiques à la distance, c'est comment je prends la parole en classe virtuelle, comment j'utilise les outils, etc.	Questionnaire de la plateforme carnet de bord, auto-évaluation évaluation en terme d'objectifs de formation	À mon avis y a pas de tâches ou d'apprentissages qui puissent être empêchés par la distance, par contre il faut vraiment les penser différemment précisément scénariser tout ce qu'on va faire	ce qui est dit dans les nouveaux programmes par rapport à la posture du maître, l'évaluation bienveillante exemple du travail en géographie
Kristel	les outiller pour qu'ils soient autonomes par rapport à leur activité d'enseignement découvrir situations de travail qui ne sont pas familières pour eux, et les essayer On les sensibilise au fait que les apports présents dans le parcours ont une utilité, sont nécessaires pour savoir enseigner	les compétences du référentiel métier	l'avis sur la formation : c'est sur la faisabilité telle qu'elle a été conçue en terme de durée, de contenu, mais c'est aussi en quoi les ressources ou les travaux qui ont été conduits lors de cette formation leur ont apporté suffisamment pour qu'ils puissent se saisir de ces objets, et les mettre en œuvre dans les classes	Oui, déposer sur la plate-forme ça reste un frein pour certains : pour un aspect purement technique mais aussi ils peuvent être empêchés de le faire parce qu'ils craignent le jugement, des autres ou de nous, parce que c'est visible sur la plate-forme, ils ont peur du jugement certains ne parviennent pas à travailler sur un ordinateur, être seul face à un ordinateur c'est compliqué	dans les ateliers ils vont nous parler des effets sur les élèves. Des effets sur eux, et des effets sur les élèves, mais à la condition qu'on les revoit en fin de parcours

Les ressources

Formateur	Existantes	Sélection	Adaptation	Diversité	Fonctions	Granularité
Jean-Paul	FAD : oui mais je les crée quelque fois, ça dépend (vidéos de mise en pratique)	FAD : seul, je vais les chercher ou les demande aux collègues	FAD : ça dépend : pour Tuxbot, renvoi direct vers le site	FAD : beaucoup : textes mis en forme, images cliquables, vidéos... Rendre le parcours attrayant, et donner un max. d'outils et de supports différents	FAD : illustration	FAD : peu d'informations à la fois
	FEP : oui	FEP : idem	FEP : plus chronophage	FEP : moins, plus de manipulation informatique	FEP : idem	FEP : un document de présentation peut être long
Jocelyne	FAD : systématiquement c'est un gain de temps, partir de l'existant	FAD : si c'est spécifique LV, c'est moi qui vais regarder, je vais éplucher les contenus, et après je revois avec mon IEN En équipe, ce serait ensemble. Je ne prendrais pas la décision seule si on est en co-construction d'un parcours, il faut réfléchir aux ressources ensemble	FAD : Ça me prend du temps, mon objectif c'est qu'elles soient accessibles aux stagiaires mais en même temps il faut que ça corresponde à la démarche de formation que j'ai choisie	FAD : textes mis en forme, images, sons, vidéos, couleurs, bonhomme attention il faut qu'on arrive à toucher tous les stagiaires, avec des sensibilités différentes, certains sont plus visuels, d'autres plus auditifs	FAD : la redondance est importante quand on est à distance texte pdf mis en lien avec un document vidéo qui va illustrer, qui va mettre en image le contenu du texte. illustratif, une vidéo peut avoir cette mission-là, une photo	FAD : Petits modules, vidéos courtes
	FEP : systématiquement	FEP : idem	FEP : pareil, autant de temps	FEP : moins qu'à distance	FEP : La redondance c'est moi qui vais mettre en avant, utiliser un propos d'un stagiaire et m'appuyer dessus	FEP :

Les ressources (suite)

Formateur	Existantes	Sélection	Adaptation	Diversité	Fonctions	Granularité
Nicolas	FAD : On adapte des parcours qui existent déjà. Je n'utilise que des ressources existantes un avantage de la FAD : mettre à disposition des choses qui existent par ailleurs	FAD : Il m'est arrivé de contribuer, pas plus que ça l'année dernière, j'avais fait un travail de pré-sélection de ressources, mais c'était vraiment un groupe de travail départemental	FAD : Il faut adapter les outils il faut que tout soit explicite, alors qu'en présentiel c'est pas la peine	FAD : Tout. Ça peut être des QR codes par exemple dans les images on peut aussi utiliser tout ce qui est schémas, images animées, c'est parfois plus explicite	FAD : Illustrative, descriptive, redondance redondant en terme de modalité aussi : Dans un parcours à distance, on sait pas si les gens sont plus audio, s'ils sont plus visio, donc on essaie de faire les 2	FAD : Spiralaire dans le sens où on va revenir souvent sur ce qui a été proposé en page d'accueil vidéos très courtes : 5 à 10 minutes
	FEP : oui alors là pour le coup je réinvente pas la poudre	FEP :	FEP : je préfère sélectionner des petits bouts de ce qui existe déjà, plutôt que de refaire à l'identique	FEP : Pas la même diversité Si on peut le remplacer par sa propre présence et son explication orale, c'est pas la peine de faire du multimédia	FEP :	FEP : maintenant je fais aussi ce genre de remarque. Je fais des vidéos beaucoup plus courtes
Kristel	FAD : oui	FAD : C'est souvent en équipe, c'est souvent concerté	FAD : plus importante, parce que je pourrais pas être le relais en présentiel pour parler du document	FAD : On varie le plus possible	FAD : pour s'identifier à l'objet (regarder une situation de classe)	FAD : Vidéos courtes, texte synthétisés On fait un travail préalable d'adaptation pour faciliter la lecture et l'appropriation
	FEP : oui	FEP : idem	FEP :	FEP : pareil, impact positif des vidéos	FEP :	FEP : même façon

La scénarisation

Formateur	Scénarisation*	Type d'architecture (degré de guidage)	Place travail collectif	Forme	Mobile
Jean-Paul	1 dans la mesure du possible	linéaire	ponctuelle	Forum et dépôt	Non M@gistère lisible sur tablette, mais pas de retours des apprenants
Jocelyne	3 Autre : Images cliquables / je donne des ressources institutionnelles, et ensuite y a une grille de lecture	Linéaire Exploratoire : tableaux à embranchements qui sert de sommaire	ponctuelle	par le biais des espaces de dépôt, par le forum classe virtuelle ?	Non, du tout C'est vrai que ça pourrait être intéressant par rapport à des QR codes, par rapport à des choses comme ça, non je le fais pas. C'est pas un élément que j'ai pris en compte encore
Nicolas	1 2 : classe virtuelle, déléguée ou non, Etherpad 3 : analyse des situations proposées	Linéaire Exploratoire : accès limité par groupe	prépondérante	La classe virtuelle et en amont le travail de groupe	pas dans ma conception de parcours C'est d'emblée proposé par M@gistère maintenant, depuis peu, il y a des mises en page spécifiques pour mobile
Kristel	1 Et 3, très présente	Linéaire Exploratoire : l'enseignant, selon ses priorités, va aller chercher ce dont il a besoin	ponctuelle	dépôts de production, collectif ou individuel	Pas du tout

*1 : modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application / 2 : d'outils numériques interactifs / 3 : analyse des situations d'apprentissage

L'accompagnement

Formateur	Fonctionnement	Documents	Prescription	Accomp. technique	Échanges pairs	Contacts
Jean-Paul	Envoi d'un mail à l'ouverture du parcours	Le carnet de bord, de la plate-forme, tutoriel pour se connecter	Rajouter des quiz, des questionnaires intermédiaires de compréhension, de niveau, faire le point des connaissances	Le tutoriel en début d'année, et le mail. Un rappel oral pendant le présentiel	Pas suffisamment, pas re-sollicités Personne ne communique via le forum	Ils nous connaissent déjà, ils savent comment nous joindre
Jocelyne	on ne l'explique plus puisque ça fonctionne depuis déjà plusieurs années, ils ont l'habitude de M@gistère, ils le pratiquent maintenant tous les ans donc y a plus besoin d'expliquer	des documents de formation, ils font partie intégrante de mon parcours	j'essaie d'être la plus explicite possible dans la tâche à accomplir, les attendus, et les objectifs doivent être clairs	On est systématiquement en lien avec l'ATICE. Mais je peux le faire, dès lors que je pose une ressource c'est que je peux ensuite aider à débloquer une situation sur le fonctionnement de la ressource	via la plate-forme, par mail, en présentiel relance via les forums Le dépôt est souvent vécu comme un système de contrôle de leur activité	on est sur des enseignants qui se connaissent, je les connais tous, y a pas besoin de se présenter. On est sur des équipes qui se connaissent de longue date l'interaction c'est un vrai questionnement
Nicolas	un parcours d'1h30 spécifique sur le fonctionnement de M@gistère est proposé aux nouveaux arrivants à l'accueil du parcours, y a toujours une explication vidéo de 3 minutes	Oui chaque fois que je le juge nécessaire	C'est la proactivité, anticiper les obstacles au maximum, essayer de voir dans quelle mesure ça peut poser problème, d'un point de vue technique, d'un point de vue scénaristique	Oui, sinon il y a les ATICE qui sont à disposition, ils le savent les premiers parcours, le 1 ^{er} jour, accompagnement par chat, téléphone et forum	On les met par groupe Donc on est dans la collaboration à l'intérieur du groupe et dans la collaboration intergroupe On échange, en mutualisant en classe virtuelle	D'abord on est très proactif ou réactif jamais un message ou un questionnement au-delà de 48 heures le forum Dernières nouvelles Très régulièrement tous les 10-15 jours

L'accompagnement (suite)

Formateur	Fonctionnement	Documents	Prescription	Accomp. technique	Échanges pairs	Contacts
Nicolas (suite)				Maintenant on n'a plus de soucis de connexion Par contre on est toujours dans le soin d'envoyer un mail, et relancer	Possibilité de classe virtuelle déléguée C'est un peu l'idée de M@gistère cette collaboration, et cette prise en main pour dire qu'en fait ce sont les enseignants les experts d'une formation	
Kristel	une petite vidéo, un diaporama sonorisé qui présentent l'essentiel	tutoriels pour le dépôt des contributions, et la première connexion à la plateforme	rendre la ligne claire, de simplifier au maximum l'organisation interne du parcours, donner des repères simples tout expliciter on réfléchit beaucoup à la navigation, et on réfléchit beaucoup à l'articulation entre les différentes parties du scénario pédagogique format de la page il doit être visible dans son intégralité au premier coup d'œil	Ils savent qu'ils ont une personne référente pour toutes ces questions techniques sur des questions de navigation, comme j'ai contribué à la conception même sur la plate-forme, je peux y répondre en partie	notre point faible la collaboration est mineure si ils restent seuls c'est voué à l'échec, donc soit ils vont trouver une personne ressource en se dirigeant vers les personnes qui sont à l'origine de la formation, soit entre pairs, mais j'ai pas les moyens de savoir comment	on leur rappelle dans tous nos messages qu'on est à leur disposition

Dispositif de suivi

Formateur	Accompagnement Outils	Contrat	Recueil	Régulation
Jean-Paul	<p>Pas de tutorat, pas d'accompagnement particulier, sauf à la demande</p> <p>Courriel, téléphone (Une des fonctions de la classe virtuelle, qu'il faudrait mettre en place)</p>	<p>On a fait une permanence physique et téléphonique un mercredi après-midi (pas de succès) À disposition, on peut répondre quand ils le souhaitent, selon leurs disponibilités, on peut les rencontrer s'il le faut</p>	Dépôt sur la plate-forme	<p>On peut connaître le nombre de connexions, qui et quand. On suit la barre de progression des apprenants</p>
Jocelyne	<p>Disponible par mail, l'accompagnement via le forum, avec des relances sur le forum. Par mail, par téléphone. Ils ont nos coordonnées dès le départ, à l'ouverture du parcours, et on revient dessus pendant la présentation du parcours</p>	<p>je privilégie le mail plutôt que le téléphone, parce que j'y ai accès tous les jours et donc je le vois le mail. Le répondeur téléphonique si je suis absente 3 jours du bureau, la réponse peut être vraiment très différée</p> <p>j'y réponds dans tous les cas, le plus vite possible, parce que effectivement je peux répondre dans la foulée, ou quelque fois la question fait que j'ai besoin d'un peu de délai pour pouvoir donner une réponse appropriée. J'y réponds le plus vite possible, c'est la consigne que je donne systématiquement</p>	les dépôts quand il y en a...	<p>la barre de progression</p> <p>le temps de connexion des participants, ceux qui attendent le présentiel pour débiter le parcours</p>

Dispositif de suivi (suite)

Formateur	Accompagnement Outils	Contrat	Recueil	Régulation
Nicolas	<p>Le forum moi je l'ai un peu laissé tomber, en terme d'activité sociale, faut l'utiliser dans une optique vraiment de questionnement des collègues</p> <p>je trouve que les autres outils sont plus intéressants</p>	<p>permanence de 2h en début de parcours délai de réponse 48 heures maximum pour toute question posée quel que soit le support</p>	<p>Via le dépôt de documents de M@gistère, par l'intermédiaire d'une base de données préprogrammée</p> <p>documents déposés sur le forum</p> <p>application Dossier dans M@gistère</p>	<p>des outils statistiques : Je sais si les gens sont allés sur la plate-forme et je sais la dernière fois où ils y sont allés. Je ne connais pas le temps de connexion</p> <p>barre de suivi à l'intérieur du parcours qui est destinée aussi aux apprenants mais qui permet aux formateurs de voir les activités qui ont été réalisées</p>
Kristel	<p>On essaie de multiplier les modes de communication</p> <p>La messagerie électronique on prend les deux voies parce que certains sont quand même plus rompus à la consultation de la messagerie école, plus que celle via la plate-forme</p>	<p>Les mails professionnels ça marche bien parce qu'on les consulte tout le temps, et plusieurs fois par jour, donc ça ils savent qu'on va leur retourner un message rapidement</p> <p>ça pourrait être sous la forme de la classe virtuelle où on travaille avec un petit groupe et où on se met à leur disposition sur un créneau bien déterminé, mais pour l'instant on l'a pas mis en place</p>	<p>via la plate-forme et le dépôt</p>	<p>la barre de progression qui nous permet de savoir si à l'activité demandée, il y a effectivement une activité réalisée. Donc ça on peut suivre</p>

Individualisation

Formateur	Hétérogénéité	Historique	Adaptation
Jean-Paul	Progression des apprentissages, en partant du niveau 0 jusqu'à expert (programmation)	La barre de progression de la plate-forme, comptabilise le nombre d'activités réalisées Parcours linéaire, facilite le repérage	Oui, ça nous est arrivé de modifier des parcours : un lien ne fonctionne plus, on a découvert un apport supplémentaire
Jocelyne	À la demande, je peux répondre à une demande d'individualisation Sur un parcours qui est à la fois sur le C2 et C3 c'est au niveau des ressources que je vais faire vraiment une différenciation S'il y a une demande très spécifique, je vais tâcher d'y répondre, mais je ne peux pas l'anticiper par rapport à des compétences individuelles	barre de pourcentage mais ils savent ce qu'ils ont déjà vu. Dès lors qu'on s'implique dans un parcours, on sait ce qu'on a consulté C'est un problème de conception du parcours si le stagiaire ne s'y retrouve pas le carnet de suivi, le carnet de bord qu'on peut proposer mais qui n'est jamais utilisé	Des suppléments d'explications oui ça je peux fournir Apporter d'autres explications, et éventuellement dire cette ressource-là ne va pas je peux t'en proposer une autre plus adaptée à ta classe si tu as cette configuration-là
Nicolas	forcément par rapport à des individus qui sont non déterminés je vais essayer de raisonner en catégories : aucune connaissance des TICE, pas l'esprit de synthèse facile, pas à l'aise avec la structure M@gistère j'essaie de prévoir au maximum les difficultés qui pourraient se présenter	pas d'historique précis mais une barre de suivi sur les activités, précisées par le formateur les ressources, on a aucun moyen de vérification	on essaie d'être le plus réactif possible on peut adapter : envoyer des tutoriels pour aider les gens à faire telle ou telle tâche dans M@gistère
Kristel	c'est à travers le choix des axes de travail	Non, que la barre de progression	ça peut arriver, mais on évite pour ne pas déstabiliser on peut soit retravailler une ressource qui n'est pas assez claire, soit en ajouter une qui manquerait

Évaluation du dispositif

Formateur	Tests	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Jean-Paul	Oui, des tests en réel pour tout tester, avec un regard extérieur (collègues formateurs)	Pas possible d'évaluer en l'absence de test	Sauf remarque contraire, elle l'est	Légitimes, parcours liés aux programmes. On essaie d'apporter un maximum de choses pour que chacun accepte le parcours et y trouve un plus
Jocelyne	Le parcours PEAC langues vivantes on a fait un test avant, pour voir si tout fonctionne, l'accessibilité, un peu l'ergonomie du parcours pour qu'on ait un retour au moins d'un enseignant. On a trouvé un enseignant volontaire	indicateur à l'issue du présentiel le présentiel a vraiment catalysé beaucoup de choses par rapport à ceux qui sont restés très distants sur le parcours	Ça fait partie du questionnaire d'évaluation de la plateforme	C'est un dispositif contraint qui est subit, on essaie de faire en sorte qu'il devienne compatible, c'est tout le travail de l'ingénierie, tout le travail de l'accompagnement, mais ça reste quand même pour les enseignants une grande source de frustration la formation à distance impose un engagement personnel, individuel de formation
Nicolas	les classes virtuelles en particulier, je me suis pas lancé dans les classes virtuelles sans les avoir testées au préalable, avec mes collègues formateurs on peut se mettre en rôle participant quand on est formateur, pour vérifier que tout fonctionne on fait des tests sur les outils dont on n'est pas très sûr	Oui, sur ces 2 parcours, clairement	Oui, à part quelques irréductibles qui de toute façon n'y arrivent pas La plateforme est facile à prendre en main, là il y a de moins en moins d'erreur de manipulation, il y a plus du tout de question sur comment j'y accède On a des statistiques assez élevées, on est entre 80 et 90% de connexion à M@gistère	le dispositif est national, cadré par des circulaires culture commune, valeur de partage, de bienveillance, de mise à disposition d'un outil de formation pour les enseignants, à leur profit, et qu'ils utilisent non pas de façon descendante mais en se l'appropriant, tout ça est rappelé dans la circulaire

Évaluation du dispositif (suite)

Formateur	Tests	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Kristel	<p>Oui, avec un collègue qui est extérieur à la conception, un collègue formateur, ou l'IEN qui n'a pas contribué à celui-ci en particulier</p> <p>nous-même on le teste, c'est-à-dire qu'on vérifie les liens, on vérifie l'accès aux documents, on vérifie la navigation</p>	<p>J'espère bien, c'est fait pour !</p> <p>il y a une question de cet ordre-là à la fin du parcours sur l'efficacité pédagogique ils nous font un retour sur le choix et l'efficience des ressources mises à disposition. Et c'est plutôt positif</p>	<p>ça s'est amélioré au cours du temps c'est sûr, mais c'est vrai que si on laisse passer un temps assez long sans l'utiliser, ça peut déstabiliser de toute façon les personnes les moins enclines à utiliser l'outil numérique</p>	<p>Valeurs : chacun est responsable de sa formation, respect des personnes pour que chacun puisse y trouver des apports qui lui sont nécessaires, sans jugement de valeur, sans dépréciation par rapport à là où ils en sont, qu'ils soient novices ou plus expérimentés</p> <p>dans le respect des programmes</p> <p>culture professionnelle : beaucoup de questionnements au départ sur la visibilité qu'on en avait en tant que formateurs, et même surtout le responsable hiérarchique sur les connexions et la validation des parcours</p> <p>et la responsabilité individuelle professionnelle : des collègues qui sont pas prêts, ils se disent pas ça fait partie de mon temps de travail</p>

Comment faire échouer une FAD

Formateur	
Jean-Paul	-
Jocelyne	<p>En étant le moins explicite possible, en n'étant pas précis du tout sur les objectifs de développement professionnel à visée du développement des compétences des élèves, En étant irrespectueux des stagiaires et pour moi l'ergonomie passe par le respect. Aussi pertinent que puisse être le contenu, dès lors qu'on ne réfléchit pas à l'ergonomie pour le rendre accessible, acceptable et consultable, ça échoue évidemment.</p> <p>Poser les objectifs de la formation, faire en sorte qu'elle soit en cohérence avec les attentes</p> <p>une formation à distance elle ne peut pas être imposée, il faut un choix c'est important</p>
Nicolas	<p>Un des critères c'est les gens qui abandonnent, et avant qu'ils abandonnent, c'est le fait de ne pas se connecter à la plateforme. Pour faire échouer une formation à distance il suffit de pas en parler ou très peu. Donc on envoie pas de mail avant, si on doit donner une info c'est vraiment parce qu'on est obligé de le faire. Donc la première chose c'est ça, on n'est pas très convaincu donc on prévient pas, et puis on organise pas la formation en amont.</p> <p>La deuxième chose c'est la structure, c'est-à-dire le nombre de scénarisation, et le manque de scénarisation. ces ressources-là, qui ne sont pas accompagnées d'activités, et qui ne sont pas justifiées.</p> <p>Faut pas accompagner, faut pas scénariser, faut laisser les choses pourrir, voilà, c'est à mon avis la façon de faire échouer une formation à distance.</p> <p>Et puis c'est pas tenir compte aussi du fait que y a toute cette dimension non verbale en formation à distance, il y a le manque de proactivité, donc penser en amont tout ce que les gens devront faire alors que c'est pas forcément le cas en présentiel</p> <p>Si tu lances les gens sur une formation sans leur expliquer de quoi il s'agit, quels sont les objectifs, ce qu'ils vont avoir à faire, c'est une façon très efficace de faire échouer la formation.</p>
Kristel	N'assurer aucun suivi, ne pas accompagner, et puis supprimer les présentiels.

Rôle différent ?

Formateur	
Jean-Paul	<p>Au début c'était un peu difficile, mais maintenant je prends plaisir à faire les FOAD.</p> <p>On voit les choses différemment, ça a vraiment un apport, à mon avis, tout à fait positif.</p>
Jocelyne	<p>Pour moi le rôle est identique Je suis dans l'accompagnement, dans la possibilité de développement des compétences professionnelles des enseignants mais avec des entrées différentes et avec une réflexion je dirai plus pointue</p> <p>C'est toujours lié à l'ergonomie d'un parcours et de la difficulté de la distance. La difficulté qu'il y a à prendre en compte vraiment un stagiaire à distance et à l'accompagner de manière appropriée, à distance. On a une difficulté supplémentaire là ça me semble évident.</p> <p>Mais mon rôle en tant que formatrice c'est le même.</p> <p>Il y a un volet technique qui est quand même plus lourd</p>
Nicolas	<p>Il y a une grande partie qui est la même, la préparation de la formation, les objectifs qu'on cite, les compétences qu'on veut faire travailler, ce qu'on cherche à obtenir, les ressources qu'on y met, etc., tout ça faut y penser en amont pareil. Donc ça c'est pas différent</p> <p>Après en formation à distance il faut tenir compte du fait qu'on a pas la possibilité de réactivité immédiate par rapport à une situation. Donc il faut être vraiment dans l'anticipation de ce qui peut se passer, qu'est-ce que pense un stagiaire qui est devant son ordinateur tout seul par rapport à la situation que je lui propose. Ça c'est vraiment la grosse différence.</p> <p>Et puis c'est l'accompagnement qui doit être permanent, la relance puisqu'on est pas là en permanence, structurer son parcours de façon à ce qu'on se fasse pas oublier</p> <p>Dans une classe virtuelle, on est là sur du synchrone, à distance mais synchrone, c'est pareil il faut penser à tout ce qui n'est pas de l'ordre du non-verbal. Il faut aussi être interactif par rapport à ça. Il faut le penser aussi en amont, il faut aussi le scénariser</p> <p>Scénarisation, proactivité, réactivité, accompagnement, c'est les 4 choses qui sont peut-être à mettre beaucoup plus en avant dans une formation à distance.</p> <p>Alors que dans un présentiel on peut toujours réadapter au dernier moment. D'ailleurs il y a des gens très talentueux pour ça et ils le font très bien mais si ils essayent de faire ça à distance, ils vont au casse-pipe ça c'est clair.</p>

Rôle différent ? (suite)

Formateur	
Nicolas (suite)	<p>Je suis persuadé que la formation à distance a vraiment un avenir en termes y compris pédagogique, qu'elle peut avoir un impact sur les formateurs en terme de présentiel mais aussi sur les enseignants</p> <p>Elle facilite le travail parce qu'on peut le faire avec plus de gens, on peut le faire plus souvent, mais elle a aussi ses qualités propres et puis ses défauts, on peut pas réagir immédiatement, il y a pas de non-verbal, toutes ces choses-là, mais une fois qu'on a intégré ça, on peut avoir avec la formation à distance quelque chose de parfaitement efficace.</p>
Kristel	<p>il y a des tâches qui sont différentes, supplémentaires, y a d'autres tâches mais il y a des constantes, c'est la même chose dans le sens où c'est une action de formation, qu'elle soit à distance ou en présentiel, elle revêt différentes formes et nécessite des scénarios différents, mais la mission de la formatrice est la même</p> <p>Mes préoccupations sont les mêmes, que ce soit dans ces deux versions je suis au service des enseignants pour les accompagner, les aider à faire évoluer leurs pratiques sous une forme ou sous une autre</p> <p>Évidemment ça contribue à la construction de nouvelles compétences pour le formateur, mais la philosophie reste la même.</p>

K. Annexes de niveau 2

K.I. Textes officiels

K.I.1. Modalités de la formation continue à distance des enseignants

Circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016 : Modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles

Formation continue

Modalités de la formation continue à distance des professeurs des écoles

NOR : MENE1620916C
circulaire n° 2016-115 du 19-8-2016
MENESR - DGESCO MAF2

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-recteurs de Mayotte, de la Nouvelle-Calédonie, de la Polynésie française et de Wallis-et-Futuna ; aux IA-Dasen ; au chef du service de l'éducation nationale de Saint-Pierre-et-Miquelon ; aux directrices et directeurs des ressources humaines ; aux responsables académiques de la formation ; aux directrices et directeurs d'école supérieure du professorat et de l'éducation ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école ; aux conseillères et conseillers pédagogiques du premier degré ; aux professeurs des écoles

Dans le cadre de leurs obligations réglementaires de service telles que définies dans le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 et des modalités d'application précisées par la circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013, il est fixé que les professeurs des écoles consacrent 18 heures annuelles à l'animation pédagogique ainsi qu'à des actions de formation continue. Les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des 18 heures et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance sur des supports numériques. La présente circulaire actualise et remplace la circulaire n° 2013-123 du 13 août 2013 relative à la formation à distance des professeurs des écoles.

Les principes

La formation continue en ligne doit favoriser une réflexion professionnelle ainsi qu'une évolution des pratiques pédagogiques selon une démarche qui place l'enseignant en acteur responsable de sa formation.

Le ministère de l'éducation nationale met à disposition des services de formation continue, des équipes de circonscription et des formateurs, une offre nationale de parcours de formation hybrides, accessible sur la plateforme M@gistère. Cette offre est composée de parcours réalisés par des experts, sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement scolaire, de l'inspection générale de l'éducation nationale, de la direction du numérique pour l'éducation, de Canopé, de l'école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais aussi, suite à des appels à projets, par des contributeurs tels que les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espe) ou l'Institut français de l'éducation (Ifé).

Les parcours de formation, conçus pour être utilisés en circonscription selon des durées variables, de 3, 6 ou 9 heures, visent à conforter ou perfectionner les compétences des enseignants. Les parcours nationaux font l'objet de descriptifs qui précisent leurs objectifs et leurs contenus ainsi que les durées des sessions de formation en présence et à distance à prévoir.

Les formations hybrides combinant des temps à distance et des temps en présentiel sont à privilégier. Cette modalité offre, en effet, la possibilité d'un parcours inscrit dans la durée permettant à l'enseignant d'éprouver, au sein de sa classe, les éléments développés dans le cadre de la formation et de disposer de temps d'échanges et d'analyses à distance via les outils numériques et lors des regroupements.

La prise en compte et le suivi de la formation continue en ligne au titre des heures réglementaires dédiées à la formation passent nécessairement par l'inscription, via l'application GAIA, à la plateforme M@gistère.

Construction de l'offre à l'échelon académique

Sous la responsabilité des recteurs d'académie et des inspecteurs d'académie, directeurs académiques des services de l'éducation nationale, l'offre de formation inscrite au plan de formation continue des enseignants du premier degré intègre tout ou partie de l'offre nationale, en complémentarité et en articulation avec les dispositifs de formation existants.

L'élaboration de l'offre académique, définie en cohérence avec les priorités nationales et le projet académique, doit prendre en compte les besoins des équipes. Cette construction donne lieu à un travail concerté entre le responsable académique de formation, les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'éducation nationale, les inspecteurs de l'éducation nationale adjoints, les inspecteurs de l'éducation nationale, dont les chargés de mission départementaux, le(s) responsable(s) de la formation du premier degré en Espe. Dans tous les cas, les parcours retenus doivent permettre le développement professionnel de chacun en offrant la possibilité d'une acquisition ou consolidation des compétences définies par le référentiel des métiers de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013).

La programmation des parcours peut gagner à s'inscrire dans une logique pluriannuelle. Elle veille à intégrer des parcours à l'intention d'équipes qui souhaitent consolider leur expertise pour la mise en œuvre du projet d'école, de la liaison école-collège dans le cadre du cycle 3, ou de thématiques transversales (gestion du temps des élèves, construction des emplois du temps en lien avec les nouveaux rythmes scolaires, activités pédagogiques complémentaires, apprentissage des valeurs de la République, parcours citoyen, égalité filles-garçons, parcours d'éducation artistique et culturelle etc.). Certains de ces parcours peuvent être ouverts à des publics incluant des professeurs de collège, notamment lorsqu'ils portent sur le cycle 3. Le conseil départemental de la formation est consulté sur le déploiement de ces formations hybrides.

Inscription et suivi de la formation en ligne

Les sessions de formation à distance sont mises en œuvre par les équipes de circonscription et les conseillers pédagogiques à mission départementale. Ces sessions s'inscrivent dans le cadre des 18 heures statutaires de formation des professeurs des écoles dont l'organisation et le suivi incombent aux inspecteurs de l'éducation nationale. Le temps consacré par chaque enseignant à suivre un parcours de formation est comptabilisé dans ses obligations de service. La durée de formation décomptée au titre de l'inscription dans un parcours de formation est fixée forfaitairement. Elle correspond à la durée annoncée du parcours (3, 6 ou 9 heures).

Les parcours auxquels les enseignants sont inscrits sont directement accessibles sur la plateforme M@gistère. Ils y accèdent à partir du lieu de leur choix (école, domicile, etc.).

Des outils internes à la plateforme (classes virtuelles, préparations collectives de séance, audioconférences, forums, outils collaboratifs, etc.) permettent au formateur d'accompagner l'enseignant. Une inscription nominative atteste la participation au module de formation et des outils d'auto-positionnement donnent à l'enseignant la possibilité de se situer par rapport aux objectifs de la formation. Ces informations ne sont pas transmises en dehors de ce cadre. Chaque parcours se conclut par un questionnaire permettant de recueillir l'avis des professeurs sur la formation suivie et de contribuer ainsi à en améliorer la qualité. Durant la formation, l'enseignant a la possibilité de renseigner un « carnet de bord ». Cet outil est personnel et chaque enseignant peut choisir de le valoriser.

Pilotage et déploiement de la formation en ligne

Le déploiement et le suivi du dispositif M@gistère auprès des professeurs sont assurés par une équipe de pilotage composée a minima de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé du plan de formation, de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la mission Tice et d'un formateur conseiller pédagogique. L'EN chargé de la mission Tice est le relais local privilégié du dispositif académique d'e-formation, en lien avec le réseau national M@gistère. Sous l'autorité du directeur académique des services de l'éducation nationale, il identifie la ou les personne(s) chargée(s) d'accompagner les formateurs, afin de répondre à leurs interrogations techniques sur la gestion des parcours (organisation des sessions, ouverture des droits d'accès notamment). Est privilégié un fonctionnement collégial de l'équipe de pilotage, en évitant l'écueil d'une spécialisation des uns sur les aspects numériques et des autres sur les volets pédagogiques.

La formation des formateurs

La formation à distance suppose un accompagnement particulier ; l'adaptation de la professionnalisation des formateurs est donc déterminante. Elle s'appuie sur le référentiel de compétences du formateur produit par la direction générale de l'enseignement scolaire, en prolongement d'un travail conjoint avec la Chaire Unesco, publié au B.O.E.N. du 23 juillet 2015. Inscrite au plan national de formation via, notamment, le parcours hybride « Former à distance », « Mettre en œuvre des activités sociales à distance » et « Concevoir et animer une classe virtuelle » qui abordent les particularités pédagogiques et techniques liées à l'e-formation, cette professionnalisation gagnera à trouver un relais dans les plans académiques de formation.

La plateforme M@gistère : une offre élargie, disponible en libre accès

Outre les parcours hybrides pris en compte au titre des 18 heures réglementaires, la plateforme M@gistère offre désormais des services élargis. Sont ouverts des modules en accès libre permettant aux professeurs qui le souhaitent de consolider et/ou d'approfondir certains points relatifs aux programmes, dispositifs et/ou pratiques pédagogiques.

L'enrichissement de la plateforme résulte aussi de la valorisation de parcours élaborés par des équipes académiques et départementales, en réponse à des besoins locaux plus spécifiques. Pour intégrer la plateforme M@gistère, ces parcours doivent avoir fait l'objet d'une validation par les corps d'inspection et, dans la mesure du

possible, par un(e) universitaire. Une labellisation nationale pourra, de surcroît, être attribuée par le comité éditorial national.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

K.I.2. Référentiel de compétences du formateur

Circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015. Annexe 1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015

Annexe1

Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs

Ce référentiel s'appuie sur les travaux menés entre 2013 et 2014 dans le cadre de l'université d'été « former les formateurs » pilotée par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) en collaboration avec la Chaire Unesco « former les enseignants au 21^e siècle » et l'Institut français de l'éducation (IFÉ).

Il a bénéficié du travail collaboratif d'ateliers et de sessions à distance qui ont réuni des enseignants formateurs et des inspecteurs des premier et second degrés, des responsables académiques de la formation ainsi que des formateurs et des enseignants chercheurs intervenant en ESPE.

Cette modalité d'élaboration a favorisé le croisement de regards et le dialogue entre des praticiens et des ingénieurs de la formation : la réflexion s'est attachée à cerner le cœur du métier du formateur d'enseignants et de personnels éducatifs : former à transmettre et à apprendre.

La professionnalité du formateur et son éthique

L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ».

La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande.

Le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs – pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative.

Les quatre domaines de compétences du formateur

Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :

1. Penser - Concevoir - Élaborer
2. Mettre en œuvre - Animer
3. Accompagner l'individu et le collectif
4. Observer - Analyser - Évaluer

Une sélection de ressources pour la formation

Un ensemble de ressources pour le formateur a été élaboré en regard du référentiel : il s'agit de notions et de références organisées de manière à en favoriser la consultation. Cette sélection n'est en rien normative ou exhaustive ; elle entend servir la constitution d'une culture commune entre les formateurs. Sa mise en ligne sur Éduscol en favorisera l'accès et l'appropriation par chacun au gré de ses besoins et de ses curiosités pour l'accompagner dans son parcours de formateur.

Penser - Concevoir - Élaborer

- **Connaître les fondamentaux de la formation professionnelle** : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.
- **Identifier les conditions** qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants.
- **Analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants** et savoir les mettre en tension ; prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation.
- **Élaborer un programme de formation** : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.
- **Concevoir** le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance.
- **Anticiper** les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; identifier les avantages et les inconvénients de ces supports.
- **Élaborer des écrits professionnels** en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

Mettre en œuvre -Animer

- **Introduire et conclure** une séquence de formation.
- **Installer un environnement bienveillant et sécurisant** ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation..
- **Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation** fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.
- **Accompagner les apprenants dans leur apprentissage** : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.
- **Gérer les phénomènes de groupe et d'individualité.**
- **Gérer les spécificités** de l'animation et de l'accompagnement à distance.
- **Co-animer** une formation et faire bénéficier les apprenants de la richesse d'une dualité de propositions.

Accompagner l'individu et le collectif

- **Accompagner les individus et les équipes** dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.
- **Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir** ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.
- **Suivre avec attention les expérimentations et les innovations** mises en oeuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.
- **Aider chacun à s'engager** dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Observer-Analyser -Évaluer

- **Observer et analyser** des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.
- **Contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation** ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.
- **S'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative** en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.
- **Savoir accepter les remarques** ; prévoir l'évaluation de son action par les apprenants et pratiquer l'auto-évaluation.
- **Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques** : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.

K.II. Transcription des entretiens

K.II.1. Entretien formateur : Jean-Paul

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *quel est votre statut ?*

Animateur TICE⁴⁶

[Frédérique] professeur des écoles ?

Oui

2. *quelle est votre discipline d'enseignement ?*

En tant que PE⁴⁷ pas vraiment, on va dire spécialité TICE

3. *ancienneté :*

- *depuis combien de temps enseignez-vous ?*

Je suis rentré comme instit' en 1979, ça fait presque 40 ans, pas tout à fait !

- *depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*

Formateur d'adultes au sein de l'éducation nationale, ça fait 15 ans.

Et en dehors de l'éducation nationale j'ai fait beaucoup de formations pour adultes aussi, en tant que formateur de premiers secours. C'est du présentiel, il n'y en a pas encore à distance, mais ça vient.

- *depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*

Ça remonte à 3 ou 4 ans. Il me semble que depuis 4 ans on met des parcours en place

4. *quel(s) public(s) formez-vous ? dans quel cadre ?* FAD présentiel

Les collègues du premier degré, aussi bien en FAD qu'en présentiel, dans le cadre des animations (FC)

5. *selon quel(s) format(s) ? (présentiel / distance / hybride)*

Les 2, distance et hybride

[F] *tu peux aussi faire des formations uniquement à distance ?*

Cette année oui. Jusqu'à présent, toutes les années précédentes on avait fait de l'hybride sur la base de 9h, en règle générale, 6h à distance et 3h en présentiel. Et là cette année on a ouvert des parcours purement à distance, de 3h.

[F] *il y aura du suivi ?*

Il y a du suivi, bon ce qu'on aurait pu mettre en place c'est une classe virtuelle, ce qui n'a pas été fait, mais ça avait été envisagé. Pour garder malgré tout une espèce de contact.

[F] *ca va être la 1ère année cette année, vous êtes en train de concevoir ces parcours ?*

Ca y est, c'est fait, ils sont faits. Ils sont lancés, ils sont en cours de... mais c'est vrai qu'au niveau du suivi on a un peu de mal. Je vais voir un peu de temps en temps qui s'est connecté, combien de personnes, mais j'ai pas de retours, j'ai aucun retour

Je peux savoir en gros quand est-ce que les gens se sont connectés.

Institution de rattachement

6. *quel est son statut ?*

DSDEN, je suis rattaché à la circonscription

7. *quelle proportion de FAD par rapport aux formations présentiels ?*

Cette année on a eu beaucoup, beaucoup de formation à distance qui mélangeaient l'hybride et le distance complet, mais purement présentiel... c'est hors animation en fait, c'est plus dans

⁴⁶ TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

⁴⁷ Professeur des écoles

des formations qui sont ponctuelles. Par contre je saurais pas te dire, mais le gros de la formation cette année, enfin des animations je devrais dire, c'est de la FOAD avec ou sans présentiel. Tout volume horaire, parce que tu sais il y a des obligations d'animations, ça représente à mon avis 70%, je saurais pas te donner une valeur chiffrée mais ça représente un gros morceau

8. *quelles sont les ressources humaines affectées à la FAD ?*

Dans la circo, les personnes qui participent à la conception ?

[F] *oui*

Au niveau de la circo on a vite fait le tour entre guillemets, c'est [2 CP, l'IEN⁴⁸] et moi-même, donc 4 personnes... ah si si j'oubliais [1 CP, et 1 CP] de temps en temps aussi, bien qu'il soit pas rattaché à notre circo, mais lui il fait ses parcours aussi. On conçoit ensemble les parcours.

9. *pourquoi le choix d'un dispositif distant :*

pour des motifs financiers ?

Probablement, pour éviter de déplacer les gens

pour concerner plus d'apprenants ?

Plus de monde, oui enfin théoriquement les formations à distance sont sensée toucher en principe toutes les personnes de la circo

[F] *Mais que les personnels de la circo ? elles sont pas ouvertes aux personnels extérieurs ?*

Alors les parcours, on en a ouvert quelques-uns aux personnels extérieurs, qui avaient souhaité participer aux animations sur [ville A] pour des raisons de déplacement tout bêtement, les gens qui sont sur [ville B] mais qui habitent à [ville A] préfèrent faire leurs animations en présentiel à [ville A], logique. Après, on a ouvert à d'autres personnes qui étaient intéressées, des IEN par exemple, ou des conseillers pédagogiques qui étaient intéressés par le parcours, on leur ouvre. Mais globalement, c'est effectivement...

Après les parcours, on en a un en particulier qui est parti au national. Donc lui maintenant... on a oublié d'ailleurs au passage de retirer nos adresses électroniques pour les retours d'avis et comme c'est bien caché personne n'a pensé à les corriger, résultat on en a, on a fait le tour de la France. Ça fait plaisir mais quelque part ça nous ennuie un petit peu, d'une part ça encombre nos boîtes, mais en même temps je pense que c'est les formateurs qui auraient eu le plus besoin de retours que nous, mais bon. On a eu droit aux Antilles, à Lille, Marseille, ça c'est baladé de partout, mais ça fait plaisir de voir qu'un parcours est utilisé.

Ce qu'on aurait aimé savoir c'est la différence entre le parcours que nous on avait conçu et ce que les gens en ont fait. Est-ce qu'il a été pris intégralement, est-ce qu'il a été modifié, nous on a repris des parcours qui venaient d'ailleurs, on les a modifié, on les a adapté, bon mais ça on peut pas le savoir. Mais on est toujours destinataires !

pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de l'institution, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)

Je serais tenté de dire pour répondre aux attentes de l'institution

autre :

Position vis-à-vis des TIC

10. *utiliser les TIC vous demande :*

peu d'efforts *des efforts* *beaucoup d'efforts*

Ça dépend ce qu'on appelle par effort en fait, effort comme effort cérébral ou est-ce une question de temps ?

[F] *comme effort cérébral*

Au début oui, maintenant on connaît l'outil

⁴⁸ CP : conseiller pédagogique ; IEN : inspecteur de l'Éducation nationale

[F] sans parler de M@gistère, quel est ton rapport aux TIC, toi, personnellement ?

Disons que là encore c'est une question d'expérience, quand c'est un outil que je connais, après c'est selon ce qu'on va en faire. Après quand tu découvres un outil ça va prendre plus de temps bien entendu pour pouvoir l'appréhender, voir ce qu'on peut faire. Donc je dirais que maintenant avec l'expérience, non, ça tourne bien, voilà, on va dire ça comme ça.

[F] Peu d'efforts ?

Il y en a toujours un peu, quand même, pépère vieillit donc il faut réfléchir un peu plus, mais sinon !

[F] Donc tu dirais plus des efforts que peu d'efforts ?

Oh non, peu d'efforts

11. utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?

Moi je baigne dedans on va dire, voilà ! (oui)

12. quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC ?

Alors en fait ce qui commence à m'intéresser de plus en plus c'est la programmation. D'ailleurs cette année j'ai fait un parcours sur la programmation pour les C2, C3, et j'avoue que je reprends plaisir à faire de la programmation, et là justement au niveau efforts... je suis pas matheux à la base donc ça nécessite un peu plus d'efforts, mais justement c'est l'intérêt, de faire travailler un peu le cerveau.

Donc la programmation oui ça m'intéresse, et puis tout ce qui tourne autour du logiciel libre. Ce sont ces deux pôles, il y en a plein d'autres encore, mais ce sont ces 2 axes principaux autour desquels je travaille et j'essaie de faire profiter.

13. quelle est votre utilisation des TIC en formation en présentiel ?

Ca va dépendre bien sûr du sujet, là par exemple puisque le 3 et le 10 je fais une formation sur la programmation, je vais travailler sur la programmation sans ordinateur, et la programmation avec ordinateur, ou tablette, puisqu'on peut faire la programmation sans, déconnecté, donc travailler sur quadrillage tout simplement. Déplacement dans un espace avec des enfants, on peut en fait transposer physiquement ce qu'on peut faire avec un ordinateur. Donc j'essaie si possible de donner aux gens les outils et puis les faire travailler avec, parce que si tu fais qu'un baratin ça n'a pas d'intérêt.

[F] Mais dans la mesure du possible tu préfères utiliser les TIC ou c'est vraiment selon le contexte, le but de la formation, si ce n'est pas nécessaire tu n'utiliseras pas un PPT par exemple à chaque présentiel ?

Non, si j'utilise un PowerPoint ou équivalent ce sera en fait un simple support pour illustrer ce que je vais dire. Mais ce sera pas l'outil principal. En général mes animations sont orientées TICE, donc d'une manière ou d'une autre soit c'est moi qui l'utilise seul mais j'aurais un support TICE quel qu'il soit, ou les gens vont travailler avec, mais à un moment donné on passera par la case TICE.

Position vis-à-vis de la FAD

14. êtes-vous volontaire pour former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?

Ma fonction fait que oui, on me l'a entre guillemets imposé, mais accepté bien volontiers. Mais imposé !

15. en tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :

passionné.e par la FAD

Je serais tenté de dire passionné, ça va paraître bizarre mais j'aime bien. J'aime bien concevoir, j'aime bien faire les parcours, même si par moment c'est une prise de tête parce que, y a le boulot, ça prend du temps, c'est chronophage la conception faut pas se leurrer, même si on a l'habitude mais il n'empêche que, mais j'aime bien. Voilà. J'ai un parcours à faire, ok on y va, on s'y met, des fois on sait pas par où on va commencer, mais on y va, voilà

intéressé.e réticent.e

16. avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?

non

oui : lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)

Je me suis inscrit à quelques parcours M@gistère pour pouvoir me former, je saurais plus dire lesquels, mais il y avait la programmation.

C'est facile de s'inscrire sur des parcours M@gistère, mais les MOOC oui j'y pense de plus en plus mais je garde ça pour la retraite. Mais il y a quelques parcours et des sites comme OpenClassroom et qui offrent des parcours intéressants, ça je me le garde pour après.

Nature des missions confiées

17. travaillez-vous en équipe en **FEP** : équipe associant un formateur et d'autres compétences ? lesquelles ?

Parfois oui parfois non, ça va dépendre en fait de qui est disponible et ce qu'on fait. Alors oui c'est arrivé par exemple sur une formation de directeurs, j'ai travaillé avec des collègues

[F] qu'est-ce qu'ils t'ont apporté ?

La co-animation et l'expérience du terrain que je n'ai pas, par rapport à l'usage de certains outils. Les outils de directeurs par exemple, je les connais par cœur mais c'est intéressant d'avoir l'avis d'un directeur qui lui, les utilise au quotidien. Donc là ça a apporté une dimension que je ne peux pas apporter.

On a préparé l'animation en amont, ensemble

18. travaillez-vous en équipe sur une **FAD** ?

- avec quelles autres compétences ? (infographiste, documentaliste, programmeur, enseignant-formateur, ergonomiste, ingénieur, etc.) ?

J'ai travaillé tout seul mes parcours mais j'ai travaillé en fait entre guillemets à distance avec d'autres collègues. Un collègue que je ne connais pas du tout, mais qui avait publié sur la liste des ATICE des informations, que lui avait demandé en fait, des informations pour un parcours qu'il voulait faire qui correspondait plus ou moins à ce que moi je voulais faire. Donc je lui ai écrit, il m'a envoyé en fait ses infos donc je me suis inspiré de ce qu'il avait fait, et puis je me suis tourné vers 2-3 parcours mais sans vraiment trouver ce que je cherchais. J'ai vu aussi avec [1 CP], je lui ai demandé 2-3 conseils pour voir, mais après bon, j'ai travaillé tout seul dans la conception.

J'ai demandé à [l'IEN] qu'elle regarde aussi pour avoir un avis extérieur, parce que bon, toi t'es dans ton truc mais est-ce que les gens vont comprendre en fait ce que tu veux, est-ce que ça correspond à ce qu'on veut, voilà un avis extérieur aussi est important.

C'est elle qui valide tous les parcours à la fin.

C'est ce qu'on a fait avec [1 CP] on a beaucoup travaillé là-dessus, elle pour la partie pédagogie moi pour la partie technique, et à 2 on a conçu. Et quand on travaille on est tout le temps ensemble, j'ai 2 écrans et on travaille en permanence ensemble. Chacun apporte son avis, son expertise, et en fait on apprend l'un avec l'autre et ça aussi c'est important.

19. rôle(s) attribué(s) :

- construction du parcours / ingénierie de formation : FAD FEP

Ça c'est oui y a pas de soucis, je suis dedans

- conception et réalisation de ressources pédagogiques : FAD FEP

Je dirais oui et non, ça dépend, soit c'est un document qu'on crée complètement, bon en général soit c'est [1 CP] par exemple qui l'apporte et on le met en forme ou on le remet en forme si besoin est,

[F] c'est [1 CP] qui le construira et toi qui t'occupera de l'infographie ?

Voilà c'est ça, parfois c'est des mises en forme mais c'est peu de choses, sinon on va chercher de droite et de gauche des documents qui ont déjà été faits. Donc oui on peut le concevoir, ça

nous arrive, par exemple toutes les présentations, l'introduction, les objectifs etc. ça le PowerPoint on va dire ou la vidéo qui en ressort, oui, on la construit ensemble et je la réalise

- *formation / animation :* FAD FEP

Oui j'y suis, enfin ça dépend des thèmes, y a des thèmes sur lesquels j'ai créé mais je n'ai pas besoin d'être présent le jour de l'animation, si ça ne me concerne pas directement je m'en passe. Si c'est mon parcours, j'y serais évidemment. Mais sinon si je ne suis entre guillemets que co-constructeur, si ma présence n'est pas obligatoire, non je m'en passe.

- *tutorat / accompagnement / suivi :* FAD FEP

si besoin est, oui, bon on a peu de retours en fait, c'est rare qu'on ait eu des gens qui nous aient appelé pour nous demander telle ou telle chose, on avait même fait à un moment donné avec [1 CP] une après-midi, un mercredi après-midi de présentiel nous, en disant si vous avez besoin on est joignable par téléphone ou vous pouvez venir nous voir y a pas de problème on est à votre disposition. On n'a jamais eu personne.

[F] *c'est que tout était suffisamment clair*

Je sais pas, j'oserais pas le prétendre. Y a toujours un peu ce frein en fait institutionnel qui existe, qu'on a vraiment vraiment du mal à... tu prends l'exemple du forum, chez nous ça marche pas du tout, du tout. Y a des circo où ça marche, mais nous rien à faire. Peut-être qu'on l'a mal introduit, c'est possible aussi, mais tu vois le forum, on a l'impression que les gens posent une question, on va être jugé sur le fait qu'on pose une question et donc on montre une incompétence entre guillemets, alors que c'est pas du tout ça l'objet, au contraire, tu sais pas faire c'est pas grave, on est là, on va aider, on va t'apporter l'information qui peut profiter à d'autres. Mais toujours cette notion de jugement qu'on a beaucoup beaucoup de mal à faire passer. Et ça je sais pas qui est fautif dans l'affaire, mais tu vois c'est un des soucis qu'on rencontre au niveau des forums.

[F] *est-ce que tu penses qu'il y a des communications entre apprenants, sans passer par vous ?*

Je sais qu'il y a certaines écoles qui ont travaillé en groupes sur certains parcours. Des gens qui souhaitaient travailler en groupe, ça pose pas de problème, au contraire, au contraire.

[F] *Quelle solution pour une communication hors institutionnelle, leurs réseaux sociaux ?*

Si ça permet aux gens de progresser, moi j'y vois aucun inconvénient, bien au contraire. Mais j'ai un peu cette... épée de Damoclès de l'institution qui bloque beaucoup de choses, c'est vraiment dommage. Quand tu demandes le partage de documents par exemple, je sais qu'il y a des gens au niveau des TICE, y a des gens qui font des choses fabuleuses, en programmation j'ai vu des trucs terribles, mais je sais que ce sera pas mis en ligne, je pourrais pas récupérer les documents, les gens ont peur alors que c'est superbe ce qui se fait, c'est même d'un très bon niveau.

20. *êtes-vous polyvalent.e du point de vue des disciplines ?* FAD FEP

En langues, en sciences, mais plus maintenant, les collègues concepteurs se débrouillent très bien.

Alors en présentiel, suite à la création d'un parcours oui ça m'est arrivé de participer, quand il y avait des ateliers par exemple, j'ai donné un coup de main pour la gestion des ateliers

Présentiel :

Si on me le demande, oui. Moi si je conçois mes propres parcours entre guillemets en présentiel bien sûr. Maintenant si un ou une collègue demande un coup de main, bien sûr, je donne un coup de main y a pas de soucis

Formation reçue

21. conception :

- *avez-vous été formé.e à la conception de FAD ?*

Au début il y a eu un semblant de formation avec l'ancêtre si je puis dire de M@gistère, c'était comment...

[F] *Pairform@nce ?*

Oui, où j'ai pas compris grand-chose, et puis Pairform@nce a rapidement été mis de côté au profit de M@gistère et là par contre on a été mis le nez dedans, là il a fallu se débrouiller. C'est pour ça que le 1^{er} parcours a été raide.

[F] *Donc pas de formation ?*

En fait ça a été une formation commune entre ATICE, on suit les tuyaux quoi. Mais y a pas vraiment eu de formation en tant que telle.

L'expérience aussi, j'ai été webmestre un temps au niveau de l'IA⁴⁹, donc on retrouve une structure dans la conception du logiciel qui fait que voilà, y a des choses que tu sais faire, tu retrouves, et ça m'a aidé beaucoup. M'enfin y a des trucs encore maintenant quand tu cliques, ça correspond à quoi, t'as beau avoir un truc d'aide, c'est assez abscons.

Et puis le regret que j'ai dans M@gistère c'est que quand tu trouves un truc intéressant à propos d'un parcours, tu voudrais le reproduire, y a rien qui te dit en fait quel type d'activité, elle s'appelle flexi-machin, tu sais pas à quoi ça correspond dans la liste et ça c'est vraiment dommage, qu'on ait pas une information plus précise, mais de l'outil proprement dit. Alors on va à tâtons, on les essaye toutes jusqu'à trouver celle qui nous intéresse

[F] *Donc pas de formation ?*

La seule formation qu'on a vraiment eu c'est à propos de la classe virtuelle, l'inclusion d'une classe virtuelle au sein de M@gistère. Ça on a vraiment eu une formation qui a duré plusieurs mois, avec des classes virtuelles, donc il y avait un travail en amont, création donc d'une classe virtuelle qui expliquait, puis on a dû mettre en place un bout de classe virtuelle, voilà ça, ça a vraiment été une formation mise en place.

[F] *En cas de problème, un contact ?*

Je me tourne vers [le CPD⁵⁰], vers les autres collègues, je lance un appel voilà j'ai tel problème, est-ce que vous avez une solution. Et inversement, des fois quand tu trouves une solution, tu envoies l'information aux autres, donc c'est l'échange, entre nous. Par exemple sur un problème particulier d'intégration de pdf, chacun a cherché et on a fini par trouver des solutions différentes, mais qui étaient intéressantes, donc tu vois c'est une forme de mutualisation, de recherche ensemble.

[F] *C'est donc entre les ATICE ? du département ?*

Oui, enfin les XTICE comme on dit au niveau national parce que ça porte des noms différents d'un département à l'autre. On pourrait lancer aussi sur la liste de diffusion des ATICE.

Dans le département c'est efficace parce que chacun se met à chercher, on se connaît très bien aussi.

- *pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel (FEP) ?*

Oui et non, en fait dans la structure, l'idée globale, l'objectif global est le même, mais ce qui change c'est la façon de faire. En fait quand on est en présentiel on a cette possibilité, on a notre trame mais on a le temps de réagir face à la demande des gens, pour mes 2 jours en présentiel je sais ce que je fais faire mais il se peut que ça change parce que je vais partir de ce qu'ils ont fait ou pas fait, et donc là je pars un peu dans l'inconnu. Ils sont censés avoir travaillé sur le parcours, mais je ne connais pas le niveau de travail sur le parcours donc j'ai mon programme mais il est fort possible que ça dévie, ça c'est l'avantage et l'inconvénient du présentiel.

Sur un parcours à distance, c'est très statique, on envisage en fait mais surtout c'est de se mettre dans la peau des gens qui vont l'utiliser. Le parcours doit être intéressant, doit être

⁴⁹ Inspection académique

⁵⁰ CPD : conseiller pédagogique départemental

attirant, et surtout pas soporifique. Parce que c'est facile d'aligner du texte, d'aligner des liens, pour moi c'est pas ça. J'ai un peu mon côté webmestre un petit peu qui a joué là-dessus, j'aime bien les couleurs, tu vois sur une page, ne serait-ce que mettre une photo, ne serait-ce que mettre un lien qui soit une image, c'est un petit plus. Même si c'est peu de choses, c'est un petit plus. Et se dire voilà, la personne est arrivée sur le parcours, déjà elle y va plus ou moins forcée et contrainte, donc on peut pas dire que ça va la rendre guillerette, donc il faut qu'elle y trouve un intérêt, qu'elle apprenne quelque chose, et que ce soit surtout pas consommateur de temps et qu'au bout d'un moment je comprends pas allez hop je jette. C'est toute la difficulté de faire. Et c'est là-dessus qu'on a un peu planté au départ d'ailleurs, ça on y avait pensé si tu veux, mais on était parti dans la conception, et maintenant je pense qu'on a changé notre fusil d'épaule, je dirais : moins de choses dans un parcours et peut-être plus attrayant.

[F] pour le 1^{er} parcours FAD vous aviez fait du copier-coller d'une FED ?

Pas que du copier-coller, on avait quand même pas mal d'images parce que là aussi j'avais un peu cette expérience de webmestre qui a joué, mais en même temps il y avait le temps, on était un peu pressé, on a démarré ça en octobre de mémoire et il fallait en gros que pour le 1^{er} janvier ce soit terminé, et on découvrait le logiciel. Et on en avait 3 à faire, donc il y a des choses peut-être qu'on a mises de côté, c'est sans doute pas les meilleurs en terme de conception qu'on ait fait. Bon, ils ont fonctionné, mais après effectivement, d'une part nous on s'en est rendu compte, on a eu des retours aussi des gens, et puis les retours du rectorat qui nous ont quand même dit « *mettez un peu plus de gaité en quelque sorte dans votre truc, mettez plus de couleurs, plus d'images, plus de vidéos, bref, rendez ça on va dire plus ludique, plus intéressant, plus attrayant* ».

Donc voilà je conçois la différence entre les 2 : la réactivité d'un côté, et puis peut-être la réactivité mais à posteriori, sachant qu'on va le faire évoluer aussi ce parcours, par rapport aux retours, là par rapport à ce que je vais faire les 2 jours en présentiel, je rajouterai des choses très probablement. Je sais déjà ce que je vais rajouter parce que j'ai retrouvé des choses entre temps, donc je pourrais leur dire si vous voulez aller plus loin vous avez ça qui peut vous aider, etc.

[F] Est-ce que tu complètes un parcours FAD ?

Oui, on se garde toujours plus ou moins une espèce de volet c'est pour aller plus loin, et après le présentiel, là on rajoute des choses de temps en temps qui peuvent être une synthèse tout simplement du présentiel, mais aussi si entre temps on a d'autres documents qui sont arrivés, qui peuvent compléter, on les rajoute. Mais est-ce que les gens y retournent après, ça...

22. maîtrise des outils pour la FAD :

- *utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?*

Nous c'est M@gistère forcément.

Je fais aussi une formation toujours en tant qu'ATICE mais au niveau du rectorat, y a la FOAD avec la plate-forme Delta, [on] nous avait demandé à [Untel] et à moi-même de faire de la formation continue, de superviser une formation continue à propos des outils bureautique, entre autres. [Untel] s'occupe de Microsoft Office, et moi Open Office. En fait on a repris un parcours qui avait été fait par des collègues, très bien fait, donc on a vu un peu comment ça fonctionnait, donc une autre plate-forme de FAD, c'est Delta si je ne dis pas de bêtises, à la base c'est la plate-forme Opale qui est utilisée.

Je m'étais penché un petit peu sur d'autres comme Claroline, comme Moodle un peu puisque c'est ce qui a fabriqué M@gistère, mais sans vraiment... ah si, j'avais regardé celle de l'université...

[F] Chamillo

Oui.

- *avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?*

[voir question formation à la conception de FAD]

[F] *est-ce que la plate-forme évolue ?*

Oui, il y a des mises à jour, des nouveautés, en fait c'est un peu l'information en cascade, ça part du rectorat, qui envoie à [CPD], qui ensuite nous renvoie.

- *avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciseur, forum, visio...)*

Oui il y a eu une formation mais en fait là aussi c'est très empirique, c'est l'expérience, l'usage personnel aussi des outils qu'on va retransposer sur d'autres. Et des outils qu'on utilise pas assez et qui sont très bien, c'est tous les outils justement de conception de questionnaires qui sont inclus dans M@gistère. Y a un truc super avec possibilité de changement, un questionnaire, quand on peut changer de question en fonction de la réponse, à embranchement. Ça on l'a fait une fois, c'est intéressant à faire, voilà, creuser un peu plus ce truc-là.

23. quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?

en tant que concepteur ?

[F] *oui*

...

[F] *Pour commencer, au niveau de l'expertise technique*

Je pense qu'il faut déjà bien comprendre d'abord ce qu'est la formation à distance, ça c'est une chose, peut-être l'avoir pratiquée soi-même, mais je dirais aussi connaître la formation en présentiel. Ça me paraît difficile de concevoir l'un sans l'autre. Tu as besoin d'avoir la comparaison pour pouvoir adapter.

La partie technique aussi c'est comprendre comment fonctionne le logiciel et puis savoir ne serait-ce que quand tu rentres un texte par exemple, une simple zone de texte, toutes les possibilités qu'offre cet outil. Et quelque part un petit peu de code html, ça fait pas de mal, surtout quand tu fais un copier-coller qui vient de Word, tu galères comme c'est pas possible pour corriger le code, donc oui, il faut, pas un bon niveau, ce serait prétentieux, parce qu'il y a des gens qui ont pas un bon niveau technique qui font de très bons parcours, mais quelque part quand tu veux rentrer un peu dans le détail, oui, c'est avoir un petit niveau on va dire dans le purement technique, ce qui est de la conception d'un site internet on va dire, je pense que ça peut aider.

[F] *et pour les débutants en informatique ?*

Si la personne a l'idée pédagogique de ce qu'elle veut faire, elle sait ce qu'elle veut faire, elle sait quelles sont les notions à faire passer, les outils. Après si on lui donne effectivement l'outil comme ça sans explications, à mon avis ça va être une galère épouvantable, il faut être clair là-dessus. Mais je pense qu'avec un soutien de quelqu'un qui sait faire et qui va pouvoir donner un coup de main, rapidement on va arriver à faire quelque chose.

La formation

Vos parcours de FAD

24. vos FAD existent-elles en version présentiel ?

Non

- *quelles sont les différences ?*

25. avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?

Non

26. combien avez-vous mis en place, ou participé à la mise en place de FAD ?

Si je me limite à [1 CP] et à [1 CP], j'ai participé à la totalité des parcours qui ont été créés, cette année on en est à 9 je crois ; si on considère que les années précédentes j'ai dû en faire 3 on doit en être à peu près à grosso modo une vingtaine de parcours, à peu près.

[F] Parmi ces 20, combien en as-tu conçu de A à Z ?

Cette année : 3. C'est la 1^{ère} année cette année où je fais un parcours seul. C'est la 1^{ère} année en fait où on me demande de faire un parcours purement TICE.

Dans tous les parcours qui ont été fait précédemment, j'étais là comme assistant technique pour la conception, ça n'avait rien à voir avec les TIC, j'étais là pour donner un coup de main sur l'outil.

Mais purement TICE, c'est la 1^{ère} année, avec justement un peu la difficulté de se dire mais attend moi d'habitude j'ai toujours fait du présentiel en TICE, comment je vais transposer, c'était ma difficulté pour le parcours maternelle en particulier.

[F] Tu as eu une aide ?

Entre autre justement le parcours du collègue de la région parisienne, il faisait une animation sur les outils en maternelle, donc ça m'intéressait d'avoir son contenu, mais lui il n'a pas fait de parcours par contre, c'était purement du présentiel, donc il y avait des choses qui n'étaient pas adaptables, et purement locales, mais il avait pas mal d'idées intéressantes que j'ai repiqué, adapté, voilà, ça m'a servi de support.

Et puis il y avait les collègues, comment est-ce qu'ils l'auraient pensé, est-ce qu'eux-mêmes avaient fait quelque chose là-dessus.

27. pour chacune :

- discipline, ou domaine
- public

La plupart du temps ils étaient déclinés en cycles, c'est le public de chacun de ces cycles, donc en gros les 250 collègues de la circo.

Il n'y a pas eu de parcours très spécialisés, destinés par exemple aux gens de l'ASH. Pour la maternelle les choses sont peut-être plus particulières comme par exemple l'accueil des tout-petits, ça limite le nombre de personnes, mais c'était à destination de tous les collègues de maternelle, pas que ceux qui avaient des petites sections.

En gros ça concerne tous les gens de la circo, et par cycle essentiellement.

- format (FAD / hybride), et outils utilisés (visio, plate-forme...)
- nombre d'heures d'enseignement assurées en présence

Pour les 3 parcours que j'ai conçu : la maternelle c'était 3h puisque c'est purement du distance, donc 3h qu'on leur demande de faire.

Pour les 2 autres, donc C2-C3⁵¹, en fait c'est le même parcours j'ai pas décliné en C2 C3, j'avais pas le temps de le faire, par contre au niveau du présentiel je vais différencier puisque l'approche de la programmation est quand même différente entre le C2 et le C3. Mais pour ce qui est du parcours proprement dit, ils ont 6h théoriquement consacrés dessus, plus 3h en présentiel, soit 9h au total.

- charge de travail totale estimée pour l'apprenant

Nous on leur demande de faire 6h, mais on ne va pas contrôler combien ils font. C'est le temps institutionnel, ils ont 18h qui sont déclinées en tant de trucs dont 9h sur ce parcours-là.

[F] comment est-ce que tu estimes que ce que tu mets sur la plate-forme ne va pas nécessiter plus ?

C'est inestimable à mon avis. Enfin, on pourrait sans doute l'estimer, y a des outils, puisque M@gistère a été conçu à la base pour des étudiants donc il y a un suivi, un traçage, mais nous on le fait pas, je dirais peut-être volontairement mais en même temps par rapport aux

⁵¹ cycle 2, cycle 3

syndicats. On ne trace pas les gens. On sait simplement quand ils se sont connectés, depuis combien de temps ils sont connectés ou pas connectés, ça se limite à ça.

[F] si tu vois qu'une personne ne s'est pas connectée depuis longtemps, est-ce que tu prends contact avec elle pour le suivi ?

Je dirais que c'est presque lié à un problème institutionnel, à un problème de hiérarchie. Moi en tant qu'animateur TICE j'ai pas ce... je vais pas dire pouvoir c'est pas le mot, j'ai pas ce devoir peut-être, en tout cas je me sens pas... personne me l'a demandé et puis je le ferais pas parce que hiérarchiquement parlant pour les gens je suis rien. Je suis le concepteur mais je suis pas hiérarchiquement parlant... il y a quand même cette histoire de hiérarchie malgré tout, la personne responsable du parcours c'est l'IEN, et donc c'est à l'IEN de relancer. Bon on le fera nous si elle nous demande, mais nous on ne relance pas. Je pense qu'il faut qu'on reste dans cette notion là, parce que même un conseiller pédagogique hiérarchiquement parlant n'a pas de pouvoir, alors moi qui ne suis qu'un simple instit' entre guillemets...

Par contre je peux conseiller aux gens, ça se fera pas sous la forme d'un rappel, ce sera plus de dire aux gens est-ce que tu es allé sur le parcours, c'est ce que je vais faire la semaine prochaine, même si il reste peu de temps, est-ce que vous êtes allés sur le parcours, moi je ne peux que vous inviter à le faire parce que y a telle chose à voir, on va revoir d'ailleurs le parcours, je vais commencer par là, reprendre le parcours, expliquer ce qu'il y a dessus. C'est ce qu'on faisait quand on faisait les 2 présentiels, le 1^{er} rapidement on présentait le parcours pour qu'ils sachent ce qu'il y avait dedans, et puis quand on se revoyait la 2^{ème} fois on revenait encore sur le parcours, pour leur dire voilà y avait ça, y avait ça, y avait ça.

On reste très prudent là-dessus parce que t'as des gens qui montent vite au créneau après.

On pourra que conseiller aux gens de temps en temps quand on les voit, le parcours vous êtes inscrit dessus, vous en pensez quoi, vous y êtes allé... on essaie de faire passer le message.

- *niveau de granularité*

Un parcours on va l'ouvrir de telle date à telle date, donc si ils ont 6h à consacrer à ce parcours, ils disposent de ces 6h, comme ils l'entendent.

Connaissance du public

28. connaissez-vous les attentes, les motifs des apprenants pour suivre cette formation ?

[Adaptabilité technique du parcours au public :]

Les blocages possibles on essaie de limiter au maximum, c'est-à-dire on s'assure que tous les liens fonctionnent, c'est bête mais on vérifie systématiquement et plusieurs fois, on vient assez souvent sur le parcours pour vérifier, deuxièmement une vidéo on essaie de l'inclure dedans, de façon à ce qu'on soit sûr là aussi que les gens vont pouvoir lire la vidéo, on essaie de mettre des choses qui sont si possible avec de l'html 5 de préférence maintenant plutôt que du flash, surtout s'ils utilisent une tablette, je suis pas sûr qu'il y ait beaucoup de gens qui utilisent la tablette pour aller sur les parcours mais bon. Après si on met un pdf il faudra que les gens aient l'outil, même si c'est très répandu maintenant, mais est-ce qu'ils vont pouvoir ouvrir le pdf, parce que pour d'autres choses on sait que des fois ouvrir un pdf ça relève de la haute voltige, donc ce sont des choses auxquelles on pense. Pareil si on met des documents, on mettra plutôt du pdf en général, on a plus de chance que ce soit ouvert que du doc ou de l'odt. Là on essaie de simplifier le travail, de rendre le plus lisse possible l'utilisation.

Après par rapport à la conception du parcours justement sur la maternelle, je connais ce qu'il y a dans les écoles, le matériel qu'il y a ou qu'il n'y a pas, et l'idée c'était de se dire soit on part effectivement de ce qui existe, soit on part de ce qui existe et de ce qui n'existe pas. Ne pas partir sur du qui n'existe pas nulle part, ça à mon avis ce serait pas productif. Je suis parti sur les généralités par rapport à l'usage des TICE dans les classes de maternelle, l'usage du CD-ROM (...) j'ai fait une introduction sur l'usage par exemple du TBI en classe maternelle.

Et là j'ai une collègue qui à l'occasion du Forum@tice a fait une journée porte ouverte, quand j'ai vu ce qui avait été fait j'ai trouvé un intérêt qui correspondait qui plus est à ce que moi je voulais faire dans mon parcours. On a fait ensemble un petit film qu'on retrouve sur le parcours, enfin 2 films en fait, y en a un c'est sur les rituels et puis l'autre c'est sur les dates etc. Je les ai inclus dedans, où on voit les gamins travailler sur le TBI. Alors c'est l'idée, vous voyez tout le monde n'a pas de TBI, surtout en maternelle, mais ça se fait et ça peut peut-être donner envie. Montrer qu'on peut faire, idem pour les tablettes et là j'ai une collègue aussi qui a fait un super travail. Elle a travaillé sur les Ipad et l'évaluation. [...]

Voilà, et présenter des usages de ce qu'on peut faire, et ouvrir un petit peu l'éventail.

29. comment gérez-vous la prise en compte des prérequis pour accéder à la formation ?

Se connecter à Iria, aller sur Arena, puis cliquer sur le bon lien !

Les pré-requis purement matériels. Les autres pré-requis ça va être par rapport à ce qui se fait en classe, etc. Les usages en classe, le quotidien des gens selon le contenu puisque souvent on leur demande en plus d'apporter leur contribution.

[F] comment ça se présente ?

Alors en fait il y a plusieurs choses, si je prends l'exemple de l'année précédente, il y avait 2 présentiels, un avant l'ouverture, en général assez rapidement, souvent à travers une animation, une conférence qui portait évidemment sur la thématique du parcours, donc on ouvrait le parcours après la présentation si possible lors de cette animation, à la date de l'animation. Ensuite les gens avaient en gros 3-4 mois pour travailler dessus, puis de retour, courant mai-juin, on refait le point sur, par rapport à une activité qu'on avait demandé de réaliser en classe durant cette période, dépôt si possible de supports, et puis ensuite travail au retour, faire la synthèse de ce qui a été fait, donc M@gistère donne la possibilité de donner des pourcentages quand on a un questionnaire, donc on présentait les réponses anonymées et ensuite travail en atelier là encore sur des thématiques propres à la fois à ce qui avait été fourni comme matériel par les collègues et puis la thématique de l'animation. Ça c'est ce qui avait été fait.

Alors cette année, on n'a qu'un seul présentiel. Donc ça a été complètement différent puisque le seul présentiel c'est pas le retour évidemment, donc ça a été une animation qui a été à chaque fois faite par des gens de qualité certes, mais on n'a pas pu présenter le parcours. Parce que en plus comme ce sont des gens qui sont de passage tu peux pas leur en bouffer une demi-heure en disant on vous met de côté. Et les 3h ils les consomment, donc on a simplement rappelé qu'il y avait un parcours, mais on n'est pas rentré dans le parcours. Et puis ensuite y a pas de retour, donc la seule chose qu'on va avoir, c'est ce que les gens vont bien vouloir nous fournir, on n'aura pas de retour pour compléter.

Les années précédentes on avait pu expliquer ce qu'on attendait du parcours. Mais là aussi, on a misé un peu là-dessus à tort ou à raison, ils en sont à leur 3è ou 4è année d'utilisation du parcours, pour certains, et donc quelque part ils savent ce qu'on attend d'un parcours, quel qu'il soit. Donc partant de là, on s'est dit ils vont rentrer dans le parcours, ils savent grosso modo ce qu'on attend d'un parcours même si la thématique est différente, voilà.

On a eu peu de demandes de gens qui étaient vraiment à côté de la plaque, il y en a eu très peu, mais là encore, est-ce que les gens osent demander ou pas... enfin ils savent qu'on est disponibles, moi en particulier j'ai moins cette tâche institutionnelle, souvent quand je viens dans une école je suis un peu le messie, « *ha tu viens, c'est bien, tu vas pouvoir nous aider !* » Bon c'est pas ce que j'avais prévu, mais c'est pas grave ! La relation est peut-être plus facile. Mais si les gens ne demandent pas, je peux pas non plus deviner.

30. quelles contraintes matérielles pèsent sur les apprenants ?

31. connaissez-vous leurs compétences informatiques ?

32. quelles sont leurs contraintes spatiales ?

33. quelles sont leurs contraintes temporelles ?

34. comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?

C'est justement ne pas rendre le parcours soporifique. Si il faut vraiment que les gens ils aient, bon je dirais pas jusqu'à prendre du plaisir, il faut pas exagérer mais au moins quand ils rentrent dans le parcours ils aient envie de regarder, si il faut cliquer 20 fois pour aller jusqu'en bas de la page, stop, on arrête, ce sera même pas lu. Il faut que la police attraise, il faut que les couleurs soient attrayantes, mais j'en reviens toujours au site internet. On nous avait livré un parcours fait par une autre circo, honnêtement totalement imbuvable, le contenu on pouvait rien dire, c'était nickel, mais honnêtement au bout de 2 minutes j'ai décroché. Donc on a essayé de le mettre en page. J'ai changé la couleur de la police, j'ai mis du bleu foncé ça passe déjà mieux que le noir, c'est moins agressif. J'ai changé la police, c'était une sérif, j'ai mis une Verdana ou quelque chose comme ça, déjà c'est plus doux à l'œil.

On essaie de tenir compte de ce genre de choses, de se dire les gens vont le voir, comment ils vont le ressentir.

[F] Est-ce que tu vas mettre plus en évidence la mutualisation des travaux, le dépôt de travaux ?

Oui, en fait la plupart des parcours sont structurés par un accueil, un rappel des connaissances, ensuite une partie qui va être consacrée à un apport de connaissances par rapport au thème, et puis ensuite une mise en pratique dans laquelle on va demander d'appliquer si possible, de faire telle chose. Par exemple il faut que je retravaille sur un parcours sur l'emploi du temps, donc il y aura demandé à ce que les gens, soit créent, soit améliorent des emplois du temps. Et puis il y a toujours une partie retour où on peut demander à ce que si possible ils nous fournissent des exemples d'emploi du temps. Et il y a une dernière partie, la partie conclusion, alors si entre temps il y avait eu un retour donc on a une partie retour, une page simplement, c'est rappeler quand, comment, à quelle heure, avec qui. Plus en dessous éventuellement une case, l'après animation, dans laquelle on viendra compléter avec les documents, la synthèse, les documents du conférencier avec son autorisation. Et puis la partie conclusion c'est merci d'avoir participé, et puis le questionnaire d'évaluation qu'on change jamais parce qu'il est fourni avec, et il nous convient parfaitement. C'est la trame globale de M@gistère et qu'on utilise pratiquement toujours, on est toujours à peu près dans cette trame-là, même si y a pas de présentiel.

J'ai respecté dans mon parcours maternelle grosso modo ça. Bon il est un peu différent parce qu'il y a le côté institutionnel où tu rappelles les textes, l'usage de TICE en maternelle, etc., ensuite j'ai présenté les différents usages avec tablettes, TBI, etc., donc par chapitre, avec une partie quand même mise en œuvre en quelque sorte, où j'ai demandé aux gens si possible de faire remonter ce que eux, faisaient en classe, peu importe la forme, ça peut être sous forme de photos, vidéos à la rigueur, enfin une forme quelconque, faire remonter leurs pratiques. Et puis une conclusion parce que je peux pas aller plus loin. L'idéal ça aurait été de faire une espèce de classe virtuelle dans laquelle on aurait pu simuler en quelque sorte un présentiel. En gros on a une trame qui est à peu près la même partout.

Contenu de la formation

35. quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?

Ce que je souhaitais d'une part c'était que les gens mettent en application les textes, ce qu'on nous demande, l'usage des TICE en maternelle, et l'usage d'outils qui vont permettre d'arriver à mettre en place les TICE : le TBI, les tablettes, les ordinateurs, enfin différents outils. Voilà, l'objectif c'était ça. Leur montrer que si ils ont du matériel, qu'ils veulent mettre en place les TICE, comment faire avec quoi.

36. quel est le scénario de la FAD ?

[voir au-dessus]

37. quelles sont les activités réalisées par les apprenants ?

Par rapport à ce parcours en particulier, c'était difficile de leur demander de faire une chose en particulier, par rapport à, si t'as pas de tablettes, pas de TBI c'est effectivement difficile de faire. La seule activité que je leur demandais c'était tout simplement de dire comment eux mettaient en place les TICE dans leur classe. Et ce quel que soit le niveau, ça peut être l'ordinateur en fond de classe avec le CD-ROM dedans, c'est un usage. Après tout, le gamin va utiliser la souris, le clavier, ça fait partie des compétences. Mais faire remonter cet usage.

[F] qu'est-ce que tu leur demande de faire sur la plate-forme : des exercices, des quiz?

J'ai pas eu le temps, compte tenu des 9 parcours à mettre en place, mais j'aurais effectivement bien voulu faire un parcours dans lequel j'inclusais des questionnaires pour que les gens fassent de l'auto-évaluation par rapport à l'usage des TICE. Même par rapport à un retour institutionnel, est-ce que vous connaissez les textes, qu'est-ce que vous pensez de ceci. J'aurais aimé faire quelque chose de plus interactif.

38. quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?

39. quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?

Pour moi c'était un parcours informatif, je vous présente des usages, si ça vous plait, prenez-les. J'ai renvoyé sur pas mal de sites de collègues qui ont fait des sites sur l'usage des TICE en maternelle, c'est clair, c'est simple, ça montre des usages.

Pour la programmation là c'est un petit peu différent, je les ai renvoyé quand même sur des sites où là il y a des exercices de programmation à faire, mais j'irais pas vérifier parce que j'ai pas les moyens de le faire. Je me suis inspiré d'un travail qui a été fait à l'ESEN, y avait un truc très bien fait, donc j'ai demandé l'autorisation bien sûr à l'inspecteur qui nous avait présenté ça, ça renvoie en fait vers des exercices progressifs de programmation. Là je leur demande de faire des exercices, et ensuite bien sûr si possible de les mettre en œuvre dans leur classe. Mais c'est là que le retour va être utile, parce que je vais leur demander de me faire un retour de ce qu'ils ont fait en classe. Si j'en ai 1 ou 2 qui me donnent des infos, j'ai 1 heure ¼ avec eux, plus moi l'apport que je vais faire, je vais leur faire faire un peu de programmation. J'aurais préféré avoir les 3h pour le faire, mais bon.

40. quelles sont les compétences travaillées ?

L'usage pur de l'ordinateur. Si on s'en tient au parcours, ça va être l'usage des TICE pour l'un, pour l'autre ce sera la programmation, savoir utiliser, savoir faire de la programmation avec les gamins, donc soit déconnecté, soit avec des logiciels comme Scratch ou d'autres outils similaires. C'est la finalité de ces parcours.

41. pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?

Ça a été un peu ma question quand [l'IEN] m'a demandé pour les maternelles, en présentiel je te le fais très vite, ça tourne tout seul je sais ce que je vais faire, là ça me demandais beaucoup plus de réflexion parce que le problème c'est, je suis pas là pour aider. Bon c'est un peu *old school*, t'as besoin peut-être encore de ce côté magistère, en quelque sorte, d'être là, et puis que les gens aussi ont peut-être besoin encore, c'est peut-être une des difficultés d'ailleurs de la formation à distance, on n'a pas encore cette habitude de travailler, je dirais seul dans son coin. Même si on sait qu'on peut avoir quelqu'un qui vous assiste, y a encore besoin peut-être de ce contact, et la peur de l'informatique, de l'internet, de cela, ça se dématérialise.

[F] c'est une attitude, être prêt à s'autoformer

Oui, il y a ça, et puis en plus cette liberté qui t'est offerte, quand on te fait une animation de 3h un mercredi après-midi, t'as pas le choix, tu devais être là en plus. Quand on te donne 6h, c'est à ta disposition, tu peux en faire plus, tu peux en faire moins, t'as 5 minutes tu y vas, c'est aussi une liberté à apprendre. Donc ça, peut-être que les gens n'ont pas encore cette habitude-là. Mais ça vient tout doucement.

Je te parlais tout à l'heure des 1^{er} secours, (...) la 3^{ème} possibilité c'est sur 8h, mais en 2h en FOAD plus 6h en présentiel. Le secourisme c'est quand même quelque chose de très pratique (...) donc on a regardé les parties sur lesquelles il y aurait de la FOAD, combien de temps on allait consacrer. Là ça commence à mieux se dessiner. On n'a pas les outils encore, on peut pas apporter une critique sur l'objet. Il y a un site qui existe, Salvum, c'est sous forme de serious game (...) à caractère théoriquement validant. Et ça amène à la suite. (...)

[F] fais-tu de la gamification ?

Non, c'est la technique que je n'ai pas. Pour les formateurs de 1^{er} secours, que ce soit en formation continue et en formation initiale, on leur a créé un parcours. En fait pour la formation continue c'est plus qu'un parcours, c'est en fait un dépôt de documents qu'on a rangé par thématique, tout ce qui est textes officiels, etc. C'est plus un dépôt.

Pour les gens de la formation initiale là par contre, on leur a créé un questionnaire, pour qu'ils fassent le point sur leurs connaissances. Questionnaire qu'on a repris après ensemble pour voir ce qui devait être amélioré, et puis ensuite là aussi tout ce qui est textes, documents, ils ont déposés aussi leurs documents pour un travail en commun. Eux inversement ils sont tout de suite rentrés dedans, ils se rendaient compte qu'en fait si toi tu fais ça, moi je fais ça, et toi ça, à nous 3 y a quelque chose qui tient. Et donc ils ont très vite compris le truc. Donc ils se sont partagés leurs documents, on leur a donné tous les outils pour qu'ils puissent partager, ça c'est ce qu'on attendait, travailler en équipe, d'ailleurs on a eu un super travail en équipe qui s'est fait. C'est pas la plate-forme qui a aidé, elle a contribué, mais les gens ont très vite travaillé en équipes et donc la plate-forme a apporté un plus non négligeable.

[F] cette plate-forme c'est pas M@gistère ?

C'est M@gistère puisque ce sont tous des gens de l'EN donc pour nous ça pose aucun problème, c'est pas la peine qu'on multiplie. En plus moi c'est des gens du 2nd degré que j'ai, et dans le 2nd degré ils utilisent relativement peu M@gistère, certains découvriraient.

[F] et ceux-là ont pris rapidement en main l'outil ?

Sans problème. On avait quelques dames qui étaient pas vraiment familiarisées avec l'informatique, qui n'aimaient pas ça plus que ça, mais elles s'y sont mises sans problème, là aussi aidées par le groupe. C'est même pas nous qui sommes intervenus, c'est le groupe qui a travaillé.

[F] comment, via le forum de la plate-forme ?

Pas tellement sur le forum, on avait prévu un forum ils l'ont peu utilisé parce qu'en fait ils se voyaient tous les jours. Donc c'était verbal, et puis on avait toujours des moments sur lesquels les gens ont un moment de liberté, de préparation, donc ils disaient « *tient moi j'ai déposé le document, si vous avez besoin je le dépose là* », vraiment un travail d'équipe, nous en fait on supervisait. On est très peu intervenu là-dessus, on les a laissé faire. Là, la plate-forme a vraiment été très utile pour ça.

Pour l'instant elle sert encore de dépôt, en fonction des besoins on va la faire évoluer.

Ça permet aussi de faire de la pub pour M@gistère, parce que la FOAD a du mal à prendre, et donc on s'est dit que c'est une bonne manière de montrer ce qu'on peut faire. Et même si c'est peu de chose, n'empêche qu'ils y vont. Quand on va parler de M@gistère c'est « *ah oui c'est vrai que ça peut servir à ça* », donc petit à petit on va rajouter des choses (...).

Ce qui a été fait évoluera. C'est en fonction des besoins des gens, y aura des choses qui viendront se rajouter. Bon après quand y aura une commande, parce qu'il y a pas eu de commande institutionnelle par rapport à la FOAD mais pour les formateurs.

Pour les élèves, là c'est pas M@gistère qui sera utilisé puisqu'ils n'y ont pas accès, ce sera d'autres outils. (...) Mais à terme les gamins vont avoir accès à une plate-forme de FOAD. Quelque chose qu'on aurait pensé totalement inconcevable, ça se met en place. Parce que quelque part les informations, je dirais Youtube, Dailymotion c'est de la FOAD en quelque sorte.

42. *qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?*

Au présentiel souvent, on demande de présenter ce qui a été fait avec les élèves, la mise en pratique. L'idée est quand même à la base de réexploiter, leur donner des outils, des solutions, dont l'objectif final c'est bien de mettre en application en classe.

Les ressources pédagogiques

43. *utilisez-vous des ressources existantes ?* FAD FEP

Je les crée quelque fois, ça dépend, par exemple dans le parcours maternelle les vidéos, celles concernant en tous cas le TBI, ont été totalement créées par [1 PE] et moi-même. Après on peut faire des synthèses par exemple au niveau des textes, c'est une adaptation on va dire.

On fait le travail pour eux en gros, plutôt que leur dire de chercher, on leur donne la partie qui les intéresse, des fois on surligne ça va plus vite. Mais bon aussi l'idée c'est ça, c'est de dire aux gens j'ai l'information tout de suite, c'est parfait je vais pouvoir passer à autre chose, dans cette idée-là. Mais c'est vrai que la plupart du temps on va pas réinventer l'eau chaude, on va se servir.

[F] *idem présentiel ?*

Oui, en FOAD, on balance un certain nombre de liens, de vidéos, où les gens ont le temps de se consacrer à les regarder ou pas ; en présentiel si tu fais que de la vidéo, si tu présentes que des liens, au bout de 5 minutes les gens ont décroché. En présentiel si ça s'y prête, mais en TICE en général ça s'y prête, il faut que les gens manipulent. Donc oui y aura effectivement une partie où on présentera sans doute une vidéo, oui y aura des liens mais je leur dirais si vous voulez en savoir plus, en plus de ceux qui sont déjà là, je vais en rajouter parce que j'en ai trouvé depuis. Des pistes pour aller plus loin.

44. *sont-elles gratuites ? Libres de droit ?*

FAD FEP

On fait toujours très attention, en particulier au niveau des photos, c'est tellement facile de piquer une photo. Et l'autre jour d'ailleurs avec [1 CP] on s'est trouvé embêté parce qu'il avait trouvé un super document, avec une photo impeccable, mais on n'a jamais trouvé les droits. Donc par défaut on l'a pas mis.

On pique pas le document, la plupart du temps on fait un lien vers. (...). Ça nous est arrivé aussi de demander l'autorisation à l'auteur. Le minimum qu'on met de toute façon c'est toujours le nom de l'auteur, la provenance, l'année quand on l'a, c'est le minimum que l'on met sur le document, et quand on peut, on essaye de contacter l'auteur pour demander l'autorisation de l'inclure, même pour les photos. On essaye toujours de trouver, ou des photos libres, ou des photos mais toujours avec les autorisations.

Les 2 vidéos je les ai bloquées en attendant que [PE] me donne le feu vert pour toutes les autorisations parentales, puisqu'évidemment on voyait des gamins. Ça a pris 15 jours, mais elle avait toutes les autorisations, et j'ai libéré les vidéos.

[F] *idem en présentiel ?*

Oui et non, si j'ai besoin de présenter un document, je vais pas le distribuer, sauf si la licence me l'autorise. Mais si c'est un document que je trouve d'intérêt, je vais le présenter après je dirais si vous voulez le consulter vous l'aurez à tel endroit. Si c'est un logiciel, en général ceux que je présente c'est, ou du libre, ou du gratuit. Là aussi je me dis, il faut que les collègues soient pas des pirates eux-mêmes. Donc je leur donne les moyens pour que dans leur classe ils utilisent des choses légalement. Donc les outils que je donne, si possible le seront. Si c'est pas possible, je présenterais seul le logiciel.

Mais je rappelle toujours aux gens, je glisse toujours un petit truc sur le droit d'auteur, à un moment donné (...). C'est tellement facile de pas y penser en fait.

45. *comment se fait la sélection ? (seul.e ? en concertation, en travail d'équipe ? un début d'appropriation des ressources par confrontation et échange entre pairs ?)*

FAD FEP

Si je fais abstraction de ce que j'ai fait moi : quand on conçoit un parcours en général c'est pas moi qui fais la sélection, c'est en général [1 CP] qui arrive avec son bagage de documents, qu'elle peut avoir effectivement travaillé en commun avec quelqu'un d'autre, mais elle arrive avec son bagage de documents. Dans mon rôle de technicien on va dire.

Maintenant moi dans ma conception, les documents que j'ai pris, la plupart du temps je les ai trouvés moi-même. En règle générale c'est moi qui vais chercher les documents, ou je les demande aux collègues.

46. *passer-vous plus de temps pour une FAD que pour une FEP à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques ?*

Comme on va pas nécessairement les présenter de la même manière, c'est difficile à dire.

Si je reviens à mon travail sur la programmation, je vais travailler avec les gens sur Tuxbot. Donc je leur présente en gros ce qu'est Tuxbot et ensuite je les renvoie sur le site de présentation où là, il y a toutes les explications qui vont bien, les liens de téléchargement, donc concrètement en dehors de la partie personnelle purement découverte et connaissance de l'outil, la création m'a pris 5 minutes.

Maintenant quand je vais présenter aux gens, ça prendra évidemment beaucoup plus de temps. Il y aura la partie explications, si ils sont allés faire le parcours, déjà ils devraient connaître, mais surtout on va l'appliquer, déconnecté d'abord et puis connecté après.

Donc là c'est sûr que c'est plus facile de faire un lien, une petite explication, la plupart du temps par un copier-coller. Que quand tu es en présentiel, ça demande ne serait-ce que d'installer le logiciel, expliquer aux gens comment l'utiliser, comment le mettre en route, comment le faire fonctionner, bref y a tout un rituel qui prendra plus de temps de fait.

[F] *plus simple à distance qu'en présentiel ?*

Pour cet exemple, oui. Mais je pense que les 2 vont ensemble. Enfin, là j'ai la possibilité d'avoir les 2 en fait.

47. *quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.)* FAD FEP

[Voir au-dessus : rendre le parcours attrayant]

La classe virtuelle qui va permettre peut-être d'aller un petit peu plus loin, mais comme je te disais, on n'en a pas mis encore en œuvre, mais qui à mon avis permettra d'apporter une aide à un moment donné, soit une aide, soit un apport, un complément d'informations.

On a essayé de donner un maximum d'outils différents, de supports différents.

[F] *idem en présentiel ?*

J'aime bien au niveau des TICE faire manipuler les gens. Donc il y aura un peu un mélange de tout ça, si j'utilise une vidéo, en fait j'utilise peu de vidéo en formation, sauf si vraiment c'est sur un point sinon technique, du moins qui permettra vraiment d'illustrer ce dont j'ai besoin pour faire comprendre un truc.

Par exemple, l'usage du livret scolaire, présenté aux directeurs avec [1 CP], on a trouvé la vidéo qui va bien, là c'était la parole institutionnelle (...).

48. *pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)* FAD FEP

Illustration surtout, à distance aussi. Le parcours maternelle, c'est l'illustration : regardez comment on fait.

49. *Quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ?* FAD FEP

50. *Comment prenez-vous en compte les compétences techniques et informatiques des apprenants ?*

51. *Prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?*

[F] *Tu sais si les apprenants utiliseront leur mobile ?*

Aucun retour, je sais que sur tablette on peut utiliser M@gistère, ça fonctionne. Il est lisible sur une tablette. Maintenant sur un téléphone, j'ai pas essayé. Mais à mon avis ça va être difficile, en particulier quand tu as des liens, c'est petit, donc je suis pas sûr que le téléphone soit le bon support pour ça.

Une vidéo c'est possible.

Personne ne m'a fait de questions ou remarques à ce propos, je n'ai pas de retours. Je sais par expérience que M@gistère est utilisable sur tablette, une 10' sans trop de problème, sur téléphone jamais essayé, ça m'est même pas venu à l'esprit, je crains que même si j'ai un 5' que ce soit pas terrible terrible. Mais ça fonctionne !

La scénarisation

52. *quelle répartition de la charge de travail entre présence et distance ?*

Dans les anciens comme on avait 2 présentiels, il y avait un temps d'animation sur lequel on demandait aux gens d'être présents, d'écouter, etc., puis après ils avaient un nombre d'heures à consacrer. On essaie de donner un volume horaire, c'est approximatif évidemment, on dit aux gens, là vous pouvez consacrer ¼ d'heure, là ½ heure sur ça etc., mais là pour les parcours que j'ai fait cette année, j'ai pas du tout réfléchi en terme de volume horaire. Vous avez 3h qui vous sont consacrées, allez dedans et puis vous en ferez ce que vous voudrez. C'est difficile, y a des gens qui vont aller très vite dans l'utilisation, et pour qui ça va être rodé, et puis des gens qui mettront plus de temps pour des points de vue technique tout simplement, ou de compréhension, ou d'intérêt aussi, tu as ceux qui vont survoler le machin, et puis tu as ceux qui vont peut-être rentrer plus dans le détail, qui voudront en savoir plus, qui passeront peut-être plus de temps.

[F] *quelle répartition, théorie FAD et présentiel pour échanges ?*

Quand on avait les 2 présentiels, le 1^{er} temps c'était un apport de connaissances et le 2^{ème} c'était un échange de pratiques, des ateliers. Ça sous-entendait qu'entre temps il y ait eu quand même des choses qui avaient été faites, mais les gens en font même si c'est pas l'obligation, il y a plein de choses qui se font en classe évidemment, mais là encore il faut arriver à ce que les gens veuillent bien en faire profiter les autres.

Maintenant, comme il y a plus qu'un seul présentiel, c'est un apport de connaissances. Derrière, on a essayé de le faire le plus synthétique possible là aussi pour que les gens s'ennuient pas dessus, puis une partie retour en classe où on leur demandait de mettre en application ce qui a été fait.

La répartition de charge elle est difficile, en gros c'est apport de connaissances, mise en pratique et puis retour. Mais là, le temps que ça va prendre...

[F] *Le retour est intégré dans la distance ?*

Pour ceux de cette année on n'a pas le choix.

Alors que moi, sur mes parcours programmation c'était le contraire, j'ai pas eu d'animation initiale, c'était un retour. Je me suis posé la question : est-ce que je lance le parcours à travers l'animation, ou est-ce que je donne le travail avant et l'animation sera un retour.

[F] *Tu as le choix ? tu peux fragmenter ?*

Oui, j'aurais même pu le mettre au milieu pourquoi pas. Le présentiel est bloqué en 3h, on les bloque 3h. Par contre je peux le mettre à différents moments. La question se posait pas jusqu'à présent puisque c'était toujours 1 avant, 1 à la fin et 1 entre les 2. Alors que là, je me suis posé la question, est-ce que je commence par 3h - je ne me suis pas posé la question du milieu, d'un retour intermédiaire -, et puis le retour, la synthèse ensemble, est-ce qu'ils ont découvert, manipuler ou pas, et le mettre à la fin est-ce que c'est intéressant, où il y a eu de la

pratique, on va améliorer cette pratique-là du moins j'espère, est-ce qu'on va faire découvrir à ceux qui n'ont jamais fait et qui n'ont pas voulu faire malgré ce que disent les textes.

Je suis parti sur la fin, en termes de temps je n'avais pas trop le choix non plus, mais ça veut dire que mes 2 présentiels auraient été envisagés de manière totalement différente. D'un côté je parlais de moins d'informations, tandis que là ils sont censés avoir, et un apport de connaissances, et une pratique, donc c'est là-dessus que je vais travailler justement.

[F] *2 fonctions différentes ?*

J'aurais très rapidement présenté le parcours, petit retour sur les textes, mais surtout de la pratique. Mais une pratique peut-être en partant de 0, et ensuite le parcours aurait complété ce travail-là et puis bien sûr le travail en classe. Tandis que quand tu arrives à la fin, tu le mets à la fin, tu peux penser que les gens ont regardé le parcours, donc sont rentrés un peu dans la programmation, l'ont testé en classe même un tout petit peu, donc là on va reprendre leur expérience.

[F] *Répartition en fonction du public, de la thématique ?*

Oui, mais c'est vrai qu'on aurait aussi pu faire au milieu, on faisait travailler les gens un petit peu, on prenait au milieu, on faisait le point sur ce qui avait été fait, on donnait des billes et puis on laissait les gens travailler après.

[F] *au milieu est-ce que ça peut être en visio ?*

Ça peut se penser sous forme de classe virtuelle. Surtout que là dans le parcours c'est d'autant plus facile à mettre en place, dans la mesure où il y a 24 personnes inscrites, donc à la limite tu fais 2 classes virtuelles d'1h½ par exemple, en 2 fois 12.

[F] *Comptées comme heures de présentiel ?*

Oui, ils ont 9h à faire qu'on a découpé en 6 + 3, mais ce présentiel tu peux très bien le transformer en classe virtuelle, sachant qu'il y a un présentiel malgré tout puisque les gens sont hors classe et que de tout façon ils sont quelque part, donc c'est du présentiel. Là ce serait l'obligation d'être connecté.

Mais ce qui m'a refroidi c'est qu'on a fait une classe virtuelle quand on faisait notre formation continue de formation de formateurs de 1^{er} secours avec Poitiers, on a mis 1h à se connecter. Heureusement on avait la journée, pourtant on était au rectorat. Mais quand tu as 3h, si tu perds 1h c'est mort, tu as des gens qui décrochent en plus, tu les as pas sous la main, donc les gens ça marche pas une fois, 2 fois, allez hop je me casse. Donc voilà c'est ce qui m'a un petit peu refroidi, mais c'est à cultiver.

53. *Quelle scénarisation ?*

- modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis*
- conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes*
- analyse des situations d'apprentissage*
- autre*

Interaction : dans la mesure du possible, dans l'absolu c'est ce qu'il faudrait faire. Le sujet de mes formations s'y prête bien aussi.

54. *quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? quel est le degré de guidage de l'apprenant ?*

- linéaire (suivant, retour, menu)*
- exploratoire (sommaire, schémas complexes à entrées)*
- exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)*

C'est quand même très linéaire globalement.

Activités collectives des apprenants

55. *quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :*

- exclusive*

- prépondérante
- ponctuelle
- ce n'est pas prévu

C'est difficile à dire, sachant que les gens sont dispersés, c'est difficile de dire dans quelle mesure ils vont travailler ensemble...

[F] le travail collaboratif c'est aussi bien le dépôt, la mutualisation, l'usage du forum

Voilà, c'est là un peu où le bât blesse justement, il faut qu'on arrive à trouver vraiment le moyen de faire participer les gens, c'est ce qui manque. C'est peut-être nous qui n'avons pas trouvé la bonne solution pour faire participer les gens. Il y a le blocage institutionnel que les gens se font, peut-être que nous aussi on n'a pas su permettre ces usages. Je disais tout à l'heure au niveau des formateurs de 1^{er} secours, ça n'a pas été un frein du tout, au contraire. Ils se sont rendu compte de l'intérêt du travail de mutualisation. Eux ils avaient une formation validante, donc ils savaient très bien que s'ils travaillaient en commun ils avaient plus de chances de réussir. Maintenant est-ce que les collègues quand ils sont sur le parcours, je pense qu'ils comprendraient l'intérêt en voyant les objets, mais il y a aussi des gens qui disent « *oui mais attends, si on voit, on va savoir que c'est moi...* » c'est l'effet, qui va me regarder, comment, quand, en fait tu perds la main, tu ne maîtrise plus l'information, et je pense que c'est ça aussi qui fait un peu peur aux gens.

56. sous quelle forme ?

Ça va être le forum et le dépôt.

L'accompagnement

Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

57. quel type d'accompagnement, et quels outils de communication ?

C'est le courriel, de temps en temps on a quelques questions qui arrivent à travers le courriel interne de M@gistère.

[F] sur des problèmes techniques ?

Oui, ou des besoins d'informations par rapport à un contenu. Peu mais c'est surtout du technique. Après, nous on précise bien toujours qu'on est à disposition, et qu'on peut répondre quand ils le souhaitent, selon leurs disponibilités, on peut les rencontrer s'il le faut, on est derrière si y a besoin.

[F] comment ? par mail ?

Ils ont nos mails, sur la plate-forme il y a « contacter les formateurs ». Des fois c'est un mail direct ou c'est un appel téléphonique. On se connaît, ils savent qu'on est disponible.

J'en reviens un petit peu à la classe virtuelle, mais je pense que c'est une des fonctions de cette classe virtuelle.

58. comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?

Quand on les a sous la main on leur explique, mais maintenant il y a l'expérience, ils savent. On leur envoie toujours un mail quand le parcours est ouvert. Systématiquement, on leur explique de quand à quand le parcours est ouvert, etc. Et que bien sûr s'il y a besoin, on est là pour les aider.

59. quelle planification des activités ?

60. les apprenants ont-ils la possibilité de réaliser des travaux en commun, d'échanger, de demander de l'aide ?

61. que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?

C'est peut-être là-dessus justement qu'on n'a pas assez travaillé, on ne les a pas assez sollicités, re-sollicités je dirais. On aurait que ça à faire peut-être qu'on le ferait plus, mais on est vraiment pris de partout et c'est vrai qu'une fois qu'un parcours est lancé, on y retourne relativement peu, on y va de temps en temps pour vérifier que les gens vont dessus, et puis après tu passes à autre chose.

[F] certains parcours peuvent durer l'année ?

Ils sont conçus en général au 1^{er} trimestre, donc ils sont mis en route entre décembre et janvier. Et on sait aussi que tous ces parcours seront reconduits l'année prochaine. Pour que les personnes qui n'ont pas pu aller dessus puissent y aller.

62. *que faites-vous pour favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, ...) permettant des contacts personnalisés entre vous et les apprenants ?*

63. *mettez-vous à disposition des documents techniques, et des documents de formation ?*

64. *dans quelles conditions ? quand ?*

Il y a ce qu'ils appellent le carnet de bord, mais je ne suis pas sûr que les gens l'utilisent. C'est en fait un carnet de suivi de la formation. On n'a jamais eu de retour sur l'utilisation.

Après d'autres documents, non, peut-être au début on a dû donner un document je crois la 1^{ère} année, sur comment se connecter à M@gistère, on a dû faire un petit tutoriel je crois, pour expliquer comment se connecter. Sur l'usage même, non, on le faisait oralement quand on présentait les parcours.

Médiation pédagogique

65. *quels modes de médiation pédagogique sont prévus ? (accompagnement, tutorat)*

Pas de tutorat, pas d'accompagnement particulier sauf si les gens en faisaient la demande, mais nous on va pas à la pêche. Mais c'est par manque de temps.

66. *activité tutorale en présence ? à distance ?*

67. *temps de regroupement prévus ?*

Ils sont prévus dans les parcours quand il y en a.

68. *nature des liens en distanciel ?*

Mail, téléphone, forum.

69. *anticipation et explicitation des situations d'apprentissage : quelle prescription faite à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que le formateur perçoit et analyse lorsqu'il est en présence de l'apprenant ?*

Il faudrait rajouter des questionnaires intermédiaires de compréhension, de niveau, le point des connaissances, on le fait dans certains parcours mais pas systématiquement.

70. *comment anticiper sur les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants ?*

Mettre régulièrement des questionnaires, des quiz. Il faudrait le faire vivre, mais il faudrait aussi qu'on ait une participation à 100%, être sûr que les gens vont dessus, et le faire vivre, se donner des points de rendez-vous dans l'année, alimenter en permanence. Ce serait idéal. Lui donner une vie à ce parcours et pas un truc qui est figé.

[F] Ton rôle, ou celui d'un tuteur ?

Ça peut être notre rôle, et compte tenu de notre structure, on n'est pas assez nombreux pour ce genre de chose, mais oui, on le ferait implicitement. C'est vrai qu'une personne qui ferait que ça, ça pourrait être intéressant, d'un autre côté les collègues enseignants n'ont pas non plus que ça à faire, ils vont nous dire « allez c'est bon, fichez nous la paix ».

Dispositif de suivi de l'apprenant

71. *répondez-vous à distance aux questions, aux difficultés ?*

Oui, quand il y en a.

72. *pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?*

Le tutoriel en début d'année, et le mail. En présentiel, un rappel oral.

73. *existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité ou celle d'autres formateurs en termes :*

- *de moment (par exemple de 8h à 9h) ?*
- *de fréquence (tous les jours) ?*
- *de délai ou durée (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?*

On avait essayé une fois, ça n'a pas marché. Peut-être qu'on aurait dû réinsister aussi.

74. *par quel moyen cette disponibilité est-elle réalisée ? (téléphone, messagerie électronique, forums, chat, présentiel...)*

75. *quel recueil des contributions et productions des apprenants ?*

76. *y a-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)*

Principe d'individualisation

77. *quelle adaptation individuelle des parcours de formation face à des groupes hétérogènes ?*

Pour être franc, je ne me suis pas trop intéressé à l'hétérogénéité.

Pour le parcours maternelle, c'était la présentation de pratiques, en disant il y a ceux qui savent, ça leur apportera sans doute une autre façon de voir les choses peut-être, ceux qui savent pas ils vont découvrir quelque chose de nouveau. Il y a toujours quelque chose à apprendre, on va dire, là-dessus.

Pour la programmation, entre ceux qui pratiquent déjà qui vont trouver des outils complémentaires, ils iront piocher dans ce qui va leur permettre d'aller plus loin, et je continuerais à alimenter d'ailleurs en ce sens. Et puis ceux qui vont vraiment découvrir ce qu'est la programmation parce que jusqu'à présent ils n'ont peut-être pas voulu se lancer dans la programmation, tout simplement parce que s'ils sont comme moi ils ne sont pas des matheux, et que le mot programmation ça les effraie, je vais leur montrer justement ce qu'on peut faire, et le parcours a été pensé en ce sens aussi, on part du 0. Tu sais pas mais c'est pas grave, on va y aller doucement ; si tu sais, c'est bien, tu vas retrouver aussi ce que tu veux ; et si tu sais très bien, et bien, tu vas retrouver aussi d'autres choses pour toi puisque c'est un parcours commun mais un peu individualisé. Chacun va pouvoir prendre ce qui lui convient et l'utiliser pour lui-même.

L'individualisation se fait implicitement en quelque sorte.

78. *L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?*

Y a pas d'historique mais la possibilité... tu as une espèce de compteur...

[F] *La barre de progression ?*

Voilà, la barre de progression. Le problème c'est qu'elle n'est pas au nombre de pages que tu as visité, mais au nombre d'activités que tu as éventuellement réalisé. Le seul problème c'est par exemple, quand tu as une page dans laquelle on te demande de lire les textes officiels admettons, t'as pas de compteur qui prend en compte le fait que par exemple tu cliques sur le lien qui te renvoie vers Éduscol⁵². On est très embêté quand il faut construire cette barre, sur quoi on va le mettre. D'office tu as le questionnaire de fin qui est pris en compte, mais si tu n'as pas fait de questionnaire ? Il n'y a pas vraiment de barre de progression qui se met en place.

On essaie aussi de ne pas faire des parcours qui partent dans tous les sens, la plupart des parcours sont quand même linéaires, donc tu peux facilement t'y retrouver. On essaie de mettre un minimum de choses dans une page, donc tu sais que tu es passé par là.

79. *le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (durée / activité complémentaire / supplément d'explications / suppression d'activités / renforcement ou assouplissement de certaines règles /*

⁵² Éduscol est le site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'Éducation nationale, pour le premier et le second degré.

recours à d'autres méthodes / remédiation individuelle ou en groupe / modification de l'ordre des activités / modification du contenu...)

Oui, ça nous est arrivé des fois de modifier des parcours, parce qu'on s'est rendu compte qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas, parce qu'un lien ne fonctionne plus tout simplement, ou parce que on a découvert d'autres possibilités d'un apport supplémentaire.

On tient compte de toutes les remarques.

Évaluation des connaissances

80. *quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?*

- *est-elle fondée sur la prescription de tâches de reconnaissance (QCM, questionnaires fermés) à l'apprenant ?* FAD FEP

La seule évaluation proprement dite qui existe, c'est ce questionnaire de fin. C'est ce qui manque, et il faudra probablement prévoir à l'avenir des tests intermédiaires. Des activités qui ne seraient accessibles qu'à partir d'une certaine date.

- *Sur des tâches de rappel (questions ouvertes) ?* FAD FEP
- *Sur de la résolution de problème ?* FAD FEP
- *Sur de la détection d'erreurs ?* FAD FEP
- *Sur des tâches de production ?* FAD FEP

Évaluation du dispositif

81. *Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?*

Oui, des tests en réel pour tout tester, les liens, que les vidéos fonctionnent. En général il y a l'IEN qui va jeter un œil, [1 CPD] qui va regarder, on peut lui demander aussi. Ça permet un regard extérieur. Tous les gens de la circo sont inscrits, comme ça ils font une relecture.

82. *Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif*

- *L'utilité concerne l'efficacité pédagogique : le dispositif permet-il aux personnes visées d'apprendre ce qu'elles sont censées apprendre ?*

En absence de test, non, pas vraiment la possibilité d'évaluer.

- *L'utilisabilité concerne la possibilité de manipuler la plateforme : est-elle aisée à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ?*

Tant qu'on ne nous fait pas la remarque contraire, on va considérer que ça l'est.

- *L'acceptabilité concerne la décision d'utiliser le dispositif : est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ?*

C'est légitime, on ne fait pas un parcours qui n'a rien à voir avec les programmes. Après l'acceptabilité, c'est chacun. On essaie d'apporter un maximum de choses pour que les gens acceptent le parcours et y trouvent un plus.

Exemple du parcours sur le Poilu, et du travail aux archives et sur le monument aux morts. Déçu de la participation des gens, très loin de ce qu'on espérait. Ce qui avait été fait était très intéressant, de bons dépôts de travaux, mais peu de gens ont vraiment adhéré au parcours.

83. Conclusion

Au début c'était un peu difficile, mais maintenant je prends plaisir à faire les FOAD, on voit les choses différemment, ça a vraiment un apport à mon avis tout à fait positif.

Mais c'est une démarche personnelle, ça viendra peut-être plus facilement avec le renouvellement des générations.

K.II.2. Entretien formateur : Jocelyne

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *quel est votre statut / fonction ?*

Conseillère pédagogique départementale pour les langues vivantes

2. *quelle institution de rattachement ?*

EN, DSDEN, rattachée à la circonscription de [...], mission départementale. J'ai aussi des missions académiques, c'est le groupe de pilotage académique. On réfléchit aussi à la conception de parcours à destination de professeurs stagiaires, 1^{er} degré.

3. *quelle est votre discipline d'enseignement / spécialité ?*

Anglais, allemand

4. *depuis combien de temps enseignez-vous ?*

1989

5. *depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*

5 ans

6. *depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*

3 ans, on a mis le pied à l'étrier il y a 3 ans

7. *combien de parcours créés par année ? quel public ? quel format : distance / hybrides ?*

Alors je compte pas en année en fait, une année j'ai préparé 2 parcours, une année où j'en ai pas préparé, ça ne se présentait pas, et puis j'en ai préparé 1 cette année.

[Frédérique] *combien de parcours seul.e ?*

3

[F] *combien de parcours en collaboration ?*

1 qui n'est pas achevé, et qui est arrêté

[F] *tu formes quel public ?*

Principalement le 1^{er} degré, en formation continue, avec quand même une ouverture maintenant sur le 2nd degré, dans le cadre des formations inter-degrés LV, en allemand notamment, où là il y a eu une formation en présentiel.

[F] *selon quel format, présentiel, hybride, à distance ?*

La formation inter-degrés allemand est en présentiel.

On a un parcours qui a été préparé uniquement en distance, qui n'a pas été ouvert encore aux enseignants. Il est en auto-inscription, il est prêt, mais le choix qu'on a fait au niveau de l'accompagnement, ce n'est pas un présentiel traditionnel tel qu'on l'entend là, au niveau de notre circo, à savoir on reçoit les enseignants, sur un temps bien précis 3h, avec un temps de présentiel de groupe collectif. Là, l'accompagnement sur ce parcours qu'on n'a pas encore déployé, c'est un présentiel à la carte, sur site. Donc avec un accompagnement des formateurs sur site, sur les écoles qui s'inscrivent au parcours.

Mais majoritairement mes parcours sont hybrides.

Institution

8. *quelle proportion de FAD par rapport aux formations présentielles ?*

On est facilement à 2/3, actuellement c'est ça, 2/3 de distance pour 1/3 de présentiel.

9. *combien de formateurs participent à la conception de FAD ?*

Je peux travailler avec des conseillers de circonscription, je peux être sollicitée au niveau des IEN, les IEN vont me passer une commande de formation. Alors en fonction du parcours que je vais développer, je peux solliciter des conseillers pédagogiques soit EPS, soit TICE, avec éventuellement des spécialités parce que ça rentre dans le cadre de la formation que je

développe. Si je travaille sur un projet interdisciplinaire, je vais m'appuyer sur les compétences d'autres conseillers. Donc je travaille essentiellement avec les conseillers, si c'est purement linguistique, purement langues vivantes, sans interdisciplinarité, je vais travailler seule sur ce parcours. Je fais appel quelque fois aussi donc aux compétences de collègues en TICE, pour avoir un petit peu de ressources, quand je suis un petit peu en difficulté sur un outil, sur un support.

[Frédérique] Combien de formateurs ?

Ça va vraiment dépendre du parcours, on va travailler à 2 ou 3 sur un parcours. C'est possible d'être à 2 ou 3 sur un parcours.

10. pourquoi le choix d'un dispositif distant :

pour des motifs financiers ?

La 1^{ère} cause c'est ça, des motifs financiers.

pour concerner plus d'apprenants ?

J'en suis pas persuadée du tout.

pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de l'institution, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)

Oui, c'est tout à fait possible, il y a des contraintes effectivement, financières certes, et puis des déplacements.

autre :

Ça rejoint quand même fortement la contrainte financière, on a essayé quand même de limiter les déplacements, ce qui représente un coût, le déplacement des stagiaires sur des présentiels, etc. Je pense que le 1^{er} argument c'est ça, ce choix de dispositif c'était vraiment déjà au départ pour des motifs financiers.

[F] des remplacements aussi ?

Oui. Lorsqu'on déploie un parcours, ça s'inscrit dans le plan départemental de formation, ou dans le plan d'animation pédagogique de circonscription, donc dans tous les cas, ça correspond à un temps de formation obligatoire des enseignants. Ça s'inscrit dans leurs 108 heures annuelles obligatoires, de formation, de réunions, de conseils de maîtres, conseils de cycles, donc ils ont 18h consacrées à la formation professionnelle. Donc quand on prépare un parcours, ça s'inscrit dans ces 18h.

Avant, ces 18h existaient uniquement en présentiel, on est passé ensuite à un système hybride, donc avec des formations, un temps d'appropriation à distance pour ensuite se retrouver en présentiel en collectif, et réfléchir sur les thématiques qui ont été abordées à distance, etc., pour mutualiser, échanger.

Position personnelle vis-à-vis des TIC

11. utiliser les TIC vous demande :

peu d'efforts *des efforts* *beaucoup d'efforts*

12. utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?

Ah oui !

13. quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC

Je m'intéresse énormément à tout ce qui est outil pour traiter à la fois la vidéo, le son, avec des visées pédagogiques, à destination des enseignants pour essayer de faire bouger un peu leurs démarches d'enseignements ou des modalités d'évaluation. Je m'intéresse surtout à ce genre d'outils en fait. Pouvoir ne serait-ce que travailler avec de la vidéo, pour pouvoir revenir sur sa propre pratique en tant qu'enseignant, ou prendre le temps de filmer les élèves pour qu'ils puissent eux-aussi se regarder, s'évaluer. C'est dans cette démarche-là que j'utilise vraiment tout ce qui est outil informatique.

Et ensuite tout ce qui est communication, j'avoue que là je suis peut-être un peu plus en retrait, j'utilise sans problème tout ce qui est mail, texto, en revanche je n'utilise pas les

réseaux sociaux. Ça c'est vraiment un volet pour lequel je ne me suis pas encore vraiment sentie concernée. Ça correspond en fait davantage à ma façon de voir les choses, c'est-à-dire je ne fonctionne pas avec les réseaux sociaux, pour moi c'est personnel, je suis assez anti-réseaux sociaux.

Quand on voit ce qu'un simple mail peut faire, poser sa pensée par écrit ça peut être très difficile, source de malentendus.

*14. quelle est votre utilisation des TIC en formation en **présentiel** ?*

Ma messagerie, pour vraiment prendre contact dans un 1^{er} temps avec les stagiaires que je vais avoir à former, pour les informer de mes attentes, le calendrier de déroulement de la formation, que ce soit en présentiel ou à distance.

[F] et pendant la formation ?

Je vais m'appuyer, tout dépend du contenu, sur des extraits audio, vidéos, des podcasts. Au niveau des langues vivantes il nous faut et du son, et de la vidéo.

Position vis-à-vis de la FAD

15. est-ce votre choix de former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?

Ça nous a été imposé au départ, c'est vraiment une décision de l'institution. Ça nous a pas été proposé comme une possibilité, ça a été voilà, on démarre c'est comme ça, à partir de cette année les formations vont s'effectuer à distance. Donc on s'y est mis.

16. en tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :

- passionné.e par la FAD
 intéressé.e

Je suis intéressée. Passionnée j'irais pas jusque-là, mais intéressée, oui. Plutôt positif, même si je suis un peu frustrée ou un peu désappointée par l'accueil des stagiaires par rapport à ce qu'on leur propose. Mais je trouve que c'est quelque chose d'intéressant, même si ça nous a été imposé au départ, on ne peut pas faire abstraction de ce format de formation. Il y a des choses vraiment positives à prendre dedans. Après, c'est à nous formateurs de le faire sentir aux stagiaires

- réticent.e

17. avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?

- non
 oui : lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)

J'ai fait des MOOC. J'ai suivi 3 MOOC sur les thématiques des langues vivantes, pas seulement, j'avais un MOOC sur l'islam en Angleterre, passionnant. Je suis allée jusqu'au bout, mais sans demander de certification parce que je les suivais par intérêt personnel. Mais c'est difficile à cause de l'accompagnement, qui reste trop distant.

Formation reçue

18. maîtrise des outils pour la FAD :

- *utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?*

M@gistère

- *avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?*

Une journée d'information sur Performa@nce.

Aucun temps de formation à M@gistère, transfert des compétences acquises en une journée sur Performa@nce sur la plate-forme M@gistère !

- *avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciceur, forum, visio...)*

Non.

Formation à distance pour les classes virtuelles, rapide, format d'une heure et avec une connexion très aléatoire. Il y a 3 ans, un temps d'accompagnement.

Ensuite c'est coup de téléphone à notre conseiller départemental TICE pour qu'il nous épaulé quand on était en difficulté, c'est notre référent et il a toujours été disponible.

Il propose des formations à certains, je ne sais pas comment il sélectionne les conseillers à former, une formation de 2 journées aux classes virtuelles, mais je n'en ai pas bénéficié.

19. conception :

- *pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel ?*

C'est très différent, il faut pouvoir anticiper, penser l'appropriation de ce que l'on propose, les contenus qu'on va proposer ; le format, est-ce qu'on reste sur simplement du texte, du déroulement, des pages qui défilent, de la lecture, quels sont les outils qu'on va vraiment utiliser.

Il faut concevoir, il faut penser à nos stagiaires et à la façon dont ils vont recevoir ce qu'on leur propose. Pour certains, lire c'est pas un problème, pour d'autres, stop, overdose, ils ne lisent plus, c'est trop dense. Il faut être très vigilant en fait à la capacité des stagiaires après une journée de travail à entrer dans un travail personnel, souvent individuel, même si on leur propose de le faire en collectif à l'école, ça reste néanmoins très souvent une démarche très individuelle. C'est un peu dommage, le regret que j'ai par rapport à ce type de formation, on individualise, on n'a pas forcément un travail d'équipe.

Donc ça suppose qu'on anticipe vraiment la forme des ressources, le format des ressources. Il faut vraiment y penser, on doit pouvoir toucher tous les profils de stagiaires, donc à la fois de l'audio, à la fois de la vidéo, à la fois du texte.

Donc ça demande un temps considérable de préparation, parce qu'il faut démultiplier nos ressources. Et c'est lourd, c'est le volet le plus lourd. Et puis penser ce qui est le plus pertinent, il faut à la fois être efficace, un pdf de 20 pages ne sera jamais lu, donc il faut réfléchir vraiment au format qu'on va donner à nos ressources.

Préparation à distance, ça demande vraiment une réflexion, plus importante qu'un présentiel. Le présentiel, on connaît le public qu'on va avoir, et puis on s'adapte, sur le présentiel il y a de toutes façons des imprévus et on sait qu'on va s'y adapter, on va le faire en temps réel. À distance, on n'est pas face à nos stagiaires, on ne sait pas forcément comment ils accueillent les ressources que l'on donne ou le travail, la tâche qu'on leur donne, donc c'est un peu plus compliqué.

- *avez-vous été formé.e à la conception de FAD, ses principes, ses concepts ?*

On a eu des ressources à lire sur l'ergonomie d'un parcours. On nous a mis à disposition des ressources à lire, que je suis allée consulter, justement pour... Là j'ai pris le temps, vraiment, de lire ces documents pour ne pas tomber dans les difficultés qu'on rencontre sur la conception d'un parcours à distance. Je m'y reporte encore, ça reste intéressant. C'était des pdf assez lourds, assez denses, mais malgré tout, riches.

Envoyés par notre CPD, ça faisait partie de l'accompagnement où ils nous mettaient en garde. On a eu aussi une CPD pour les TICE d'un autre département qui avait fait un travail très important de tutoriels vidéo pour l'utilisation de la plate-forme, et c'est vrai qu'on s'y référait très souvent. C'est sa propre chaîne, elle postait systématiquement tous ses tutoriels vidéo et c'était très riche.

20. en tant que concepteur, quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?

C'est pas donné à tout le monde, pas au niveau technique, on n'est pas tous sur le même pied d'égalité, moi j'aime beaucoup tout ce qui est numérique, je m'intéresse vraiment à tout ce qui est outil, travail, tous les supports, tous les outils qu'on peut avoir au niveau numérique. J'y vais très volontiers, c'est pas le cas d'autres collègues qui sont plus en retrait, plus en difficulté, donc d'où l'intérêt du travail en équipe et de la présence de nos animateurs TICE et

des CPD qui sont là, justement, pour épauler les enseignants-formateurs qui sont plus en difficulté, par rapport à la maîtrise du volet technique de la formation.

Et au niveau pédagogique, je dirais qu'effectivement ce n'est pas forcément donné à tout le monde non plus. Ça revient à ce que je disais, où il faut pouvoir penser l'accompagnement, la mise à disposition de ressources à distance et la réaction, essayer d'anticiper ou d'envisager l'appropriation de la tâche que l'on donne, que l'on confie aux stagiaires et des ressources qu'on leur met à disposition, comment ils vont se les approprier.

Ça suppose vraiment une réflexion au niveau de l'ergonomie qui est très importante, au service de la pédagogie, c'est-à-dire qu'on a des objectifs très précis. Si on veut que ces objectifs soient atteints, il faut qu'en même temps on prenne en compte cette dimension de la distance, et de la difficulté que peut avoir un stagiaire à entrer dans une ressource qu'on a proposé parce que finalement inadaptée, ou autre.

[F] est-ce que tu penses qu'avoir participé toi-même à des formations à distance ça t'a formé, aidé ?

Oui, clairement. Par rapport à la variété des ressources mises à disposition, et les commandes qui étaient faites, c'était des schémas assez récurrents, avec les petits quiz, une vidéo à écouter, plus toute une série de questionnement derrière, d'exercices, de choses comme ça.

J'ai été sensible à certains types d'activités qui me convenaient, d'autres j'en voyais pas forcément la pertinence, les temps d'échange, les forums qui étaient imposés, et là, je pouvais poster certaines choses et pas de réponses en retour ou des réponses qui étaient pas forcément adaptées. Les forums n'étaient pas suffisamment encadrés pour pouvoir des fois recentrer le sujet qui était posté.

Donc je pense que ça, ça m'a vraiment aidée, guidée dans la préparation de mes futurs parcours. Comment on encadre, bien recentrer, bien recadrer, relancer, essayer d'accompagner au maximum même si ça reste malgré tout un accompagnement limité si le stagiaire ne s'engage pas, lui, volontairement dans la formation.

Vos parcours de FAD

21. vos FAD existent-elles en version présentiel ?

Non, pas un parcours entier

○ *quelles sont les différences ?*

22. avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?

Non

Travail en équipe

23. travaillez-vous en équipe en formation en présentiel ?

Oui

• *avec qui ?*

Je suis de toutes façons avec un IEN, un CPC, systématiquement, ou un animateur TICE, je ne travaille pas seule. Ça correspond toujours à une commande, même si je conçois seule la formation, c'est toujours en collaboration avec l'IEN.

Je peux m'appuyer aussi sur le CPC par rapport à certains éléments de la formation

• *pour quels apports ?*

Un regard extérieur, l'accompagnement, l'avis. Déjà ça correspond à une commande. Parfois j'ai besoin d'un appui sur une question bien précise. Préciser la commande, l'objet, objectifs. Apports pédagogiques et techniques complémentaires, parfois j'ai besoin d'un conseil, d'un regard extérieur. Je vais demander l'avis.

24. travaillez-vous en équipe sur une FAD ?

Tout dépend si c'est dans la conception ou dans le suivi.

Dans la conception, oui, je m'appuie sur les ATICE sur tout le volet technique quand je suis en difficulté, bien maîtriser la plate-forme. Il y a des fonctions, des outils de la plate-forme que je n'ai pas forcément encore bien en main, donc je vais vite chercher les compétences des ATICE, parce que je veux bien me former toute seule, être autodidacte mais il y a des limites. Ensuite au niveau contenu même, pédagogique ou didactique, je vais travailler seule ou éventuellement aussi en lien avec mes homologues des autres départements de l'académie. Ils développent eux-aussi leurs parcours, donc quelques fois je vais aller m'appuyer un petit peu sur leurs parcours, leur demander s'ils ont déjà des ressources. Quand je recherche une ressource bien précise je vais aller les solliciter, recueillir ce qu'ils peuvent me donner, et inversement. C'est un travail d'équipe académique, de mutualisation de ressources, de recherche, quand on a déjà travaillé un volet bien précis on mutualise systématiquement, pour ne pas avoir à réinventer l'eau chaude à chaque fois.

- *quel est votre rôle principal dans la FAD ? (infographiste, documentaliste, programmeur, enseignant-formateur, ergonomiste, ingénieur, etc.)*

enseignant-formateur

- *avec qui, quelles autres compétences ? (infographiste, documentaliste, programmeur, enseignant-formateur, ergonomiste, ingénieur, etc.) ?*

Assistant technique, parce que tout ce qui est ergonomie du parcours je suis assez sensible à ça. Je suis assez vigilante sur l'ergonomie d'un parcours, pour essayer de perdre le moins de stagiaires possible, les accrocher un maximum.

Les autres personnes avec qui je travaille sont enseignants-formateurs comme moi.

Les parcours

25. *pouvez-vous lister les formations à distance que vous mettez en place, ou auxquelles vous participez :*

<i>Nombre de parcours</i>	Créé : 3 Participé : 1 qui n'est pas achevé, au niveau académique. Il s'est arrêté
<i>Dispositifs discipline, domaine ou thématique, nom des parcours</i>	1. Enseigner les langues vivantes (LV) au C2 (Anglais au C2) / 9h = 2hP un soir après la classe + 7hD 2. Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) et langues vivantes (C2 et C3) (déployé mais pas ouvert) / 9h = 3hP + 6hD 3. Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des LV (C2 et C3) / 9h = 6hP + 3hD
<i>Public contraintes spatiales / temporelles ouvert à d'autres ponctuellement ?</i>	1 : 65 inscrits 2 : auto-inscription (hors PDF ⁵³ et PAF ⁵⁴) 3 : PE de la circo, C2 et C3, au choix (3 axes : EPS, LV ou sciences) une entrée commune (conférence commune sur la thématique des nouveaux programmes) puis entrée disciplinaire, position sur un axe = 31 inscrits LV + ouverture du parcours à des enseignants qui en font la demande pour un besoin de formation personnel + inscription des homologues conseillers départementaux pour qu'ils le testent, qu'ils puissent le découvrir et ensuite le redévelopper sur leur propre département + collègues conseillers pédagogiques de la circo
<i>Format FAD / hybride Nb h</i>	Hybride pour les 3, avec des temps de présentiel différents selon les parcours Temps de présentiel : 1 : 2 heures, un soir après la classe, dans une grande salle mise en activité,

⁵³ Plan départemental de formation

⁵⁴ Plan d'action de formation

<p><i>présence</i> <i>Fréquence</i> <i>des cours en</i> <i>présence</i></p>	<p>gros groupe (65 enseignants). C'était la commande de l'IEN, je ne choisis jamais mes formats, on me donne le format et je l'adapte. Je choisis de placer les temps de présence là ou là.</p> <p>Ce sont des contraintes fortes quand on est dans une conception comme ça de formation, on a des contraintes qui sont celles-ci qui sont fortes. Donc il faut vraiment se poser la question, mon présentiel il est au service de quel objectif.</p> <p>3 : Quel est l'objectif de mon présentiel, donc là effectivement il est arrivé sur le parcours que j'ai développé cette année, il est arrivé sur le module 4, c'est un choix que j'ai fait en me disant que les enseignants sont habitués à M@gistère, il n'y a plus de présentation, d'explication à faire, donc ils sont normalement autonomes, donc ils peuvent rentrer dans un parcours... et bien non !</p> <p>2 : un temps de présentiel différent, dans la mesure où on est sur un parcours en auto-inscription, qui ne rentre pas dans le plan départemental de formation ni dans le plan d'action de formation. On a choisi avec ma collègue conseillère pédagogique Arts plastiques de le déployer en auto-inscription, c'est-à-dire tout enseignant qui souhaite développer des compétences sur cette entrée-là demande à y être inscrit et on l'inscrit.</p> <p>Et ensuite, le parcours, on l'a conçu davantage dans une logique d'école et de cycle, c'est-à-dire que l'idéal ça aurait été qu'on ait une équipe d'école qui s'inscrive sur ce parcours pour qu'on puisse les accompagner ensuite sur site, l'accompagnement se faisait soit en classe virtuelle, soit sur site, on proposait les 2 accompagnements, les 2 pouvaient être faisables.</p> <p>Un accompagnement spécifique pour les arts plastiques (AP) sur quelques séances pour aider à développer le volet AP de ce parcours et aussi l'accompagnement sur les LV pour aider à s'appropriier les ressources qui étaient mises à disposition, qui avaient des dimensions à la fois culturelles, à la fois linguistiques, accompagner les équipes soit sur les séances soit sur la démarche de mise en œuvre.</p> <p>Ce parcours est déployé, il faut maintenant qu'on communique pour que les enseignants ou les écoles s'y inscrivent.</p> <p>Ces 3 heures en présentiel, ça reste quelque chose d'assez figé quand on indique un temps de présentiel, surtout sur ce type d'accompagnement puisque c'est un accompagnement à la carte. C'est différent si on fait une classe virtuelle, où là effectivement on va cibler 1 heure de classe virtuelle par exemple, on va pouvoir quantifier vraiment, prévoir le temps de présentiel à distance, c'est possible. En revanche, sur un temps de présentiel à la carte à destination des enseignants qui sont engagés sur le parcours, on peut pas dire il y a 3 heures et au bout de 3h on s'arrête. Non. Si y a besoin d'un temps supplémentaire c'est évident qu'on va déborder.</p> <p><i>[F] 2 plages de 3h, P-D-P ? Choix de placement ?</i></p> <p>Pour ma part je n'ai droit qu'à 1 présentiel, qui est obligatoirement de 3h, je ne peux pas découper en 2 fois 1h30 pour des raisons de déplacement, de frais, etc., de remplacement. Donc le présentiel se fait sur le mercredi après-midi, et donc correspond aux fameuses 108h, les 18h d'animations pédagogiques auxquelles tout enseignant doit répondre, et donc j'ai 3 heures en présentiel.</p> <p>Alors après c'est ce choix que l'on fait, est-ce que je le place en début, en ouverture de parcours, pour définir les attendus du parcours, le présenter, etc., ou à un autre temps de parcours.</p> <p>Et là c'était très intéressant cette année, sur le parcours que j'ai développé</p>
---	--

[Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des LV (C2 et C3)], ils sont habitués depuis 3 ans maintenant que ça fonctionne, à un format bien précis : c'est-à-dire 1 présentiel au début, 1 présentiel à la suite, parce que sur les autres parcours y avait 2 temps de présentiel. Donc ils étaient formatés. Et cette année mon format était différent, donc ça en a surpris quelques-uns. J'ai eu un retour sur ce temps de présentiel, je leur ai demandé de s'exprimer sur le format du parcours, sur leur ressenti, la difficulté éventuellement technique ou tout simplement des ressources mises à disposition, donc je voulais leur avis.

Premier reproche je dirais, en tous cas première remarque : « *développement du parcours tardif* », donc j'ai ouvert en janvier pour un présentiel en avril, néanmoins même si on décompte le temps de vacances, il y avait quand même le temps de faire le nécessaire avant mon présentiel. Et puis pour un grand nombre, ils attendaient, justement, un présentiel pour débiter.

Là je suis restée un petit peu surprise par leur réflexion, j'ai dit mais si vous êtes allés sur le parcours vous avez bien vu la page de présentation, qui vous donne le format du parcours, les étapes, le déroulement du parcours, donc vous avez dû constater que le présentiel se situait plus tard, que le présentiel c'était le module 4. Donc forcément en amont je vous demandais certaines choses.

Et là il y a eu une réaction très drôle, enfin, que j'ai appréciée, très naturelle, « *ah oui mais alors forcément si c'est pas le même parcours que d'habitude ! Nous on est habitué à un format !* ». Donc la réaction était assez vive, elle dit « *nous on a rien compris à ce format-là, c'est pas possible un présentiel qui arrive après...* ». C'était très drôle. Et j'ai dit mais justement, quel était l'intérêt de ce présentiel, pourquoi je l'ai mis après, pourquoi je l'ai mis finalement en module 4 et non pas en module 1. « *Et ben justement on s'est demandé et puis après on a compris, qu'effectivement il fallait qu'on mutualise notre travail, en amont. Et donc il fallait qu'on fasse le travail avant !* ».

Je me suis bien rendue compte dans l'accompagnement que j'ai fait dans ce parcours, avec des relances parce qu'il y avait évidemment des dépôts à effectuer, tant qu'y a pas de dépôt on se dit ils ne sont pas entrés dans le parcours, donc il faut relancer. Donc je relançais via le forum, j'avais quelques petites réponses, j'ai eu 3 dépôts. Sur mon 1^{er} module il y avait un dépôt, j'ai eu 3 dépôts. Bon c'est mieux que rien. Quand même. Sur 31 c'est un peu juste. Donc relance, relance, relance, ça ne tombe toujours pas, je suis passée en dehors du forum, je suis repassée par les boîtes mail professionnelles pour dire n'oubliez pas, vous avez le présentiel à telle date, il y a quand même certaines choses à voir avant qu'on puisse se retrouver, en précisant bien que si je leur demandais un dépôt, ça n'était pas pour les espionner comme ils en ont souvent l'impression, mais simplement pour pouvoir baser mon travail de présentiel sur le dépôt qu'ils vont faire.

Donc en l'occurrence j'attendais de leur part un retour sur l'étude des nouveaux programmes LV. Pour éviter de passer ½ heure, ¾ d'heure sur ces nouveaux programmes, je leur avais donné une grille de lecture à renseigner, pour ensuite faire une synthèse très rapide sur le présentiel, qu'on ne perde pas de temps et qu'on aille vraiment sur les éléments clés des nouveaux programmes. C'était le 1^{er} dépôt.

Ensuite je mettais à disposition des ressources interdisciplinaires, langues

vivantes et interdisciplinarité donc les entrées culturelles, qu'est-ce qu'on entend par « entrée culturelle », quels sont les domaines sur lesquels on peut travailler. Donc je leur avais mis à disposition des ressources clé en main, et des séances clé en main, à mettre en œuvre en classe, et l'objectif était de réfléchir à la trace de ces apprentissages culturels que l'on laisse, à destination de qui, quelle fonction. De se poser vraiment ces questions, et de déposer des traces qu'ils laissent dans le cahier, dans la classe : donc photos, scan, avoir un maximum de traces pour que moi, je puisse me saisir des traces les plus significatives et préparer mon présentiel, pour qu'on réfléchisse sur ce que c'est que la trace des apprentissages en LV. Et quelle forme elle prend, et comment elle évolue du C2 vers le C3, et comment on peut l'utiliser dans le développement des compétences professionnelles, quand on enseigne dans sa classe et qu'on n'assure pas l'enseignement des LV, qu'on le fait en échange de services, quelle est la place de la trace. Des outils de travail pour le développement des compétences quand l'enseignant se décharge totalement de l'enseignement des LV mais que malgré tout celui qui l'assure veut que ça soit pris en compte, reconnu, etc.

C'était vraiment cette réflexion que je voulais apporter, et là aucun dépôt. Aucun dépôt.

Donc voyant cela j'ai relancé, en disant à défaut de dépôt je vous demande de venir au présentiel avec des traces d'apprentissage que vous avez effectué dans votre classe. Et le temps du présentiel j'ai eu peut-être 2 enseignants sur le C2 qui sont venus avec des traces du travail de leurs élèves, et en C3 aucun. D'où la difficulté...

C'était un parcours qui était très long dans sa conception, j'avais été très vigilante sur l'ergonomie, avec des ressources adaptées vraiment à chaque niveau. Ça demande un temps considérable, en terme de conception c'est vraiment des heures et des heures de travail, c'est très lourd, j'essaie toujours au niveau de l'ergonomie d'éviter le déroulement de la page et donc le jeu de la molette qui n'en finit pas, je suis en bas de page, non toujours pas. Et puis ces fameuse lignes qu'on met en bas de page et qui ne sont jamais lues parce qu'ils s'arrêtent sur le haut de la page, donc éviter absolument ce genre de chose. Donc je passe par le biais de tableaux, j'insère systématiquement un tableau dans ma page, je clique ça me renvoie là, j'ouvre un autre onglet, je referme mon onglet je reviens, etc., pour éviter le déroulement qui fait que les choses ne sont pas lues. Avec la possibilité, en étant très vigilante au fait que je leur laisse le choix de s'intéresser à telle ressource ou à telle autre. En fonction de la tâche que je demande, il y a telle ressource obligatoirement à lire, à consulter, à télécharger, les autres sont laissées au libre choix en fonction de l'axe que l'on choisit.

J'ai essayé d'être extrêmement vigilante par rapport à ça et j'avoue qu'au niveau du parcours, je m'aperçois que là, donc 31 stagiaires, sur les 31 je vais dire que j'en ai peut-être 4 ou 5 qui sont allés voir l'ensemble du parcours. Pour certains ils n'y sont même pas allés du tout.

Je me base sur la barrette de progression, donc là c'est une barrette sobre, puisque j'avais 3 dépôts, ça allait quand même vite, enfin pas 3 dépôts, mais 2 dépôts et puis l'enquête à la fin.

Et c'est ce temps de présentiel qui s'est effectué en cours de parcours justement, qui a permis de faire le point sur mes attentes, donc visiblement et ça, c'est clairement exprimé par les stagiaires, « on en a ras le bol de ces trucs

à lire ».

J'ai dit si vous regardez mon parcours il y a un peu de lecture, mais il y a beaucoup de ressources. Alors certains qui sont allés plus loin, ont dit « *y avait beaucoup trop de ressources* ». J'ai dit oui en effet, est-ce qu'il fallait toutes les consulter ? Et là d'autres ont réagi en disant « *ah ben non, il fallait sélectionner ce qu'on voulait faire* ». J'avais fait plusieurs entrées, le module 3 était très riche, très dense avec différentes entrées interdisciplinaires, et sur ma page d'entrée du module 3 il y avait la consigne clairement écrite : « vous choisirez l'un des axes de travail, vous sélectionnez la ressources qui correspond à votre cycle, ou, vous vous appuyerez sur ce que vous avez déjà éventuellement conduit en classe dans cet axe de travail ». Donc c'était large. Et pour certains, ça a été interprété : faut tout voir.

Comme quoi tout n'est pas lu, on a beau réfléchir à l'ergonomie, je pense que ce support de travail sur écran, ils ne lisent plus à force, ils arrivent sur cet écran, c'est encore un parcours M@gistère, ils survolent la présentation, ils survolent la page consacrée à la présentation de chaque module avec la tâche clairement énoncée, ils la survolent. J'ai beau changer de couleur, remettre mon petit bonhomme avec le doigt qui dit « attention », je change de police d'écriture, je fais vraiment attention pour attirer, je m'aperçois que ça n'a pas suffi.

Donc là ça nécessite quand même une réflexion par rapport à ces parcours et comment ils sont reçus.

On est donc à mon sens, et pourtant cette année c'était différent, on est dans une proposition de formations, en tous cas dans une offre de formations qui ne correspond pas, qui n'est pas en adéquation avec la demande des enseignants. Ce format ne correspond pas à la demande des enseignants. Et c'est clair, à chaque fois qu'on est en présentiel, on sent qu'ils ont besoin vraiment d'échanger, de se retrouver. Et les 2 présentiels réalisés sur ce parcours-là, qu'ils soient sur le C2 ou sur le C3, ont rencontrés un franc succès. Je les ai remis vraiment au travail, par rapport aux ressources demandées, avec une réflexion sur leurs pratiques, et là, ça a été vraiment avec un temps de travail commun très fort, de réflexion. Ils ont eu ce temps de réflexion qui a vraiment été apprécié, ce temps de construction collaborative.

Ces parcours sont intéressants, mais je m'aperçois qu'il y a une espèce d'habitude, ils sont blasés. L'accompagnement que l'on peut donner à distance n'est pas suffisant. C'est un accompagnement qui se fait via des outils numériques, par la messagerie, par les forums, et c'est insuffisant, il leur manque absolument cette dimension humaine. Et je m'aperçois qu'effectivement, avoir placé le temps du présentiel après - après recul, à l'issue de la formation - quand on a terminé le temps de présentiel, j'ai demandé aux enseignants ce qu'ils en pensaient, ils ont dit « *très riche* », « *passionnant* », « *le parcours il est ouvert jusque quand ?* ». Là je me dis que le présentiel... j'étais bloquée par ce format de 3h, mais il aurait fallu finalement un présentiel pour vraiment lancer la dynamique du parcours.

Démarrer un parcours directement à distance c'est pas forcément garanti, la preuve.

La formation c'est aussi une démarche personnelle, on s'engage. Il y a quand même une démarche volontaire. Depuis 3 ans il y a une commande institutionnelle avec des parcours qui ne correspondent pas forcément aux attentes des enseignants, donc c'est mal vécu, c'est pris à la légère et ils ne s'y

	<p>investissent pas nécessairement comme on voudrait. C'est une commande qui correspond au plan académique de formation, avec les attentes ministérielles, on les décline comme ça nos actions de formation, ça ne serait pas forcément notre choix à nous conseillers, mais on répond à cette commande institutionnelle.</p> <p>Et cette année l'effort d'ouverture à des choix disciplinaires a donné une petite bouffée d'air, appréciée vraiment par les enseignants, mais malgré tout, bien qu'ayant le choix, bien que s'étant positionnés sur les LV, c'était le choix des enseignants, ça ne leur était pas imposé, ils ne se sont pour autant pas engagés comme ils l'auraient dû dans la formation.</p> <p>Donc ça questionne vraiment, ce procédé de formation à distance. Certes il y a l'engagement des enseignants, je peux comprendre aussi, il y a la fin de journée, j'ai pas envie de m'y remettre, je suis à nouveau sur un écran, et cette solitude aussi face à un écran. Donc pour certains, ils l'ont fait à plusieurs, quand sur une école ils étaient 3 enseignants à avoir choisi ça, ils s'y sont mis à plusieurs et là il y avait une vraie dynamique, c'était intéressant. Mais seul dans son école, voilà, je suis seul devant mon écran, et je dois me former seul. On parle de collaboration, on a beau essayer de mettre en place une classe virtuelle, on a beau essayer d'utiliser des outils qui vont permettre des temps d'échange, ça reste néanmoins de l'échange à distance. Que ce soit un forum, que ce soit une classe virtuelle, on reste dans des échanges à distance qui sont insuffisants.</p> <p>Quand on connaît en plus les contraintes techniques, les problèmes de débits, de connexion sur certains secteurs... voilà.</p> <p>D'où mon intérêt pour ce genre de formation, je trouve ça très intéressant, ça se questionne, c'est vraiment de l'ingénierie de formation. Je trouve très bien de mettre ces temps de distance où on leur demande de préparer, de réfléchir, d'amorcer une réflexion pour qu'en présentiel on puisse entrer très rapidement dans le vif du sujet, ça c'est le + de la formation à distance.</p> <p>Je reste très frustrée par rapport à ça, le temps d'investissement, tant de ma part pour essayer de développer des compétences professionnelles des enseignants. Et le retour que je peux en faire, ça reste très... léger, très... c'est frustrant. Je ne suis pas certaine d'avoir atteint tous mes objectifs en terme de développement professionnel. En tous cas d'avoir amené des objectifs de réflexion, sur les programmations sur cycle, sur école, amener à travailler autrement que seul dans sa classe : oui, ça, ça a vraiment émergé.</p> <p>Mais l'appropriation, cette démarche volontaire de formation, on n'y est pas encore.</p> <p>Ils ne s'engagent pas davantage en présentiel, on a des personnes qui restent malgré tout sur du présentiel en retrait, y compris au sein de petits groupes.</p>
<p><i>Outils utilisés (visio, plate- forme...)</i></p>	<p>[Qu'on mette en place un forum, une classe virtuelle, ça reste néanmoins des échanges à distance, qui sont insuffisants.</p> <p>Quand on connaît en plus les contraintes techniques, les problèmes de débit, de connexion sur certains secteurs...</p> <p>Outils : la plate-forme, tous les outils mis à disposition sur la plate-forme (dépôt, forum)</p> <p>Exerciseurs : sur le parcours PEAC, un quiz sur les tâches finales en LV et le PEAC, pour que les personnes se positionnent et qu'en fin de parcours elles voient si elles ont progressé par rapport à leur positionnement de base, en auto-évaluation]</p>

<p><i>Progression et durée (niveau de granularité)</i></p>	<p>1 : ouverture en novembre, présentiel en janvier, fermé en juillet 2 : pas ouvert 3 : ouvert en janvier, fermé en juillet</p>
<p><i>Charge travail totale estimée pour l'apprenant</i></p>	<p>C'est très difficile d'estimer la charge de travail pour les enseignants, ça fait partie du questionnement dans l'ergonomie. Quand on prépare son parcours, les ressources que l'on met à disposition, on va estimer un temps de lecture ou d'appropriation des documents.</p> <p>Il faut essayer d'être très objectif quand on est formateur, en l'occurrence moi pour les LV, je sais que je vais lire très rapidement tel type de document, mais ce n'est pas forcément le cas des enseignants qui sont là en formation, il va leur falloir un peu plus de temps pour entrer dans cette lecture.</p> <p>Et bien cibler le type de document, de ressources que l'on donne à lire, je suis pas face à forcément des enseignants chercheurs, il faut que j'approprie systématiquement la ressource que je vais donner à travailler, à découvrir, etc.</p> <p>C'est très difficile justement, je reviens sur les programmes, l'appropriation des programmes de C2 de C3. Donc j'avais déjà fait une mise en forme des programmes, que j'avais mis au format pdf pour leur éviter d'aller les relire en ligne. Donc les programmes étaient accessibles, ils étaient à nouveau adossés au socle commun, j'avais vraiment tout reciblé sur un même document, et pour moi ça ne prenait pas une heure à relire. Donc j'avais basé, estimé le temps de travail autour des programmes à $\frac{3}{4}$ d'heure. Le temps de l'activité est estimé à 45 minutes. « <i>Trop court. Beaucoup trop court</i> ». Ça c'est un retour que j'ai eu, « <i>trop court parce que le temps de tout lire, de regarder et comprendre la grille de lecture... trop court</i> », pour d'autres, largement, et pour d'autres, « <i>ah non, trop court, et puis la grille de lecture...</i> ». En fait elle était très accessible, mais... non. Pas cette habitude peut-être, ou en tout cas c'est une activité qui ne leur semble pas utile. Et pourtant elle est nécessaire. Peut-être trop complexe aussi, et cette grille de lecture justement les a amené à les cerner donc ça oblige vraiment à lire les programmes pour aller rechercher les éléments que je demandais. Et j'ai été quand même assez vigilante, j'étais vraiment dans la lecture chronologique des programmes, il y a juste la dernière partie où je leur demandais cette fois de se distancier un peu et de réfléchir au positionnement de l'enseignant par rapport à des éléments clés des programmes de C2, y compris pour les enseignants de C3 je leur ai demandé cette réflexion. Des éléments forts sur la prise de parole en LV par l'élève et comment ces éléments nouveaux faisaient bouger la posture de l'enseignant dans sa démarche d'enseignement.</p> <p>J'ai eu quelques réponses là-dessus qui étaient intéressantes, d'autres n'ont pas compris ce que je demandais, d'où ce temps de présentiel qui était important pour vraiment leur redonner cet éclairage.</p> <p>Mais estimer le temps qu'un enseignant va prendre pour s'approprier, je pense que c'est quelque chose de tout à fait arbitraire, très artificiel quelque part. On est obligé de par le format qu'on nous donne d'indiquer « le module 1 va vous prendre tant de temps » etc., mais on sait très bien que ça déborde, systématiquement, et c'est la réflexion qui revient quand on fait le point avec les stagiaires, « <i>on n'a pas le temps</i> » « <i>c'est un peu juste là. Une heure c'est pas vrai, ça m'a pris beaucoup plus</i> ». Donc ça a un côté très artificiel, le temps estimé.</p> <p>On ne peut pas nous, formateurs, imaginer le temps que ça va prendre pour</p>

	<p>chacun des stagiaires, c'est impossible. Donc c'est juste une indication pour permettre aux stagiaires de se dire j'ai le temps de me lancer dans l'activité ou pas, en fonction du créneau qu'il a.</p> <p>D'où la nécessité quand on est concepteur, de bien réfléchir aux documents et à la tâche que l'on donne aux stagiaires.</p>
--	--

26. *rôle(s) attribué(s) : en formation à distance, vous participez à :*
la FAD c'est tout, en fait, je suis sur tout :

construction du parcours / ingénierie de formation :

En fonction de la commande, on m'impose un format, tu as tant d'heures, à moi de développer les objectifs qu'on m'a confié dans le format qui m'a été donné, en fonction du public, etc.

conception et réalisation de ressources pédagogiques :

Oui, pas de soucis

formation, animation :

Oui, puisqu'on est souvent sur des formations, des parcours hybrides, j'assure le temps du présentiel mais en même temps l'accompagnement à distance, ce qui suppose des relances, etc.

accompagnement, suivi :

Oui.

En FEP : on est sur exactement la même chose

27. *quel format :*

- *à distance / hybride ?*
- *combien d'heures de présence ? quelle répartition des heures présence / distance ?*
- *quelle progression et durée du parcours ? (niveau de granularité)*
- *quelle charge de travail estimée pour l'apprenant ?*

[Voir plus haut]

Connaissance du public

28. *les apprenants ont-ils le choix du parcours, ou est-ce imposé ?*

[Voir plus haut]

29. *quelle sont leurs attentes ?*

J'ai une commande institutionnelle, là dans le cadre du parcours que j'ai développé cette année, c'était un positionnement de toute façon des enseignants, ils ont eu le choix. Donc, forcément, la proposition de formation qui était faite, ils avaient connaissance des objectifs, ça les intéressait ou pas. Dès lors qu'ils s'y sont inscrits, ça signifiait qu'ils s'intéressaient à la formation que j'allais proposer. Donc là les attentes étaient prises en compte de par les objectifs proposés, ils s'y inscrivent donc ça correspond à leurs attentes.

30. *y a-t-il des conditions à remplir pour accéder à la formation ? quels pré-requis ?*

Non. Pas nécessairement de pré-requis.

31. *connaissez-vous les compétences techniques et informatiques des apprenants ?*

Je ne les connais pas. Très honnêtement, non. Ils ont des compétences, ils savent se connecter à M@gistère depuis le temps, c'est une pratique maintenant qui s'est banalisée.

Non je ne connais pas leurs compétences informatiques, mais dès lors qu'ils se connectent à la plate-forme M@gistère, ils ont l'habitude de l'utiliser, ils savent faire, et dans notre conception les ressources sont systématiquement accessibles, en téléchargement ou en lien vers une ressource extérieure au parcours. Ils ont l'habitude, et en cas de difficulté, ils savent qu'ils peuvent nous contacter.

S'il y a des difficultés de connexions spécifiques par rapport à l'adresse [professionnelle] qui marchait pas etc., donc là c'est les animateurs TICE qui gèrent ce volet-là ; sinon l'accès aux ressources, non, aucun retour.

32. comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?

En proposant des ressources accessibles, faciles, les plus légères possibles, adaptées. Il faut qu'elles soient lues donc je fais en sorte qu'elles soient lisibles. Sans pour autant simplifier.

Différents formats, liens vers les ressources, streaming ou téléchargement.

Il y a systématiquement possibilité d'accéder à la ressource. Et s'il y a une difficulté, c'est que c'est une difficulté technique, mais qui ne relève pas de la plate-forme.

[F] les sons tu les mets comment ? est-ce que tu leur donne une indication de quel logiciel installer sur leur ordinateur ?

Pour les tous premiers parcours je leur avais demandé d'avoir VLC, Audacity aussi pour certaines choses. Mais au niveau des sons ils sont intégrés, je peux intégrer une piste audio, ou pas, ou ils vont aller l'écouter, c'est hébergé en dehors, ça dépend.

Contenu de la formation

33. quel est le scénario de la FAD ?

Le PEAC et LV : 2 entrées thématiques distinctes C2, C3 : Beatrix Potter pour C2 et super héros pour C3, à partir de ça donc tout le volet histoire des arts, le volet culturel Beatrix Potter qu'on remettait dans le contexte de son époque, toute la production de Beatrix Potter, comment on s'approprie tout ça, et au niveau linguistique qu'est-ce qu'on fait de comptines qui sont difficilement accessibles en langues vivantes, qu'est-ce qu'on peut en faire malgré tout. Tout cet accompagnement avec une ouverture interdisciplinaire à la fois en sciences, à la fois...voilà y avait quelque chose de très riche. L'accompagnement, on le proposait donc en fonction du positionnement, et des choix faits par les équipes, elles avaient donc ce temps de découverte des ressources, des supports, des séquences proposées. On leur proposait des plans de séquences. À partir de ces plans de séquences, chacun s'appropriait le plan, et à partir du moment où ils avaient ciblé leur axe de travail, le plan de séquence qu'on proposait, soit ils s'y inscrivaient directement et on pouvait les accompagner au cas où, soit ils choisissaient d'adapter ce qu'on avait proposé et on répondait à toute sollicitation, conseils par mail, à distance. Classe virtuelle éventuellement, si on a plusieurs écoles différentes qui travaillent ensemble pour avoir ce temps de mutualisation, d'échange et de confrontation sur les difficultés rencontrées de mise en œuvre par rapport à une ressource donnée, par rapport au niveau de la classe. Soit ce temps de présentiel où [1 CP] comme moi, nous serions déplacées sur les écoles, à la demande spécifique des enseignants, en réponse vraiment à une demande précise. Ça pouvait être une demande d'accompagnement sur la mise en œuvre d'une séance, mais ça pouvait être aussi l'accompagnement hors temps scolaire à la demande des enseignants, pour réfléchir à une ressource et préparer ensemble la séance. C'était cette démarche-là, un accompagnement très souple, à la carte.

Il a été testé par une classe. Avec un retour assez mitigé sur un des aspects qu'on avait proposé dans le parcours, à savoir une démarche de conceptualisation selon Britt-Mari Barth, donc le contexte de super héros, et pour Beatrix Potter, on avait proposé aussi la démarche de conceptualisation à partir du style graphique de Beatrix Potter. Donc les séances de conceptualisation basées sur Britt-Mari Barth étaient vraiment clé en main, et un collègue avec son C2, n'a pas vu l'intérêt de la chose, on a senti qu'il adhérerait pas forcément, donc malgré tout c'est un retour intéressant. Nous, ça nous semblait intéressant justement d'essayer de glisser une réflexion sur la conceptualisation, comment on s'approprie un concept, qu'est-ce qu'un concept, c'était à la fois au service du développement des compétences des élèves, mais aussi des compétences professionnelles. Essayer d'apporter un regard un peu neuf, de

distancier, prendre un petit peu de distance pour les enseignants et de découvrir une autre démarche d'enseignement.

Bon, sur la classe test on sentait qu'il n'était pas vraiment emballé, il n'avait pas vu l'intérêt de la chose, les élèves avaient été moyennement intéressés, mais je pense que lui-même n'ayant pas forcément bien compris notre intention pouvait difficilement faire passer cette démarche-là.

C'était très intéressant pour nous d'avoir ce retour, pour nous dire finalement ce que nous pensions intéressant, nécessite un accompagnement plus poussé. Là c'était un retour direct sur notre conception, donc je trouvais que c'était vraiment très intéressant. Cette démarche de conceptualisation qui nous semble, nous, très importante à la fois pour le développement des compétences professionnelles des enseignants et en même temps les compétences des élèves, il faut qu'on le repense. Peut-être que ça nécessite finalement une séance de démonstration. En présentiel, nous assurons la séance sur la classe, avec la possibilité de se filmer pour pouvoir le remettre en ligne comme ressource.

Les entrées culturelles au service de l'apprentissage des LV (C2 et C3).

Module 1 : présentation du parcours, avec ses objectifs, les contenus du parcours.

Module 2 : consacré aux programmes, retour sur les nouveaux programmes de LV, que l'on soit en C2 ou en C3 ils avaient obligation de découvrir les programmes de C2 et de C3, et donc avec une grille de lecture des programmes, pour guider vraiment et ne pas avoir « *oui oui je les ai lus !* »... d'où le retour, le dépôt, qui n'est pas arrivé.

Module 3 : les traces d'apprentissage.

Module 4 : l'espace de dépôt, avant le présentiel.

Les modules correspondent à des chapitres, l'articulation de mon parcours, j'ancre systématiquement un parcours sur le socle commun, les programmes, je réinscris systématiquement dans le cadrage institutionnel pour ensuite pointer un objectif bien précis des programmes, extraire un élément précis des programmes et le développer. Donc là en l'occurrence sur le parcours de cette année, l'objectif c'était les entrées culturelles au service des apprentissages et la trace que l'on laisse de ces apprentissages. En dehors d'une méthode où la trace est toute faite, et on interrogeait en même temps ces fameuses traces toutes faites des méthodes.

Enseigner les LV au C2 (Anglais au C2)

Le présentiel se situait en cours de parcours, pas en début.

À nouveau, mise à disposition des ressources institutionnelles, mise à disposition de ressources, parce que ça correspondait aussi à une demande ça, de bibliographie, de références de méthodes adaptées ou pas, avec des commentaires par rapport aux méthodes. Bibliographie littérature de jeunesse, il y avait des ressources sur les comptines, les chants en anglais, etc. Et je leur avais demandé aussi de réfléchir aux traces qu'ils laissent de leur apprentissage dans les cahiers des élèves, là j'avais ciblé vraiment le cahier d'élève.

Le présentiel s'est déroulé sur un retour sur le parcours, quelles sont les ressources que vous y avez trouvées. J'étais plus dans une logique de mise à disposition de ressources pour mener à bien l'enseignement des langues vivantes en C2. Le temps de présentiel c'était une mise en situation, de production orale à partir de flashcards à la fois en interaction, en production orale continue. Donc les mettre en situation pour ensuite conduire à l'issue de cette mise en situation de production orale, voilà vous avez vécu ça, quelle trace vous allez laisser dans le cahier de vos élèves.

[F] quelle répartition de la charge de travail entre présence et distance ?

C'est mon temps institutionnel, sur la plupart de mes parcours c'est 2/3 à distance, 1/3 en présentiel. Je n'ai pas le choix, c'est le format qui m'est imposé.

34. *quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?*

Premièrement c'est avoir une bonne connaissance des textes qui régissent l'enseignement des LV, quel que soit le cycle.

En fonction des différents parcours, si je reprends le parcours C2, enseigner les LV au cycle 2, c'était vraiment à la fois la connaissance des textes et la démarche d'enseignement spécifique au cycle 2, qui est basée essentiellement sur l'oral. Et comment je conçois ma trace d'apprentissage quand je suis exclusivement à l'oral, et qu'on ne présente pratiquement pas d'écrits.

Pour le PEAC LV, c'était à la fois, systématiquement pour les 3 parcours, connaissance des programmes, et pour ce parcours c'était découvrir ce qu'est le PEAC avec comme focale, une entrée langues vivantes. La dimension culturelle des langues vivantes.

Sur le dernier parcours, à partir des nouveaux programmes, l'ancrage culturel qui est préconisé. Connaissance des nouveaux programmes, des éléments clé des programmes, ce qui a bougé entre 2008 et 2015, et puis comment j'adapte mon enseignement à ces nouveaux programmes.

35. *quelles sont les activités demandées aux apprenants ?*

Grille de lecture des programmes, traces d'apprentissage qu'ils laissent à disposition des élèves.

36. *quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?*

L'idéal ce serait qu'on soit quand même dans une démarche collaborative, plutôt basée sur le socioconstructivisme. C'est plutôt cette idée-là qu'on a quand on met en place des forums, des espaces de partage, de dépôt, avec possibilité pour les stagiaires de mutualiser, d'aller voir les dépôts, se les approprier, de les regarder, d'échanger. Mais en réalité on s'aperçoit que ça ne fonctionne pas. Ça fonctionne sur le présentiel par contre, en revanche le travail là, vraiment de co-construction, la réflexion commune mutuelle, là ça marche.

La démarche et les compétences

37. *quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?*

Enseigner les LV au C2 : 9h, 2 heures de présentiel, un soir après la classe, temps de présentiel collectif, 65 enseignants dans une grande salle, un autre format de présentiel. Intéressant parce qu'il faut essayer de convaincre un collectif assez massif, essayer de les accrocher, de rendre le présentiel aussi dynamique que possible sans être dans le diaporama. L'interaction là, je l'avais faite avec à nouveau un retour sur le parcours, qui avait été plutôt bien reçu. Les enseignants de cycle 2 de cette circonscription avaient été très actifs par rapport au parcours, ils s'étaient emparés vraiment des ressources. J'étais pourtant plus dans de la mise à disposition de ressources, c'était un format un peu différent, mais il y avait eu ce temps de réflexion sur les programmes, etc., malgré tout avec un dépôt là aussi.

Un format différent mais en même temps très intéressant, et vraiment reçu très positivement de la part des enseignants. Sur le présentiel, le choix que j'avais fait, c'était vraiment de les mettre en action, en activité, on était certes dans une salle des fêtes, donc à un moment donné j'ai demandé à des volontaires de bien vouloir se prêter à un travail que je faisais sur l'utilisation des flashcards en anglais. Ça a été très bien vécu, ils se sont amusés, donc mise en place de jeux de mémorisation : comment j'organise, j'ai une grosse classe, j'ai un gros effectif mais une petite salle de classe, je ne peux pas les mettre tous debout, donc je leur ai dit voilà, on est dans cette configuration, je coupe la salle en 2, je veux 2 coureurs pas plus, j'en ai que 2 debout mais attention vous êtes responsable de votre équipe, etc. Donc vraiment je les ai mis en activité, ce qui fait qu'à un moment donné ils se sont dit « *ah oui quand même c'est gérable, un gros groupe comme ça on peut gérer* ». Prendre en compte et se rendre compte que si, c'est faisable. Il y a des choses qui sont réalisables même avec un gros effectif, même avec une salle de classe qui n'est pas forcément adaptée.

Voilà, il faut le vivre de l'intérieur, leur faire vivre les situations de l'intérieur pour ensuite pouvoir discuter et faire bouger un peu les positions parfois un peu figées de certains enseignants, c'est normal, ils ont le nez dans le guidon, ils n'ont pas que ça à faire.

Le vivre de l'intérieur, le vivre vraiment, et se dire ah oui, c'est faisable. C'est à un moment donné, mettre en situation, soit pour mettre en avant une difficulté, soit pour modéliser quelque part. Je pense que la mise en situation est toujours très riche, il faut le vivre. Il faut vivre la difficulté, il faut vivre la situation pour pouvoir ensuite revenir dessus et l'analyser.

Et la reproduire en classe, se l'approprier, on se l'approprie. Je pars souvent d'une mise en situation.

Sur les 2 présentiels C2 C3, je voulais une réflexion, une démarche de réflexion, de prise de distance par rapport à la programmation, par rapport à ce que je pratique actuellement en classe. Comment j'envisage mon enseignement, comment j'organise l'enseignement des LV dans ma classe et comment je peux l'élargir à la vision du cycle voire même de l'école. Et réfléchir à ma programmation autre que linguistique, et comment lorsque je travaille avec une méthode clé en main je peux réfléchir à une programmation culturelle qui enrichit ce que me propose ma méthode. C'était vraiment prendre du recul par rapport à ma pratique.

Demander aux enseignants de prendre du recul par rapport à leur pratique, et avoir le temps de réfléchir et de penser leur organisation. Y compris l'organisation du temps d'enseignement sur la semaine. À savoir 2 fois $\frac{3}{4}$ d'heures, une heure, et la commande des programmes d'où l'appui sur ces nouveaux programmes qui demandent une ritualisation et un temps d'anglais quotidien, donc ce qui oblige à repenser son organisation de temps de travail.

[F] Quelles démarches d'apprentissage des ressources déposées sur la plate-forme ?

Les ressources déposées ce sont des ressources institutionnelles, je me les approprie, je réfléchis, etc.

Au niveau des ressources d'enseignement, le choix que j'avais fait c'était le choix du clé en main pour qu'ils puissent l'appliquer rapidement en classe, ne pas perdre de temps, pour qu'ensuite ils aient du temps pour réfléchir à cette trace d'apprentissage qu'ils allaient laisser. Conduire soit une séance d'EPS, soit une séance de chant, soit un document vidéo authentique, etc.

Donc à chaque fois que j'ai déposé une ressource c'était du clé en main, il y avait l'exploitation pédagogique qui était prête, quelque fois même avec la trace proposée, avec comme obligation de réfléchir à cette trace.

À nouveau une prise de distance à un moment donné. Mais je ne voulais pas qu'ils perdent de temps dans la conception même d'une séance.

La consigne était de reproduire, mettre en place une séquence au choix, assez courte, 2-3 séances.

38. quelles sont les compétences travaillées ?

[Voir au-dessus]

39. quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?

- *la connaissance à acquérir est-elle radicalement nouvelle ?*

Les connaissances à acquérir carrément nouvelles... Si je reprends le parcours de cette année, PEAC et langues vivantes, je dirais que c'est assez nouveau par rapport à l'enseignement des langues vivantes, c'est justement leur permettre d'élargir leurs pratiques d'enseignement et d'enrichir ce qu'ils font en classe. Donc oui c'est assez nouveau.

La distance sert à la prise de connaissance des ressources possibles, et le présentiel vraiment à comment je m'approprie ces ressources, comment je les fais vivre dans ma classe. Même si il y a une amorce de cette réflexion à distance, c'est quand même le présentiel qui va permettre cette démarche-là, donc comment je fais vivre ça dans ma classe. Par le fait justement d'échanger entre pairs, de co-construction, de réflexion commune.

Que je n'arrive pas à réaliser à distance.

- *est-elle reliée à une connaissance antérieure ?*

Ces acquisitions, si je me base sur mes parcours, sur une certaine conception, par exemple la dimension culturelle de l'enseignement, oui c'est en lien, c'est justement faire bouger cette conception antérieure de ce que sont les apports culturels, les apports des langues vivantes.

La question que je pose régulièrement c'est quels sont pour vous les éléments culturels liés à l'enseignement de l'anglais dans vos classes. La réponse immédiate c'est les fêtes calendaires, on ne va pas au-delà pour un grand nombre d'enseignants, à la marge il y en aura quelques-uns qui diront il y a autre chose, comme les habitudes alimentaires, les codes etc., certains ont d'autres sensibilités, en tout cas peut-être d'autres connaissances.

Mais globalement je dirais que oui, je m'appuie sur des connaissances antérieures et j'essaie de les faire bouger, de les enrichir. Se baser sur ce qu'ils connaissent et leur montrer qu'il y a autre chose et qu'on peut aller ailleurs, et que la dimension culturelle ce n'est pas forcément toujours ce qu'on imagine.

- *relève-t-elle de la révision (renforcement, automatisation) ?*

Du renforcement puisque je pars de ce qu'ils connaissent.

- *L'évaluation est-elle fondée sur la prescription de tâches de reconnaissance (QCM, questionnaires fermés) à l'apprenant ?*

Il y a le questionnaire en ligne à la fin en conclusion du parcours, intégré au parcours. Je l'approprie à mon parcours. Il y a une structure existante sur laquelle je vais éventuellement faire bouger quelques petits éléments par rapport à la spécificité du parcours. Mais y a aussi une structure vraiment au niveau de l'évaluation du parcours qui est spécifique à l'ergonomie du parcours. Par exemple l'appréciation de la durée, des activités, êtes-vous satisfait, voilà y a ces renseignements-là qui sont donnés et y a à la fois contenu et forme.

- *Sur des tâches de rappel (questions ouvertes) ? de la résolution de problème ? de la détection d'erreurs ? des tâches de production ?*

Sur des tâches de production oui, sur les travaux rendus, là je dirais que sur des travaux rendus je n'évalue pas les travaux rendus en eux-mêmes, en tout cas pour le parcours que j'ai réalisé cette année. J'évalue là, la participation et l'implication du stagiaire, dès lors qu'il fait un dépôt c'est qu'il s'est impliqué.

Ensuite effectivement le questionnaire sur les programmes me montre aussi, me renseigne sur la lecture effectuée par le stagiaire et ce qu'il va peut-être falloir que je recible, que je recentre, que je recale au niveau du présentiel.

- 40. *pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?*

Je pense que tout ce qui est réflexion, démarche d'enseignement, la distance à mon avis ne nous favorise pas. Il faut s'approprier des ressources, il y a de la lecture, quelque fois des textes un peu ardu. Si on n'accompagne pas d'un document qui va aider, qui va guider à la lecture, la lecture ne fera pas tout. Il faut à mon avis obligatoirement quand on est sur une démarche d'enseignement, la réflexion sur la didactique, il faut qu'on soit d'avantage en présentiel pour pouvoir confronter les idées, des interprétations de ce qu'on a lu, il faut un temps collectif et en présentiel.

La distance n'a de valable que pour la lecture, le principe de la pédagogie inversée. Tu prends le temps de découvrir le document qui va amener la réflexion, qui va servir de base à la réflexion, mais la réflexion il faut qu'elle soit co-construite, en présentiel, collectivement.

Si on le laisse en réflexion individuelle, je pense que c'est voué à l'échec. On aura des enseignants qui... mais parce qu'ils ont déjà cette démarche de développement professionnel en eux, je veux toujours apprendre et réfléchir, comment ça évolue, etc. Pour certains ils sont à l'aise, ils aiment les langues vivantes donc ils y vont, mais c'est loin d'être la majorité. Donc si on reste sur des approches didactiques des démarches d'enseignement, c'est lecture en amont, et co-construction en présentiel.

C'est une question d'investissement personnel.

41. *qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?*

Le fait de mettre en place ces formations, ça répond à une difficulté qu'ont les enseignants du 1^{er} degré pour l'enseignement des LV, en tous cas pour une grande majorité parce qu'ils se disent non-compétents. Donc l'objectif c'est de les rassurer dans un 1^{er} temps, leur dire qu'ils sont tout à fait capables d'enseigner l'anglais, il faut réactiver leurs connaissances et surtout dédramatiser la prise de parole. Parce que systématiquement c'est « *je n'ai pas le bon accent* », « *je ne suis pas sûr de m'exprimer correctement* », etc.

En filigrane, ce regard assez descendant des enseignants du 2nd degré sur le travail effectué par des gens polyvalents, eux qui sont spécialistes. Ça c'est un positionnement des enseignants du 1^{er} degré qui ne se sentent vraiment pas à niveau, et qui le vivent mal. Ils se sentent observés, jugés par les enseignants du 2nd degré. Il faut évacuer ce sentiment d'infériorité. Et leur montrer à quoi correspond le niveau A1 qu'ils doivent enseigner, le niveau basique, ça les rassure. Pour la prononciation, une démarche que j'adopte c'est une vidéo où on écoute 24 accents anglais différents, il y a une multitude d'accents, vous avez le vôtre, et vous avez surtout des ressources sur lesquelles vous appuyer pour faire écouter un anglais authentique, entre guillemets.

Rassurés, ils osent petit à petit prendre la parole en anglais, et prendre la parole en anglais c'est commencer une interaction avec les élèves. Il ne faut pas se retrancher en permanence derrière sa méthode, ça demande du temps et petit à petit, le développement des compétences professionnelles des enseignants sert vraiment les compétences des élèves.

Parce que passer une piste audio, *listen and repeat*, si on fait ça pendant x années, c'est assez pauvre en termes d'enseignement. Il y a quelque chose, mais ce n'est pas suffisant pour motiver, développer vraiment la prise de parole des élèves. La prise de parole, elle doit être à la fois de la part des élèves, et de l'enseignant, aussi imparfaite soit-elle de la part de l'enseignant. Il faut qu'il se lance s'il veut recevoir en retour la parole des élèves. Donc il faut passer par cette démarche pour rassurer.

Le travail à distance ne permet pas forcément cette approche-là, il nous faut obligatoirement du présentiel. Ce n'est pas à distance qu'on redonne confiance à des enseignants.

Les ressources pédagogiques

42. *utilisez-vous des ressources existantes ?*

FAD FEP

Oui, systématiquement je vais déjà aller voir ce qui existe pour ensuite me l'approprier, ou pas. Mais c'est la 1^{ère} démarche. Je vais aller regarder sur les catalogues M@gistère, regarder ce qui existe et si un parcours me semble intéressant, j'en demande une copie et à ce moment-là je me l'approprie et je le retravaille. C'est la 1^{ère} base, c'est un gain de temps, partir de l'existant. Ça ne sert à rien de tout refaire quand il y a déjà tout qui est prêt.

- *sont-elles gratuites ? Libres de droit ? (licence d'exploitation ?)*

FAD FEP

Oui elles sont gratuites. Je fais systématiquement attention, si je sélectionne une image, je vais tout de suite aller voir le copyright, regarder les droits d'utilisation et je cite effectivement mes sources.

43. *la sélection se fait-elle vous seul.e ou en travail d'équipe ?* FAD FEP

J'ai ma commande, qui vient de mon IEN, je vais d'abord regarder ce qui existe. Je regarde le parcours, si c'est spécifique LV, c'est moi qui vais regarder, je vais éplucher les contenus, et après je revois avec mon IEN, je propose les ressources, est-ce que ça correspond bien à la commande, est-ce que ça vous convient. Ensuite soit je prends une grande partie du parcours telle que, soit j'adapte, mais en règle générale j'adapte. On n'a pas forcément le même public, on a le format aussi, la durée qui est imposée.

Si je devais retravailler en lien avec un CPC ou un autre formateur ce serait ensemble. Je ne prendrais pas la décision seule si on est en co-construction d'un parcours, il faut réfléchir aux ressources ensemble. À un moment donné, on mutualise, et on sélectionne ensemble. On va chercher tout ce qu'on peut mais ensuite on remutualise.

44. *passer-vous plus de temps pour une FAD que pour une FEP à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques ?*

Pareil, ça me prendrait autant de temps. Ça me prend du temps de toute façon parce que mon objectif c'est qu'elles soient accessibles aux stagiaires, mais en même temps il faut que ça corresponde effectivement à la démarche de formation que j'ai choisi. Donc la difficulté dans la mise à disposition à distance, c'est qu'une ressource qu'on va présenter en présentiel on va pouvoir se dire bon, je la donne dans l'intégralité, ils vont la lire un petit peu en avant, et puis après on revient dessus etc. Qu'une ressource qu'on va laisser juste à distance, sur laquelle on ne reviendra pas forcément en présentiel, il faut vraiment bien doser sa ressource. Il faut qu'elle soit accessible, il ne faut pas que ce soit trop lourd, trop long. Des vidéos il faut qu'elles soient courtes, on ne laisse pas une vidéo de 4-5 minutes c'est pas possible, ou alors on en prend un extrait significatif, et pour aller plus loin, je donne le lien pour aller voir la suite.

45. *quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.)* FAD FEP

Textes mis en forme, images, sons, vidéos, couleurs, bonhomme « attention ». Pour les vidéos, j'ai systématiquement mis une capture d'écran de document vidéo qui va donner déjà un aperçu du contenu, et possibilité de cliquer dessus, sur le lien qui renvoie vers la vidéo à consulter, en dehors de la plate-forme.

Plus à distance, parce qu'il faut qu'on arrive à cibler et à toucher tous les stagiaires, donc avec des sensibilités différentes, certains sont plus vidéos, plus visuels, d'autres plus auditifs donc voilà. En fonction des sensibilités de chacun.

46. *pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)* FAD FEP

La redondance elle est importante quand on est à distance. Je peux avoir effectivement un texte pdf qui va être mis en lien avec un document vidéo qui va illustrer, qui va mettre en image quelque part le contenu du texte. J'essaie d'être un petit peu dans le redondant. J'essaie, parce qu'après je ne suis pas certaine que ça soit plus efficace, mais j'essaie.

Autrement, illustratif, oui, une vidéo peut avoir cette mission-là, une photo.

Ça va vraiment dépendre de ce que je veux faire passer, et prendre en compte la sensibilité de chacun.

Plus à distance qu'en présence, parce qu'en présentiel, il y a toujours la possibilité de réagir, de compléter en temps réel. La redondance, c'est moi qui vais mettre en avant, utiliser une réponse, une proposition, un propos, un énoncé d'un stagiaire, je vais le sélectionner et je m'appuie, ça c'est intéressant ça n'a pas forcément été entendu par le collectif, donc tu peux répéter ce que tu viens de dire s'il te plaît, donc on revient, qu'est-ce qu'on vient de dire, ça fait référence à, voilà, c'est facile en présentiel. Ça ne l'est pas à distance.

À distance, on est obligé de faire en sorte qu'on passe par différents supports, différents médias, pour peut-être obtenir cet effet-là, ce qui n'est pas le cas. D'où je pense, quand on procède par redondance comme ça à distance, l'impression que le parcours est trop lourd, trop chargé. Par rapport à certains enseignants qui vont avoir l'impression qu'il faut tout regarder, tout lire. On a beau préciser, telle ressource vidéo, même ressource en format pdf, ils vont avoir l'impression qu'il faut aller lire tout, alors que non, pas nécessairement.

47. *Quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ?* FAD FEP

Petits modules, vidéos courtes.

J'essaie de donner le choix, systématiquement il faut qu'ils aient le choix. Je ne leur impose pas l'ensemble, ils se positionnent sur ce qui les intéresse.

Il y a forcément un moment donné collectif, où tout le monde a la même base de départ, et ensuite j'ouvre, je laisse la possibilité donc.

Dans le parcours de cette année, ils avaient la possibilité de sélectionner des entrées culturelles différentes, et se positionner en fonction de leur affinité sur telle entrée. Je morcèle effectivement, et j'essaie d'aller à l'essentiel parce que mon objectif c'est que la tâche que je leur ai fixé soit réalisée.

Le niveau de détail, je fais attention donc effectivement si on vient sur un document vidéo, il faut qu'il soit le plus court possible, le plus efficace possible.

La scénarisation

48. quelle scénarisation ?

modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis

Non, je ne suis pas sur du développement linguistique, je donne des ressources institutionnelles ou des textes pour une démarche de réflexion.

conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes

analyse des situations d'apprentissage

Je vais être sur des analyses de situations d'apprentissage. J'en ai fait à partir d'un document vidéo, d'une pratique enseignante avec le questionnaire qui va avec.

autre

Images cliquables vers des vidéos.

Je donne des ressources institutionnelles, et ensuite il y a une grille de lecture, mais pas de quiz

49. quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? quel est le degré de guidage de l'apprenant ?

linéaire (suivant, retour, menu)

Il y a une logique, une progression au sein d'un même module, C2 ou C3.

exploratoire (sommaire, schémas complexes à entrées)

Tableau à embranchements qui sert de sommaire, pour que tout le contenu de la page soit visible sur une seule page et évite de défiler une page qui n'en finit pas, avec une molette.

exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)

Non, je considère que je suis face à des adultes responsables, ils sont en mesure de suivre l'ensemble de la formation, libres à eux de n'en faire qu'une partie, ça les regarde. Après ça c'est leur engagement personnel.

50. Prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?

Non, du tout. C'est vrai que ça pourrait être intéressant par rapport à des QR codes, par rapport à des choses comme ça, non je le fais pas. Ce n'est pas un élément que j'ai pris en compte, encore.

Ça serait intéressant, mais là je pense qu'une formation serait la bienvenue. Je serais partante pour les formations de cet ordre-là.

Quand ils se connectent c'est depuis un ordinateur systématiquement, soit ils le font à partir de l'école soit de leur domicile, mais c'est systématiquement sur ordinateur. J'ai jamais eu de demande par rapport à une tablette ou quoi que ce soit.

Il est vrai aussi que je n'ai jamais dit connectez-vous avec votre tablette, ça ne m'est jamais venu à l'esprit.

Activités collectives des apprenants

51. dans la scénarisation du parcours, quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :

- exclusive
- prépondérante
- ponctuelle
- ce n'est pas prévu

52. sous quelle forme ?

Par le biais des espaces de dépôt, par le forum, mais ça reste ponctuel et peu opérant. Là moi je me questionne sur l'accompagnement que je fais. C'est lié au type de formation qu'on me demande.

En revanche il faudra que je réfléchisse à ça, peut-être une classe virtuelle plutôt qu'un dépôt, peut-être que poser un temps de classe virtuelle serait plus bénéfique à un travail collectif

L'accompagnement

Médiation pédagogique

53. comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?

On ne l'explique plus puisque ça fonctionne depuis déjà plusieurs années, ils ont l'habitude de M@gistère, ils le pratiquent maintenant tous les ans donc y a plus besoin d'expliquer, ça c'est fait, c'est terminé. Ceci étant, le simple changement de format peut quand même déconcerter et je ne l'ai pas anticipé. Maintenant je me dis qu'en étant adulte et en lisant un tout petit peu la présentation, et en regardant comment ça fonctionne on sait ce qu'on attend, voilà c'est aussi un défaut de lecture et d'engagement des enseignants.

54. mettez-vous à disposition des documents techniques, et des documents de formation ?

Des documents de formation oui. Ils sont inclus dans le parcours les documents de formation, ils font partie intégrante de mon parcours.

55. quelle prescription faites-vous à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que vous percevez et analysez quand vous êtes en sa présence ?
(explicitement les situations d'apprentissage / anticiper les obstacles)

Systématiquement j'essaie d'être la plus explicite possible dans la tâche à accomplir, les attendus, et les objectifs doivent être clairs. Pourquoi je vous demande d'effectuer ça, qu'est-ce que ça va servir. Voilà, j'essaie d'être la plus explicite possible et de leur donner vraiment les attendus, y compris de mon côté et du leur.

[F] comment anticiper sur les obstacles qu'ils peuvent rencontrer ?

Les obstacles peuvent être techniques, ça, il y a un message, des contacts. Autrement, au niveau de l'appropriation d'une ressource et de la réflexion à conduire sur la ressource, l'obstacle c'est l'accompagnement par une grille de lecture, c'est des consignes très claires, voilà je vous demande de prendre ça, pourquoi, pour que au niveau du présentiel nous gagnions du temps sur telle chose. C'est-à-dire que un texte qui d'emblée ne va pas leur plaire du tout parce que ce sont les textes officiels, que marre, pas envie, ben si, si, justement on va y revenir, mais prenons le temps avant, pour gagner du temps après. J'essaie d'anticiper dans la mesure du possible, d'expliquer pourquoi quelque chose qui va de prime abord les rebuter est finalement important. Ça ne veut pas dire que c'est gagné et puis qu'ils vont entrer dans l'activité, mais c'est explicité.

56. pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?

Je peux les accompagner en cas de difficultés, sinon c'est l'animateur TICE qui prend le relais. On est systématiquement en lien avec l'ATICE. Mais je peux le faire, dès lors que je pose une ressource c'est que je peux ensuite aider à débloquer une situation sur le fonctionnement de la ressource.

57. que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?

Je n'ai pas eu un accompagnement très présent sur le parcours, j'ai relancé en voyant que ça ne bougeait pas, que ça n'avancait pas par rapport au barres de progression des participants. Donc j'ai fait mes relances sur le forum, mais au bout de 2 ou 3 relances ça ne bouge pas plus, je me dis que ce n'est pas la peine, de toute façon je ne les atteindrais pas davantage.

Au niveau de l'accompagnement, c'était la relance via les forums, les échanges entre apprenants, sur les modules, j'explique bien quel est l'objectif du dépôt et la possibilité d'aller consulter les ressources. Je l'écris, sur ma page, sur la description même de l'activité. Ça n'a pas plus d'effet que ça.

Le dépôt est souvent vécu comme un système de contrôle de leur activité. Et ce n'est pas le cas. Donc là, j'avais été bien vigilante en disant attention ce dépôt n'a pas pour objectif de vérifier le travail que vous effectuez, mais c'est ma base de travail pour préparer le présentiel donc donnez-moi, nourrissez-moi de vos ressources pour que je puisse faire un présentiel qui soit le plus adapté possible à vous.

Je ne suis pas certaine que le fait que ça soit visible par d'autres ça pose problème. Ce n'est pas le jugement entre pairs, c'est plus par rapport à moi. C'est-à-dire « *c'est la conseillère pédagogique LV, quand elle va voir ce que je laisse dans mes cahiers qu'est-ce qu'elle va en penser* ». Et même en présentiel, les participants qui avaient apporté quelques traces étaient assez hésitants. Il faut mettre en confiance et dire qu'on n'est pas dans le jugement du travail qui est effectué mais dans la réflexion pour faire bouger un peu les choses. Ce qui est fait est là, c'est bien, maintenant comment on peut faire bouger, modifier et améliorer. C'est très difficile à faire comprendre, qu'on n'est pas dans le jugement.

58. que faites-vous pour favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, ...) permettant des contacts personnalisés entre vous et les apprenants ?

On est sur des enseignants qui se connaissent, je les connais tous, il y a pas besoin de se présenter. Le tour de table on le fait en présentiel, vite fait. On est sur des équipes qui se connaissent de longue date.

Le forum est très inactif, j'ai fait 2 posts, 3 posts et rien n'est revenu derrière. Je n'ai pas eu de retours du tout, donc on est vraiment dans une difficulté, dans une logique très passive, l'interaction c'est un vrai questionnement.

Dispositif de suivi de l'apprenant

59. quel type d'accompagnement, et quels outils de communication ?

C'est l'accompagnement, je ne suis pas sur le tutorat. Ce qui pourrait être intéressant c'est de faire travailler les enseignants entre eux, en binômes, même à distance, mais ça c'est quelque chose que je ne suis pas encore allée creuser, ça demande encore réflexion et là il faut vraiment qu'on soit face à des enseignants très motivés. Là une fois de plus au niveau de l'ergonomie du parcours, c'est beaucoup de temps et si ce n'est pas pris en main par les stagiaires...

[F] par quel moyen : téléphone, messagerie électronique, forums, chat, présentiel... ?

Disponible par mail, l'accompagnement via le forum, avec des relances sur le forum. Par mail, par téléphone. Ils ont nos coordonnées dès le départ, à l'ouverture du parcours, et on revient dessus pendant la présentation du parcours. via les emails, via les forums. Je dirais que j'ai beaucoup plus de retours et de liens maintenant après le présentiel, là vraiment il y a des demandes qui arrivent enfin. Sur les contenus pédagogiques, avec des demandes de ressources supplémentaires. Là il y a eu des accroches très fortes, même au niveau des équipes, avec la demande d'un temps de travail au sein d'une même équipe pour la programmation de l'enseignement des langues vivantes. Donc il y a des choses qui sont passées, là. C'est quelque part la partie évaluation de l'action, sur le temps de présentiel. Je pense que c'est

vraiment le présentiel, là, qui a servi de déclencheur, puisque du coup le présentiel a fait qu'ils ont eu envie de retourner sur le parcours.

Donc je leur demande par exemple suite au présentiel, vous avez envie de développer tel ou tel domaine dans votre classe dans le domaine des langues vivantes, anticipez suffisamment pour que je puisse moi avoir le temps de réfléchir à votre demande et vous fournir les ressources nécessaires. Ne le faites pas la veille, je ne pourrai pas répondre à votre demande. Voilà.

Je leur dis en présentiel. Ça, ça faisait partie de ce que je disais au présentiel puisque suite au présentiel il y avait des demandes déjà qui émergeaient. Je leur ai dit je réponds à vos demandes, vous avez besoin de ressources spécifiques, que ce soit des vidéos, de l'audio etc. il n'y a pas de souci, mais anticipez. Ne me demandez pas la veille pour le lendemain, je dirai non.

60. *existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité ou celle d'autres formateurs en termes :*

- *de moment (par exemple de 8h à 9h) ?*
- *de fréquence (tous les jours) ?*
- *de délai ou durée (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?*

Je privilégie le mail plutôt que le téléphone. Donc le téléphone évidemment ils savent qu'ils peuvent m'appeler, il y a le répondeur, mais je privilégie le mail et ça je l'indique, je privilégie le mail parce que j'y ai accès tous les jours et donc je le vois. Le répondeur téléphonique, si je suis absente 3 jours du bureau, la réponse peut être vraiment très différée.

Je leur dit que j'y réponds dans tous les cas, le plus vite possible, parce que effectivement je peux répondre dans la foulée, ou quelque fois la question fait que j'ai besoin d'un peu de délai pour pouvoir donner une réponse appropriée. J'y réponds le plus vite possible, c'est la consigne que je donne systématiquement.

61. *quel recueil des contributions et productions des apprenants ?*

Je récupère les dépôts quand il y en a...

62. *y a-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)*

On a, c'est la barre de progression et en plus on accède au temps de connexion des participants. Je le regarde régulièrement ce qui me donne vraiment... justement, là il faut que j'y retourne pour voir après le présentiel. Avant présentiel c'est très riche de renseignements, quand je vois arriver en présentiel des enseignants qui ne se sont jamais connectés au parcours. Bon. La motivation. Je ne leur en parle pas, c'est-à-dire que dans la mesure où j'avais eu trois dépôts sur les programmes, sur la lecture des programmes, j'ai remercié les participants qui avaient effectué des dépôts, si tant est que ces dépôts étaient vraiment très restreints. J'ai donc juste fait un petit clin d'œil, merci à ceux qui l'ont fait, dommage que les autres ne l'aient pas fait. Voilà c'est tout.

Je ne m'adresse jamais... je suis face à des adultes qui ont fait des choix de formation, ils les assument ou pas. Donc c'est tout, je n'irai pas au-delà. Je sais que pour certains, voilà c'est peut-être la plate-forme M@gistère qui ne les intéressent pas, et inactifs sur la plate-forme et très actifs sur le présentiel. L'objectif pour moi ce n'est pas de les fliquer et parce que là c'est pour le coup qu'ils vont se sentir fliqués, et c'est déjà quelque chose qui nous disent sans arrêt, qu'« on nous flique ». Et quand j'explique que non, on flique pas, c'est justement un outil très riche pour nous, pour voir comment on s'approprie cette plateforme de formation à distance en tant que formateurs, pour que nous, on s'adapte pour rendre la formation accessible.

[F] *Est-ce que tu te sens de demander à quelqu'un qui ne s'est pas connecté depuis 3 semaines de prendre contact et demander ceux qui auraient des problèmes techniques ou coincés à un moment donné ?*

Ça c'est fait, donc ça c'est vraiment le premier temps du présentiel. Je reviens sur le parcours donc vous avez tous eu accès au parcours. On reprend les grandes lignes, on revient sur les

modules, sur la logique de fonctionnement du parcours et ensuite je questionne, quelles sont les difficultés que vous avez pu rencontrer, techniques mais aussi sur la mise à disposition des ressources, sur la qualité des ressources, sur ce qui vous a mis en difficulté, sur le parcours éventuellement. Quels sont les points positifs, les points négatifs, les points qui sont selon vous à améliorer, ça c'est mon entrée du présentiel qui arrive après une longue période de distance. Donc ça me permet d'avoir ce retour de « *ben nous on attendait le départ quoi !* » « *On attendait le top départ !* », voilà c'était drôle, c'était dit très spontanément, c'est vraiment intéressant.

Et là moi ça me questionne sur le choix que j'ai fait de ce présentiel, sur le positionnement du présentiel. Quand ensuite l'enseignante me dit « *on est quand même un peu bête, c'est vrai, il y a qu'à lire, quoi* » parce qu'après ça me laisse la possibilité de revenir, de leur montrer que ce parcours, ils y sont allés, j'ai donné vraiment tous les éléments pour qu'ils puissent comprendre son fonctionnement, se l'approprier.

Des enseignants m'ont dit « *le problème, c'est qu'on a fait le choix des parcours en tout début d'année. En septembre on s'est positionné et on a oublié complètement ce qu'on avait choisi* ». Donc voilà, quand je parle de responsabilisation ! Et du côté adulte ! Parfois nos stagiaires on les prend par la main comme des tout-petits, c'est le propre aussi du formateur, on est quelquefois face à des adultes qui sont très puérils, donc on a un système qui infantilise peut-être aussi. Donc l'accompagnement il est vraiment multi niveaux. Quelques semaines avant le présentiel j'ai fait un rappel sur le forum. J'ai fait la relance mais sans effet.

Principe d'individualisation

63. quelle adaptation individuelle des parcours de formation face à des groupes hétérogènes ?

Ça va être à la demande, il faut forcément, pour moi, que le stagiaire s'implique, je peux répondre à une demande d'individualisation. Sur un parcours qui est à la fois sur le cycle 2 et cycle 3 c'est au niveau des ressources que je vais faire vraiment une différenciation, mais là c'est plus sur vraiment des catégories d'enseignants, en revanche individualiser ce sera à la demande des enseignants. S'il y a une demande très spécifique, je vais tâcher d'y répondre, mais je ne peux pas l'anticiper par rapport à des compétences individuelles, je ne peux pas l'anticiper si je n'ai pas fait de test de positionnement. Sur des connaissances culturelles j'aurais pu faire un test de positionnement et peut-être anticiper et faire plusieurs groupes de besoins. J'aurais pu faire ce choix mais non, j'ai fait l'entrée par cycle.

64. L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?

Ils ont accès aussi à la barre de pourcentage mais ils savent ce qu'ils ont déjà vu. Je ne vois pas la nécessité de ce genre d'outils. Dès lors qu'on s'implique dans un parcours, on sait ce qu'on a consulté. On sait qu'on a fait le module 1, module 2. Il me semble que quand on s'engage dans une formation, on sait où on en est. Ça c'est quelque chose qui m'échappe, que je ne peux pas concevoir justement ! Qu'on ne sache pas où on en est dans ce qu'on est en train de faire. Ou alors ça signifie que le parcours est très mal conçu. Il y a un problème de conception du parcours si le stagiaire ne s'y retrouve pas.

Pour qu'on en soit là... la plupart de mes parcours ont vraiment un déroulement global linéaire, certes ils peuvent squeezer s'ils le veulent, parce que ça ne les intéressent pas, je vois pas comment... si on est dans un parcours à entrées multiples, avec, si vous n'avez pas fait telle étape, vous ne pouvez pas accéder à la suivante, là non plus ça ne peut pas être possible de se dire je ne sais pas où j'en suis, hein, je ne peux pas y accéder je n'ai pas fait celui-là, donc je ne vois pas comment on peut se perdre, ça m'échappe, là vraiment il y a quelque chose que je ne comprends pas. Connaître l'état d'avancement sur sa formation, non vraiment je ne vois pas, je ne comprends pas, vraiment.

Mis à part le carnet de suivi, le carnet de bord qu'on peut proposer mais qui n'est jamais utilisé. C'est un outil proposé sur la plateforme M@gistère. C'est-à-dire que le carnet de bord, on le renseigne à mesure que le stagiaire avance dans la formation, dans les différents modules. Il répond à quelques questions qu'on pose dans le carnet de bord, on s'assure, entre guillemets puisque c'est un outil personnel à destination du stagiaire. Il fait le point sur les connaissances qu'il a acquises à mesure de son avancement dans le parcours. C'est un outil qui nous était préconisé quand on a abordé le travail sur la formation à distance et on s'est très vite rendu compte que les enseignants n'en n'avaient mais alors strictement rien à faire, ne l'utilisaient absolument pas parce qu'ils considéraient que c'était un travail supplémentaire. Donc aucun intérêt, on a très vite laissé tomber le carnet de bord. Ou alors il faut qu'il soit succinct, le carnet de bord c'est un recto verso, ce n'est pas 12 pages. Donc voilà, si on a un parcours assez dense, et il peut vite devenir dense, donc encore un objet de travail qui va mettre en difficulté éventuellement les stagiaires. Si on a clairement défini ses objectifs de formation, si les objectifs ont été explicités, je pense que le stagiaire doit s'y retrouver. Donc tout est dans la conception du parcours, s'il est bien fait à mon avis il n'y a pas besoin de ces outils, je ne crois pas.

65. le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (durée / activité complémentaire / supplément d'explications / suppression d'activités / renforcement ou assouplissement de certaines règles / recours à d'autres méthodes / remédiation individuelle ou en groupe / modification de l'ordre des activités / modification du contenu...)

Des suppléments d'explication oui ça je peux fournir. Ensuite au niveau des activités dans la mesure où je suis dans une mise à disposition, je ne suis pas sur des acquisitions linguistiques, donc là ajouter une activité ou en supprimer une, non. Il y a une tâche à accomplir après avoir pris connaissance, découvert certaines ressources, etc. Il y a une tâche à accomplir donc je ne suis pas tellement dans cette logique-là. En revanche apporter d'autres explications, et éventuellement dire cette ressource-là ne va pas, je peux te proposer une autre ressource plus adaptée peut-être à ta classe si tu as cette configuration-là. Un collègue qui me dit « *moi je suis en classe unique, je fais quoi ?* », donc là effectivement si j'ai ce genre de message je vais essayer d'anticiper, maintenant c'est vrai qu'un collègue de classe unique je vais lui laisser la possibilité de se positionner sur un des deux cycles et de tester sur un des deux cycles.

Évaluation du dispositif

66. Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?

Le parcours PEAC langues vivantes on a fait un test avant, pour voir si tout fonctionne, l'accessibilité, un peu l'ergonomie du parcours pour qu'on ait un retour au moins d'un enseignant. On a trouvé un enseignant volontaire qui s'est prêté, donc c'était bien.

67. Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif

- *L'utilité concerne l'efficacité pédagogique : le dispositif permet-il aux personnes visées d'apprendre ce qu'elles sont censées apprendre ?*

J'ai pas d'indicateurs si ce n'est l'indicateur à l'issue du présentiel, je crois que le présentiel a vraiment catalysé beaucoup de choses par rapport à ceux qui sont restés très distants sur le parcours et finalement aux retours d'enseignants qui d'emblée m'ont dit « *très riche, très intéressant ce présentiel, je retourne sur le parcours pour puiser les éléments qui me manquent, dont j'ai besoin, et j'attaque une réflexion sur la programmation, là pour la rentrée prochaine* ». C'est le retour que j'ai, à l'issue du présentiel, des retours par mail pour dire que c'était vraiment très intéressant. Ça donne un indicateur fort de la valeur d'un présentiel.

- *L'utilisabilité concerne la possibilité de manipuler la plateforme : est-elle aisée à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ?*

Ça fait partie du questionnaire d'évaluation de la plateforme.

- *L'acceptabilité concerne la décision d'utiliser le dispositif : est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ?*

C'est un choix qui a été fait. C'est un dispositif contraint qui est subit, on essaie de faire en sorte qu'il devienne compatible, c'est tout le travail de l'ingénierie, tout le travail de l'accompagnement, mais ça reste quand même pour les enseignants une grande source de frustration. Même si on essaie de leur faire comprendre qu'il y a du bon à prendre, quelque chose à aller chercher dans les dispositifs de formation à distance. Je crois que ça a bousculé la représentation. La formation à distance, qu'on le veuille ou non, impose un engagement individuel de formation. C'est vraiment un engagement personnel, alors que les formations traditionnelles en présentiel elles étaient tout aussi contraintes et subies, on y allait, on était physiquement présent, pas forcément plus que ça, pas plus investi que ça non plus. C'est un argument que je leur avance bien souvent quand ils critiquent cette formation à distance où « *on n'a pas le temps de se retrouver* », etc. Écoutez, sur le présentiel on a toujours eu le même pourcentage d'enseignants qui ne s'impliquent pas, pourtant dans des présentiels vous en avez où il n'y a pas d'implication. Donc je pense que dès lors qu'on est volontaire pour se former, on entre dans la formation quelle que soit la forme qu'elle prend. Après faut quand même une ergonomie, faut pas que ce soit n'importe quoi. C'est quand même un dispositif particulier mais un enseignant qui souhaite se former, développer ses compétences professionnelles, s'il en a vraiment envie, il rentre dans un parcours de formation sans difficulté, dès lors que l'ergonomie a été pensée.

Questions ouvertes

68. *Comment faire échouer une formation à distance ?*

En étant le moins explicite possible, en n'étant pas précis du tout sur les objectifs de développement professionnel à visée du développement des compétences des élèves, premièrement. En étant irrespectueux des stagiaires et pour moi l'ergonomie passe par le respect, c'est aussi une marque de respect vis-à-vis des stagiaires c'est-à-dire qu'un parcours où on va donner uniquement du texte, des pdf de 20 pages, 30 pages, avec une page où il faut jouer de la molette pendant 10 minutes pour arriver en bas, et lire des choses avec une police d'écriture illisible et qui saute etc., donc là forcément on fait échouer. Aussi pertinent que puisse être le contenu, dès lors qu'on ne réfléchit pas à l'ergonomie pour le rendre accessible, acceptable et consultable, ça échoue évidemment.

Donc l'objectif c'est ça déjà, poser les objectifs de la formation, faire en sorte qu'elle soit en cohérence avec les attentes, donc une formation à distance elle ne peut pas être imposée, il faut un choix c'est important. Donc toute formation à distance imposée a plus de risques d'échouer même si après coup les stagiaires disent « *ah finalement c'était intéressant* », mais voilà, il faut trouver un minimum d'adhésion donc ça revient à la nécessité d'expliquer les objectifs de l'information, et ce qu'elle va porter.

69. *Pour terminer, diriez-vous que votre rôle est différent en FAD et en FED ?*

Pour moi le rôle est identique, je suis dans l'accompagnement, dans la possibilité de développement des compétences professionnelles des enseignants mais avec des entrées différentes, et avec une réflexion je dirai plus pointue.

C'est toujours lié à l'ergonomie d'un parcours et de la difficulté de la distance. La difficulté qu'il y a à prendre en compte vraiment un stagiaire à distance et à l'accompagner de manière

appropriée, à distance. On a une difficulté supplémentaire là ça me semble évident. Mais mon rôle en tant que formatrice c'est le même.

Avec cette difficulté supplémentaire peut-être aussi je dirais par un manque de formation ou de temps peut-être. Ce qui serait intéressant c'est qu'on ait un temps, nous en tant que formateurs, de réflexion. On a maintenant tous construit des parcours depuis un certain temps, on est tous passés par là, ce qui serait intéressant peut-être serait d'avoir ce temps commun de réflexion sur l'ergonomie des parcours, sur les difficultés qu'on rencontre et faire ce point sur comment on peut accompagner de manière plus efficace sans pour autant se leurrer, mais comment on peut accompagner, rendre vivant davantage un parcours de formation à distance. Un temps commun de réflexion, on a suffisamment d'années de recul maintenant pour se questionner là-dessus, et y réfléchir de manière collective, collaborative. Parce que certains ont peut-être développé certaines stratégies et ce serait intéressant de les avoir voilà, mutualiser des stratégies ou des temps vraiment communs de formateurs, spécifiques à la FOAD et peut-être aussi avec, on parle de classe virtuelle, qu'on nous forme, en nous mettant en situation.

[F] : tu te sens technicienne de concevoir des formations à distance ?

Oui, il y a un volet technique qui est quand même plus lourd, parce qu'on a quand même des formats, on ne peut pas dépasser tel poids tu vois, il y a des tas de choses comme ça, il y a des contraintes, des contraintes techniques liées à la plate-forme. Donc il y a un moment faut s'adapter, mon format de vidéo est trop lourd, ça passe pas, obligée d'alléger, ça passe pas non plus, comment je fais, bon, j'héberge à l'extérieur... il y a tout ce volet technique qui fait que voilà, je me sens plus technicienne, même si dans un présentiel je vais utiliser un TNI, d'autres choses comme ça.

K.II.3. Entretien formateur : Nicolas

[**Rmq** : problème d'enregistrement pour les 3 premières questions]

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *quel est votre statut / fonction ?*

CPD TICE, PE

2. *quelle institution de rattachement ?*

DSDEN

3. *quelle est votre discipline d'enseignement / spécialité ?*

PE, TICE

4. *depuis combien de temps enseignez-vous ?*

Si on compte l'EN ça va faire 36 ans

5. *depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*

2002 formateur, donc ça fait 15 ans

6. *depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*

J'ai fait ça très vite après avoir été nommé conseiller pédagogique TICE, ça doit remonter à 7 ans

7. *combien de parcours créés ? quel format : distance / hybrides ?*

Je dirais une quinzaine de parcours, mais pas seulement sur M@gistère puisque j'avais commencé à créer des parcours sur Perform@nce aussi, avant que ça devienne M@gistère et avant que ce soit généralisé.

Institution

8. *quelle proportion de FAD par rapport aux formations présentielles ?*

Là je ne peux pas te répondre, il faudrait faire des statistiques plus précises, mais dans le cadre uniquement des animations pédagogiques, qui s'adressent donc au 1^{er} degré et qui sont sur le domaine dans lequel je travaille le plus, la circulaire précise bien que la moitié des 18h d'animation pédagogique doivent être consacrées à des formations à distance. Donc ça veut dire que la moitié au moins des formations est faite à distance, pour ce qui concerne les animations pédagogiques.

Après en ce qui concerne la formation continue, qui est l'autre gros volet de formation, dans les stages il arrive qu'il y ait aussi un volet formation à distance. C'est par exemple le cas des nouveaux directeurs qui ont quelques heures à distance, c'est le cas aussi d'un certain nombre de formations où ils intègrent de plus en plus la plate-forme M@gistère, pour déposer des documents, pour faire un petit peu les contacts à distance. Alors pour te donner une proportion, je dirais entre 10 et 20% du temps qui peut éventuellement être consacré en formation continue à la formation à distance.

9. *combien de formateurs participent à la conception de FAD ?*

La logique voudrait que l'ensemble des conseillers pédagogiques de circonscription s'implique dans les formations à distance, dans les formations M@gistère des animations pédagogiques en tous cas, et évidemment l'ensemble de l'équipe TICE, c'est-à-dire l'ensemble des animateurs, chacun d'entre eux a une partie de son travail qui est consacré à l'élaboration, au moins au niveau technique, si ce n'est plus, ils sont de mieux en mieux formés à la formation à distance. Donc au moins les animateurs TICE, et une grande partie des équipes de circonscription. Alors il y a encore quelques réticences mais dans l'ensemble il

y a au moins des ressources qui sont fournies par les conseillers pédagogiques dans les animations pédagogiques.

10. *pourquoi le choix d'un dispositif distant :*

pour des motifs financiers ?

Non. La question se pose souvent, est-ce que c'est pour des motifs financiers que M@gistère existe par exemple. En fait non, parce que si on fait un peu le calcul, il y a un poste qui a été créé au niveau du rectorat, quelqu'un qui ne s'occupe que de ça, donc rien qu'avec ça on pourrait déjà payer un certain nombre de formations en présentiel, si on met ça en équivalent si tu veux.

Et en plus les heures que chacun d'entre nous, je parle des animateurs TICE, des formateurs comme moi, passons sur M@gistère et sur les formations à distance, ça a aussi un coût financier puisqu'on ne peut pas faire autre chose entre temps, il me semble que ce serait un mauvais calcul de la part de l'administration d'utiliser ces formations pour des motifs financiers. Ils ne rentreraient pas dans leurs frais.

pour concerner plus d'apprenants ?

Je ne sais pas parce que ça, ça dépend un peu des circonscriptions.

pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de vous-même, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)

Je dirais c'est plutôt ça, parce que ça correspond aussi à des nouvelles manières d'enseigner qui ne sont pas seulement celles de l'Éducation nationale. Dans les entreprises, dans les grands groupes, dans les administrations on est aussi sur des parcours de plus en plus, non pas entièrement à distance parce qu'on s'est rendu compte que ça fonctionnait pas, pas bien en tous cas, il y avait beaucoup d'échecs, beaucoup de gens qui abandonnaient, mais c'est surtout parce que pour des formations hybrides qui sous réserve d'appliquer un certain nombre de règles, sont plus efficaces y compris que des formations en présentiel. Et puis parce que aussi, pour moi, il n'est pas toujours évident que regarder une vidéo dans laquelle on peut chapitrer, on peut s'arrêter, on peut recommencer, on peut revenir dessus, ou un système conférence, il me semble que dans le cas de la vidéo, si il faut rester assis devant un intervenant, on est dans une position un peu plus favorable. Celui qui reçoit est quand même en position de mieux comprendre ce qui se passe.

Voilà, donc pour moi il y a aussi une question d'efficacité de la formation, sous réserve d'un certain nombre de conditions.

autre :

Position personnelle vis-à-vis des TIC

11. *utiliser les TIC vous demande :*

peu d'efforts *des efforts* *beaucoup d'efforts*

Ça dépend de quoi on parle, parfois c'est beaucoup d'efforts quand il y a des choses qui dysfonctionnent, mais dans l'ensemble je suis relativement à l'aise avec les outils que j'utilise. Donc plutôt peu d'efforts.

12. *utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?*

Ah oui. J'utilise les TIC chaque fois que je trouve ça pertinent, il y a de nombreux cas où c'est pertinent.

13. *quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC ?*

Je m'intéresse pas mal à tout ce qui est photo et vidéo à titre personnel, j'aime bien bidouiller ces trucs-là, même professionnellement, il y a des films à monter, des vidéos à partager sur Youtube, à mettre sur des sites. Et puis je m'intéresse aussi beaucoup justement à tous les supports de formation, mais aussi les supports d'espaces numériques partagés, espaces numériques de travail dans les écoles, et puis espaces de travail partagé dans un fonctionnement plus administratif.

14. *quelle est votre utilisation des TIC en formation en **présentiel** ?*

La réponse la plus fréquente c'est l'utilisation d'un PowerPoint, d'un diaporama, c'est une façon de faire qui est quand même assez présente, que je remets de plus en plus en question, j'essaie d'utiliser en fait des outils qui se rapprochent d'un fonctionnement pédagogie inversée. C'est-à-dire que j'amènerais des ressources sur des sites internet, des vidéos que j'aurais téléchargées, des espaces de partage, des choses comme ça, avec un questionnement et une problématique que j'enverrais aux stagiaires plutôt qu'un PowerPoint de présentation très descendant. Je suis de moins en moins favorable à ce type de formation, parfois c'est nécessaire, faut expliquer des choses, mais pas l'ensemble de la matinée ou l'après-midi là-dessus. Donc j'essaie d'utiliser au maximum des outils interactifs dans lesquels les stagiaires manipulent, cherchent, s'informent, créent une problématique.

Position vis-à-vis de la FAD

15. *est-ce votre choix de former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?*

Ça ne m'a jamais été imposé mais, dès le début de ma fonction de conseiller pédagogique TICE je suis allé à l'ESEN⁵⁵, et dans certaines formations où je me suis formé à la distance justement. Que ce soit sur Pairform@nce ou avec M@gistère. Et je suis complètement convaincu de la pertinence de ce type de formation. Donc pour moi ce n'est pas du tout une obligation. Je le fais par conviction et parce que je crois que ça fonctionne.

Maintenant j'en n'étais pas forcément convaincu avant d'aller me former parce que je ne savais pas ce que c'était.

16. *en tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :*

passionné.e par la FAD *intéressé.e* *réticent.e*

À la fois passionné et intéressé, parfois un peu déçu par le résultat mais ça, ça fait partie aussi des contraintes du formateur, parfois aussi assez surpris de l'efficacité que ça peut avoir.

17. *avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?*

non

oui : lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)

Ah oui bien sûr, je me suis formé à distance, à la distance.

[Frédérique] *avec des parcours M@gistère ?*

Oui des parcours M@gistère de la Dgesc⁵⁶ par exemple, sur les activités sociales ou les classes virtuelles. J'ai fait d'autres formations il y a pratiquement 2 ans à la distance, je l'avais fait aussi par l'intermédiaire des formations à l'ESEN, j'avais suivi une formation où il y avait 3 présentiels, mais aussi pas mal de distance.

[F] *est-ce que tu as suivi des MOOC ?*

Par intérêt personnel je me suis inscrit à quelques MOOC, j'ai commencé à suivre et puis j'ai vite décroché parce que justement ce sont des formations uniquement auto-portées on va dire, c'est-à-dire uniquement à distance, et je n'ai pas trouvé le temps ni la motivation nécessaires pour aller jusqu'au bout.

Non, je n'ai pas fait de formations à distance pour moi-même.

○ *est-ce que cette expérience a eu une influence sur la conception de vos parcours ?*

Oui complètement, la classe virtuelle ça vient de ma formation sur la classe virtuelle, et je me suis beaucoup inspiré de la façon dont qu'ils avaient construit le parcours. C'est une histoire de poupées gigognes, la façon dont ils ont construit le parcours sur les classes virtuelles, ils ont utilisé les classes virtuelles comme moi après, j'ai utilisé les classes virtuelles. Alors c'était peut-être pas forcément l'objet du parcours en lui-même, parce que on apprenait à scénariser,

⁵⁵ L'école supérieure de l'Éducation nationale, <http://www.esen.education.fr/>

⁵⁶ La direction générale de l'enseignement scolaire, <http://www.education.gouv.fr/cid978/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html>

etc., mais j'ai trouvé leur idée de partager en groupes comme ça, et après de rassembler, j'ai trouvé ça bien, donc je me suis dit je vais réutiliser ça pour les parcours locaux. Et ça marche bien. Donc là, c'est vraiment là oui, que j'ai appris à faire le transfert, ça c'est clair. La formation était indispensable pour ça.

Formation reçue

18. maîtrise des outils pour la FAD :

- *utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?*

J'ai essentiellement travaillé avec Perform@nce et M@gistère.

J'ai à peine frôlé quelques autres plate-formes dont je ne me souviens même plus du nom, de type Moodle aussi, sinon le reste c'était plutôt à base d'espaces de travail partagé qui n'étaient pas réellement des plate-formes de formation à distance, fait pour ça quoi.

- *avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?*

ESEN, ingénierie de la formation à distance, ça s'appelait comme ça « IFD », j'y suis allé une fois en tant que stagiaire, et une fois en tant que tuteur projet. Après m'être formé j'ai accompagné des équipes, du 2nd degré d'ailleurs, sur des formations à distance. Se former à la distance.

- *avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciceur, forum, visio...)*

Non, pas directement, on se formait entre pairs. C'est quand même très peu de formations purement techniques.

19. conception :

- *pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel ?*
- *avez-vous été formé.e à la conception de FAD, ses principes, ses concepts ?*

[La formation IFD à l'ESEN] c'était vraiment sur la conception, l'ingénierie de la formation, et les contraintes de la distance.

[F] quelle durée de formation ?

Quasiment d'octobre à juin, il y avait un certain nombre de livrables à distance, par équipe, mais quand même à distance, et puis on s'est retrouvé 3 fois scindées, 3 fois 2 jours je crois, à Poitiers, pour faire un peu le point. Donc c'était une vraie formation hybride, une grande partie à distance mais quand même quelques heures en présentiel à l'ESEN.

20. en tant que concepteur, quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?

Il y a nécessité de formation. On le voit bien, les conseillers pédagogiques ne sont pas tous formés à la distance et ils ne saisissent pas les contraintes spécifiques à cette formation hybride.

C'est donc à la fois être un solide formateur de façon générale, il faut savoir concevoir un parcours de formation, il faut savoir concevoir une formation, donc les conseillers pédagogiques savent le faire, par contre il faut aussi connaître les contraintes de la formation à distance. Donc il faudrait une formation spécifique pour ça, il y en a eu, mais elles ont été relativement raccourcies et je pense qu'il y en a encore besoin.

Donc être en difficulté dans un parcours à distance, c'est par exemple mettre beaucoup de ressources sans les scénariser, sans les structurer, sans les questionner par rapport aux stagiaires qui vont les recevoir, comment ils vont les utiliser, à quoi ça va leur servir, comment ils vont les recevoir, on va dire intellectuellement, et puis se questionner sur l'utilité d'une telle chose, quoi.

La formation

Vos parcours de FAD

21. *est-ce que vos FAD existent en version présentiel, en avez-vous adapté ?*

Non

○ *quelles sont les différences ?*

22. *avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?*

Non, c'est assez séparé en fait. Ce ne sont pas les mêmes formations, on ne les envisage pas de la même façon.

Travail en équipe

23. *pour construire une formation en **présentiel**, travaillez-vous en équipe ? avec qui ? pour quels apports ?*

Oui, je travaille avec l'ensemble des conseillers pédagogiques et animateurs qui me le demandent sur le département, c'est mon travail, mais il y a aussi pour des raisons de proximité, je suis très souvent avec les gens de [telle ville]. Je suis en soutien souvent et puis ça me sert aussi, moi, un peu de laboratoire d'idées, on a testé un certain nombre de choses sur eux.

Là réellement on travaille en équipe, donc la formation, d'abord la commande institutionnelle elle vient de l'institution, elle vient de l'inspecteur, ensuite elle est déclinée avec les conseillers pédagogiques ou de circo sur comment on organise cette commande-là, qu'est-ce qu'on met derrière, quelles sont les ressources qu'on a, comment on les organise.

Tout ça, ça fait partie du travail des conseillers pédagogiques, mon travail à moi c'est de guider les gens sur les ressources, ça peut être en formation à distance.

Il y a une équipe je dirais générale au niveau national, puisque les parcours M@gistère ont vocation à être mutualisés, donc quand il y a une demande institutionnelle, le cheminement c'est d'aller voir déjà s'il n'existe pas quelque chose de semblable, voire de parfaitement cohérent avec ce qui est demandé. On peut adapter un parcours, c'est fait pour ça M@gistère.

24. *travaillez-vous en équipe sur une **FAD** ?*

Oui

• *quel est votre **rôle principal** dans la FAD ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.)*

Alors en tant que gestionnaire de la plate-forme M@gistère je suis responsable des parcours. C'est moi qui les met en place, c'est moi qui les ouvre ou les duplique s'il y a des parcours qui existent déjà, c'est moi qui suit le cheminement administratif d'un parcours, je vérifie qu'il y a bien un inspecteur qui l'a demandé, etc.

Ensuite j'ai un rôle de conception, assez important.

Et ensuite je suis aussi enseignant-formateur, dans le sens où la plupart des classes virtuelles jusqu'à présent qui ont été mises en place dans les parcours, là c'est moi qui les anime. Parce que là aussi c'est une... on va dire une expertise et un certain nombre de compétences à maîtriser.

Pour l'assistance technique c'est plus les ATICE, c'est beaucoup moins moi.

Pour l'apport de ressources c'est pas moi non plus.

• *avec qui, quelles autres compétences ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.) pour quels apports ?*

ATICE, IEN, des apports techniques, de commanditaire.

Les parcours

25. pouvez-vous lister les formations à distance que vous mettez en place, ou auxquelles vous participez :

<i>Dispositifs</i> <i>quels parcours avez-vous créé ?</i>	Thématiques, nom des parcours / public (ouvert à d'autres ?) / nb d'inscrits <ul style="list-style-type: none">• Les documents d'accompagnements des nouveaux programmes / C2 et C3 (2 parcours) / 75 + 70• EMC / C2 et C3 (2 parcours) / 75 + 70
--	---

26. quel a été votre rôle :

construction du scénario / ingénierie de formation :

Le scénario je ne l'ai pas toujours conçu, sauf pour l'EMC l'an dernier, je l'ai fait complètement. Cette année je me suis appuyé sur des parcours déjà existants...

conception et réalisation de ressources pédagogiques :

Je suis très largement impliqué dans la conception du parcours des documents d'accompagnements des nouveaux programmes, C2 et C3. C'est moi qui ai à peu près modifié totalement le parcours national pour qu'il soit adapté aux demandes locales.

Pour l'EMC il faut que je sois précis, en fait c'est pas moi, ce n'est pas moi uniquement qui suis allé chercher les ressources pour les parcours. Moi je les ai scénarisées en fait. Mon travail c'est ça, c'est plutôt de dire voilà, il y a toutes ces ressources-là, lesquelles on garde, lesquelles on priorise, lesquelles on met en avant, et lesquelles on va exploiter par rapport à un questionnement, une problématique, etc.

C'est plutôt ça mon travail. Les ressources de l'EMC par exemple l'an dernier, il y a eu un gros travail de fait en circonscription. Les conseillers pédagogiques ont recherché les documents. Je me suis contenté d'essayer de mettre ça en place.

Après chacun a fait comme il a voulu, moi j'ai proposé une structure mais chacun l'a adaptée à sa façon. Je peux t'en parler, ça a posé à mon avis un certain nombre de petits problèmes parce qu'on est resté sur une offre de ressources beaucoup trop importante et pas assez organisée. Donc il y a un gros travail en fait de conception en amont comme si c'était un présentiel mais dans lequel on amènerait des piles de photocopies et il faudrait que les gens lisent ça, sans trop savoir et après il y a un forum pour dire qu'est-ce que vous en pensez, quoi. Au niveau activité sociale c'est absolument insuffisant. De mon point de vue.

formation, animation :

Oui, avec les collègues.

accompagnement, suivi :

Pour l'EMC oui, accompagnement et suivi, sinon un petit peu en amont en conception avec l'ensemble des autres équipes. Pour les parcours des documents d'accompagnement c'est pareil, j'étais à la conception et à l'accompagnement. Après j'ai proposé moi ces parcours là sur les autres circonscriptions, mais les gens ont fait ce qu'ils ont voulu avec. Ils n'ont pas été sur une demande spécifique d'accompagnement de ma part.

27. quel format :

- *À distance / hybride ?*

Tous ces parcours sont hybrides.

- *combien d'heures de présence ?*

Ça varie, l'année dernière on était sur 12h et cette année on devait être un peu moins, 9h je pense. Entre 9 et 12h de parcours.

- *quelle répartition des heures présence / distance ?*

Là aussi ça dépend, mais dans l'ensemble nous ce qu'on aime bien c'est, on inclut dedans si on peut une conférence d'un expert qui vient nous parler du sujet en particulier, donc ça, ça n'a rien à voir avec le parcours lui-même, sauf à envoyer vers des vidéos. Ensuite on crée une

problématique qui est entièrement à distance cette fois avec, au milieu de cette problématique, une classe virtuelle pour faire le point, et puis il y a un présentiel final pour faire un bilan. Ça c'est notre trame.

Si c'est possible, parce que cette année, sachant que dans la contrainte administrative il y avait que 2 déplacements possibles, il y en a eu 1 fait par l'inspecteur qui était sur les nouveaux programmes donc il s'incluait bien dans le parcours en question, après on a eu un intervenant et donc ça c'était le deuxième présentiel. Donc on n'a pas pu faire un présentiel bilan de fin de parcours. Mais en général on aime bien faire ça.

- *quelle progression et durée du parcours ?*
- *quelle charge de travail estimée pour l'apprenant ?*

Alors ça c'est une des vraies difficultés. Alors je dirais on arrive à affiner un peu mais on n'est jamais dans les clous. D'ailleurs moi j'ai fait des évaluations là-dessus, j'ai demandé aux gens combien de temps ils avaient passé sur le parcours. Pour t'expliquer, dans les deux cas que ce soit l'EMC l'an dernier, ou les nouveaux programmes cette année, l'idée c'était de confier un certain nombre de documents sur l'espace de travail à défricher, on se partageait les tâches, par exemple sur l'EMC il y avait 4 entrées : l'engagement, le droit et la règle, le jugement, la sensibilité. Les 4 thèmes avaient été répartis entre les différentes écoles, donc les premières écoles qui travaillaient sur la sensibilité par exemple, faisaient un travail de restitution en classe virtuelle pour les 3 autres groupes. Et le deuxième groupe qui travaillait sur le droit et la règle faisait un travail de restitution pour les autres groupes, en classe virtuelle. Ce qui fait qu'on avait ici un système de synthèse au final de cette formation qui permettait aux gens d'exposer leurs travaux.

Alors ça c'est pour répondre à ta question plus précisément, en terme de temps je me suis rendu compte que certaines personnes, - alors moi j'avais formaté à peu près 3h par exemple pour élaborer le document de restitution en classe virtuelle, et structurer un petit peu de quoi ça parlait, quels étaient les points saillants, qu'est-ce qui vous avait marqué, qu'est-ce qui vous avait étonné etc.-, certaines personnes ont mis moins de 2h alors que j'avais prévu 3 et puis d'autres ont mis beaucoup plus que 3h. Ils savaient pas imaginer combien mais ils avaient passé beaucoup beaucoup de temps et c'est vrai que quand on voyait les documents de restitution c'était un travail assez colossal, donc je ne doute pas un instant qu'il y ait eu plus que ça. Pour te dire, l'estimation que j'en fais moi, elle est une estimation moyenne et parfois... donc la question, si je réponds oui ou non, non je ne suis pas capable d'estimer ce que vont faire les stagiaires avec ce que je propose, je suis obligé d'estimer et de le dire aux stagiaires : voilà pour nous ça fait 3h, si vous dépassez 3h après,... c'est embêtant mais c'est un peu votre responsabilité.

[F] De toute façon ils ont leur temps institutionnel, 12 ou 9h s'il y a 6 heures dédiées à la distance ils sont censés faire 6h

Ils sont censés faire 6h, parfois il faut moins, parfois certains, bon c'est un travail de groupe et on ne sait pas dans un travail de groupe qui fait quoi. Si ça se trouve il y en a deux qui ont bossé et deux qui sont restés à dire nous on voit ça de loin et puis on signe à la fin pour dire qu'on a participé, mais de toute façon c'est exactement pareil en présentiel, on peut très bien être en groupe et faire complètement autre chose ou avoir la tête ailleurs. Y compris quand le formateur est présent, ça c'est pas du tout une garantie d'attention.

Connaissance du public

28. les apprenants ont-ils le choix du parcours, ou est-ce imposé ?

Ils n'ont pas eu le choix pour une raison très simple, c'est que ça me semblait trop difficile à organiser donc j'ai dit, en accord avec les collègues, avec l'inspecteur, cette année par exemple il y avait le français, les maths, l'histoire-géographie, les sciences pour le cycle 3, et bien j'ai dit ces écoles-là s'occupent du français, ces écoles-là s'occupent des maths, ces écoles-là de

l'histoire-géo, et ces écoles-là des sciences. Et puis on ne bouge pas. Par contre c'était une proposition de départ, c'est-à-dire que si des gens disaient « *ben moi je suis plus proche d'un travail en histoire-géo, j'aimerais bien être avec le groupe histoire-géo* » pas de soucis on pouvait basculer, il suffisait qu'on nous le demande. La même chose si les gens étaient par exemple, il y a pas mal de ZILiens⁵⁷ ou de gens qui ont des décharges dans plusieurs écoles, ils nous disaient « *ben moi je travaille quand même plus avec le cycle 3 et vous m'avez mis en cycle 2, est-ce qu'il est possible de changer ?* ». Bon on changeait, ils travaillaient sur questionner le monde plutôt que l'histoire-géo, voilà, il y avait une certaine souplesse. Mais pour moi c'est absolument obligatoire d'abord d'avoir une organisation de départ, et de l'ajuster après. Sinon j'en aurais déjà passé quelques heures à mon avis à dire « bon alors attends, celui-là il veut faire histoire-géo on le met là, oui mais là j'ai 15 personnes et là j'en ai que 2, il va falloir convaincre », c'était trop d'énergie consacrée qui était hors formation, qui m'intéressait moyennement.

29. connaissez-vous leurs attentes ?

Ça c'est un de nos gros défauts à mon avis, c'est que on ne raisonne pas en fonction des attentes des enseignants, même si ça a été rappelé en conseil de formation etc. Nous, enfin moi en tant que formateur, je raisonne en terme de commande de l'institution, c'est-à-dire des inspecteurs. Alors souvent les inspecteurs pourraient très bien se dire les besoins sont ceux-là, les commandes sont celles-là, on essaie de voir comment ça fonctionne, on essaie de mettre ensemble. Simplement les demandes, elles remontent ou elles remontent pas, en tout cas c'est pas ma vocation à moi d'aller chercher les commandes, moi je ne fais que mettre en musique une commande institutionnelle.

30. y a-t-il des conditions à remplir pour accéder à la formation ? quels pré-requis ?

Non, à part faire partie d'un cycle particulier. Et d'être enseignant bien sûr !

31. connaissez-vous les compétences techniques et informatiques des apprenants ?

Non, enfin si, mais ça m'intéresse moyennement. Parce que je pense qu'un parcours M@gistère, à partir du moment où on sait, et les gens savent maintenant, se connecter au parcours, d'un point de vue technique ça ne pose pas de difficulté.

Quand ça en pose, on s'arrange pour que, enfin en tout cas en ce qui me concerne, j'essaie toujours de mettre un tutoriel, par exemple déposer un document sur une base de données, ce n'est pas toujours simple, il faut aller chercher sur le disque dur etc. Alors comme c'est un travail de groupe ce n'est en général pas une difficulté, les gens apprennent comme ça, mais ce n'est en tout cas jamais un objectif de formation en ce qui me concerne. Tu vois, je pense à ce que disait M. Geldhof⁵⁸ : vous voyez le smartphone, jamais personne n'a eu de formation pour s'en servir et tout le monde s'en sert. Donc c'est un peu comme ça que je vois M@gistère, une fois qu'on est dessus, une fois qu'on sait se connecter, l'aspect technique c'est à mon avis pas du tout ce qui arrive en priorité.

Ce qui est gênant ce n'est pas l'aspect technique, c'est que parfois il y a une bande passante insuffisante pour une classe virtuelle par exemple, donc les gens n'arrivent pas à se connecter ou ils n'ont pas suffisamment de débit, et ça ce n'est pas à eux de résoudre ce problème-là. Parfois c'est une question de compétences, quand il suffit de se déconnecter-reconnecter, c'est quand même une compétence technique de base, mais bon. En général quand même avec le groupe de travail, ça arrive à se goupiller comme ça.

32. comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?

Je ne peux pas, enfin c'est très difficile de prendre en compte tous ces paramètres. Par contre on peut les anticiper. Bon tu parlais de la demande des stagiaires, on peut les mettre en

⁵⁷ Des enseignants titulaires, remplaçants mobiles sur un poste ZIL (Zone d'Intervention Localisée), affectés sur des remplacements de courte durée (moins de quinze jours) (<http://www.education.gouv.fr/cid83083/l-organisation-du-remplacement.html>)

⁵⁸ Frédéric Geldhof, IEN dans l'académie de Reims

appétence comme on dit, c'est-à-dire être très explicite dans ce qu'on demande pour leur dire voilà ce qui va se passer, voilà ce que vous allez apprendre, et parfois ça suffit pour mettre en appétit les gens. En leur disant on va faire comme ça et à la fin de la formation vous devriez être capable de faire ça. Pour certaines personnes c'est intéressant.

Mais pour tout ce qui est aspects techniques encore une fois moi j'essaie de les anticiper aussi. C'est une des choses que j'ai appris en formation c'est-à-dire qu'on essaie de lever tous les implicites, que si on pense qu'il va y avoir un problème technique on essaie de mettre un petit tutoriel, ou donner un numéro de téléphone « à ce moment-là si vous avez le moindre souci, on organise une petite veille pédagogique avec vous le, de tant à tant ».

Les classes virtuelles c'est pareil, avant de vous connecter, vous essayer d'aller voir si vous avez bien agit sur l'assistant de configuration etc.

Donc on essaie d'être proactif comme disait un des formateurs.

Contenu de la formation

33. quel est le scénario de la formation ?

Les deux parcours sont un peu identiques parce qu'on a fait un peu la même chose. On a donc mis une problématique en place qui était une demande institutionnelle. À partir de cette problématique on a extrait un certain nombre de ressources suivant, par exemple on va prendre l'EMC, la sensibilité, le droit et la règle, l'engagement etc., et puis on a réparti ces ressources-là en 4 groupes. Et on a confié à 4 groupes le soin d'aller voir à quoi ça ressemblait, d'en extraire la substantifique moelle, les éléments essentiels qu'il fallait noter, ce qui paraissait intéressant de partager avec les autres, ce qu'on pouvait mettre en avant, les exemples pratiques dans les documents d'accompagnement des programmes par exemple, les exemples pratiques dans de nombreux documents, lesquels vous paraissent les plus pertinents, lesquels vous avez testé etc. Donc on répartissait les tâches comme ça.

[F] une grille de lecture à compléter ?

Non mais une façon de faire, en disant, vous avez les documents d'accompagnement des programmes, voilà vos groupes, voilà vos objectifs, voilà les documents qui sont à lire, vous pouvez en faire une première lecture en diagonale, commencez à choisir. On leur donnait simplement comme ça des points d'appui sur le départ, commencez à choisir les thèmes qui vous paraissent les plus intéressants parce que vous devrez en extraire les points forts, etc.

Et puis on leur donnait après un document, un diaporama vierge, enfin une structure de diaporama, un squelette avec des questions auxquelles il fallait répondre. Libre à eux de faire complètement autrement, mais ils avaient au moins ce document à leur disposition pour dire voilà, je présente mon équipe, voilà le thème que nous avons travaillé, on s'est appuyé surtout sur ça, on a les points clés. Alors je te dis ça de mémoire : les points clés des programmes qu'il fallait décliner, ensuite j'avais appelé ça vos étonnements je crois, donc qu'est-ce qui vous a étonné dans les documents d'application des programmes, quels sont les exemples pratiques que vous souhaitez partager avec vos camarades, quels sont les rapports avec le socle commun, qu'est-ce que vous pouvez en extraire, dans quels domaines du socle commun, voilà, toute une série de points d'appui comme ça très fiables pour qu'ils puissent construire un document, sans trop se casser la tête comment je structure tout ça.

Et après ce document-là était à déposer sur la plate-forme, avec un petit tutoriel technique pour savoir comment faire, et moi je récupérais ces documents et je les insérais dans une classe virtuelle. La classe virtuelle était fixée à l'avance. Elle comportait une salle principale dans laquelle on se retrouvait pour essayer de s'habituer au fonctionnement d'une classe virtuelle, et ensuite on était réparti en ateliers, parce que la classe virtuelle M@gistère le permet. Donc les ateliers, chaque atelier était dédié à une problématique, par exemple si c'était les mathématiques, le groupe maths prenait en main l'atelier, il y avait son document qui était déposé et donc ils faisaient défiler leurs diapositives en expliquant ce qu'ils avaient fait,

pourquoi ils l'avaient fait, dans quel sens ils l'avaient fait, qu'est-ce qui leur paraissait intéressant, etc. Un quart d'heure pour faire ça, c'était structuré comme ça, et puis au bout d'un quart d'heure on passait au groupe suivant, et comme ça on passait d'atelier en atelier.

Une fois qu'on avait fait ça, en gros on avait fini le parcours. Moi juste après je leur ai demandé un petit questionnaire d'évaluation comme je fais à chaque fois, et puis je leur ai proposé d'aller voir les autres documents d'accompagnement des programmes puisqu'on a travaillé que sur 4 thèmes et il y en avait au moins le double je pense. D'autres documents à aller voir, si ça les intéressaient.

On a essayé de planifier, dès le départ on a un planning très précis : de telle date à telle date vous allez repérer votre équipe et essayer de savoir sur quels documents vous allez travailler ; de telle date à telle date vous allez vous réunir pour commencer à structurer les idées principales, structurer les idées principales ensemble, vous allez en extraire un petit peu ce qui vous intéresse ; 3^{ème} étape en groupe aussi, vous allez structurer votre document, votre diaporama, vous arranger pour la prise de parole pendant la classe virtuelle, qui dit quoi et à quel moment ; et puis après classe virtuelle pour conclure tout ça.

[F] tout le monde a été dans les temps, sans relance, respect du timing ?

Alors les relances sont systématiques, on ne peut pas faire un parcours de formation sans relancer. Donc moi je rappelais les échéances. Maintenant vous devez connaître votre groupe, vous avez fait telle ou telle chose, maintenant on passe à la phase suivante vous allez en extraire les principaux points. Je vous rappelle qu'il faut déposer le document avant le. Voilà. Il y avait comme ça des échéances.

Et expliquer : déposez les documents pour que moi je puisse après les mettre sur la classe virtuelle, etc. On essayait de justifier à chaque fois pourquoi il y avait telle organisation.

[F] des relance par mail, boîte professionnelle, forum via plate-forme ?

Alors moi je fais systématiquement une relance sur le forum, qui s'appelle « Dernières nouvelles » dans M@gistère, et comme les gens s'inscrivent avec leur adresse [professionnelle] ils ont systématiquement le message dans leur boîte personnelle professionnelle, professionnelle à leur nom. Et puis je faisais doubler ça par le secrétariat de circonscription dans les écoles. Parce que certaines personnes ne consultent pas les boîtes professionnelles. Donc voilà.

34. quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?

Ils étaient très liés à la structure du parcours, mes objectifs étaient en tant que formateur que les gens aient produit un document à la fin, qui soit cohérent par rapport à la commande, c'est-à-dire est-ce qu'ils ont bien regardé les documents en question, parce que c'était quand même ça l'objectif du parcours. Et puis à partir du moment où ils rendaient un document bien structuré et qu'ils étaient capables de l'expliquer de façon claire pendant la classe virtuelle, nonobstant un certain nombre de compétences, parce qu'il faut quand même certaines compétences pour parler comme ça dans une classe virtuelle à distance, comment on fait pour pas, j'allais dire « ehm... » les gens, pareil, on fait défiler des slides et on peut se contenter de lire ce qu'il y a à l'écran, donc ça peut être parfaitement clair et très structuré, mais c'est très ennuyeux.

Donc à chaque fois je prenais un petit temps pour leur dire si vous pouvez faire vivre un peu tout ça, ce serait bien, ne relisez pas votre diapo ça nous intéresse pas, mais essayez de montrer ce qui vous a interpellé, les points sur lesquels vous voulez mettre l'accent, et utilisez aussi les outils de la classe virtuelle. C'est-à-dire que dans la classe virtuelle M@gistère il y a la possibilité de surligner un certain nombre de mots, de pointer avec un petit pointeur pour mettre en évidence, écrire des commentaires. Ça, je demandais aux autres groupes pendant qu'ils écoutaient, ou alors les formateurs, ils étaient là aussi, ils annotaient en quelle sorte la diapositive. Donc d'être interactifs, voilà. Donc il y avait un objectif d'interactivité, mais le principal était la production d'un document portant trace du travail qui a été fait.

Et alors les objectifs ont été à mon avis assez largement atteints puisque la totalité, je dis bien la totalité des écoles ont rendu un document, la quasi-totalité des écoles a fait un document de belle qualité, vraiment avec une belle synthèse. Les restitutions qu'on en a eu permettent quand même de mettre en évidence, pour ceux qui n'auraient pas lu par exemple les documents sur les maths, les présentations qui ont été faites ont donné quand même pas mal d'idées, on a aussi un point du formateur pour synthétiser, mettre un peu en évidence tout ça.

Donc de mon point de vue, que ce soit cette année sur les programmes ou l'année dernière avec l'EMC, on a eu des résultats tout à fait satisfaisants en termes de formation. Les gens savent de quoi ça parle. Ça les ennuie hein, je le sais je le cache pas, c'est « *qu'est-ce qu'il nous ennuie quand même avec cette histoire de M@gistère* », et je suis poli, parce que ça veut dire y consacrer du temps quand même sous cette forme-là.

Et moi ce qui m'intéresse c'était quand même de trouver un moyen d'impliquer les gens dans une formation pour éviter ce qui s'est produit dans certaines circonscriptions d'après, parce que j'ai quelques statistiques de connexion quand même, je ne sais pas qui, je ne sais pas quand, mais je vois qui s'est connecté et pas pour longtemps. Et donc je vois qu'il y a certains parcours qui sont des parcours où on a mis essentiellement des ressources, donc il fallait lire ça et comme je disais tout à l'heure il fallait lire beaucoup beaucoup de documents et puis donner son avis dans un forum pour dire qu'il y a des activités sociales, ça marche pas. À l'évidence ça ne marche pas. Alors comment on fait, comment on fait pour impliquer quand même à distance.

L'histoire des classes virtuelles est à mon avis un élément intéressant, voire même important, voire même essentiel pour faire vivre un parcours à distance, pour permettre de prendre contact, pour donner un objectif à ce qu'on fait. La classe virtuelle remplace un peu la présence, mais la présence il y en a eu, il y a une animation pédagogique de [l'IEN] sur les programmes, il y a l'intervenant, et puis après on avait plus de place pour faire ça, donc on a fait une classe virtuelle. Au départ une classe virtuelle c'est fait pour être individuel, on est derrière son ordinateur et puis on participe à une réunion où chacun est chez soi ou dans son bureau. Alors là l'idée c'était de travailler en groupe, donc les gens se sont mis en groupe. Ils avaient un choix total, d'ailleurs certaines collègues sont restées seules dans leur école, mais d'autres se sont réunis, le groupe de travail s'est réuni. Donc ils avaient quelqu'un qui prenait la parole, ils étaient dans une salle de classe avec un TBI par exemple, ils ont fait une classe virtuelle comme ça. Bon c'était intéressant, mais ce n'était pas forcément comme ça que je l'avais prévu. Et c'était assez riche. Et donc ça leur permet d'avoir une espèce de pseudo présentiel, puisqu'ils sont quand même ensemble, en tout cas dans le groupe qu'ils ont fait. Et puis ce que je leur demandais, comme c'était un travail en groupe, en amont ils se sont aussi retrouvés à de nombreuses reprises, ou à plusieurs reprises, ça dépend des écoles, certains ont consacré 2h un soir comme ça à faire le document, d'autres ont consacré 2h puis 1h puis encore 3h, ça dépend vraiment, mais ils ont pu comme ça se réunir aussi sur des groupes plus restreints.

35. *quelles sont les activités demandées aux apprenants ?*

36. *quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?*

On peut dire socioconstructivisme, on peut dire aussi une forme de pédagogie coopérative parce que c'est un travail qui se fait par groupe, ensemble, donc qui n'est pas demandé à une seule personne sur des compétences bien ciblées d'une seule personne. On est plutôt sur une dynamique de co-construction, de coopération, donc c'est important pour nous.

Et puis on est sur une dynamique de bienveillance, d'évaluation qui n'est pas individuelle mais plutôt collective, les personnes qui ont rendu des documents par exemple, et puis une évaluation aussi qui concerne notre propre travail, notre propre parcours puisque le questionnaire d'évaluation il est là-dessus, il est sur « est-ce que vous auriez préféré ceci ou

cela, qu'est-ce que vous avez pensé des documents, etc. ». Après on peut faire une synthèse. On est sur, oui voilà, sur une pédagogie de type socioconstructiviste.

La démarche et les compétences

37. quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?

Un travail de conceptualisation, de synthèse et d'appropriation par réécriture

38. quelles sont les compétences travaillées ?

Il y en a de 2 ordres, il y en a qui sont liées évidemment à la prise en main des programmes, alors en termes de compétences c'est voir avec quel esprit on travaille sur ces programmes, parce que c'est rappelé à de nombreuses reprises, quelle est la philosophie générale des programmes, qu'est-ce qu'on vous demande en terme d'attitude par rapport à ça, ça a été noté pendant les classes virtuelles, mais il y a aussi finalement des compétences qui sont très spécifiques à la distance, c'est comment je prends la parole en classe virtuelle, comment j'utilise les outils, etc. Ce sont des compétences très précises qui sont de nouvelles compétences liées à ces nouvelles façons de faire. Comment est-ce que je rédige un document qui va être lu par d'autres à distance, faut réfléchir à tout ça, donc il y a un travail de synthèse, de cohérence, un travail d'articulation aussi, peut-être même un petit travail de scénarisation, comment est-ce que je structure mon document pour qu'il soit compréhensible par les autres. Ça c'est intéressant aussi de confier ce travail-là de formation aux autres enseignants.

39. quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?

Le questionnaire lié à la plate-forme sur le parcours lui-même et l'évaluation des connaissances, moi je ne fais pas d'évaluation de connaissances en ces termes-là, il y a une auto-formation quand même qui est proposée aux collègues, je sais pas si beaucoup l'utilisent mais y a un carnet de bord dans M@gistère, où on détermine avec eux les objectifs de départ, ils peuvent se les approprier, quelles sont mes attentes, et à la fin on leur suggère toujours dans le carnet de bord, qu'est-ce que vous avez appris et faites la comparaison avec ce que vous attendiez de la formation. C'est une forme d'auto-évaluation mais qui ne nous appartient pas, c'est complètement, et c'est normal, c'est complètement redonné aux collègues, il s'agit pas d'aller noter les collègues sur la qualité de leur travail c'est pas du tout ça.

Après nous on fait une évaluation en terme d'objectifs de formation, est-ce qu'on a obtenu ce qu'on voulait, est-ce que les gens sont allés voir les programmes, est-ce qu'ils les ont compris, est-ce qu'ils les ont synthétisés, est-ce qu'ils sont capables de les restituer, pour moi la réponse est oui puisque le document en garde trace, donc finalement l'évaluation c'est ça.

La classe virtuelle, on fait toujours avec les autres formateurs, moi j'anime mais ce n'est pas tout seul, il y a [1 CP] qui est souvent avec moi, [1 CP] a été moins présente mais elle était là aussi, [l'IEN] est intervenu, on faisait toujours un débriefing sur la classe virtuelle. Après on ne note pas forcément. Moi je scénarise ma classe virtuelle, je dis à tel moment je fais ça, à tel moment on fait ça, à tel moment on passe aux ateliers, etc., et globalement ça fonctionne plutôt bien parce qu'y a quand même une certaine habitude.

Mais ce qui ne fonctionne pas, ce qu'on peut faire comme constat c'est que plusieurs personnes ont du mal à se connecter parce qu'ils n'ont pas pris soin de faire l'assistant de configuration avant, bien qu'on leur ait demandé. Il y a certaines personnes qui ont une bande passante qui n'est pas fiable, alors voilà, on fait ce constat-là, on se dit la classe virtuelle, elle aurait pu être mieux. Bon quand ça se passe bien, ça marche, après ça dépend aussi des interventions, il y en a qui sont particulièrement ennuyeux, qui ne savent pas faire vivre une présentation comme celle-là, bon on fait ce constat-là et puis on essaie pour la fois d'après de se dire on va essayer de faire vivre encore un peu plus.

On en a fait 6 des classes virtuelles cette année, et 7 l'année dernière, on commence à être rodé. On faisait des groupes d'une vingtaine de personnes, on divisait en 4 donc j'avais entre 4 et 5 personnes parfois plus, parfois moins, ça dépendait des écoles, parce qu'il y a des écoles

où ils sont très peu, par exemple du côté de [telle ville] ils sont très dispersés donc on n'allait pas leur faire faire plein de kilomètres, donc on les regroupait. Ils étaient 3 par exemple, un groupe de 3 et un groupe de 6 ou 7 personnes. Donc ces gens-là ils étaient chargés chacun d'un thème et puis on regroupait les 20 sur une classe virtuelle, la fois d'après on recommençait, alors c'était le secteur [A], le secteur [B], le secteur [C], le secteur..., voilà.

Donc l'année dernière il y avait 7 groupes comme ça qui avait été faits, d'une vingtaine de personnes donc 140 enseignants à peu près. Et cette année il y en avait que 6 parce qu'il y avait le cycle 3 qui est moins nombreux, de fait de la recomposition des cycles, et on a fait des groupes plus importants pour le cycle 3.

Donc on fait ça en rafale, le mardi et le jeudi pendant 2 mois, tous les soirs on fait classe virtuelle. Alors ça peut faire peur aux conseillers pédagogiques, il y en a beaucoup qui me disent moi je ne suis pas là pour ça, je ne suis pas là pour faire de la distance, je suis là pour apprendre, oui mais avant, quand il y avait pas de distance tu faisais des animations pédagogiques, et puis tu en faisais beaucoup, tous les mercredis matins quand c'était encore en 4 jours, et ben tous les mercredis matins, je l'ai fait moi, il y avait des animations pédagogiques. Et ben là ce n'est pas tous les mercredis matins, c'est pendant 2 mois tous les mardis soirs et tous les jeudis soir, on fait des classes virtuelles, plus les présentiels éventuels aussi. Ça change pas grand-chose.

Si, ça change sur les compétences à travailler, sur la façon de présenter les choses.

Les classes virtuelles étaient prises en dehors des heures de classe, on ne pouvait pas libérer les gens pour qu'ils fassent une classe virtuelle, il y avait pas de remplaçant. On faisait ça 17h-18h30 pour les écoles dont on savait qu'elles quittaient à 16h30 les plus tardives, on a fait 17h30-19h pour [telle ville] parce qu'on savait qu'y avait des déplacements aussi pour certaines collègues. Donc c'était le soir, fin d'après-midi.

40. pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?

À mon avis il y a pas de tâches ou d'apprentissages qui puissent être empêchés par la distance, par contre il faut vraiment les penser différemment.

Par exemple, quand on prépare une classe virtuelle il faut être capable d'anticiper ou de réagir à des choses sur lesquelles en présentiel, ce ne serait pas la même chose. En présentiel il y a tout ce qui est non verbal, on ne le voit pas à distance, forcément. Donc la distance ça veut dire qu'on a précisément scénarisé tout ce qu'on va faire. Alors qu'en présentiel on se dit, voilà mon propos, voilà mon objectif, voilà ce que je vais montrer, et puis on ne se pose pas trop la question sur la réaction des participants puisqu'on est là pour réguler, là on ne peut pas.

Donc pour les tâches et apprentissages, si la réponse doit être formelle, c'est non, il y a rien qui puisse être empêché, par contre il faut vraiment les penser de façon différente.

41. qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?

Je peux espérer quand même que dans ce qui est dit dans les nouveaux programmes qui sont quand même très intéressants, au niveau justement de la posture du maître, l'évaluation bienveillante, et puis tout ce qu'ils nous ont dit sur par exemple le travail en géographie, sur le concret, partir du quotidien, partir de son environnement local à partir d'exemples bien précis, la boulangerie du coin, etc., se situer dans un monde complexe mais en partant de soi, ça, ça aura un impact à mon avis directement sur les apprentissages.

L'EMC c'est pareil, et une chose intéressante quand même l'année dernière, on a croisé une collègue qui nous a dit « *la seule chose que j'ai retenu l'année dernière en formation c'est l'EMC* » parce qu'elle avait travaillé sur cette forme-là et donc elle savait de quoi elle parlait, elle était allée assez loin dans la recherche, et cette obligation de synthétiser un petit peu ce qu'elle avait appris, ce qu'elle avait lu, l'obligation de mettre en évidence les points de force, ça lui a permis vraiment de savoir ce qui était important ou pas, et ce qu'il fallait peut-être travailler un peu plus en classe.

Les ressources pédagogiques

42. *utilisez-vous des ressources existantes ?*

FAD FEP

On utilise ou on adapte des parcours qui existent déjà, alors sauf la première année on a créé presque *ex nihilo*, il y avait un certain nombre de parcours sur la compréhension de l'écrit, sur l'accueil des jeunes élèves, dont on a encore trace sur la plate-forme dans les archives, ça a été des parcours vraiment créés en interne parce qu'il y en avait vraiment très peu sur la plate-forme M@gistère.

Aujourd'hui il y a des centaines de parcours, et sauf sur des demandes très pointues, sinon on a toujours un parcours qui parle de la problématique parce que ce sont les mêmes un peu partout en France. Donc on a toujours des parcours qui permettent au moins d'être adaptés.

En formation en présence : oui alors là pour le coup je réinvente pas la poudre. Depuis Internet ce n'est pas la peine de réinventer la poudre à chaque fois, il y a des gens qui ont fait ça mieux que moi.

Non, il y a d'autres compétences derrière de recherche, de sélection, de lecture rapide, voilà. Je n'utilise que des ressources existantes. Je vais créer parfois moi-même mes outils d'analyse, des grilles ou des diaporamas que je propose avec la structure, ça tu les crées, mais pour les ressources en elles-mêmes, je vais les chercher chez les gens qui sont plus compétents que moi pour les faire. Et c'est à mon avis l'un des grands avantages de la formation à distance : mettre à disposition des choses qui existent par ailleurs.

43. *la sélection se fait-elle vous seul.e ou en travail d'équipe ?* FAD FEP

Non je ne la fais pas, en tout cas pas en totalité. Il m'est arrivé de contribuer, pas plus que ça. L'EMC l'année dernière, j'avais fait un travail de pré-sélection de ressources, mais je n'étais pas tout seul, c'était vraiment un groupe de travail départemental.

44. *passez-vous plus de temps à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques pour une FAD que pour une FEP ?*

Oui ça c'est clair. Oui oui, il faut adapter les outils et parfois même, une vidéo qui est trop longue, on ne met pas une vidéo de 3 heures sur un parcours M@gistère, ça n'a pas de sens donc il faut l'adapter, la résumer, en couper des bouts, pareil, faire un effort de synthèse. Ou alors, si on met la vidéo à disposition, on la met en lien et on leur dit, voilà, à la 15^{ème} minute voilà ce qui est dit, ça c'est intéressant, à la 25^{ème} vous pouvez insister sur ce point-là. Libre aux gens de voir toute la vidéo mais il faut absolument adapter les ressources proposées, au format qui nous est demandé. Parce que pareil pour un texte, on ne balance pas un texte de 40 pages, ça n'a pas de sens. On met le lien pour aller le lire en intégralité, pour les gens qui le souhaitent, et on le précise d'ailleurs, voilà ça c'est en plus, en distance voilà les choses typiquement qu'il faut faire. C'est dire, vous avez le document à disposition, par exemple le rapport de l'IGEN sur la maternelle, ce rapport-là il fait 80 pages, donc soit on dit ça et puis vous avez le lien, les gens qu'est-ce qu'ils font en face de ça, ils disent « *qu'est-ce que je dois faire, est-ce qu'il faut que je lise, oh non je vais pas lire les 80 pages* » donc non dans ce cas-là il faut dire, voilà ce que dit Mme l'IGEN et qui peut nous intéresser dans le cadre de notre parcours, et on fait un lien vers le document en précisant bien que c'est le document dans sa totalité. Et même, on met le nombre de pages. Comme ça les gens savent et ne sont pas surpris.

Mais tout ça c'est explicite, il faut que ce soit explicite, alors qu'en présentiel ce n'est pas la peine. On va dire vous allez à la page 15, on va lire ensemble le petit paragraphe qui nous intéresse. D'ailleurs en général on extrait la photocopie. La plupart du temps je fais des extraits, je synthétise, je reconditionne, parfois même, je l'avais fait pour la compréhension en lecture, on a fait une vidéo complète sur le travail de Goigoux. Travaillé une vidéo de 25 minutes en essayant les schémas, on a tout refait en reprenant son bouquin et tant de ressources annexes, et on a refait une présentation complète autour de ça. Du gros travail, ça

je ne le referais plus, après je préfère sélectionner des petits bouts de ce qui existe déjà, plutôt que de refaire à l'identique, ou alors c'est vraiment que je n'ai pas pu trouver de vidéos de qualité ou de ressources de qualité. C'est pareil l'audiovisuel est extrêmement présent en formation à distance.

45. *quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.)* FAD FEP

Tout. Ça peut être des QR codes par exemple, je ne l'ai pas fait souvent mais c'est possible. En tout cas dans les images on peut aussi utiliser tout ce qui est schémas, images animées, c'est parfois plus explicite.

Pas la même diversité en formation en présence, par exemple ce qu'on a mis beaucoup nous c'était un petit diaporama de présentation du parcours, de quelques minutes, avec un outil spécifique, un Adobe Presenter. On ne fait jamais ça en présentiel, on va expliquer de vive voix ce qu'on va trouver, ou éventuellement on peut peut-être l'écrire quelque part, on l'a écrit avant, mais on ne va pas utiliser dans un présentiel une ressource multimédia pour ça, puisqu'on est là.

Il faut toujours réfléchir à est-ce que c'est nécessaire, parce que si c'est pour faire du multimédia pour faire du multimédia ça n'a pas de sens. Si on peut le remplacer par sa propre présence et son explication orale, ce n'est pas la peine de faire du multimédia.

Qu'est-ce que ça apporte de faire du multimédia, si on a un schéma oui, si on a un schéma animé c'est encore mieux, une image animée c'est encore mieux, multimédia et texte mélangés c'est encore mieux, ça c'est intéressant, après si c'est pour présenter la formation on va refaire ça en présentiel.

46. *pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)* FAD FEP

Illustrative, descriptive, redondance.

À propos de redondance, ce qu'on fait beaucoup aussi, on essaie toujours d'avoir du redondant en terme de modalité. Par exemple si on fait une vidéo on va aussi l'accompagner d'un texte, on fait les 2. Dans un parcours à distance, on ne sait pas si les gens sont plus audio, s'ils sont plus visio, donc on essaie de faire les 2.

Et puis parce qu'il y a des gens qui vont préférer imprimer un planning, plutôt qu'avoir une image sur un site Internet auquel il faudra faire référence.

47. *quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ?* FAD FEP

Spiralaire dans le sens où on va revenir souvent sur ce qui a été proposé en page d'accueil. Sur la page d'accueil on va dire on va faire ça, sur la page elle-même on a parlé de faire ça donc voilà les ressources, etc. On va souvent revenir là-dessus.

Après moi je suis pour des vidéos très courtes, par exemple quand on met une vidéo faudrait pas que ça excède dans le meilleur des cas 5 minutes, pour des adultes 10 minutes. Il faut poser la problématique, ce qui m'intéresse ce n'est pas que les gens subissent ce que j'ai envie d'envoyer sur la plate-forme, c'est qu'ils réfléchissent à partir de ça. Et qu'ils construisent leur propre formation. Donc une vidéo elle est là pour dire voilà la problématique, voilà ce qu'on vous présente, voilà ce qui va arriver, ou alors un petit rappel de connaissances et on accompagne de textes plus fouillés que les gens peuvent aller voir ou pas, ce sera leur choix, mais en tout cas on n'impose pas des vidéos de plus de 10 minutes, c'est inefficace, les gens ne la regarde plus, on se déconcentre, donc ça sert à rien. Il vaut mieux leur en donner de 10 minutes et en refaire une un peu plus tard dans une autre page qu'on a structuré différemment, de façon à ce qu'ils puissent se reconnecter à ce qu'on cherche.

Après, les documents d'accompagnement des programmes il fallait les lire, donc on a fait le lien vers Éduscol, alors ça c'est pareil, on ne les a pas intégrés dans le parcours. Moi j'ai mis une petite image pour que ce soit sympa, mais on clique sur l'image et on allait sur Éduscol

chercher le document, on n'allait pas télécharger dans le parcours lui-même. Bon et puis ce n'était pas notre volonté.

En formation en présence, maintenant je fais aussi ce genre de remarque. Par exemple des vidéos qui durent, je ne le fais plus en présentiel. Je fais des vidéos beaucoup plus courtes, ou si elle est longue je vais choisir les moments où je vais présenter en présentiel, je vais faire des choses plus courtes.

Et puis bien souvent, je ne fais même pas de présentation globale, générale devant tous les stagiaires, je vais les mettre devant un ordinateur ou je vais leur proposer d'aller voir ça sur une tablette, seuls, ou à 2, ou à 3, avec l'idée de faire un petit résumé, une petite interrogation, un petit questionnaire, ce qu'on veut sur ces supports-là. Je suis de moins en moins sur quelque chose de très descendant, très directif.

[F] est-ce que c'est la FAD qui déteint sur tes FEP ?

Tout à fait, c'est exactement ça. Cette idée-là elle vient de la formation à distance, de ce que j'ai pu apprendre là. Voilà, avant je faisais comme tout le monde, je faisais un PowerPoint et puis après je faisais lire les photocopies, tout le monde en même temps, et puis après on faisait un débat et puis voilà. De temps en temps on les mettait par groupe on ne savait pas trop pourquoi, là quand je les mets en groupe je sais pourquoi, je sais ce que je vais faire très exactement. Donc là ça se structure de façon beaucoup plus précise grâce à la formation à distance.

La scénarisation

48. quelle scénarisation ?

Ça dépend des parcours et parfois c'est quelque chose qui est un peu un mix entre tout ça.

modèle « exposé théorique » suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis

Oui je l'ai fait puisque quand on propose des textes sur l'EMC, ou les textes sur les programmes c'est un exposé théorique, les gens vont lire eux-mêmes. Alors ce n'est pas moi qui expose, mais néanmoins. Après, il y a pas d'exercices d'application, il y a une réflexion donc une analyse des situations, d'apprentissage pas forcément, mais en tout cas analyse des situations proposées,

conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes

et on s'appuie sur des outils numériques interactifs puisque la classe virtuelle en est un, à mon avis

analyse des situations d'apprentissage

autre

et puis parfois dans M@gistère il y a des quiz, des petits questionnaires, c'est pas toujours pour vérifier les acquis d'ailleurs, c'est plus pour mettre en condition les gens, pour qu'ils se questionnent, pour mettre en évidence les points fondamentaux du parcours peut-être.

Après j'avais mis à disposition des groupes un etherpad, un bloc-note collaboratif, uniquement pour l'équipe donc ils pouvaient à distance commencer à aller dessus. Bon je suppose que comme ils ont réussi à se réunir, ils ne l'ont pas utilisé, puisque ça n'a pas été utilisé du tout. Pour moi c'est un échec en terme de conception d'outil, mais ça aurait pu, si j'avais insisté peut-être en amorçant moi-même la pompe, en donnant des consignes sur l'etherpad, le faire tester, comme ça pour voir, ça aurait peut-être pu enclencher quelque chose. Mais bon, ça n'a pas été utilisé.

Il y avait aussi la possibilité depuis cette année, de déléguer une classe virtuelle. C'est-à-dire que les classes virtuelles normalement c'est le formateur qui l'installe sur le parcours, qui la programme avec les gens qu'il y a dedans, etc. Et bien maintenant, il y a une possibilité de déléguer une classe virtuelle, à un groupe par exemple, en leur disant ben voilà vous avez la possibilité d'utiliser l'outil, si vous ne pouvez pas vous rencontrer vous faites une classe

virtuelle vous-mêmes, entre vous, nous on s'extrait de ça, ce qui s'y passera ça ne nous regarde pas, mais vous pouvez utiliser l'outil.

C'est pareil il faudra des habitudes un peu plus ancrées mais je pense que ça peut marcher parce qu'il y a pas mal de gens qui, alors il y a les réfractaires du genre « *la classe virtuelle c'est une grosse m...* » on l'entend, mais il y en a d'autres qui ont trouvé vraiment sympa de travailler comme ça, donc pourquoi pas leur confier cette idée-là.

49. *quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? quel est le degré de guidage de l'apprenant ?*

linéaire (suivant, retour, menu)

Linéaire

exploratoire, à embranchements (sommaire, schémas complexes à entrées)

Je connais ces types d'embranchement mais je maîtrise mal et je n'ai pas encore trouvé l'intérêt de le faire, pour l'instant, par rapport aux objectifs de formation. Mais c'est vrai que ce serait très intéressant de dire bon voilà vous, vous pensez vous situer à tel niveau, allez voir directement là, au niveau 3 par exemple ; si vous pensez être un peu plus faible, niveau 2 ; si vous savez rien, allez au niveau 1 ; et puis à partir du niveau 1 on peut repasser à... Voilà, essayer de faire des embranchements comme ça. Alors moi je ne sais pas faire ça, la seule chose c'est, oui c'est du linéaire que je fais, du linéaire.

exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)

En essayant de poser des points de repère, en disant on peut revenir en arrière mais ce n'est pas conçu dès le départ pour être une exploration guidée. Pour le coup accès limité selon les parties d'une partie de modules, oui. Accès limité par groupe, c'est tout ce que je fais. Il y a certains modules, etherpad par exemple, ou l'accès à certaines ressources qui n'intéressaient que le groupe maths, ça n'allait que sur le groupe maths. Mais bon ce n'est pas très important et puis ce n'est pas réellement une exploration guidée non plus.

50. *prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?*

C'est d'emblée proposé par M@gistère maintenant, depuis peu, il y a des mises en page spécifiques pour mobile, mais pas dans ma conception de parcours.

Pour moi on peut lire sur le mobile, on peut le faire, moi-même je l'ai utilisé parfois pour me dire tiens, qu'est-ce que j'ai mis là-dessus. J'allais voir sur le mobile donc c'est faisable, bon c'est pas très facile mais c'est faisable. En tout cas ce n'est pas une volonté spécifique de ma part d'utiliser des tablettes ou des mobiles.

Activités collectives des apprenants

51. *dans la scénarisation du parcours, quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :*

exclusive

prépondérante

Prépondérante, pas exclusive parce qu'il y a toute une partie qui était quand même en individuel : découvrir le parcours, aller chercher les ressources, regarder avec qui on est, tout ça, ça se fait tout seul, après c'était effectivement prépondérant.

ponctuelle

ce n'est pas prévu

52. *sous quelle forme ?*

La classe virtuelle, et en amont le travail de groupe

L'accompagnement

Médiation pédagogique

53. comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?

Il m'arrive de redonner, il y a un parcours d'1h30 sur le fonctionnement de M@gistère qui est proposé aux nouveaux arrivants, c'est un parcours spécifique. Voilà et puis pour le fonctionnement du parcours lui-même, il y a toujours à l'accueil une explication vidéo de 3 minutes : quel est le thème, quels sont les objectifs, combien de temps ça va durer, quelles sont les échéances, et puis le carnet de bord et voilà. En gros on essaie d'expliquer aux gens en amont comment ça va se passer et qu'est-ce qu'ils vont apprendre.

54. mettez-vous à disposition des documents de formation, des documents techniques ?

Oui chaque fois que je le juge nécessaire, des fois il faudrait le faire et puis on a un peu oublié, mais ça c'est aussi un peu l'inconvénient de la distance, c'est que parfois on ne sait pas, on pense que ça va être fait, d'ailleurs on le pense pas, on le met en se disant ils vont faire ça et puis non, ils le font pas, parce que il y a un certain nombre de problèmes techniques ou pédagogiques qui font que ça passe pas. Donc ça ce sont des choses qu'on apprend au fur et à mesure avec l'expérience, c'est-à-dire que même ça, il faut que je le précise.

Et puis il ne faut pas porter de jugement parce que voilà, c'est comme ça, nous on est implicite aussi, on y a droit avec des formations qui nous échappent un peu « ah mais attends comment je fais ça » donc il faut être explicite le plus possible. En gros il faut se mettre au niveau du plus faible, si j'étais devant une situation comme ça, comment est-ce que je m'y prendrais, sans connaître pour déposer un document, pour ouvrir un forum, c'est pas forcément évident, est-ce qu'il faut cliquer sur la bande violette ou plutôt sur la flèche ou plutôt sur le texte ou plutôt sur l'image. Alors ça moi j'essaie au fur et à mesure d'être le plus clair possible. Redondant, un peu pesant parfois, mais ça fait rien. Une des contraintes de la distance que j'ai appris c'est celle-là, et d'ailleurs en présentiel aussi. Autant être le plus explicite possible, c'est mieux.

55. quelle prescription faites-vous à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que vous percevez et analysez quand vous êtes en sa présence ? (explicitation des situations d'apprentissage / anticiper les obstacles)

C'est vraiment la proactivité, anticiper les obstacles au maximum, essayer vraiment de voir dans quelle mesure ça peut poser problème, d'un point de vue technique, d'un point de vue scénaristique, est-ce qu'ils sont au bon endroit.

Par exemple des choses toutes bêtes, la structure d'un parcours M@gistère, il y a une marge gauche, les gens savent pas forcément s'en servir. Et une marge droite avec d'autres outils. Donc expliciter ça c'est intéressant aussi, faut le faire. On leur dit voilà vous trouvez dans la marge gauche, dans la deuxième partie, dans la sous-partie qui s'appelle comme ça, avec des guillemets en essayant d'être le plus clair possible, vous trouverez la classe virtuelle qui vous concerne. Vous pouvez retrouver une synthèse de cette classe et des documents dans la même partie, juste en dessous de, etc.

Enfin vraiment être parfaitement clair là-dessus. Sinon on a des soucis de ce type-là. « Où est-ce que c'est ton machin ? ».

56. pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?

Oui, sinon il y a les ATICE qui sont à disposition, ils le savent les gens, on le rappelle. Les animateurs TICE qui s'appellent maintenant des enseignants référents aux usages du numérique.

Donc il y a ça et puis pour mémoire les premiers parcours qu'on a mis en place, le premier jour on avait dit vous allez suivre justement le parcours de prise de connaissance de M@gistère, pour les premiers qui ont fait ça, on a dit aux gens, nous on sera là, par chat, donc on était sur le chat du parcours, par téléphone, appelez-nous au, et puis il y avait un troisième

système je me souviens plus duquel, enfin bref on s'était mis à disposition, on avait bloqué nos 2 heures en disant vous vous mettez devant le parcours, si ça pose le moindre problème vous passez un coup de fil ou vous écrivez dans le chat, et il y avait un forum aussi voilà c'est ça, et donc on a essayé d'accompagner les gens au maximum.

Juste au début parce qu'après il y a un effet de masse, c'est-à-dire les gens s'habituent, connaissent le principe, ça fait plusieurs parcours M@gistère qu'ils font maintenant, ceux qui arrivent d'une autre académie qui n'ont jamais fait M@gistère, ou les jeunes collègues, ils s'y mettent très vite avec l'accompagnement des autres.

Maintenant on n'a plus de soucis de connexion. Par contre on est toujours dans le soin d'envoyer un mail à tout le monde en disant le parcours M@gistère est ouvert depuis, ou va être ouvert le, vous allez y trouver ça, enfin on essaye d'engager et puis si ça marche pas, 15 jours après une petite relance, avez-vous des problèmes techniques, tu vois des trucs, pareil, de proactivité par rapport à tout ça.

57. que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?

On les met par groupe, avec à charge pour eux de faire une synthèse, une analyse la plus précise possible, de mettre en évidence les points forts, sur les documents qu'on leur propose, à charge pour eux de les restituer aux autres.

Donc on est dans la collaboration à l'intérieur du groupe et dans la collaboration intergroupe. On échange, en mutualisant tout ce qu'ils ont appris. Voilà c'est comme ça qu'on a conçu la chose, et la classe virtuelle étant une espèce de point d'orgue qui vient concrétiser tout ça, qui vient cristalliser ces recherches.

La classe virtuelle déléguée peut être aussi un échange entre eux, alors personne ne l'a demandé, ce sont des outils qui viennent d'arriver qui sont tout neufs, mais peut-être, je ne désespère pas de mettre en place ça et pourquoi pas, mais alors là il faut l'accord des IEN, leur laisser aussi la bride sur le cou, tu parlais des demandes spécifiques des apprenants et ben on pourrait envisager sur les 9 ou 12 heures de FOAD de leur laisser 3h à disposition pour eux avec ces outils-là, s'ils le souhaitent, pour répondre à leurs besoins à eux. Avec un accompagnement externe, avant/en amont/pendant/après j'en sais rien, des formateurs s'ils le souhaitent, et puis des ressources qui vont avec, ça ce serait pas mal.

C'est un peu l'idée de M@gistère cette collaboration, et cette prise en main pour dire qu'en fait ce sont les enseignants les experts d'une formation. Quand ils se mettent à chercher, à analyser, à échanger, à donner leur avis, à mutualiser, c'est eux qui en savent le plus, y a pas à faire, collectivement ils sont plus intelligents qu'un formateur fut-il brillant. Donc l'idée, c'est celle-là dans M@gistère, c'est celle que je défends.

58. que faites-vous pour favoriser les échanges entre vous et les apprenants, pour permettre des contacts personnalisés ?

D'abord on est très proactif ou réactif, c'est-à-dire qu'on ne laisse jamais un message ou un questionnaire au-delà de 48 heures on va dire. Ça c'est une règle absolue, alors les collègues le savent bien. Je leur dis, si vous mettez un forum et que quelqu'un poste dans le forum, si vous n'avez pas réagi dans les 48 heures c'est fichu, votre forum il ne marchera jamais. Il faut vraiment être réactif. La réponse ça peut être oui tu poses cette question, ta démarche est intéressante, comment on peut aller plus loin, qu'en pensent les autres, etc. On fait comme ça une espèce de relance, qui permet justement ces contacts entre les apprenants.

Après, le travail par groupe nécessairement ça favorise les échanges entre les apprenants autour d'une problématique. Puis les contacts personnalisés c'est pareil, on est capable de répondre à des mails, à l'intérieur de M@gistère il y a une boîte aux lettres mail, ça nous arrive de répondre, c'est assez rare parce qu'il y a pas trop de demandes mais on peut faire ça.

Et puis il y a tout le suivi proactif, réactif, le forum Dernières nouvelles, il sert à relancer. On a mis en place le parcours, voilà la première étape, deuxième étape est-ce que vous avez des difficultés, troisième étape on vous rappelle les échéances. Très régulièrement tous les 10-15

jours il faut être présent pour dire le parcours est là, il vous attend, il y a des choses à faire, et on est à votre disposition, vous pouvez nous interpellier, et puis évidemment réagir quand il y a une première participation.

Dispositif de suivi de l'apprenant

59. quel type d'accompagnement, et quels outils de communication et d'interaction prévoyez-vous ? (téléphone, messagerie électronique, forum, chat, présentiel...)

Le forum moi je l'ai un peu laissé tomber, en terme d'activité sociale, je l'ai utilisé un peu l'an dernier, ça avait relativement bien fonctionné, mais faut l'utiliser dans une optique vraiment de questionnement des collègues. On ne peut pas laisser un forum en disant déposez votre avis, personne ne va rien mettre.

Par contre je me souviens qu'à l'issue d'une conférence il y avait débat dans la salle, donc le forum, il a servi à reposer les cartes du débat, qu'en pensez-vous, on a relancé d'ailleurs parce qu'il n'y avait pas beaucoup de réponses, et ça a commencé à s'amorcer et là il y a eu, alors tout le monde n'a pas participé, mais il y a eu quand même quelques dizaines de réponses, bon c'est souvent des gens qui se répondent mais quand même, il y a eu quelque chose qui a vécu là autour d'un forum. Parce que ça avait du sens, parce qu'il y avait vraiment un débat.

Donc le forum, je l'utilise quasiment plus dans les formations que je fais, je trouve que les autres outils sont plus intéressants. Sauf dans des circonstances très particulières. Ou alors je l'utiliserais différemment, déposer un document en pièce jointe et venir demander au forum quelque chose d'un peu informel comme ça, est-ce que vous avez quelques photos que vous avez fait en classe, ça, ça peut être sympa. Sinon je suis de moins en moins convaincu de l'intérêt d'un forum pour un forum.

Ou sinon il y a une question qui se pose qu'on n'avait pas forcément prévu sur le parcours, une question sur une problématique très particulière, par exemple l'histoire-géo, vous avez travaillé sur votre quartier, comment vous avez fait. Il y a 2 photos qui sont arrivées, « *ben moi j'avais une vieille inscription fromagerie-crèmerie effacée, voilà ce que ça donnait et je suis parti de là* ». Je pense que le forum pourrait être utile pour ce genre de chose.

Juste demander leur opinion par rapport à un document qui a été placé ici, ça, c'est trop vague, faut que ce soit beaucoup plus cadré.

60. existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité en termes :

- *de moment (par exemple de 8h à 9h) ?*
- *de fréquence (tous les jours) ?*
- *de délai de réponse (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?*

[Voir ci-dessus :

Permanence de 2h en début de parcours ; Délai de réponse 48 heures maximum pour toute question posée quel que soit le support]

61. quel recueil des contributions et productions des apprenants ?

Via le dépôt de documents de M@gistère, par l'intermédiaire d'une base de données préprogrammée, on peut modifier un peu à l'avance, mais en général on utilise les modèles de M@gistère. Et puis éventuellement on peut recueillir sous la forme de documents déposés sur le forum.

Il existe aussi une application Dossier dans M@gistère, un peu comme un disque dur en interne, dans lequel on peut déposer des documents. C'est là par exemple moi que j'ai déposé l'ensemble des documents proposés par les collègues de la classe virtuelle. Ils peuvent tous les retrouver en téléchargement, je les ai organisés par discipline et par niveau, dans l'application dossier. Parce que le problème de la base de données telle que je l'avais paramétrée, c'était par groupe, donc ils ne pouvaient voir que les documents de leur propre groupe. J'aurais pu reparamétrer mais ça m'obligeais à détruire les groupes, ce que je ne voulais pas, donc j'ai fait ce travail de synthèse, basculer les documents sur la plate-forme.

62. *existe-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)*

Oui il y a des outils statistiques. Je sais si les gens sont allés sur la plate-forme et je sais la dernière fois où ils y sont allés. Je ne connais pas le temps de connexion.

Après, il y a aussi une barre de suivi à l'intérieur du parcours qui est destinée aussi aux apprenants, mais qui permet aux formateurs de voir les activités qui ont été réalisées. Par exemple le dépôt de documents est coché, donc ça change de couleur, le questionnaire final est coché aussi, donc ça nous permet à nous de suivre, et à l'apprenant de savoir.

Le seul problème quand on travaille par groupe, tout le monde ne dépose pas, il y a un groupe qui dépose pour 4, 5, 6 personnes, donc forcément faut en tenir compte dans la validation du parcours.

Principe d'individualisation

63. *quelle adaptation individuelle des parcours de formation faites-vous face à des groupes hétérogènes ?*

La seule adaptation, elle est forcément par rapport à des individus qui sont non déterminés. Moi je vais essayer de raisonner en catégories, en disant les gens qui n'ont aucune connaissance des TICE, comment est-ce que je peux les faire entrer dans le parcours ; les gens qui n'ont pas forcément l'esprit de synthèse facile, comment on va les aider à rédiger le document, on leur propose un document tout fait ; les gens qui ne sont pas à l'aise avec la structure M@gistère, comment est-ce que je les guide par rapport à ça. Ces questions-là elles sont posées. Les gens qui ont besoin qu'on leur rappelle souvent, donc on leur fait un planning bien précis, avec des objectifs bien précis.

Voilà c'est plus sous cette forme-là on va dire, il n'y a pas d'analyse en amont des niveaux des uns et des autres, on est sur des programmes, qu'est-ce qu'on analyserait.

Sur les TICE, c'est en forgeant qu'on devient forgeron comme dit l'autre, et puis c'est à peu près tout. Moi j'essaie de prévoir au maximum les difficultés qui pourraient se présenter.

64. *L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?*

Juste la barre de suivi et c'est le formateur qui décide quelles sont les activités. Pas les ressources, on n'a aucun moyen de savoir si les ressources ont été lues, on dépose un pdf, par exemple un texte à lire, les gens le chargent, le lisent, on n'en sait rien. Par contre si ils ont participé à un forum, s'ils ont déposé dans une base de données, tout ce qu'on appelle activités.

Il y a 2 pôles dans M@gistère : il y a les activités, il y a les ressources. Les ressources c'est lire une vidéo, c'est écouter un son audio, c'est lire un texte, télécharger un document. Ça c'est les ressources, on n'a aucun moyen de vérification pour ça, et les gens non plus.

La barre de suivi, c'est toutes les activités. Activité ça veut dire j'agis moi sur la plate-forme, je dépose un message, j'envoie un mail, je dépose un document dans une base de données, je participe à la classe virtuelle, je réponds à un questionnaire, ou un quiz, un sondage, etc. ça on a les moyens de savoir.

Donc pas d'historique précis mais une barre de suivi sur les activités, précisées par le formateur.

65. *le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (activité complémentaire ou suppression d'activités / remédiation individuelle ou en groupe / supplément d'explications / recours à d'autres méthodes / modification de l'ordre des activités / durée / modification du contenu...)*

En amont non, je ne prévois pas ça. Par contre on essaie d'être le plus réactif possible par rapport à ça. Alors il est tout à fait possible de prévoir une adaptation du parcours.

Parcours personnalisé : non, c'est pas prévu de personnaliser pour une personne en tout cas, mais on peut adapter, on peut ajouter des documents.

Ça m'est déjà arrivé d'envoyer des petits tutoriels pour aider les gens à faire telle ou telle tâche dans M@gistère. Donc on essaie d'être réactif et de s'adapter.

Le parcours il peut se modifier en temps réel, il n'est pas figé, on peut rajouter des pages, supprimer des activités, en rajouter d'autres, c'est déjà arrivé mais c'est plutôt, on est dans le domaine de la réactivité et pas dans la proactivité en disant on va personnaliser un parcours si on a tel souci. C'est un peu l'histoire de l'embranchement, moi je suis pas trop à l'aise avec ça, je ne sais pas bien faire donc j'essaie juste d'être réactif.

Évaluation du dispositif

66. Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?

Oui, les classes virtuelles en particulier, je ne me suis pas lancé dans les classes virtuelles sans les avoir testées au préalable, avec mes collègues formateurs, pour voir si ça fonctionnait à peu près bien. On avait parfois des collègues qui était d'accord pour le faire.

Dans M@gistère il y a la possibilité de prendre le rôle de participant. Donc moi quand je me connecte je suis d'emblée formateur, concepteur, les conseillers pédagogiques sont d'emblée formateurs, et puis les autres sont les participants. Et donc une note pour les formateurs n'apparaîtra pas pour les participants, ou la modification des pages c'est évidemment pas les participants qui peuvent les modifier, on ne va pas jusque-là dans la confiance qu'on donne aux collègues.

Par contre ça nous empêche parfois de voir comment ça se présente aux participants, la façon dont la page se structure, est-ce que ce n'est pas trop long, est-ce que cet outil-là va bien fonctionner si je ne suis plus formateur, est-ce que je pourrais toujours déposer mon document si je suis participant. Donc on peut se mettre en rôle participant quand on est formateur.

Cela dit ça ne suffit pas, en particulier quand on est en groupe, parce que moi en rôle concepteur, même si je me mets en rôle participant, je vais être dans tous les groupes, je ne pourrais pas voir comment ça se passe pour un seul groupe. Donc je vais demander à quelqu'un pour essayer de voir comment ça se passe.

Donc oui, on fait des tests sur les outils dont on n'est pas très sûr. Et parfois on se plante quand même, on a beau y penser, on se plante quand même. L'exemple des groupes qui n'avaient accès qu'aux documents de leur groupe, donc il a fallu que je fasse autrement.

67. Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif

- *Est-ce que le dispositif permet aux apprenants d'apprendre ce qu'ils sont censés apprendre ? (efficacité pédagogique)*

Oui, sur ces 2 parcours, clairement

- *la plateforme est-elle facile à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ? (manipulation de la plate-forme)*

Oui, à part quelques irréductibles qui de toute façon n'y arrivent pas, ou alors ils ont un fluide qui met en panne les ordinateurs dès qu'ils s'en approchent, je suis sûr que ça existe. J'avais une collègue, quand elle venait en formation j'étais sûr qu'elle allait me planter un truc, et ça ne manquait pas. Et je vérifiais tout, je vais la mettre sur cet ordinateur-là, j'ai tout vérifié, tout fonctionne, et elle s'asseyait devant le machin, paf, blocage, bug. C'est arrivé 3 fois, c'était fou.

La plateforme est facile à prendre en main, là il y a de moins en moins d'erreur de manipulation, il n'y a plus du tout de question sur comment j'y accède. Alors peut-être qu'il y a des gens qui ont renoncé, ça je ne sais pas, je te le dirai quand j'aurai tous les outils statistiques en fin d'année, en tout cas ça a l'air assez facile à manipuler.

On a des statistiques assez élevées en termes de connexion à M@gistère, et on est entre 80 et 90% de connexion. Si les gens y font quelque chose, c'est bien, le reste c'est pas sûr.

- *le dispositif est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ? (décision d'utiliser le dispositif)*

De toute façon le dispositif est national, cadré par des circulaires, parce que la circulaire précise qu'il n'y a qu'un seul endroit où on fait de la formation à distance, en tout cas qui se réclame de l'Éducation nationale, c'est M@gistère, c'est l'outil de la maternelle à l'université, donc forcément compatible avec au moins le dispositif, l'organisation dans lesquels on veut s'insérer.

Les valeurs, la culture, si on relit les circulaires, elles les mettent en avant, culture commune, valeur de partage, de bienveillance, de mise à disposition d'un outil de formation pour les enseignants, à leur profit, et qu'ils utilisent non pas de façon descendante mais en se l'appropriant, tout ça est rappelé dans la circulaire.

Questions ouvertes

68. Comment faire échouer une formation à distance ?

Un des critères, c'est les gens qui abandonnent, et avant qu'ils abandonnent, c'est le fait de ne pas se connecter à la plateforme. Pour faire échouer une formation à distance il suffit de ne pas en parler ou très peu. Donc on n'envoie pas de mail surtout avant, si on doit donner une info c'est vraiment parce qu'on est obligé de le faire. Il y a des gens qui font ça, c'est pour ça que je te le dit. Et puis il y a des inspecteurs qui ne sont pas du tout convaincus de ça, pas [ici], ici ça fonctionne à peu près correctement parce qu'on n'est pas très nombreux, parce que les ATICE que je connais bien ils sont sur le coup, donc il y a des choses comme ça. Donc la première chose c'est ça, on n'est pas très convaincu donc on ne prévient pas, et puis on n'organise pas la formation en amont.

La deuxième chose c'est la structure, c'est-à-dire le nombre de scénarisations. C'est-à-dire qu'on balance sur la plate-forme des tas de pdf, des ressources, des diaporamas, et puis on dit aux gens lisez ça vous serez formés. Donc ça c'est vraiment une excellente façon que les gens n'y aillent plus. Mais c'est surtout, même si on n'en met pas beaucoup, c'est surtout le manque de scénarisation. C'est-à-dire que ces ressources-là, qui ne sont pas accompagnées d'activités, et qui ne sont pas justifiées, c'est-à-dire je suis enseignant pourquoi je lis cette ressource-là, ça me sert à quoi, si ça ne sert pas immédiatement à soi-même c'est pour continuer dans le parcours, mais il faut le dire.

Donc scénariser, motiver, expliquer, relancer, accompagner, ça c'est les conditions. Alors pour que ça échoue faut faire exactement l'inverse, faut pas accompagner, faut pas scénariser, faut laisser les choses pourrir, voilà, c'est à mon avis la façon de faire échouer une formation à distance.

Et puis c'est ne pas tenir compte aussi du fait qu'il y a toute cette dimension non verbale en formation à distance, il y a le manque de proactivité, donc penser en amont tout ce que les gens devront faire alors que c'est pas forcément le cas en présentiel. Donc il faut vraiment bien détailler comment on fait, quel planning on utilise, quels sont les objectifs de la formation, qu'est-ce qu'on va obtenir, comment ça va se structurer.

Si tu ne fais pas ça, si tu lances les gens sur une formation sans leur expliquer de quoi il s'agit, quels sont les objectifs, ce qu'ils vont avoir à faire, c'est une façon très efficace de faire échouer la formation. Après on ne maîtrise pas tout, pour l'histoire de la marge gauche il y a des gens qui m'ont dit qu'ils ne comprenaient pas, qu'ils étaient perdus dans la tâche, et en fait il suffisait d'expliquer comment ça fonctionnait avec cette marge-là, donc maintenant je prends soin de préciser, voire de numéroter, d'essayer d'être parfaitement clair aussi là-dessus.

69. *Pour terminer, diriez-vous que votre rôle est différent en FAD et en FED ?*

Il y a une grande partie qui est la même, la préparation de la formation, les objectifs qu'on cite, les compétences qu'on veut faire travailler, ce qu'on cherche à obtenir, les ressources qu'on y met, etc., tout ça il faut y penser en amont pareil. Donc ça c'est pas différent.

Après, en formation à distance il faut tenir compte du fait qu'on n'a pas la possibilité de réactivité immédiate par rapport à une situation. Donc il faut être vraiment dans l'anticipation de ce qui peut se passer, qu'est-ce que pense un stagiaire qui est devant son ordinateur tout seul par rapport à la situation que je lui propose. Ça c'est vraiment la grosse différence.

Et puis après c'est l'accompagnement qui doit être permanent, la relance puisqu'on n'est pas là en permanence, structurer son parcours de façon à ce qu'on se fasse pas oublier, parce que ça c'est facile aussi, c'est en train d'arriver d'ailleurs, le parcours maternelle il est trop long, beaucoup trop long, il est pas suffisamment scandé par des choses à faire, donc là on va relancer pour essayer de rattraper le coup.

Dans une classe virtuelle, pour parler de ça en particulier, on est là sur du synchrone, à distance mais synchrone, c'est pareil il faut penser à tout ce qui n'est pas de l'ordre du non-verbal. Parce qu'on ne voit pas à la mimique des gens qui ne comprennent pas, on ne voit pas le soupir de soulagement, ou les discussions de fond de classe, les choses comme ça, donc il faut y penser notamment en termes d'animation de la classe virtuelle. C'est-à-dire que si c'est pour faire un défilé de diapo comme en présentiel... En présentiel le talent de l'animateur peut compenser ça, le type est très actif, il se déplace dans la classe, il fait des grands gestes, il interpelle, ça on ne peut pas le faire en classe virtuelle.

Donc on interrompt une diapo et on fait un petit sondage, il y a un outil sondage à l'intérieur, intégré dans la classe virtuelle, on lance un sondage ou alors on dit voilà je propose un tableau blanc, j'ai mis une courbe avec une échelle, où vous vous situez par rapport à cette thématique-là, les gens ont la possibilité de mettre une coche. Il faut aussi être interactif par rapport à ça. Voilà et ça, il faut le penser aussi en amont, il faut aussi le scénariser.

Scénarisation, proactivité, réactivité, accompagnement, c'est les 4 choses qui sont peut-être à mettre beaucoup plus en avant dans une formation à distance. Alors que dans un présentiel on peut toujours réadapter au dernier moment. D'ailleurs il y a des gens très talentueux pour ça et ils le font très bien mais si ils essayent de faire ça à distance, ils vont au casse-pipe ça c'est clair.

Je suis persuadé que la formation à distance a vraiment un avenir en termes y compris pédagogique, qu'elle peut avoir un impact sur les formateurs en terme de présentiel mais aussi sur les enseignants.

Tu vois la pédagogie inversée par exemple, ça se rapproche de ce qu'on peut proposer dans une formation à distance, on peut la penser aussi un peu de cette façon-là, c'est-à-dire on propose des choses aux gens avant, et ils travaillent après en collaboration avec le formateur et avec les autres, ils échangent des idées, ils échangent des choses, c'est cette idée-là qui m'intéresse dans la formation à distance.

Et le fait que les universités, les entreprises, les gros groupes, l'administration, la gendarmerie fait de la formation à distance, tout ça, ça prouve qu'il y a quelque chose à faire avec cet outil-là, qui, si la formation est bien conçue, verra des potentialités vraiment intéressantes. Elle facilite le travail parce qu'on peut le faire avec plus de gens, on peut le faire plus souvent, mais elle a aussi ses qualités propres et puis ses défauts, on ne peut pas réagir immédiatement, il n'y a pas de non-verbal, toutes ces choses-là, mais une fois qu'on a intégré ça, on peut avoir avec la formation à distance quelque chose de parfaitement efficace.

K.II.4. Entretien formateur : Kristel

Le formateur et la structure

Présentation des formateur.trice.s

1. *quel est votre statut / fonction ?*

Conseillère pédagogique en circonscription, depuis 5 ans

2. *quelle institution de rattachement ?*

DSDEN

3. *quelle est votre discipline d'enseignement / spécialité ?*

Généraliste, PE maître formateur

4. *depuis combien de temps enseignez-vous ?*

1986

5. *depuis combien de temps êtes-vous formateur.trice ?*

Depuis 1995

6. *depuis combien de temps concevez-vous des formations à distance ?*

Depuis 2013 : 4 ans

7. *combien de parcours créés ? quel format : distance / hybrides ?*

11, tous hybrides :

- 3 en maîtrise de la langue
- 1 en calcul, géométrie mentale
- 1 sur l'accueil des tous petits
- 1 en EMC

Cette année : 3 en parcours obligatoire, qui sont identifiés par cycle :

- C1 numération, construction du nombre,
- C2... ?
- C3... ?

En modules complémentaires :

- 1 sur les moins de 3 ans
- 1 sur l'aménagement des espaces

Institution

8. *quelles sont les contraintes, quel cadre ?*

- *Rapport avec le commanditaire : associé au processus de construction, nature des rapports ?*

Associée via mon inspectrice de l'Éducation nationale en charge de la circonscription, on réfléchit au plan de formation qui doit être en cohérence aussi avec le plan de formation continue, parce que les actions au sein des parcours de formation hybrides est une partie de la formation continue générale. Donc il y a un endroit où les choix sont opérés, c'est le conseil de formation. Je peux proposer des thématiques en tenant compte des priorités nationales, académiques et départementales. On s'inscrit toujours dans ces priorités-là.

- *quelles marges de liberté ?*

C'est toujours en concertation avec l'équipe de circonscription et sous l'impulsion de l'IEN. On est force de proposition et on essaie aussi d'être en cohérence par rapport aux années antérieures.

9. *combien de formateurs participent à la conception de FAD ?*

On est en équipe au niveau de la circonscription, on se répartit les rôles, généralement on est 2. On est souvent 2, ou 3, ça dépend. Sur les parcours qu'on a créés au départ, je m'occupais

plus de la partie conception et mise en œuvre, et je me faisais aider par mon collègue ATICE pour la partie technique sur la plate-forme numérique. Et puis ensuite on avait à cœur d'associer une entrée générale, une thématique générale et d'associer en transversalité un collègue formateur qui a une spécialité dans une discipline. Par exemple si tu travailles les maths ou le langage tu peux relier les 2, et tu peux associer le langage et l'activité physique et sportive. Donc généralement on est 2, ou bien 2 formateurs et la personne qui est plus dans le numérique, qui maîtrise l'outil. Même si on y participe, dans les fonctionnalités technique on est là, on ne lui renvoie pas cette partie-là, on travaille ensemble aussi sur cette partie-là.

10. *pourquoi le choix d'un dispositif distant :*

pour des motifs financiers ?

Je pense que c'est un ensemble de tout ça, dans le sens où concevoir une animation sur un temps T, un moment ponctuel où tu ne revois pas les gens, si tu as un seul présentiel, le suivi est quasi impossible sur les conséquences de la..., sur l'évolution et la transformation professionnelles, on a très peu de moyens de se rendre compte de l'efficacité de l'action de formation, en dehors des effets sur la classe et les élèves quand notre inspectrice va visiter les collègues. Elle peut voir si il y a des transformations ou pas. Mais c'est à la marge et dans tous les cas le suivi n'est pas forcément assuré, dans ce cadre d'animation pédagogique ponctuelle. Donc le dispositif hybride il permet justement de répondre à des contraintes de disponibilité, de déplacement dans le sens où on essaie d'avoir au moins 1 présentiel voire 2, ça dépend aussi de l'aspect financier, et d'assurer un suivi à distance et d'être dans la complémentarité. Mais le motif financier de toute façon il est permanent mais il est peut-être pas 1^{er}, je pense que c'est aussi dans l'esprit de la pédagogie inversée que s'inscrit la formation continue aussi.

pour concerner plus d'apprenants ?

L'animation concernait tout le monde, tout le personnel enseignant de la circonscription dans la version antérieure, parce que ça fait partie des obligations des fonctionnaires, c'est un droit à la formation mais en même temps ça fait partie de ses horaires de travail.

[Frédérique] *Parcours ouvert à d'autres ?*

Oui, quand les enseignants d'une autre circonscription ou du spécialisé par exemple sont informés de nos thématiques et nos problématiques, et selon aussi l'endroit où ils résident parce que ça peut revêtir un caractère plus facilitant d'être sur un présentiel à proximité du domicile, si on a des thématiques communes ils peuvent s'inscrire chez nous.

Et puis il y a aussi tous les spécialisés parce que ils ont leurs propres formations, tous les personnels spécialisés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ou les enfants qui relèvent de situation de handicap, donc ces personnels-là ont des formations particulières ciblées pour eux, mais ils peuvent intégrer nos dispositifs de formation.

Et de toute façon tous les personnels sont concernés, c'est-à-dire que le droit à la formation il s'exerce pour les titulaires en classe, mais aussi pour les remplaçants et pour les personnels en établissement spécialisé, mais c'est à la marge et c'est à leur initiative.

pour mieux répondre aux contraintes ? (des apprenants ou de vous-même, en termes d'emploi de temps, de disponibilité, de déplacements, etc.)

autre :

Position personnelle vis-à-vis des TIC

11. *utiliser les TIC vous demande :*

peu d'efforts *des efforts* *beaucoup d'efforts*

12. *utilisez-vous les TIC même sans y être contraint.e ?*

Non c'est souvent professionnel.

13. *quels sont vos pôles d'intérêt en informatique et TIC ?*

Je pense que si j'y vois pas d'intérêt professionnel, sur le plan personnel ce n'est pas ma priorité.

14. *quelle est votre utilisation des TIC en formation en **présentiel** ?*

C'est présent à chaque fois. Si on est sur du matériel, on est souvent avec l'usage d'un TNI, alors moi je n'ai pas forcément de tablettes à ma disposition quand j'interviens mais c'est souvent un TNI, avec des connexions Internet.

[F] le TNI il est pour toi ou pour que les stagiaires manipulent ?

Il y a les 2 cas de figure, ça dépend de la constitution du groupe. Si c'est par exemple un présentiel en plénière, il peut s'appuyer sur une intervention d'un chercheur, d'un conférencier et avoir un temps où les TICE sont mobilisées, par contre si ce sont des groupes plus restreints, oui il y a la manipulation auprès des formés.

Position vis-à-vis de la FAD

15. *est-ce votre choix de former à distance, ou cela vous a-t-il été imposé ?*

Imposé, ça a été une impulsion académique

16. *en tant que formateur.trice à distance, vous êtes plutôt :*

passionné.e par la FAD intéressé.e réticent.e

À partir de 2013 on nous a demandé de le faire, et on l'a fait. Ça a été opérationnel de suite, cette année-là. Mais c'est une nouvelle page, une page blanche qu'on a créé. Donc les contenus ben forcément, on les avait, on les travaillait de la même façon, mais c'était complètement différent dans l'approche. En ça, je trouve ça assez révolutionnaire, et ça m'a plu.

17. *avez-vous expérimenté vous-même la FAD en tant qu'apprenant ?*

non

oui : *lesquelles ? (M@gistère / MOOC / autre...)*

Des parcours M@gistère sur lesquels on peut s'inscrire en tant que formé, donc là oui, il y a eu des M@gistères. Je me suis inscrite sur quelques-uns et notamment un sur les espaces de travail. Il y avait des parcours qui nous servaient de démonstration sur lesquels on s'inscrivait en tant que formateur pour préparer nos futures créations. Il y a cet aspect-là.

Et puis il y a aussi les classes virtuelles, donc il y a un parcours classe virtuelle qui a été constitué pour les formateurs, en formation de formateurs, donc j'ai été apprenante pour être à terme en capacité d'animer une classe virtuelle.

- *est-ce que cette expérience a eu une influence sur la conception de vos parcours ?*

Oui, ça nous permet de prendre du recul par rapport à la quantité d'écrit par exemple qui est mis à disposition sur le parcours, qui peut être un frein à l'engagement, à l'implication des personnes, s'il y a trop à lire c'est rebutant.

L'usage de la vidéo courte nous paraît un bon moyen de prendre de l'information et d'entrer dans un parcours. Oui c'est sûr que le design et la qualité visuelle est importante, et en terme d'activités aussi, c'est-à-dire être à certains moments dans des temps de réception d'informations et prendre connaissance d'éléments pour agir ensuite. Donc il y a des mises en activité qui sont importantes. Donc il faut équilibrer ces 2 aspects, la réception et la production.

Formation reçue

18. *maîtrise des outils pour la FAD :*

- *utilisez-vous une plate-forme LMS : M@gistère, autre ?*

C'est M@gistère la plateforme qu'on utilise

- *avez-vous été formé.e à son usage ? ou à une autre ? laquelle ?*

On a eu un temps de formation en amont

- *avez-vous été formé.e à l'usage d'outils d'interaction, de régulation ? (exerciseur, forum, visio...)*

Oui en amont de façon assez rapide, la formation a été assez rapide, mais après on s'est formé avec mon collègue ATICE et on a cherché. On s'est formé sur le tas mais c'est en faisant qu'on a appris certaines fonctionnalités de l'outil.

19. *conception :*

- *pour vous, en quoi concevoir une FAD est-il différent de concevoir une formation en présentiel ?*

Ça nécessite de concevoir, de créer un scénario pédagogique plus étoffé puisque le temps de la formation va être allongé, enfin dans notre cas. Il est pas forcément très long mais en tout cas il est ponctué d'un temps à distance et d'un temps en présentiel, donc forcément il faut savoir par quoi on commence, donc ça transforme la conception du parcours.

Si on démarre par le présentiel, et bien il va falloir réactiver ce qui a été vu en présentiel pour poursuivre à distance, et ne pas revoir les personnes ensuite suppose qu'on assure un suivi, d'une façon ou d'une autre. Et puis on peut aussi prévoir un temps à distance pour démarrer le parcours, sans avoir l'assurance que l'information soit bien passée auprès de tous pour qu'ils s'engagent vraiment dans le parcours, avant le présentiel. Donc effectivement ça modifie beaucoup le scénario pédagogique.

- *avez-vous été formé.e à la conception de FAD, ses principes, ses concepts ?*

En partie par mon institution, mais en amont et de façon assez rapide parce qu'il fallait s'engager rapidement dans ce dispositif de formation via la plate-forme.

Mais comme par ailleurs je suis retournée aux études et dans le cadre de la préparation d'un master on a été formé et sensibilisé à cette question et aux changements de posture que ça induisait par rapport à une formation classique, oui. Donc on a eu des temps de réflexion et de formation sur les concepts en jeu, les difficultés qui pouvaient survenir et d'où venaient ces usages. Voilà mais c'était plutôt en parallèle.

20. *en tant que concepteur, quel est le niveau d'expertise requis (pédagogique, technique) en FAD pour ne pas être placé.e en situation difficile ?*

Ça dépend si tu conçois seule du début à la fin, si tu es seule à construire ce parcours, ça dépend aussi si tu t'appuies sur un parcours déjà existant. Si tu crées de toutes pièces le parcours, il va falloir que tu aies déjà un petit peu expérimenté toutes les fonctionnalités, pour savoir comment créer les blocs techniques.

Si tu t'inspires d'un parcours déjà existant, par une méthode de copier-coller tu peux récupérer le parcours existant et l'ajuster à tes besoins. Donc ça, ça nécessite moins de travail technique même si il y en a toujours, et il faut quand même maîtriser ou avoir la curiosité et prendre le temps de réaliser toutes ces tâches techniques, sinon, enfin moi ce qui m'intéresse le plus c'est l'aspect pédagogique. Donc je suis toujours dans la réflexion du scénario pédagogique et des contenus de formation. Voilà c'est ce qui est premier chez moi, parce que je ne suis pas une experte en informatique ni dans les TIC.

La formation

Vos parcours de FAD

21. *est-ce que vos FAD existent en version présentiel, en avez-vous adapté ?*

Non

- *quelles sont les différences ?*

22. *avez-vous connaissance de formations qui ont été déclinées à la fois en présentiel et en distanciel ?*

Si ça a vocation à s'inscrire dans un parcours, la philosophie du parcours est différente. Elle pourrait s'assimiler un petit peu au stage filé, c'est-à-dire tu vois les personnes en présentiel un

jour, tu leur passes une commande, un travail, une activité à réaliser entre 2 temps en présentiel, et donc il y a un travail qui s'opère à distance, sans toi, pas forcément avec l'outil numérique, mais sur le principe tu les perds de vue entre guillemets à un moment. Mais comme il y a une commande de passée, quand tu les revois la 2e journée tu remobilises ce qui a été vu avant, et donc on est plus sur un parcours. Donc c'est ça qui est différent.

Soit c'est une notion de parcours et il y a des va-et-vient entre des présentiels et des distanciels, soit c'est des actions ponctuelles et qui sont peu suivies par la suite, ou alors au cas par cas dans l'accompagnement individuel de personnes.

Travail en équipe

23. *pour construire une formation en **présentiel**, travaillez-vous en équipe ? Avec qui ? pour quels apports ?*

Pas forcément, ça dépend si la formation m'est confiée de A à Z, ça peut se produire, c'est-à-dire qu'il y a une répartition qui s'opère au sein de l'équipe de circonscription et chacun a la responsabilité d'une action de formation en présentiel. Donc ça, ça peut être en autonomie. Alors évidemment on rend des comptes pour informer et présenter notre formation en présentiel à notre supérieur hiérarchique, c'est normal, et puis on lui fait un retour quand le présentiel est terminé, mais on peut le faire seul. Et on peut le faire aussi en équipe. Ça se produit aussi.

Si on travaille en transversalité, c'est-à-dire par exemple on travaille sur comment enseigner l'oral en classe, l'oral du maître, l'oral des élèves, et ben j'ai déjà pris en charge une formation où j'avais en tête la maîtrise de la langue française et je me suis dit qu'en travaillant sur cet objet oral, il était fort intéressant que j'invite ma collègue CPD en langues vivantes pour qu'elle aussi apporte son éclairage sur l'oral dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Donc on a fait une préparation à 2 parce que c'était opportun.

24. *travaillez-vous en équipe sur une **FAD** ?*

Oui, 2, voire 3

- *quel est votre rôle principal dans la FAD ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.)*

Je suis à la conception ça c'est sûr. À certains moments je suis en tant que formatrice bien sûr. Et puis j'ai toujours une sensibilité pour les biblio et les sitographies, donc j'ai un aspect documentaliste à certains moments, pour compléter les ressources mises à disposition des collègues.

- *avec qui, quelles autres compétences ? (responsable, concepteur, enseignant-formateur, assistant technique, documentaliste, etc.)*

L'assistant technique pour l'ATICE, et un co-concepteur et formateur, et bien sûr le ou la responsable.

Je travaille aussi en direct avec ma responsable, donc on fait aussi, comme elle a une sensibilité pédagogique forte, je fais aussi avec elle des actions de formation. Elle intervient dans la conception en présentiel, c'est son parcours d'ancienne conseillère pédagogique. Donc du coup on est 2 formateurs avec des statuts différents, mais 2 formateurs.

Les parcours

25. *pouvez-vous lister les formations à distance que vous mettez en place, ou auxquelles vous participez :*

<i>Dispositifs</i>	Thématiques, nom des parcours / public (ouvert à d'autres ?) / nb d'inscrits
<i>quels parcours avez-vous créé ?</i>	Je vais prendre celui pour lequel on a fait un gros travail collectif celui de l'EMC : EMC, C2 et C3, 160 inscrits

EMC, enseignement moral et civique, il y avait une commande de travailler à plusieurs circonscriptions et d'en faire un parcours départemental. C'est-à-dire que le parcours qu'on allait créer, il allait être proposé à tout le département. Et à l'inverse les collègues des autres circonscriptions se chargeaient d'une autre thématique. C'était une forme de mutualisation.

C'était un essai, parce que on s'aperçoit qu'il y a quand même des spécificités au sein de chaque circonscription, qu'il faut réajuster de toute façon. Ce qui a été mis sur papier, ce qui a été conçu, pour la mise en œuvre.

Donc l'EMC c'était parce qu'il y a un nouvel enseignement des nouveaux programmes pour l'enseignement primaire cycle 2-cycle 3, donc on a cherché à travailler les 4 dimensions de l'EMC pour les 2 cycles. Donc la tâche était pas aisée parce que il fallait que ça intéresse aussi bien des enseignants exerçant en CP que des enseignants de CM2. En partant des programmes, des 4 dimensions, par exemple le droit et la règle, comment on enseigne le droit et la règle à l'école, on pouvait intéresser tout le monde. Parce que tout le monde se pose cette question, travaille sur le règlement intérieur, travaille sur les règles de vie de l'école et en classe, donc on l'a conçu par cette entrée-là.

On est parti des programmes et des 4 dimensions et on a animé et essayé d'investir ces 4 dimensions pour que les enseignants comprennent qu'elles sont toutes les 4 importantes et que au travers de ressources et des activités qu'on allait leur proposer, ils pouvaient tous s'en saisir.

Donc on a travaillé avec une autre circonscription sur le choix des ressources et ça, ça a été compliqué parce qu'on avait un volume et des possibles très très importants, et qu'il a fallu faire des choix parmi ces ressources. Et donc les circonscriptions ensuite s'en sont saisies plus ou moins selon le profil de leurs enseignants, s'il y avait trop de ressources, abondance, il a fallu encore resserrer et proposer moins de choses.

Donc on est allé sur les outils pour faire la classe, que ce soit pratique et que ça réponde à leurs préoccupations et à leurs besoins. Donc par exemple ça pouvait être sur des concepts. On a clarifié les concepts, qu'est-ce que c'est que l'autorité par exemple par rapport à l'autoritarisme, qu'est-ce que c'est qu'une sanction appelée éducative, donc on a procédé à des apports de connaissances via les concepts, et puis on a apporté des outils pratiques pour faire la classe, par exemple je pense au conseil d'élèves.

Dans la pédagogie coopérative, et pour améliorer le climat scolaire, il y a cet outil qui est le conseil d'élèves. Les enseignants en ont tous entendu parler à un moment ou à un autre, ne l'ont pas forcément pratiqué et ne savent pas forcément ce qu'il revêt. Donc nous notre but c'était de les outiller.

Et ensuite dans l'alternance des présentiels et des travaux à distance, c'était de les amener à prioriser une entrée parmi les 4 dimensions pour qu'ils s'engagent durant le parcours de formation à mettre en place dans leur classe une séquence pédagogique. On procède

	<p>souvent comme ça, c'est-à-dire on clarifie l'objet de formation, on les accompagne en les outillant, et on les met au travail au travers d'activités qui sont proposées.</p> <p>Mais en leur donnant un choix, c'est-à-dire comme on ne connaît pas pour chacun d'entre eux leurs besoins prioritaires du moment, on leur permet de choisir un axe de formation parmi ceux qu'on propose. Tout en leur disant que le choix qu'ils ont fait cette année, il faudra qu'ils pensent à investir les 4 dimensions tout au long de l'année en classe. Donc ils rendront compte d'un axe de travail mais sans oublier le reste.</p> <p>Et quand on se voit en présentiel, on constitue des ateliers qui permettent de revisiter les mises en œuvre et de procéder à une analyse de pratiques.</p> <p><i>[F] concrètement comment s'organise ton parcours ?</i></p> <p>On commence toujours nos parcours par la présentation, c'est-à-dire combien de temps ça va prendre, l'objet de formation, ces informations-là sont mises à distance, elles sont relayées en début d'année scolaire par l'IEN qui informe du plan de formation de l'année. Si ce sont des modules complémentaires, ils ont la possibilité de choisir et de s'inscrire, sur les modules obligatoires on leur donne l'information sur ce que vont être les parcours de cette année, avec le niveau d'enseignement qui est concerné et donc ils ont une première information en amont de l'accès à la plate-forme.</p> <p>Ensuite sur la plate-forme elle-même, généralement on commence par un temps à distance, d'appropriation, c'est-à-dire qu'ils découvrent le parcours chez eux, à l'école, où ils veulent, ils entrent, ils se connectent. Ils entrent dans le parcours par la présentation du parcours, donc on fait un petit diaporama sonorisé avec des informations telles que le thème travaillé, la durée, l'articulation présentiel-distanciel, on donne les informations de la forme que prend ce parcours.</p> <p>Ensuite on travaille le sommaire, sur le sommaire il y a des entrées, les premières entrées sont forcément, puisqu'on est une institution, le lien entre le thème ou la question posée et les textes réglementaires. Donc il y a forcément une entrée par les programmes, par le socle, par la commande institutionnelle. Ça c'est incontournable.</p> <p>Ensuite on clarifie les concepts, donc s'il y a des apports ils sont là. Alors de façon assez légère c'est-à-dire qu'on les noie pas sous une masse d'informations mais il faut qu'on sache de quoi on parle, qu'on soit tous d'accord. Et puis ensuite on propose les axes de travail, au choix, et c'est là que le parcours se différencie, ils se dirigent vers la page qui se rapporte à leur axe de travail. Et donc ils vont découvrir à la fois les ressources et les activités à mettre en œuvre en classe.</p> <p><i>[F] ensuite tu as un présentiel pour la restitution des travaux qui ont été menés en classe ?</i></p> <p>Si le présentiel s'est effectué au sein d'ateliers, on a pu échanger, d'ailleurs les enseignants sont contents de ce présentiel, on essaie de demander dans chaque atelier à ce qu'il y ait un secrétaire de séance qui prélève les informations, les synthétise, et on leur remet à disposition par la suite pour qu'ils aient trace des activités et des</p>
--	--

	<p>travaux de chacun des ateliers, et on peut dans le prolongement nourrir ce parcours d'outils ou de supports qui ont été mutualisés.</p> <p>Parce que l'esprit du parcours c'est vraiment de déposer le travail réalisé en classe pour qu'il soit donné, c'est un vrai don, donné aux autres collègues pour qu'ils puissent voir qu'ailleurs on peut faire aussi la même chose que chez soi, donc ça rassure et puis aussi donner de nouvelles idées. Donc il y a un après le présentiel.</p> <p>Sinon quand on peut bénéficier de la présence d'un conférencier, en fonction de ses disponibilités, donc c'est nous qui allons réorganiser l'ensemble, on situe le 1^{er} présentiel avec le conférencier plutôt au début, pour impulser le travail et ensuite on prévoit la mise en activité à distance, suivie ou pas d'un 2nd présentiel selon les moyens dont on dispose.</p> <p><i>[F] y a-t-il un dépôt sur la plate-forme ?</i></p> <p>Oui, en amont du présentiel, on leur demande de déposer. Ça nous est fort utile, parce que on a passé une commande en terme d'activité de mise en œuvre en classe, pour préparer notre présentiel on a besoin de cette connaissance-là. Donc on leur demande de déposer sur la plate-forme avant le présentiel, un document sous la forme qu'ils souhaitent, qui va nous servir à nous formateurs, de prendre la mesure du travail réalisé en classe pour nous en saisir et préparer notre deuxième présentiel.</p> <p>On n'est pas du tout dans l'évaluation, on se positionne en tant que formateurs et pas en tant qu'évaluateurs sur ce plan-là, parce qu'on n'a pas la responsabilité à ce moment-là de vérifier la mise en conformité vis-à-vis des textes réglementaires. C'est notre IEN qui doit s'en charger.</p> <p><i>[F] validation de l'assiduité sur la plate-forme ? qui dit dépôt dit connexion, lecture, etc., indice de présence ?</i></p> <p>Ça, ça nous intéresse, ce sont des informations qu'on prend et qu'on vérifie régulièrement mais pas dans un esprit de vérification institutionnelle. C'est juste pour nous assurer qu'on va avoir le matériau pour travailler. Ensuite il est vrai que si c'est défaillant sur le plan des connexions et de la mise en activité, ça va nous alerter et on va relancer.</p> <p>Donc on procède à des relances régulièrement, via la plate-forme. On leur adresse des messages réguliers pour ne pas perdre le contact et si on est en difficulté par rapport à cette mise en activité sur la plate-forme on peut quand même en référer à notre supérieure pour qu'elle nous accompagne dans la sensibilisation au travail à conduire, parce qu'on est très limité par rapport à ça.</p> <p>C'est sur le suivi individualisé qu'on a à progresser parce que notre difficulté c'est qu'on s'adresse à, si on prend les 3 parcours des 3 cycles, on s'adresse à 240 personnes. Donc le suivi individuel forcément nous pose problème. Si on avait un groupe de 10 à suivre évidemment ce serait au cas par cas. Sur ce parcours EMC ça faisait 160 personnes concernées. Donc c'est compliqué. On adresse des messages de relance collectifs et on peut c'est vrai, à la marge, contacter les personnes.</p> <p>D'ailleurs on souhaite aussi que les personnes se manifestent, que ça</p>
--	--

	viennent pas forcément de nous, qu'elles se manifestent en disant j'ai un problème technique et certaines le font sans souci. C'était valable surtout les premières années quand il a fallu s'approprier ce nouvel outil. Ça a beaucoup déstabilisé les enseignants, maintenant ils sont quand même plus aguerris.
--	--

26. quel a été votre rôle :

construction du scénario / ingénierie de formation

conception et réalisation de ressources pédagogiques

Les premiers on les a créés parce qu'il y en avait très peu, donc on les a créés, et ensuite on a le catalogue de M@gistère qui nous permet de visualiser l'existant, et de nous appuyer sur certains pour construire les nôtres.

formation, animation

accompagnement, suivi

27. quel format :

- À distance / hybride ?

Hybride

- combien d'heures de présence ? quelle répartition des heures présence / distance ?

3h quand il y a 1 seul présentiel, ou 6h s'il y a 2 présentiels.

Sur le parcours EMC un seul présentiel donc 3 heures de présence : distance + 3h présence + distance.

- quelle progression et durée du parcours ?

On l'a conçu sur le premier trimestre mais on l'a ouvert le plus tôt possible vers novembre, ouvert pour l'année scolaire. On les laisse à disposition et puis après ils sont archivés donc ils peuvent les revoir.

- quelle charge de travail estimée pour l'apprenant ?

Notre format habituel c'est 12h, il est évalué à 12h, il peut être des fois à 9h mais la majorité du temps c'est 12h. Ce qui est difficile à mesurer là, c'est que le travail sur le parcours il est intégré au travail de l'enseignant. Donc si on n'était pas là pour les former, ils seraient forcément obligés de passer par la lecture des programmes, de passer par la clarification des concepts, si on veut enseigner correctement quelque chose il faut quand même savoir de quoi on parle, et d'aller chercher des outils pour faire la classe. Donc pour les plus grognons je dirais que de toute façon, évidemment si on s'investit sur le parcours de 12h ça peut dépasser 12h, hein, on se le cache pas, mais c'est intégré au travail de préparation et de mise en œuvre dans la classe.

[F] À ton avis plus de 12 heures ?

Je ne sais pas j'ai aucun moyen de le savoir. Certains moins, beaucoup moins, parce qu'il y en a qui le font en partie, puis je te parle pas des temps partiels.

[F] Tu arrives à estimer un temps de réalisation ?

C'est ce qu'on essaie d'évaluer, j'évalue la quantité mais je le teste pas, parce que je mets beaucoup plus de temps à le construire parce que je développe plusieurs axes et je sais qu'ils vont n'en choisir qu'un. J'ai pas le temps de les tester en réel. Mais je peux concevoir que certaines personnes, si elles le font sérieusement de A à Z, puissent dépasser les heures imparties.

Alors on a un moyen d'avoir une indication, c'est quand ils posent leur avis sur la formation, c'est un des critères qui est posé, c'est-à-dire qu'on leur demande si il y a une belle correspondance ou pas entre les heures annoncées et le travail réel. C'est pas formulé comme ça, en tout cas on leur demande si ça a dépassé les 12 heures. Et là ils nous disent. Donc là les avis sur la formation c'est très important par contre. Alors ils s'expriment pas forcément là-dessus en rouspétant en particulier sur cet aspect des choses.

[F] Et ta charge de travail à toi ?

Je suis incapable de l'estimer, et ce que je peux te dire c'est quand on crée de toutes pièces un parcours, le nombre d'heures on ne le calcule pas, surtout les premières fois. Je pense qu'on gagne en efficacité et en temps au fur et à mesure puisqu'on a une habitude de travail avec le collègue, qui sait mieux manipuler l'aspect technique des choses, et puis soi-même on sait mieux comment ça va se passer. Donc les étapes on les a intégrées. Mais d'un point de vue hiérarchique je sais que dans les premiers temps notre supérieur hiérarchique trouvait qu'on passait beaucoup trop de temps à la conception des parcours parce que, effectivement ça représentait, et ça représente, plus de temps qu'une simple animation de 3h.

Connaissance du public

28. les apprenants ont-ils le choix du parcours, ou est-ce imposé ?

Juste le choix entre les 4 thématiques du parcours

29. connaissez-vous leurs attentes ?

On a des remontées de besoins de plusieurs manières, au retour d'inspection par exemple. Alors l'info elle peut être donnée directement par l'IEN qui constate des difficultés, et puis les collègues nous contactent au sein des équipes. C'est souvent à l'échelon de l'équipe pédagogique qu'on nous contacte en nous disant, nous on a un besoin dans tel et tel domaine. Donc on a forcément une forme d'approche sur les besoins des collègues, et ce qu'il y a d'incontournable ce sont les attentes institutionnelles, donc ça on ne peut pas en faire l'impasse, ce qui était le cas de l'EMC.

Alors il y a des demandes individuelles, ils aimeraient bien travailler à l'échelle de l'équipe, au sein de leur école, sur leurs problématiques à eux. Donc les stages école, ces formations-là sont très appréciées. Mais c'est pas forcément le format, c'est à la marge, très peu, et dès qu'on peut travailler au sein de l'équipe c'est plus intéressant. Mais sinon on est sur des commandes institutionnelles.

30. y a-t-il des conditions à remplir pour accéder à la formation ? quels pré-requis ?

Non, c'est à moi de m'adapter à eux, je fais de la ZPD⁵⁹ auprès d'eux, c'est au formateur de s'adapter à son public, et non l'inverse.

31. connaissez-vous les compétences techniques et informatiques des apprenants ?

Oui, mais ce sont eux qui se manifestent en premier, ils se sont beaucoup manifestés lors de la première année de mise en place de la plateforme, et on savait. Et en plus il pouvait y avoir des problèmes techniques qui se réglaient rapidement mais qui étaient un frein supplémentaire à l'entrée dans l'apprentissage sur M@gistère. Donc oui, ceux-là ils se manifestent. Alors c'est souvent une question d'âge, d'habitude aussi personnelle vis-à-vis de l'outil. Finement on ne sait pas où ils en sont, mais ceux qui sont vraiment en difficulté on les connaît.

32. comment prenez-vous en compte ces paramètres pour construire la formation ?

On a construit nos présentiels assez tôt dans l'année et là on démarrait notre formation par un présentiel et par la présentation de l'outil et des fonctionnalités. On a forcément été plus explicite au début pour les manipulations de base, pour accéder à la plate-forme, c'était indispensable.

Maintenant tous sont rompus à l'exercice, c'est quand même répandu sur le territoire, mais on est forcément à leur disposition pour toute aide technique, ils le savent, ils ne s'empêchent pas de nous appeler si ils ont besoin de nous pour ça. Mais c'est vrai qu'au départ on y a passé beaucoup de temps, sur l'usage de cet outil.

Contenu de la formation

33. quel est le scénario de la formation ?

⁵⁹ ZPD : zone proximale de développement

[Voir au-dessus]

34. quels sont les objectifs en termes de résultats d'apprentissage ?

Ils doivent s'approprier les nouveaux programmes d'enseignement et les mettre en œuvre. Donc c'est de l'appropriation, de la compréhension et de la mise en œuvre. Pour pouvoir ensuite analyser ce qu'ils ont fait, être en capacité d'analyse.

35. quelles sont les activités demandées aux apprenants ?

Mettre en œuvre dans leur classe une séquence pédagogique en lien avec le domaine d'enseignement

36. quels sont les aspects théoriques – s'il y en a – sur lesquels elle est basée ?

Socioconstructivisme, c'est-à-dire on apprend, mais dans les interactions avec les autres, et on apprend en étant acteur aussi de son apprentissage, donc la mise en activité elle est importante.

La démarche et les compétences

37. quelle est la démarche d'enseignement liée aux contenus de la formation ?

C'est de les outiller pour qu'ils soient autonomes par rapport à leur activité d'enseignement. Donc c'est aussi enseigner des contenus avec lesquels ils ne sont pas forcément familiarisés. Tu vois, donc c'est découvrir des entrées ou des situations de travail qui ne sont pas familières pour eux, et les essayer. Donc c'est toujours un objectif de transformation professionnelle, et d'appropriation de concepts.

38. quelles sont les compétences travaillées ?

Ce sont les compétences du référentiel métier.

39. quelle évaluation des connaissances proposez-vous ?

On les sensibilise au fait que les apports présents dans le parcours ont une utilité, sont nécessaires pour savoir enseigner. Donc ça c'est plus l'IEN qui va évaluer ces connaissances. Lors d'une visite après la formation, pour voir si ça a été mis en place.

Avant de conclure le parcours il y a un avis, « donnez un avis sur la formation », c'est sur la faisabilité telle qu'elle a été conçue en terme de durée, de contenu, mais c'est aussi en quoi les ressources ou les travaux qui ont été conduits lors de cette formation leur ont apporté suffisamment pour qu'ils puissent se saisir de ces objets, et les mettre en œuvre dans les classes. Donc ils nous disent ce qui leur a été utile, et ce qui a favorisé justement l'appropriation des nouveaux programmes.

Sinon ça peut être fait lors des ateliers, en présentiel, ou en terme de bilan, on leur donne soit un temps pour s'exprimer et nous faire un retour sur la formation, en terme de bénéfices ou de difficultés persistantes. Alors l'avis sur la formation, à condition qu'ils l'a renseignent parce que c'est toujours soumis à l'implication de chacun. Et ça c'est un point de vigilance qu'il faut qu'on ait en tant que formateur, parce que le suivi il est au cœur de nos préoccupations.

40. pensez-vous que certaines tâches ou apprentissages puissent être empêchés par la distance ?

Oui, déposer sur la plate-forme ça reste un frein pour certaines personnes.

Pour plusieurs raisons, pour un aspect purement technique, donc ça, ça peut être levé rapidement, mais aussi ils peuvent être empêchés de le faire parce qu'ils craignent le jugement, des autres ou de nous, parce que c'est visible. Ils peuvent l'anonymiser d'une certaine façon mais on peut facilement savoir qui a écrit quoi, donc ça c'est un vrai frein, la mutualisation ça reste encore assez tabou pour certains, soit parce qu'ils veulent garder pour eux leur travail, soit parce qu'ils ont peur du jugement.

Et puis certains ne parviennent pas à travailler sur un ordinateur, l'apprentissage via un écran ça reste un frein pour certains. Donc soit ils téléchargent les documents, les impriment et s'en saisissent autrement. Mais ils nous le disent, être seul face à un ordinateur c'est compliqué, donc c'est pour ça qu'on leur propose d'autres modalités de travail.

41. qu'apporte cette formation aux apprentissages des élèves ?

Quand ils nous font un retour lors des ateliers, ils peuvent nous donner les effets sur les élèves, si les situations qu'on a proposées sont pour eux des situations nouvelles, ils les ont testées et ils vont pouvoir nous dire si ça a été bénéfique pour les élèves.

Mais à cette condition qu'on les revoit ou qu'on ait des échanges au-delà du parcours. C'est pas systématique du tout. Sauf si dans la chronologie des étapes le temps de la mise en œuvre est suffisamment tôt, pour que quand on les revoit ils aient du recul suffisant pour nous dire ce qu'ils ont perçu sur l'apprentissage des élèves. En mettant telle situation en place, est-ce que ça a été bénéfique ou pas.

Oui, dans les ateliers ils vont nous parler des effets sur les élèves. Des effets sur eux, et des effets sur les élèves, mais à la condition qu'on les revoit en fin de parcours.

Les ressources pédagogiques

42. utilisez-vous des ressources existantes ?

FAD FEP

Oui

43. la sélection se fait-elle vous seul.e ou en travail d'équipe ? FAD FEP

C'est souvent en équipe, je suis en capacité de le faire seule, mais c'est souvent concerté parce que les autres membres de l'équipe vont en apporter d'autres et on va croiser et on va choisir celle qui est la plus pertinente pour ne pas noyer sous le flot des informations. Donc c'est en équipe.

44. passez-vous plus de temps à modifier les ressources et adapter les outils pour les rendre compatibles avec vos conceptions pédagogiques pour une FAD que pour une FEP ?

Non pareil. L'adaptation c'est pas là que ça change, ça peut être sur la présentation qu'il y a un changement, si ça a vocation à être consulté à distance, l'adaptation va encore prendre plus d'importance, parce que je ne pourrais pas être le relais en présentiel pour parler de ce document.

Donc il va y avoir un soin encore plus grand à apporter au document qui va être mis à disposition des collègues, par rapport à un présentiel classique. Si le document a une valeur importante à nos yeux et qu'il est essentiel, il faut absolument qu'ils l'aient entre les mains à un moment ou un autre. Ce qu'on fait c'est que, soit on procède à une courte synthèse ou bien on publie le début et on indique pour lire la suite, ou pour approfondissement on met le document dans son intégralité.

Mais souvent pour ne pas décourager les plus réfractaires à la lecture, parce que les enseignants sont amenés à lire beaucoup, et quand ils sont amenés à lire pour se former c'est toujours problématique, et bien on leur facilite la lecture. On trouve un moyen de leur faciliter la lecture. Et donc on prévoit une adaptation et pareil, un menu à plusieurs étages pour ceux qui auraient envie de télécharger le document et de le lire un peu plus tard, ou bien d'avoir à disposition une courte synthèse qui leur donne les éléments essentiels pour pouvoir éventuellement poursuivre le travail un peu plus tard.

Donc là oui, la forme est forcément adaptée. On essaye de hiérarchiser dans leur présentation les ressources qui sont mises à disposition, et puis on les alerte sur le côté indispensable de la lecture de ce document, on essaie d'utiliser sans que ce soit clignotant de partout et gadget, on essaie d'utiliser au mieux toutes les fonctionnalités de l'outil, avec les petits logos ou autres objets qui permettent de bien se repérer dans la page. Enfin on a un souci de lisibilité premier.

45. quelle diversité des médias utilisés ? (textes mis en forme, images, sons, vidéos, réalité virtuelle, etc.) FAD FEP

On varie le plus possible.

En formation en présence pareil, il suffit d'observer les réactions d'un groupe de formés quand on projette, on fait visionner une séquence vidéo, on s'aperçoit de suite que tout le monde est présent et attentif. Alors évidemment on fait attention à ce que la vidéo ne soit pas trop longue pour l'efficacité de l'attention, mais c'est incontournable cette histoire-là.

46. pour quelle(s) fonction(s) ? (illustrative, descriptive, redondance, etc.)

FAD FEP

Moi je dirais que c'est pour s'identifier à l'objet. C'est-à-dire qu'il y a rien de plus parlant pour un enseignant que de regarder une situation de classe, donc il permet de s'identifier et de comprendre de quoi on parle. Et comme il y a une mise à distance et que ce n'est pas lui qui est sur le film mais un collègue, une personne qu'il ne connaît pas mais qui pourrait être un collègue, forcément il va entrer dans la réflexion, ça va faire écho à sa pratique, donc le travail est facilité.

47. quel niveau de détail, et quelle taille pour chaque élément choisi pour traiter les connaissances ? FAD FEP

Vidéos courtes, texte synthétisés. On les met à disposition mais on fait un travail préalable d'adaptation pour faciliter la lecture et l'appropriation.

En formation en présence je peux faire aussi de la même façon. C'est-à-dire que je mets en œuvre tout ce que je peux pour accéder au cœur de la problématique sans décourager, donc je peux remettre en forme sous forme de tableau, ne mettre que les titres, enfin j'essaie de ne pas décourager.

La scénarisation

48. quelle scénarisation ?

modèle « exposé théorique » ~~suivi d'exercices d'application ou de quiz pour vérifier les acquis~~

conception d'outils numériques interactifs originaux et complexes

analyse des situations d'apprentissage

Modèle « exposé théorique ».

Et l'analyse de situations d'apprentissage, elle est très présente. Je dirais que c'est ça qui nous conduit à réfléchir sur le souhaitable. Donc ça c'est très présent. Mais il y a toujours une partie théorique, ils n'y échappent pas.

autre

49. quel type d'architecture générale privilégiez-vous ? quel est le degré de guidage de l'apprenant ?

linéaire (suivant, retour, menu)

J'hésite entre les deux premières.

On essaie de simplifier, comment on appelle ça, la navigation, donc c'est assez linéaire, mais on peut proposer des choix multiples. Donc dans le cas de l'EMC c'était ça.

exploratoire, à embranchements (sommaire, schémas complexes à entrées)

C'est vrai que j'aime bien que ce soit exploratoire parce que c'est en ça que l'enseignant, selon ses priorités, va aller chercher ce dont il a besoin. Il y a cette marge de manœuvre que j'aime bien donner à tout un chacun parce que je ne sais pas à l'avance pour les 160 ou 240 personnes ce qui va les intéresser le plus.

Donc on fait au plus simple quand c'est possible, de manière générale c'est assez linéaire pour ne pas perdre ceux qui sont le plus en difficulté avec la navigation, mais il y a une forme d'exploratoire quelque part.

exploration guidée (accès limités selon les parties de modules)

50. prenez-vous en compte l'usage du mobile dans la granularité des ressources proposées ?

Pas du tout.

Ce que je sais à la fin du parcours c'est où ils se sont connectés et comment. C'est-à-dire je sais s'ils travaillent à l'école, s'ils travaillent à la maison, et s'ils travaillent seuls ou en équipe, ça ils nous le disent. Et les retours majoritaires qu'ils nous font c'est sur l'ordinateur de l'école.

Activités collectives des apprenants

51. dans la scénarisation du parcours, quelle place accordez-vous au travail collectif des apprenants :

- exclusive
- prépondérante
- ponctuelle

Je pense qu'elle est ponctuelle dans le sens où l'apprentissage, la formation elle est individuelle. Elle concerne les besoins d'une personne. Mais dans les formes de travail, on favorise le travail en équipe. Donc c'est-à-dire qu'on les sollicite pour leur dire que c'est possible de travailler au sein du collectif école.

ce n'est pas prévu

52. sous quelle forme ?

Et ben c'est-à-dire par exemple sur les dépôts de production, ça peut être un dépôt collectif, on n'exige pas que chaque enseignant dépose son travail personnel, si c'est le fruit de la réflexion d'un groupe, c'est accepté.

L'accompagnement

Médiation pédagogique

53. comment expliquez-vous le fonctionnement du dispositif aux apprenants ?

À l'origine pour la prise en main de l'outil, on consacrait toujours un temps à la présentation et au fonctionnement du dispositif, en amont des contenus. Et dans chaque parcours, le point de départ du parcours, c'est la présentation du parcours. Donc il y a une petite vidéo, un diaporama sonorisé qui présentent l'essentiel.

54. mettez-vous à disposition des documents de formation, des documents techniques ?

Alors il peut y avoir des tutoriels qui sont mis à leur disposition pour justement le dépôt des contributions, c'est ce qui pose le plus problème au départ, et puis la première connexion à la plateforme.

55. quelle prescription faites-vous à l'apprenant pour pallier les signes implicites de compréhension que vous percevez et analysez quand vous êtes en sa présence ?
(explicitement les situations d'apprentissage / anticiper les obstacles)

On essaie de rendre la ligne claire, de simplifier au maximum l'organisation interne du parcours pour qu'ils puissent s'y repérer, donc donner des repères simples. Et d'explicitement tout, c'est-à-dire que les consignes, la navigation, tout a été pensé en amont pour anticiper ces fameux obstacles qui pourraient survenir.

Donc on réfléchit beaucoup à la navigation, et on réfléchit beaucoup à l'articulation entre les différentes parties du scénario pédagogique. C'est sûr qu'on ne les a pas en face de nous donc on essaie de se mettre à leur place et de se dire, est-ce que c'est facile à comprendre que là maintenant il faut que je clique à cet endroit-là, que je me dirige vers cette page-là. Donc pour ça on s'est donné un format de page maximale, on fait en sorte que du premier coup d'œil on visualise la page entière et que toutes les informations sont données dans ce qui est affiché à l'écran. Qu'il n'y a rien qui soit à dérouler vers le bas en supplément parce que sinon ça va échapper à la lecture, à la compréhension. Donc le format de la page il doit être visible dans son intégralité au premier coup d'œil. Voilà c'est ce qu'on essaie de faire.

Et on avait des retours au début, parce que selon les versions, selon l'équipement des uns et des autres, l'affichage était différent. Donc on s'est préoccupé de cette question.

56. pouvez-vous accompagner les apprenants sur l'usage technique des TIC nécessaires au suivi de la FAD ? sinon, qui ?

Ils savent qu'ils ont une personne référente pour toutes ces questions techniques, mais sur des questions de navigation, comme j'ai contribué à la conception même sur la plate-forme, je peux y répondre en partie.

Si je ne sais pas, je les envoie vers la personne ressource. Mais je ne me prive pas de m'intéresser à cette partie-là aussi. Il y a plein de choses qui sont invisibles pour eux et qui ont dû être anticipées à la conception.

57. que faites-vous pour favoriser la collaboration et les échanges entre apprenants ?

Alors ça c'est notre point faible je pense. On n'est pas assez pertinent là-dessus.

Donc les échanges entre apprenants se font parce qu'ils ont vu que quelqu'un avait déposé quelque chose, ils vont aller le contacter mais la collaboration est mineure. C'est un truc à travailler.

Mais de toute façon si ils restent seuls, c'est voué à l'échec. Donc soit ils vont trouver une personne ressource en se dirigeant vers les personnes qui sont à l'origine de la formation, soit entre pairs, mais j'ai pas les moyens de savoir comment.

58. que faites-vous pour favoriser les échanges entre vous et les apprenants, pour permettre des contacts personnalisés ?

Alors on leur rappelle de toute façon qu'on est à leur disposition, dans tous nos messages c'est rappelé ; à l'occasion d'échanges téléphoniques on peut leur demander comment ça va, si ils se sont connectés, comment ça se passe, ça aussi c'est un domaine où on a une marge de progrès énorme.

Parce que comme entre le moment où on s'est vu et le moment où ils continuent le travail, toute cette période-là qui est assez longue, ben nous on a d'autres sujets de préoccupation, d'autres tâches qui font que, comme pour eux, ils n'ont pas que cette préoccupation de la formation à distance au quotidien, donc on peut avoir un silence radio qui s'éternise un peu, donc effectivement sur la collaboration et le suivi des échanges, on peut largement mieux faire. C'est un axe de travail à venir.

Dispositif de suivi de l'apprenant

59. quel type d'accompagnement, et quels outils de communication et d'interaction prévoyez-vous ? (téléphone, messagerie électronique, forum, chat, présentiel...)

On essaie de multiplier les modes de communication. La messagerie électronique on prend les deux voies parce que certains sont quand même plus rompus à la consultation de la messagerie école, plus que celle via la plate-forme. Donc on commence par la communication sur la plate-forme, on leur adresse des messages le plus régulièrement possible, surtout pour préparer avant les présentiels, mais on couple ça systématiquement d'un message adressé aux écoles parce qu'on sait que pour certains d'entre eux ce sera plutôt la messagerie école qui sera consultée régulièrement.

Voilà, entre la messagerie professionnelle personnelle et la messagerie école, c'est encore la messagerie école qui prédomine.

60. existe-t-il un contrat de communication qui définit votre disponibilité en termes :

- *de moment (par exemple de 8h à 9h) ?*
- *de fréquence (tous les jours) ?*
- *de délai de réponse (réponse immédiate, réponse sous 24 heures, etc.) ?*

Alors ils savent que via les mails professionnels ça marche bien parce qu'on les consulte tout le temps, et plusieurs fois par jour, donc ça ils savent qu'on va leur retourner un message rapidement.

Sinon ça pourrait être sous la forme de la classe virtuelle où on travaille avec un petit groupe et où on se met à leur disposition sur un créneau bien déterminé, mais pour l'instant on ne l'a pas mis en place. Ils savent que par les mails ça fonctionne bien.

61. quel recueil des contributions et productions des apprenants ?

Via la plate-forme et le dépôt.

62. existe-t-il un dispositif de régulation interne au dispositif ? (analyseur d'activité)

Il y a la barre de progression. Nous on consulte régulièrement pour savoir qui s'est connecté, si on n'a pas des oubliés et puis la barre de progression qui nous permet de savoir si à l'activité demandée, il y a effectivement une activité réalisée. Donc ça, on peut suivre.

Principe d'individualisation

63. quelle adaptation individuelle des parcours de formation faites-vous face à des groupes hétérogènes ?

C'est à travers le choix des axes de travail, c'est comme ça que je procède parce que comme j'ai beaucoup de participants, je ne vais pas au-delà.

64. L'utilisateur dispose-t-il d'un historique de son parcours (par exemple changement de couleurs sur le sommaire des pages déjà visitées) ?

Non, que la barre de progression.

65. le scénario prévoit-il une adaptation aux réactions des apprenants ? un parcours personnalisé ? (activité complémentaire ou suppression d'activités / remédiation individuelle ou en groupe / supplément d'explications / recours à d'autres méthodes / modification de l'ordre des activités / durée / modification du contenu...)

Alors ça, ça peut arriver. Mais on essaie le moins possible, c'est-à-dire qu'on essaie que le format de départ soit maintenu parce que je pense que ça peut déstabiliser aussi. Parce que ce qui va convenir à l'un ne va pas convenir à l'autre, et donc ce qu'on peut faire c'est soit retravailler une ressource qui n'est pas assez claire, soit en ajouter une qui manquerait. Parce que quelqu'un nous a sollicité en nous disant, voilà. Donc ça on peut le faire à la marge, un ajout ou une modification pour plus de clarté.

Mais je ne modifierais pas en cours de route pour ne pas déstabiliser le groupe. Parce qu'il y a déjà un temps d'appropriation, de prise en main qui est déjà pas facile pour tout le monde, et je préfère avoir un format stable du début à la fin. Par contre après dans les prolongements on peut s'autoriser aussi à ajouter, voilà. Le moins possible.

Évaluation du dispositif

66. Réalisez-vous des tests rapides d'utilisabilité, par quelques utilisateurs « réels », avant la mise en service des modules pour repérer des erreurs d'utilisation ?

Oui, avec un collègue qui est extérieur à la conception, un collègue formateur, ou l'inspectrice qui n'a pas contribué à celui-ci en particulier, donc 1) pour validation et 2) pour test aussi, pour voir si une personne qui est un peu plus extérieure à la conception peut le manipuler correctement. Donc on fait ça.

Et puis nous-même on le teste, c'est-à-dire qu'on vérifie les liens, on vérifie l'accès aux documents, on vérifie la navigation, oui.

67. Trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité du dispositif

- *Est-ce que le dispositif permet aux apprenants d'apprendre ce qu'ils sont censés apprendre ? (efficacité pédagogique)*

J'espère bien, c'est fait pour ! Là aussi on a un avis, il y a une question de cet ordre-là à la fin du parcours sur l'efficacité pédagogique. Donc souvent ils nous font un retour sur le choix et l'efficacité des ressources mises à disposition. Et c'est plutôt positif, donc non là j'ai pas trop de soucis avec ça.

- *la plateforme est-elle facile à prendre en main, à utiliser, à réutiliser, sans perdre de temps et sans faire d'erreur de manipulation ? (manipulation de la plate-forme)*

Oui. Alors ça s'est amélioré au cours du temps c'est sûr, mais c'est vrai que si on laisse passer un temps assez long sans l'utiliser, ça peut déstabiliser de toute façon les personnes les moins enclines à utiliser l'outil numérique, donc je pense qu'elle est toujours perfectible, c'est quelque chose qui est retravaillé régulièrement, mais pour certains ça restera compliqué.

- *le dispositif est-il compatible avec les valeurs, la culture, l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ? (décision d'utiliser le dispositif)*

Aux valeurs je pense que oui, chacun est responsable de sa formation, je pense que si on fait ça suffisamment sérieusement et dans le respect des personnes pour que chacun puisse y trouver au moins des apports qui lui sont nécessaires, sans jugement de valeur, sans dépréciation par rapport à là où ils en sont, qu'ils soient novices ou plus expérimentés, parce que on fait attention à ça.

C'est dans le respect des programmes donc pas de souci avec ça.

Par rapport à la culture professionnelle ça peut effectivement déstabiliser. Il y a eu beaucoup de questionnements au départ sur la visibilité qu'on en avait en tant que formateurs, et même surtout le responsable hiérarchique sur les connexions et la validation des parcours, donc nous on s'interdit en tant que formateurs à valider les parcours dans le sens où ce qu'on cherche c'est à faire évoluer les pratiques et à accompagner les enseignants.

Donc ça c'est une question qui reste problématique, c'est-à-dire le suivi des parcours dans le sens à effectuer les horaires qui incombent à chacun, c'est pas nous qui les vérifions, en tant que formateurs, et c'est pas nous qui validons le parcours au final, donc ça c'est un problème éthique encore.

Mais c'est pas du côté de l'institution que ça se passe, c'est du côté de la responsabilité enseignante. Je pense qu'il y a encore des collègues qui ne sont pas prêts, préparer avec ça, ils ne se disent pas ça fait partie de mon temps de travail, comme il y a une grande part d'autonomie, ça fait partie de la responsabilité individuelle professionnelle, donc nous on n'y touche pas. Certains l'ont dépassé, se sont appropriés cet outil numérique en se disant que c'était pas parfait mais que du moment qu'on gardait le présentiel...

Parce que nous on est persuadé et on sait que le distanciel pur dans le cadre qui nous préoccupe, d'une formation professionnelle intégrée aux horaires d'enseignement, qui n'est pas une démarche privée, ça c'est pas quelque chose d'entendable. Mais voilà.

Ça a bouleversé quand même la culture professionnelle des enseignants, il y a encore beaucoup de réticences, mais je ne vois pas comment on pourrait faire l'impasse de travailler dans cette direction-là actuellement.

Voilà, les ressources numériques et l'outil numérique qui alternent avec le présentiel me semble un bon équilibre. Et moi je crois à cet outil-là. Et je pense qu'il a apporté quelque chose en plus par rapport à la culture passée des animations ponctuelles. Je pense que c'était pas satisfaisant non plus. On a des marges de progrès, ça c'est sûr, surtout dans le suivi et l'accompagnement, mais ça restera difficile en dehors des classes virtuelles si on travaille avec un nombre aussi important d'enseignants.

Mais cette évolution-là était nécessaire et je connais trop les limites de l'animation ponctuelle pour ne pas penser que travailler sous la forme d'un parcours, avec toute l'individualisation possible du parcours, c'est un plus, c'est indispensable.

Questions ouvertes

68. Comment faire échouer une formation à distance ?

Ben, assurer aucun suivi, ne pas accompagner, et puis supprimer les présentiels. Là c'est direct ! Là tu rates à tous les coups.

69. Pour terminer, diriez-vous que votre rôle est différent en FAD et en FED ?

Alors oui il y a des tâches qui sont différentes, supplémentaires, il y a d'autres tâches mais il y a des constantes, c'est la même chose dans le sens où c'est une action de formation, qu'elle soit à distance ou en présentiel, elle revêt différentes formes et nécessite des scénarios différents, mais la mission de la formatrice est la même.

Mes préoccupations sont les mêmes, que ce soit dans ces deux versions je suis au service des enseignants pour les accompagner, les aider à faire évoluer leurs pratiques sous une forme ou sous une autre.

Évidemment ça contribue à la construction de nouvelles compétences pour le formateur, mais la philosophie reste la même.

Résumé

Dans un contexte d'injonction nationale à former à distance les enseignants du premier degré, dans le cadre de leur formation continue, cette recherche se propose d'étudier l'activité du formateur, qui conçoit les parcours instrumentés de formation à distance qui leur sont destinés. Mobilisant le cadre théorique de la double approche, didactique et ergonomique, et de l'approche instrumentale, cette étude s'appuie sur l'analyse d'entretiens menés auprès de formateurs, afin de recueillir leurs représentations de leurs pratiques, les rapports qu'ils entretiennent avec les technologies numériques et la conception de scénarios de formations à distance, sous l'angle des processus d'apprentissage. Les instruments construits par les formateurs se révèlent riches sur certains aspects, mais l'accompagnement et le suivi des apprenants demeurent des points faibles.

Mots clés : Formation à distance (FAD) ; technologie ; pratiques de formation ; genèses instrumentales ; technopédagogie ; technologies de l'information et de la communication (TIC)

Abstract

In a national injunction context to teach first-level teachers at a distance, as part of their continuing education, this research aims to study the activity of the teacher, who designs their e-learning courses. Mobilizing the theoretical framework of the dual approach, didactic and ergonomic, and the instrumental approach, this study is based on the analysis of interviews with teachers, in order to collect their representations of their practices, their relations with digital technologies, and the design of distance learning scenarios from the perspective of learning processes. The instruments constructed by the teachers prove to be rich on certain aspects, but the educational support and the follow-up of the learners remain weak points.

Keywords : Distance learning; technology; training practices; instrumental genesis; technopedagogy; information and communication technologies (ICT)